



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: MODELO EMPRESARIAL & GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria Sylvia Simões Bueno

Como citar: BUENO, M. S. S. Ensino técnico de nível médio: Modelo Empresarial & Gestão democrática. *In:* BUENO, M. S. S. **Gestão e currículo no ensino técnico: Olhares da pesquisa sobre o centro Paula Souza.** Marília: Ed. FUNDEPE, 2010. p.13-42.
DOI:<https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-047-1.p13-42>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

CAPÍTULO 1

Ensino Técnico de Nível Médio: modelo empresarial & gestão democrática

Maria Sylvia Simões Bueno

Considerações iniciais

A organização escolar brasileira, em especial no que diz respeito à educação profissional, vincula-se historicamente aos modelos de administração empresarial ao sabor das recomposições do capitalismo. Nesses termos, quando estudamos as diretrizes da reforma educacional brasileira consubstanciada na Lei Federal 9394/96 e, mais especificamente, os dispositivos legais para a educação profissional, é possível identificar, em suas linhas e entrelinhas, os fundamentos da organização do trabalho capitalista construídos em tempos globais e neoliberais desde o último terço do século XX. Somente em alguns casos dignos de nota, via de regra orientados por pesquisadores de ponta, é que a gestão sai desse padrão e assume um perfil mais democrático. É interessante observar, também, que por conta de um discurso pretensamente progressista que caminha da corrupção conceitual ao hibridismo, a concretização do arcabouço normativo na maioria das escolas se faz através de processos de apropriação e objetivação bastante alargados que merecem uma análise mais acurada.

A estrutura organizacional do conjunto de escolas técnicas estaduais paulistas encaixa-se nesse contexto e, embora os documentos oficiais assumam o princípio da gestão democrática previsto nos textos legais, o ideário abraçado pelos administradores centrais e pelo governo vai impregnar o modelo de gestão e se reflete nas propostas de ação de maneira muito mais intensa do que os interesses e necessidades específicas dos professores, dos alunos e dos demais envolvidos no cotidiano escolar.

Nesses termos, a escola parece sucumbir aos ditames dos órgãos

centrais, agir nos limites da decisão e participação concedidas e pré-programadas e funcionar no conjunto de unidades como mais uma peça de uma máquina composta, azeitada e dinamizada por uma espécie de elite pensante: os barões da educação profissional, como poderia classificar Ball (1989). Todavia, no momento em que é possível iluminar a face oculta da escola – aquela que não está presente em planos, relatórios e processos avaliativos – via procedimentos metodológicos como um estudo de caso, por exemplo, fazem-se ouvir vozes discordantes, identificam-se táticas que contornam as estratégias oficiais e percebem-se processos de infidelidade normativa que acabam por permitir, mesmo que de forma embrionária, o emergir de identidades num conjunto aparentemente compacto e a construção de micro-políticas em direções não programadas ou necessariamente acalentadas pela administração central. Vamos tentar desvelar, neste trabalho, algumas dessas ocorrências.

Um centrinho que se tornou um centro

Criadas vagarosamente a partir de 1910, as escolas profissionais públicas paulistas tinham, a princípio, o escopo de atender filhos de trabalhadores que seguiriam a profissão dos pais. No limiar dos anos 1930, por volta de uma vintena de escolas estava instalada no estado e seu crescimento continuou moroso, em especial no que tange à formação de técnicos de nível médio.

Ao final dos anos 1960, essa rede de escolas, segundo estatísticas registradas no Plano Estadual de Educação do Governo Abreu Sodré, aprovado pelo Decreto no. 52. 312, de 27/10/69, reunia: um Colégio Industrial (Getúlio Vargas), um Colégio de Economia Doméstica (Carlos de Campos), três Colégios Agrícolas (Jaboticabal, Pinhal e São Manoel), sessenta e oito Ginásios Industriais, dois Ginásios Agrícolas, quinze escolas de iniciação agrícola (nível primário), um Colégio Comercial e quatro Colégios Técnicos em regime de convênio (Campinas, São Bernardo, Jundiá e São José dos Campos). Esse conjunto atendia, apenas, 2,9% da clientela do ensino médio público.

Inspirado no momento desenvolvimentista e no projeto de construção do “Brasil Grande Potência” acalentado pelos militares, em âmbito regional o incremento das escolas técnicas em parceria, articulando recursos das três esferas de governo e a iniciativa privada, foi ressaltado no Plano Estadual de Educação e constituiu uma providência que prosperou.

O plano previa que, a partir de 1973, por meio de transformações e convênios, fossem instalados mais trinta e três colégios técnicos industriais, programando, para tanto, a aquisição de equipamentos com recursos de 10 milhões de dólares, e ampliação da rede de colégios agrícolas para vinte e três unidades, com vistas ao desenvolvimento de uma política de adequação do ensino às necessidades do desenvolvimento nacional (embora as antigas normas legais continuassem em vigor).

As metas quantitativas foram cumpridas e até ultrapassadas durante o governo populista de Laudo Natel, empenhado em fortalecer as bases partidárias da situação com uma proliferação de transformações de ginásios em colégios, “desde que existissem condições mínimas”. Esse fato enseja a suposição de que, a exemplo da instalação indiscriminada do ensino colegial acadêmico na maioria dos municípios paulistas, no limiar dos anos 1970, a transformação de ginásios industriais em escolas técnicas nem sempre seguiu o rigor necessário. Assim, o processo de implantação da Lei 5.692/71 encontrou uma rede de ensino profissional bastante precária no estado, exceção feita às grandes escolas técnicas.

Nesse momento, para além da questão educacional, a administração paulista procurava solucionar impasses regionais criados para o registro profissional dos engenheiros de operação. Tentando, ao mesmo tempo, resolver esse problema e dar um tratamento diferenciado a algumas iniciativas relativas à formação profissional em nível médio, foi criada e implantada, em 1969 (Decreto-Lei de 06/10/1969), a entidade autárquica Centro Estadual de Educação Tecnológica, que pretendia articular, realizar e desenvolver a educação tecnológica no ensino médio e superior, embora inicialmente tenha instalado apenas dois cursos técnicos de nível superior (Construção Civil e Mecânica) - e não de engenharia - e apresentasse uma proposta de também formar técnicos de nível médio.

A fonte de inspiração do Centro foi o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), do qual provinham seus idealizadores e vários docentes. Conforme o modelo original, era dotado de autonomia pedagógico-administrativa em relação ao aparato burocrático do estado e, ao mesmo tempo, respirava rígida disciplina e hierarquia militar.

O objetivo principal dessa autarquia seria formar técnicos de nível superior capazes de dedicar-se à solução de problemas na execução de atividades profissionais, isto é, um objetivo voltado para a capacidade do fazer, embora não estivesse descartada a dimensão intelectual do trabalho.

Tal ensino centrado em atividades práticas, mesmo pretendendo uma articulação entre teoria e prática, ensejava a admissão de um pessoal docente originário das diferentes áreas profissionais, em função das especificidades de cada curso, desde que dotados de certa “capacidade didática”, mas sem grandes preocupações com a formação teórica.

