

unesp



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



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

A ESCOLA COMO *LÓCUS* DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE NORMAS: APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS OFICIAIS EM UMA UNIDADE DO CEETEPS

Edson Detregiachi Filho

Como citar: FILHO, E. D. A escola como *locus* de produção e reprodução de normas: Apropriação das políticas oficiais em uma unidade do CEETEPS. *In:* BUENO, M. S. S. **Gestão e currículo no ensino técnico: Olhares da pesquisa sobre o centro Paula Souza.** Marília: Ed. FUNDEPE, 2010. p.43-74.
DOI:<https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-047-1.p43-74>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-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 2

A escola como *locus* de produção e reprodução de normas: apropriação das Políticas Oficiais em uma unidade do CEETEPS

Edson Detregiachi Filho

Introdução

O foco¹ deste trabalho é a educação profissional no Brasil, com ênfase na reforma da educação profissional técnica de nível médio, implementada na virada do milênio. O cenário de tais mudanças foi principalmente demarcado pelos Decretos 2208/97 e 5154/04, que promoveram uma significativa ruptura nos rumos dessa modalidade de ensino.

O objetivo da pesquisa relatada neste capítulo foi apreender e explicitar as estratégias de gestão adotadas pela Instituição foco do estudo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), para perceber se elas efetivamente conduziram e conduzem à gestão democrática e à autonomia da escola. A hipótese que orientou o trabalho foi a suposição de que possam existir, no CEETEPS, divergências entre o discurso e a prática de gestão democrática.

Integrante do CEETEPS, na cidade de Garça – SP, região de Marília, a ETEC Monsenhor Antonio Magliano oferece, dentre outros, cursos técnicos de mecânica e de eletrônica, com duração