Nessa perspectiva, o decreto citado incluía em suas diretrizes gerais a formação docente para o ensino profissional em todos os seus níveis, em cooperação com as instituições de ensino superior que ofereciam cursos correlatos, formulando uma proposta dicotômica de formação suplementar que até hoje não foi superada.

Em termos de financiamento, o instrumento legal de criação previa o carreamento de recursos públicos de várias fontes, de autarquias e outras sociedades de economia mista, de organismos internacionais, e “rendas provenientes de serviços prestados a terceiros” (art.8º, Decreto Lei de 6/10/1969). O hibridismo público-privado constitui, assim, marca original do Centro.

Um elemento que influenciou sobremaneira o itinerário dessa autarquia foi a convicção da administração educacional paulista, na ocasião da implantação da reforma determinada pela Lei 5692/71, de que não possuía condições nem de oferecer um ensino técnico de boa qualidade, nem de ajustar periodicamente essa formação às exigências do mercado, às transformações ocorridas no parque industrial. Acreditava que a oferta de uma formação profissional mais flexível e de melhor qualidade só seria possível fugindo dos velhos esquemas que não davam bons resultados. Fazia-

se necessário, inclusive, na fala de Mariotto Haidar (1990) que se fizesse um estudo muito objetivo da questão, envolvendo pessoas não diretamente interessadas, para evitar que as antigas e profundas raízes do ensino técnico impedissem que a questão fosse tratada com a necessária objetividade.

Não há notícia de que tais estudos tenham sido efetivamente realizados, mas a preocupação de preservar as grandes escolas técnicas do abandono, desdobramento previsível da reforma em âmbito regional e da exigüidade de recursos para o 2o.grau, fez com que o governo pretendesse a transferência do ensino técnico para a nova autarquia, que, teoricamente, reunia maior possibilidade de recursos e condições mais favoráveis de funcionamento, como autonomia e moderno perfil gerencial. Embora a intenção fosse transferir todas as escolas profissionais para o Centro, inclusive as agrícolas, a administração educacional agiu com cautela, transferindo pequenos blocos de escolas, iniciando pelas escolas conveniadas de Campinas, Jundiaí, Mococa, Americana, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul.

Havia segundo Russo (2006), uma relação de troca de experiências entre as escolas conveniadas na época anterior à sua incorporação, mas cada escola era absolutamente autônoma. Em suas palavras:

O que as caracterizava era exatamente a autonomia administrativa, econômica, didática e financeira. Ou seja, nós não éramos uma instituição privada, não éramos uma instituição pública no sentido estatal, no sentido de subordinada a qualquer estrutura burocrática e gozávamos de autonomia. Tanto era verdade que cada escola era gerida por um conselho técnico administrativo com 7 (sete) membros, com representação dos parceiros e de instituições da sociedade civil, como a Federação das Indústrias. Esse Conselho era, digamos assim, o órgão legislativo. A direção da escola era exercida por um diretor designado pelo conselho, contratado pelo conselho, que não se confundia com o conselho ainda que fizesse parte dele, mas que não tinha direito a voto.

Em verdade, uma organização bastante assemelhada ao modelo adotado pelo Centro, de forte inspiração empresarial, mas as escolas conveniadas, tratadas como institutos isolados, não pensavam assim.

Sua passagem para a autarquia, por conta da autonomia individual existente, não foi, no pensar de Russo, vista como um grande negócio para elas. Em sua fala:

O Centro, no momento da incorporação, passava por uma crise. Nós servimos de “tábua de salvação”, para ele. Ninguém hoje lá vai sequer lembrar disso [...] A questão que se punha era que o Centro só se dedicava à formação de tecnólogos, e havia um questionamento, naquele momento pelo menos, sobre a formação daquele tipo de profissional. De modo que a nossa chegada lá introduziu um novo objetivo para a instituição. Ele (o Centro) havia sido criado em 1969 e estava em estado vegetativo. A nossa chegada deu certo movimento à coisa.

Russo expressou, outrossim, a visão de que o Centro, mesmo sendo uma autarquia, não fugia dos ranços da administração pública. Seus argumentos são taxativos:

E o que ocorreu? Ocorreu uma homogeneização na medida em que passamos a pertencer a um mesmo órgão, uma autarquia, que obviamente como toda burocracia estatal, não conseguia conviver com a diversidade. Aí fomos submetidos a um cabresto que tentava homogeneizar os procedimentos, o pensamento [...] isso foi terrível para nós que estávamos naquelas seis escolas e gozávamos de autonomia, que nos havia permitido transformá-las em escolas, digamos, de excelência. Enfim, começou um processo bastante heterogêneo em termos de criar o clima organizacional, uma cultura mesmo da organização. E eu posso dizer que nesse grupo existiam escolas, digamos assim, que aplaudiram até o processo. Não todas, todas não, a minoria [...] Mas existiam situações muito dispare: escolas que entregaram a alma e outras que passavam a exercer resistência a essas mudanças. Posso dizer isso com bastante segurança porque me tornei, no meio desse grupo, a “ovelha negra” [...] Porque eu não aceitava, quer dizer, a gente já trazia uma cultura [...]

Numa segunda etapa, a partir de 1982, o Centro passou a absorver as tradicionais escolas técnicas do estado, praticamente abandonadas desde a implantação da Lei 5692/71 em território paulista, começando pelas maiores

e mais bem equipadas, dentre as quais todas as antigas conveniadas. Era o momento de instalação, ainda no período militar, de governos de oposição em muitos estados, dentre os quais São Paulo. Muitas denúncias foram feitas, em fóruns acalorados, apontando que, no contexto da política tecnológica do período militar, o ensino técnico havia sido estruturado de forma a atrelar a educação científico-humanística às exigências do modelo econômico adotado. Nessa perspectiva, o tema proposto pela Secretaria da Educação ao “Fórum do Ensino Técnico” era:

repensar a articulação da educação ao trabalho em novas bases, e encontrar também novas formas para educar pessoas que sejam capazes de não só operar, mas que, escoradas em uma sólida formação científico-humanista possam também produzir novos saberes que respondam às necessidades sociais, possibilitando a reabilitação do trabalho como atividade dignificante e fonte de auto-realização. (SÃO PAULO, 1983, Mimeografado.)

Esse debate aparentemente tão aberto sofreu, no entanto, várias limitações que terminaram prejudicando seus frutos. Em primeiro lugar, partiu da premissa de que a transferência do antigo ensino técnico para o Centro constituía a culminância de um processo de desmantelamento iniciado pelo governo anterior, "prova cabal de seu desinteresse pelas escolas técnicas estaduais". Em segundo lugar, houve um compromisso prévio do então Secretário com movimentos corporativos, no sentido de manter essas escolas vinculadas à Secretaria da Educação. Num certo sentido, esses pontos “indiscutíveis” favoreceram o *lobby* dos grupos conservadores e impediram o questionamento do ensino técnico em si mesmo.

Como resultado, o Centro continuou funcionando, até 1993, com apenas catorze escolas técnicas vinculadas, tentando seguir um modelo empresarial homogêneo enquanto a velha rede estadual continuava dentro da burocracia do sistema, jogada de um órgão para o outro, sem recursos próprios e grande indefinição. Mesmo que em 1993 o Centro passasse a supervisionar as escolas técnicas estaduais, somente em 1999 foi aprovado um Regimento Comum que colocava a rede completa sob um mesmo guarda chuva: o Centro.

Além de impactada por sucessivos momentos mais de ordem formal e legal do que estrutural e compor o quadro geral de rupturas de âmbito nacional, a configuração atual do Centro é resultante de entrecruzamentos e superposições de remendos para o ensino técnico no estado de São Paulo, ao sabor de diferentes vieses teóricos e políticos, dentre os quais sobressaem o tecnicismo, a administração por objetivos e por sistemas, e o planejamento curricular inspirado em Ralph Tyler, de um lado, e as políticas populistas, desenvolvimentistas, concepções rígidas de mercado de trabalho (envolvendo perímetro, transparência, racionalidade, previsibilidade, etc.), de outro.

Esse perfil emerge na grande diferenciação e falta de identidade das escolas e contribuiu para a ocorrência de experiências diversificadas de ensino e gestão, mesmo sob modelos rígidos e centralizados de administração, currículo e avaliação.

A recente incorporação do discurso da pedagogia das competências aliado aos modelos de formação profissional “de novo tipo para um novo mundo do trabalho” encontrou no Centro terreno fértil para frutificar.

A persistência de enclaves tradicionalistas no funcionamento da máquina pública vai, também, para além das propostas de renovação gestonária, em especial a partir dos anos 1990, encaminhar a articulação de um modelo híbrido de gestão que associa centralismo, novo gerenciamento educacional e laivos progressistas, tais como a eleição de diretores de escola e fóruns de discussão, dentre outros. Mais à frente, aprofundaremos essa questão.

Em termos de perfil formativo dos cursos ofertados, um histórico corporativismo unilateral impôs as metas do empresariado para a formação, que foram assumidas pelo ensino técnico público de forma generalizada desde sua origem. A organização racional do trabalho, de Taylor, foi introduzida nos processos formativos das escolas técnicas paulistas, instalando a cultura da imbricação necessária entre a dimensão teórica das políticas educacionais para a área e as exigências empresariais da produção. Essa sintonia fina persiste sem nenhum questionamento das instituições formadoras e é redimensionada em função da flexibilização produtiva de caráter toyotista, sempre atendendo os interesses empresariais.

O hibridismo público-privado que domina esse cenário e é estimulado pela atual administração, constitui marca de nascença, conforme já registrado. Esse traço, em tempos de redefinição do papel do Estado, é exacerbado e se confunde com autonomia no discurso corrente da instituição. É com essa característica que o Centro se vincula à Secretaria Estadual do Desenvolvimento e se apresenta como o maior centro de formação profissional da América Latina, em franco processo de expansão.

Uma outra característica importante do Centro é a preservação do paralelismo entre ensino médio e ensino técnico na maioria das suas unidades, a intenção de implantar o ideário da reforma desencadeada em 1997 para o ensino técnico em seu conjunto, garantindo sua continuidade, e a demonstração de desinteresse e resistência em retomar a idéia de ensino integrado. Este, considerado como de alta complexidade e de difícil compreensão pelas escolas, mesmo previsto como possibilidade no Regimento Comum das Escolas Técnicas, é adotado somente em situações especiais, como nos projetos voltados para jovens e adultos e nas escolas agrícolas. Essas iniciativas, monitoradas centralmente, realizam experiências de currículo único mais próximo da concepção da Lei 5692/71 do que das atuais propostas do MEC para o ensino integrado, consideradas pela Superintendência como excessivamente acadêmicas e ideológicas.

Todo o esforço da Coordenadoria do Ensino Técnico do Centro está concentrado em delinear um programa de ação coerente ao ideário dito hegemônico, centralizando a articulação e controle do processo através do laboratório de currículos, dos projetos de capacitação, de modelos de planejamento, gerenciamento e avaliação fortemente amarrados e inspirados em experiências e análises empresariais consideradas inovadoras. Uma proposta estreitamente associada às novas formas de organização produtiva e de flexibilização das relações de trabalho.

De plano, em defesa das escolas que parecem submeter-se placidamente a esse processo, é possível considerar que evidências de conflito ficam à margem dos processos de avaliação institucional e deixam assim, de ser questionadas e que o produto dos laboratórios de currículos impõe certa homogeneização, deixando muito pouco espaço para a escola construir algo

próprio. Abordagens específicas e movimentos de resistência ficam mais visíveis no contato direto com as escolas, através de estudo de caso.

O modelo de gestão adotado pelo Centro

A gestão democrática é assumida na Carta Magna como princípio para as escolas públicas. A LDBEN de 1996, por sua vez, em seu artigo 12, inciso I, estabelece que, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, cabe às escolas “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, sendo que, nos termos do artigo 13, inciso I, tal elaboração deve contar com a participação dos professores. Já o artigo 14 determina o seguinte:

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p.168.)

A autarquia em análise não foge desse discurso. De acordo com o disposto no Regimento Comum das ETEs, publicado em dezembro de 2006, em seu artigo 3º, se estabelece:

os princípios de gestão democrática nortearão a gestão da UE, valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia.

Parágrafo único - A participação deverá possibilitar a todos os membros da comunidade escolar o comprometimento no processo de tomada de decisões para a organização e para o funcionamento da UE e propiciar um clima de trabalho favorável a uma maior aproximação entre todos os segmentos da ETEs. (www.centropaulasouza.sp.gov.br/Ete/Regim_Escolar.html).

A questão que se coloca é a forma como esses princípios são compreendidos e como sua prática é orientada, isto é, qual é a lógica que

seguem. Em primeiro lugar, já no artigo 2º. do regimento em pauta, fica claro que as escolas técnicas da autarquia constituem uma rede e, como tal, devem caracterizar-se “pela unidade de princípios e procedimentos pedagógicos e administrativos” com vistas às políticas definidas pelo Centro, respeitada a diversidade das escolas. Todavia, em nome dessa unidade, o Centro resvala para um quadro de organização centralizada e centralizadora com tendências de homogeneização pedagógica e administrativa que deixa um espaço muito restrito de decisão para a escola e real atendimento da diversidade.

Isso significa que, em nível de unidade, uma vez que a organização, o planejamento e a avaliação incorporam diretrizes e proposições forjadas acima e além da escola, idéias, vontades e interesses da coletividade local se perdem em sínteses e consensos com os quais essa coletividade muitas vezes não se identifica. Embora as balizas discursivas da gestão sejam: a autonomia, a eleição de diretores, a ação colegiada e a participação comunitária, é temerário compreendê-las como práticas realmente democráticas voltadas para a construção reflexiva, crítica e transformadora de cada realidade escolar a partir dos seus próprios sujeitos.

Já denunciemos a forte inspiração empresarial do Centro e sua tendência em compor um modelo híbrido de gestão que alia discurso progressista a novo gerenciamento educacional. É justamente o novo gerenciamento, que acopla mecanismos horizontais de gestão representados em especial por grupos de trabalho “auto-organizados” a um sofisticado sistema de avaliação que garante, através de práticas articuladas, o fio do controle que ressalta e ressignifica categorias como responsabilização do trabalhador, trabalho colaborativo, autonomia criativa, participação colegiada, missão institucional e outras. A manipulação desses chavões destina-se, em nome da humanização do trabalho e de sua democratização como desdobramento da flexibilização, a envolver os atores escolares e a convencê-los da validade das práticas adotadas em relação a tais objetivos.

O modelo de “Nova Gestão Pública”, que emerge das análises feitas no âmbito do Centro está, em essência, fundado em concepções chave da nova economia política da mudança institucional e reúne elementos em princípio positivos, tais como *accountability*, transparência, redução da gerência,

distribuição do poder de decisão e outros claramente associados ao tecnicismo e ao mercado, tais como o poder da otimização dos meios, a ação “despolitizada”, a orientação para o produto, a focalização no cliente, a competição e o planejamento estratégico.

A adoção desse modelo “não ideológico” (como contraponto a modalidades mais abertas de gestão participativa), porém, traduz mais a possibilidade de congelamento de velhas práticas escolares remodeladas, inspiradas no mercado e na empresa, que se expressam em “circuitos de gestão”, “círculos de qualidade”, “amigos da escola” e quejandos, do que a propalada inovação contida no discurso.

Essa é a base da pretensa gestão democrática das escolas e uma de suas pedras de toque é a eleição de diretores pela comunidade escolar, que considera como eleitores os professores, os servidores técnico-administrativos e os alunos. Esse processo é combinado com concurso público de provas e títulos e são acrescentadas algumas redefinições: os votos válidos têm peso percentual não paritário cabendo aos docentes a maior fatia: 60%, e o grande eleitor é a administração do Centro, a quem cabe escolher os diretores a partir de listas tríplices. Complementam a Direção os núcleos de gestão administrativa, pedagógica e acadêmica e de relações institucionais. De certo modo isso se traduz em compartimentos, que de certa forma contribuem para a máxima “divide e impera”, mesmo que o poder maior na escola se concentre nas mãos da direção. Como órgão deliberativo a escola conta com o Conselho de Escola, integrado por representantes da comunidade escolar (um por categoria) e da comunidade extra-escolar, em número igual ou menor ao dos representantes da comunidade escolar (um resquício das antigas escolas conveniadas). Como há limites significativos para deliberações de fato, por conta da concentração de decisões no Centro, a tendência é a de que o organismo funcione como referendo.

Nesses termos, e em outros detalhados no Regimento Comum, há uma série de restrições impostas para a gestão escolar que redefinem concepções, em especial as de participação e autonomia.

A idéia de participação parece estar reduzida aos mecanismos que concedem espaços participativos, seu modelo de referência seria aquele no

interior do qual não há realmente espaço para interações abertas, horizontais e solidárias como a participação democrática no sentido estrito, fundada no compartilhamento de decisões e ações.

Ao que tudo indica, a participação e a autonomia são meras concessões e, assim sendo, talvez não se possa afirmar que sejam elementos efetivos da organização, uma vez que não passaram por um processo de construção, e têm um sentido mais voltado para algo que se permite fazer.

Nessa linha de raciocínio, Ball (1989, p.129) afirma que “a autonomia é um conjunto de liberdades para atuar demarcadas por limites estritos e que podem ser retiradas ou reduzidas se esses limites são infringidos”. É uma categoria, portanto, sujeita a uma multiplicidade de manipulações, ao sabor da administração do sistema. Nas palavras de Ball (1989, p. 129):

A autonomia, com efeito, é uma confortável ilusão que alimenta uma sensação de independência profissional nos professores, mas que sem dúvida o amarra ao regime institucional de sua escola. É um importante compromisso entre a liberdade e o controle. Em termos de retórica, o conceito de autonomia pode servir para reforçar a integração dos indivíduos à organização, reforçando um sentido de eficácia social, mas também envolve a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Assim, a autonomia tem uma poderosa função ideológica, mas também tem implicações para a estrutura do controle.

A condução da atuação dos atores da comunidade escolar por essas ressignificações dá às categorias autonomia e participação um caráter utilitário e instrumental e naturaliza a idéia de que a gestão democrática funciona nesses moldes, tornando mais fácil a incorporação da missão institucional às metas pessoais e a manipulação das subjetividades.

Gestão real de escolas técnicas: achados de um estudo de caso

A escola selecionada para o estudo de caso, dentre tantas do universo da rede objeto de análise, não traduz, necessariamente, a melhor representatividade do conjunto. Como tantas outras unidades do Centro, é única: destaca-se por particularidades e trajetória ímpar; em alguns aspectos, é um estabelecimento muito peculiar e sua integração ao subsistema se dá, indubitavelmente, pelo caráter homogeneizador e controlador da gestão central. As especificidades observadas sem dúvida chamaram a atenção, o que, conforme alerta Martins (2007, p.1) exigiu esforço incomum para a contenção de preconceitos, imparcialidades e empatias, comuns nas pesquisas qualitativas. Ocorreram, também, interferências de percurso, que exigiram, da pesquisadora, adequações na proposta de trabalho e aplicação de instrumentos, fazendo com que a pesquisa assumisse um perfil particular e dinâmico.¹

A análise dos dados colhidos em uma realidade tão peculiar expressa aproximações (maior incidência) e distanciamentos (poucos), em relação ao modelo institucional do Centro, o que demonstra, de um lado, a força catalisadora e controladora da administração central e, de outro, a presença de mecanismos locais de objetivação e apropriação de princípios, normas e práticas que traduzem visões de mundo, interesses, possibilidades e iniciativas, próprios da escola. No intuito de elaborar uma síntese que contemple o perfil desenhado pela escola, destacamos alguns elementos de análise, tomando por referência dois textos que consideramos fundamentais:

¹ A escola selecionada, situada no ABCD, foi criada em 1957, iniciou suas atividades em 1965, e vivenciou experiências diferenciadas e significativas, desde sua instalação como entidade para-estatal independente, financiada e mantida por convênios na área pública e na área privada. Sofreu percalços, em especial financeiros, com a implantação da lei 5692/71 e com sua integração ao Centro Paula Souza na primeira leva de janeiro de 1981, mas hoje ainda mantém o *status* de maior escola do subsistema. Com seis enormes pavilhões de dois andares num total de 25.000 m² edificadas num terreno de mais 160.000 m², funciona como microcosmo no interior do Centro, por sua complexidade administrativa, pela diversidade de atendimento (ensino médio, vários cursos técnicos, educação de jovens e adultos e classes fora do prédio, além de um apêndice de cursos mantidos pela APM) e pelo perfil de sua alargada comunidade escolar que, só no segmento da clientela regular, atende cerca de 4000 alunos, tanto no ensino médio quanto nos dez (10) cursos técnicos de nível médio mantidos na sede e em classes descentralizadas.

A micropolítica da escola, de Ball (1989) e *A escola como organização educativa*, de Lima (2003) e apresentamos algumas dimensões da escola, que na prática aparecem imbricadas, mas que permitem uma visualização mais clara da situação.

Quando observamos a adoção de modelos de gestão para uma rede de escolas, como é o caso do Centro, pelo menos duas questões pairam no ar: é possível ajustar uma escola, mais ou menos sem problemas, a um esquema conceitual derivado de estudos sobre organizações fabris e hierarquias formais? No extremo oposto, é possível caminhar, numa escola encaixada numa situação de controle de rede, em direção a concepções alternativas de gestão, de caráter mais democrático?

Conforme Bell (1980, p.186, apud BALL, 1989, p. 24-25), as escolas são “organizativamente, mais complexas, menos estáveis e menos compreensíveis do que se havia suposto e do que poderia revelar a bibliografia sobre sociologia da educação.” Aprisioná-las em um modelo é, praticamente, impossível.

Na verdade, tanto para entender a escola quanto para perceber suas possibilidades de transformação, é preciso estudá-la a partir de categorias que permitam abrir a caixa preta dos conflitos e contradições inerentes à sua dinâmica organizacional. A discussão de conceitos chave que expressam um enfoque explícito da micropolítica da escola (BALL, 1989, p. 25), tais como o poder, a diversidade de fins, a disputa ideológica, o conflito, os interesses, a participação, a atividade política e o controle, em contraponto às categorias clássicas da ciência da organização, quais sejam a autoridade, a coerência de metas, a neutralidade ideológica, o consenso, a motivação, a tomada de decisões e o consentimento pode iluminar a realidade da escola e conduzir à sua melhor compreensão.

De acordo com Ball (1989, p. 23)

As teorias atuais da organização são ideologias, legitimações de certas formas de organização. Expõem argumentos em termos da racionalidade e da eficiência para atingir o controle. Os limites que impõem à concepção das organizações realmente descartam a possibilidade de considerar formas alternativas de organização.

Nesses termos, tudo o que confronta o legitimado é considerado incompatível com a organização e desprezado (ou silenciado). Daí a presença de caixas pretas opacas ou decifradas em caráter formal e parcial pelos gestores em seus relatórios e avaliações.

Já para Ball (1989, p. 35), a escola é vista como um campo de lutas onde a ordem é negociada em função de conflitos explícitos ou implícitos e as micropolíticas constituem-se como “estratégias com as quais indivíduos e grupo que se encontram em contextos educativos tratam de usar seus recursos de poder e influências a fim de promover seus interesses” (HOYLE, 1982, p. 88 apud BALL, 1989, p. 35). Ball, no mesmo texto, limita e especifica sua concepção de micropolítica – aberta e inclusiva, em função de três esferas da atividade organizativa, “essenciais e relacionadas entre si: 1) os interesses dos atores, 2) a manutenção do controle da organização e 3) os conflitos em torno das políticas, em termos gerais, o que chamo a definição da escola.”

Em sua análise, o conflito é um fenômeno normal que permite avaliações e reformulações que não tendem, necessariamente, ao consenso. A idéia não é tratar o conflito como problema a ser solucionado ou controlado, mas sim, como elemento inerente à dinâmica escolar. A exacerbação do controle, dada à endemonização do conflito nas organizações, é que acaba levando à conturbação do seu funcionamento, ao desvio de tarefas realmente fundamentais.

A visão de Ball (1989, p. 34), apoiada em diversos autores, se afasta, assim, da perspectiva da teoria das organizações para levar em conta “o conflito na prioridade nas ordens, os objetivos, os interesses e as ideologias entre os membros da organização e que dão como resultado a controvérsia ou a luta pelo controle na organização”.

Ao mergulharmos no cotidiano da escola objeto do estudo de caso, percebemos facilmente na fala de seus atores a emergência de situações conflitantes que vão do confronto de posições teóricas e ideológicas em relação à gestão, ao desenvolvimento de currículo, à avaliação, à pedagogia das competências, aos interesses em jogo quando se trata da imagem da escola, da fruição de recursos e valorização de funções pedagógicas e docentes.

Todavia, nos relatórios e avaliações, tais conflitos não aparecem. O SAI (Serviço de Avaliação Institucional), por exemplo, é um instrumento questionado pelos docentes e visto como mecanismo de controle e interferência do órgão central sobre a autonomia escolar. Ele constitui, realmente, um retrato confiável das escolas, que dependem de seus resultados para auferir recursos?

Algumas evidências, talvez consideradas menos comprometedoras, aparecem nos relatórios. Na escola, o envolvimento dos pais de alunos dos cursos técnicos é praticamente inexistente, e isso aparece na avaliação institucional. A justificativa apresentada para essa lacuna é a idade dos alunos, muitos já adultos. Aqui, duas questões se colocam: em que medida os pais não são tratados como meros expectadores e contribuintes e até que ponto o SAI considera seriamente sua participação na gestão?

Em termos gerais, embora a gestão participativa seja muito bem avaliada (o índice foi de 97,5% em 2008), há controvérsias. Talvez por conta da complexidade e dimensão da escola, a presença dos assistentes de direção e dos coordenadores de área alarga o espaço de gestão, caminhando para um colegiado. Há delegação de competências, garantida a gerência geral nas mãos da diretora, que está ciente das dificuldades (e até mesmo impossibilidade) de construir a autonomia da escola, por conta do centralismo administrativo. Mesmo confiantes na capacidade de liderança da diretora e na alta qualidade de sua atuação, os docentes são mais categóricos em relação à administração central: “Não há autonomia para fixação de diretrizes. Não há participação nas decisões ou um espaço muito restrito. Ah! Se nós pudéssemos nos libertar do Centro!”²

A submissão, contudo, é evidente. A aceitação docente explícita das proposições do Centro, contrariando seus interesses, e de suas análises, nos relatórios formais, é constante e corriqueira. Talvez porque, nas palavras de Ball (1989, p. 54) em situação semelhante, “o prejuízo à reputação da escola poderia significar um obstáculo para suas carreiras e estropiar suas

² Entrevistas com docentes revelaram o esvaziamento das reuniões, combatido por convocações com desconto financeiro, em caso de faltas.

perspectivas futuras.” No caso do Centro, se o resultado pode estar amarrado a financiamento ou outros benesses, é melhor dourar a pílula...

Outra estratégia usada para redefinir a participação e privilegiar o controle é o Observatório Escolar, cuja presença não é menos significativa. Tal mecanismo, que envolve os atores escolares como meros informantes de um número elevado de questões bastante pontuais, encaminha a síntese avaliatória monitorada pela Supervisão, que é sua maior responsável, para a Superintendência. O escopo declarado é canalizar as aspirações das comunidades e os resultados alcançados nas áreas didático-pedagógica, administrativa e física, bem como seus nexos com o processo ensino aprendizagem. Afirma, outrossim, que procura ao mesmo tempo garantir a unidade da rede e contribuir para construir e sustentar a autonomia da escola e estabelecer uma cultura de auto-avaliação da gestão escolar. Isso é possível em ações pré-programadas e que não envolvem poder de decisão?

Os testemunhos colhidos em entrevistas, quando cotejados a dados do SAI e do Observatório Escolar, parecem confirmar a necessidade de maior autonomia da escola, envolvimento direto dos docentes na proposta pedagógica e na gestão escolar e a menor fragmentação do trabalho. O que, na verdade, já está parcialmente nos textos legais (parcialmente porque o próprio modelo de gestão não comporta autonomia e participação no sentido amplo).

A análise de Ball (1989, p. 26), em estudos de caso que realizou corrobora esse raciocínio:

Às vezes as escolas são dirigidas como se nelas todos participassem e fossem democráticas: há reuniões do pessoal, há dias de discussões nos quais se convidam os professores a tomar decisões sobre as políticas a seguir (mesmo que a realização de tais reuniões não seja de modo algum um indicador claro de que haja uma participação democrática). Em outros momentos são burocráticas e oligárquicas e as decisões são tomadas – com pouca ou nenhuma participação de ou consulta aos professores – pelo diretor e/ou a equipe de administração superior.

Em resumo, o envolvimento dos docentes nas decisões é mínimo e dos alunos e pais praticamente nulo. No caso dos alunos, a clientela dos cursos técnicos é via de regra transitória, composta de alunos de duas realidades (diurno/noturno) expressando o dualismo existente na escola. No diurno, cursos concomitantes, que permitem maior tempo de contato com a escola; no noturno, alunos trabalhadores, passageiros esporádicos. Detectamos apenas a organização de um programa de atividades culturais, de lazer e de articulação com a comunidade pelos alunos do ensino médio, mais jovens.

O Protagonismo juvenil, preocupação que aparece nos planos, resume-se, assim, à organização de eventos culturais, assistenciais e de lazer e à participação em campanhas, além da busca de patrocínios e estágios. O maior veículo de participação discente, que seria o Grêmio Estudantil, não tem expressão nas escolas do Centro Paula Souza. A fala de um aluno ilustra claramente a situação:

O grêmio ainda não foi eleito; tem um projeto da tarde, que está vindo à tona, aí, para eleger um grêmio. Mas é coisa nova. A gente se liga na escola mais para estudar, mesmo. Agora, quanto ao grêmio que está se formando, olhe, normalmente, eu nunca vi uma atitude bombástica tomada por um grêmio. Tipo assim, revolucionar e pressionar a atitude da escola, ir até a diretoria da escola, conseguir mais verba, ajudar nos projetos... Eu nunca vi um grêmio ajudar nisso. O grêmio geralmente é para gerenciar festinha. É o máximo que vi de projeto de grêmio, até hoje. Eu nunca vi. Então, eu não espero muita coisa.

A idéia de participação, assim, parece estar reduzida a mecanismos de concessão de espaços participativos restritos, às vezes meramente cartoriais; seu modelo de referência seria aquele no interior do qual não há realmente espaço para interações abertas, horizontais e articuladas como a participação democrática no sentido estrito, fundada no compartilhamento de decisões e ações.

Se considerarmos, em especial, o perfil da direção, torna-se mais evidente o real distanciamento da escola com os princípios da gestão democrática. A eliminação ou prevenção do conflito, através do domínio das

situações e ações constitui um dos papéis-chave do diretor. Sua finalidade precípua é, conforme Ball (1989, p. 270), “manter definições particulares da escola contra definições alternativas e categóricas”. Isto é, o espaço para a gestão democrática é meramente discursivo.

O princípio da autoridade é usado nas escolas para legitimar o consenso e considerar patológico o conflito. De acordo com Ball, (1989, p. 40):

É significativo que os estudos e descrições da direção das escolas invariavelmente começam com uma definição prévia do papel em termos de autoridade; são citados com frequência os artigos da função de governo [...] O conceito de poder é mais ativo, penetrante e flexível nesse contexto.

Os poderes do diretor, segundo o autor citado, são mantidos por compromissos, negociações transações, assim como ameaças e tratos secretos. Já os poderes dos demais atores escolares só se manifestam em encaminhamentos alternativos, quando a gestão fica nas mãos da comunidade escolar, que se torna como um campo de realizações e lutas, isto é, de conflitos. O tipo de organização que afasta possibilidades alternativas e favorece o controle é a hierárquica, que tende a aprisionar ou calar seus membros subordinados. E é esse modelo que permite ao diretor manter sua liderança, isto é, ter sua autoridade formal, administrativa, admitida pelos gerenciados.

O estilo administrativo na direção de escola assume a feição da gerência industrial, que costuma usar a documentação escrita na comunicação e os mecanismos de delegação de responsabilidades formais para controle e acompanhamento das ações escolares.

Embora nos estudos de caso realizados por Ball (1989) possam ser identificados outros estilos de direção, como o interpessoal e o político (com suas dimensões autoritária e antagônica), na escola objeto de análise neste trabalho, com conta de seu tamanho e complexidade, bem como de peculiaridades decorrentes do modelo de gestão do Centro, o estilo administrativo é o que predomina.

O estilo interpessoal, que privilegia relações pessoais e de contato

direto, torna o diretor mais visível e ativo para a comunidade e que prefere negociar e fazer acordos individuais a confrontos e intermediários. Nesse caso, ele prefere consultar particularmente as pessoas, as reuniões formais têm sua importância reduzida à coleta de opiniões e ele se investe da função de protetor do seu pessoal frente às chefias. Esse estilo embute uma contradição entre a visibilidade do seu papel e o funcionamento relativamente invisível das tramas do poder, que se reflete na opacidade da tomada de decisões interna à escola.

Esses procedimentos só se manifestaram na escola objeto de estudo entre coordenadores de área e docentes. A direção, embora bem vista pela comunidade, parece preferir atuar através dos assistentes e coordenadores (embora receba muitas pessoas em sua sala) e lançar mão das reuniões formais e impressos formais de acompanhamento e controle, que deixam os coordenadores de área afogados em papéis que nem sempre expressam o que realmente ocorre nas salas de aula e na escola, de maneira geral.

A hierarquia dos espaços de ação e decisão é um traço do Centro e permite uma espécie de comprovação das ações e atitudes na prestação de contas e no preenchimento de instrumentos da burocracia avaliativa de caráter administrativo e pedagógico. Isso dá uma falsa ilusão de transparência e de que tudo na escola está sob o controle da Superintendência.

O estilo político do diretor não se manifesta, quer em sua versão antagonista, quer em sua versão autoritária. O antagonismo, que implicaria em discussão e enfrentamento para manutenção do controle, no gosto pelo debate público através de assembleias e confronto a manifestações, abriria um indesejável espaço para a valorização e naturalização do conflito, o que seria inteiramente problemático numa instituição que afaga o consenso e pretende resolver tudo por ele. Já o estilo autoritário, dada a eleição de diretores e a opção por um modelo de gestão não conflituoso, não encontra clima para prosperar. Em lugar de sufocar os canais públicos de comunicação e assumir a defesa incontestada das políticas e procedimentos estabelecidos pelo Centro, é preferível trilhar as vias seguras da avaliação de resultados e dar espaço a algumas válvulas controladas de pressão.

Em resumo, o limitado processo de tomada de decisão na escola se dá pela via administrativa. Nesses termos, as formas de participação dominante acontecem através de comitês formais, reuniões e grupos de trabalho; as respostas à oposição são anestesiadas pela fragmentação, pela negociação e pelo compromisso. A ação escolar tende a ser negociada mediante acordos especiais e, via de regra, a uma fase de negociação (no caso dos currículos, por exemplo) sucede a homogeneização, que é imposta, e poucos se identificam com os resultados do pretensão acordo. Em último caso, são adotadas estratégias privadas de persuasão, para garantir a predominância de consenso e expressar a coesão das equipes.

Um problema que deve dar o que pensar aos dirigentes é que as escolas podem agir à revelia do Centro e mascarar resultados indesejáveis através de subterfúgios. Os consensos têm validade muito limitada entre os membros de uma organização, costumam ficar na superfície visível, enquanto o conflito encontra outras formas de se manifestar. De acordo com Ball (1989, p. 28), “na verdade, a estrutura das escolas permite e reproduz o dissenso e a diversidade de metas”, o que é comum em instituições complexas onde reina a diversidade ideológica quanto a papéis e funções sociais nos diferentes segmentos que a compõem. A exacerbação do controle pela minudência das rotinas, propostas e instrumentos de controle além de inviabilizar a formação de cidadãos pelo sufocar do seu cotidiano, amplia a face invisível da resistência.

Num conjunto de escolas administrado centralmente, a própria homogeneização das proposições conduz a um tratamento genérico das metas escolares, e isso gera certa imprevisibilidade e espaços de manobra aos atores no turbilhão do cotidiano. A escola aproveita desses processos e das contradições e lacunas presentes nas orientações e instrumentos e explora sua criatividade no contorno de imposições e aproveitamento de brechas deixadas pelo subsistema, adotando formas peculiares de apropriação das determinações administrativas e pedagógicas.

Caracteriza-se, desse modo, aquilo que Lima (2003) denomina funcionamento dípico, que se expressa ora pela fidelidade às normas burocráticas, com a articulação idealizada de objetivos, estruturas, recursos e

atividades, ora pela ruptura entre esses elementos e produção de regras alternativas, com a abertura de caminhos próprios no cumprimento de regras e mesmo sua substituição por práticas consideradas mais satisfatórias pela equipe escolar, em benefício da escola. Compõem-se, nessa perspectiva, graus de liberdade de “recriação” das políticas no âmbito das unidades escolares.

Embora a escola seja um *locus* tradicional de reprodução de regras formais, nem sempre a aquiescência é real. A aparência tranqüila pode camuflar movimentos subterrâneos de resistência e rebelião, aparentemente anestesiados pelo rigor do controle, como ocorre no Centro, mas que de fato traduzem o que Lima (2003) denomina infidelidade normativa, um fenômeno típico que se contrapõe à conformidade normativa-burocrática, mas que é fiel aos objetivos, interesses e estratégias dos atores envolvidos. Como esse processo é não-formal e geralmente invisível, enquanto o formalismo teatralizado reina, a escola encontra espaços para respirar.

Finalmente, uma questão preocupante e que tem como sustentação não apenas o perfil empresarial do Centro, coerente às diretrizes de inovação na gestão inspiradas no toyotismo e sua tradição privatista, mas o próprio perfil da administração pública paulista, é a importância cada vez maior das APMs no suporte financeiro das escolas.

O sistema estadual e a rede municipal de ensino em São Paulo, ao valorizar o chamado terceiro setor, abrem espaço para ações de quase-mercado (entendido aqui como oferta privada de serviços nos sistemas públicos, através de parcerias controladas e reguladas pelo estado) na área educacional quando não de mercantilização, com o contrato ou compra de assessorias, pacotes pedagógicos e de gestão de instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Vanzolini, a Cenpec e o COC.

No Centro, as concepções de autonomia, participação e parceria caminham nessa direção. Sua filiação ao modelo híbrido público-privado e o aporte insuficiente de recursos públicos estimulam tanto a procura de parceiros e patrocínios para projetos pedagógicos e cursos de capacitação como a arrecadação de recursos pelas Associações de Pais e Mestres e Associações de Ex-alunos, sendo que o funcionamento da primeira tornou-se dimensão obrigatória da gestão escolar. Na escola chega a existir uma

naturalização da necessidade da APM, não só da parte da direção, mas dos docentes e alunos também.

O estudo de caso evidenciou acordos com empresas e instituições como a Microsoft e o CIE-E, por exemplo, para apoio logístico e suporte técnico e o intenso uso da APM como fonte alternativa de recursos.

Segundo entrevistas realizadas, a arrecadação anual da APM é o recurso base da unidade e não é complementada com outras iniciativas, a não ser o repasse oficial para sobrevivência. A associação mantém cursos extracurriculares, oferecidos sistematicamente. A variedade de cursos – todos pagos – é muito grande, e eles são muito concorridos. Dentre eles, podem ser citados os cursos de projetos de qualificação profissional e os cursos de língua estrangeira.

De acordo com seus estatutos, a APM é uma instituição auxiliar da escola, e tem por finalidade “colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade”. Na prática, sua função principal é cobrir lacunas de financiamento público no suprimento de materiais permanentes e de consumo, manutenção e adaptação de prédios, contratação de pessoal de apoio e oferecimento de serviços pagos que dão uma dimensão privatizada a vários segmentos da escola.

Conforme registro dos alunos na “memória da escola”, encontrado no site da escola na Internet, <http://www.etelg.com.br>:

a APM vem realizando, ao longo de sua existência, um grande esforço para cobrir a grave lacuna que se verifica, sistematicamente, nos orçamentos anuais da escola no que tange às despesas de capital, apoiando-se, para isso, na colaboração das famílias, que têm reconhecido sempre a importância de se dotar a escola de condições adequadas para proporcionar uma boa formação aos seus filhos. Conforme prioridades estabelecidas para obras, instalações e equipamentos cumpriu a APM até o presente, um longo programa de realizações, entre as quais se incluem a construção da biblioteca, do refeitório, ginásio de esportes, gráfica escolar e lanchonete.

Mesmo o Sindicato dos técnicos de nível médio acomoda-se à

situação, pois acredita que a APM está no processo de financiamento por conta da falta de recursos. Todavia, movimenta-se para reverter a situação e apóia a criação de fundos especiais bem como sugere outras medidas para garantir melhores condições para o ensino técnico. A preocupação em ampliar a rede de escolas técnicas no estado, nesse modelo precário, preocupa o Sindicato. Para ele, é fundamental e urgente uma política realmente pública para o ensino técnico, pautada nas necessidades e dificuldades dos destinatários. A Superintendência do Centro não acredita em tais mobilizações, nem as reforça.

Acreditamos que essa dimensão, mais do que as distorções relativas à gestão democrática propriamente dita, é a mais definitiva, o que é melancólico num sistema de ensino público que se pretende gratuito, o que deveria ser obrigatório.

Para finalizar

Uma pergunta paira no ar: a ETEC é uma boa escola? Sem dúvida, se considerarmos o esforço realizado pela sua equipe, a exploração das brechas existentes para produzir algo próprio e diferenciado, ela é o melhor resultado possível dentro das limitações que lhe são impostas. Não é sem razão que a diretora chega às lágrimas quando informa “minha escola é considerada o melhor ensino médio do ABCD [...] são muitos anos de trabalho, não cheguei aqui ontem! Fiquei comovida com o 1º. lugar no ENEM [...]”

Sem dúvida, além dos louros do passado, que transparecem na fala de antigos docentes e são motivo de orgulho para os alunos que a freqüentam, a escola pertence a um conjunto diferenciado que goza de prestígio no estado. O contraponto desse grupo de escolas, porém, representado pelo sistema de ensino público paulista, em franca deteriorização e objeto de iniciativas controvertidas e de certo modo equivocadas, não contribui para essa imagem. Os resultados das últimas provas do ENEM, por exemplo, não elencam entre as escolas melhor sucedidas, unidades do Centro.

Com relação à formação do técnico de nível médio, docentes da própria escola que ministram aulas no CEFET São Paulo, são unânimes em

registrar que o enxugamento curricular, as dificuldades materiais, a fragmentação da escola em núcleos isolados e o excessivo controle do Centro contribuem para que a ETEC não ofereça tudo o que poderia oferecer, se houvesse maior sustentação financeira, maior liberdade na composição dos currículos e maior flexibilidade na gestão. Um grave problema, na perspectiva da direção, é a rotatividade docente, gerada pelos baixos salários. Registra que esse fato acaba provocando maior demanda pela capacitação em serviço, que é muito pouco freqüente.

Quanto ao nível de qualidade do ensino médio, considerado bom, há variáveis muito significativas que concorrem para isso: sua alta seletividade, a maior estabilidade do corpo docente e a sua permanência na escola, que deixa de ser um lugar de passagem e tem possibilidades para construir-se realmente como instituição social.

Nesse particular, o centralismo administrativo e a centralidade da avaliação de produtos como forma de controle, mascarados por mecanismos de castigo e recompensa, aproximam o modelo de gestão do Centro daquele adotado pela atual administração da Secretaria da Educação o que, de certo modo, facilita a parceria e o entendimento, mas, de outro, desvaloriza o professor enquanto educador.

Em lugar de assumir o protagonismo na formação do educando, as equipes escolares são mergulhadas no que Lyotard (1984, p. 24) chama de “os terrores (*soft* e *hard*) de desempenho e eficiência” e, nesses termos, o Centro prefere nuclear as ações escolares nos processos avaliativos e deixar em segundo plano o processo educativo. Aos professores, resta a opção: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça”.

Todavia, é importante assinalar, mais uma vez, que nem todo o centralismo e controle do Centro conseguiu eliminar uma cumplicidade velada entre pais, alunos, professores e corpo técnico que, através de uma espécie de infidelidade normativa, como quer Lima (2003), carregam as tintas dos aspectos positivos das escolas e minimizam seus aspectos negativos. Muitos docentes, por sua vez, em especial os melhor formados (a maioria do corpo docente da escola é constituída por engenheiros) se apropriam dos espaços educativos para ações mais criativas e submetem-se apenas

formalmente à papiromania avaliatória.

Nessa linha de raciocínio, é interessante lembrar a afirmação de Azanha (1987, p. 125), sempre necessária na reflexão dos fazedores de escolas:

Nenhuma metodologia, abstratamente formulada e ensinada, dará resposta a problemas de um cotidiano multiforme, sentido e vivenciado por atores nele mergulhados. São eles os únicos construtores da qualidade da escola. Tudo o mais é apoio e sustentação. A escola não é capaz de se organizar para perceber e superar suas próprias deficiências?"... "Se isso for verdade é também ilusão imaginar que tal escola - incapaz de autoconsciência e auto-esforço - venha a se beneficiar efetivamente pela imposição de qualquer plano regional ou central de melhoria de ensino.

Em linhas gerais, repetimos gestão democrática, autonomia, participação, e até mesmo o sentido de público, nesse panorama são totalmente ressignificados e entendidos como mecanismos regulados, circunscritos e reduzidos praticamente ao fazer e produzir recursos alternativos. O novo gerenciamento administrativo pode ter sucesso na empresa, onde funciona como elemento de construção de uma cultura empresarial competitiva, mas isso não se repete na escola, destinada a formar cidadãos que sejam trabalhadores críticos e construtivos, a não ser que os fazedores de política e os administradores educacionais pretendam forjar uma subjetividade empresarial. Esse parece ser o caso do Centro.

Isso significa que mudanças no padrão de gestão, a perdurar o modelo vigente, independem de decisões das escolas. São as chefias do Centro que precisam quebrar essas amarras, permitindo que as escolas se assumam como projeto, se auto-construam, conforme propõe Barroso (1999): "a escola é um projeto, não tem um projeto". Urge que se concentrem em si mesmas, em lugar de ficarem sujeitas a formalismos, verdadeiros "tigres de

papel”. Mesmo pretendendo a unidade e tratando a todos como se fossem um só, os dirigentes devem procurar eliminar a constrangedora dicotomia “nós e eles” presente na fala de todos os entrevistados.

Referências

- AZANHA, J.M.P. *Educação alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- BALL, S. *La micropolítica de la escuela*. Madri: Paidós: MEC, 1989.
- BARROSO, J. *Fazer da escola um projeto: políticas, gestão e práticas*. [S.l: s.n.], 1999. Impresso.
- BELL, I.a. The school as an organization: a reappraisal. In *British Journal of Sociology*, no.1 (2), 1980, p. 183-192.
- BRASIL. *Lei Federal 9394/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997, anexo IV, p.163-188.
- BRASIL, Lei Federal 5692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. E 2º. Graus, e dá outras providências. In SÃO PAULO/S.E./CENP Legislação do Ensino de 1º. E 2º. Graus (Federal) São Paulo:SE/CENP, 1980, v. 1, p.403-414.
- BUENO, M. S. S. *Estudo de caso*. São Bernardo do Campo in BUENO, M.S.S., MARTINS, A.M., ZIBAS, D. Relatório Técnico da Pesquisa FAPESP/FCC “A Educação Profissional de Nível Médio: construção de um novo perfil? Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2007.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA “PAULA SOUZA”. *Regimento comum das ETEs*. [São Paulo], 2006.<http://www.ceeteps.br>
- Haidar, M. L. M. *Entrevista concedida a M. S. S. Bueno na Reitoria da UNESP*. [1990]. São Paulo, 1990.
- LIMA, L. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LYOTARD, J.-F. *The postmodern condition: a report on knowledge*, 10. Manchester: Manchester: University Press, 1984.
- MARTINS, A. M. *Estudo de caso*. In BUENO, M.S.S., MARTINS, A. M., ZIBAS, D. Relatório Técnico da Pesquisa FAPESP/FCC “A Educação Profissional de Nível Médio: construção de um novo perfil? Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2007.
- RUSSO, M. *Entrevista concedida a M. S. S. Bueno e A. M. Martins na F.C.C*. [31 mar. 2006]. São Paulo, 2006.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto 52312 de 27/10/1969*. Dispõe sobre a aprovação do Plano Estadual de Educação e dá outras providências. In SÃO

PAULO/S.E./CENP Legislação do Ensino de 1º. E 2º. Graus (Estadual) São Paulo:SE/CENP, 1980, v. 4, p. 1328-1339.

_____. Decreto-Lei de 06/10/1969. Dispõe sobre a Criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica. <http://www.ceeteps.br>

_____. Secretaria da Educação. *Fórum do ensino técnico*. [São Paulo], 1983. Mimeografado.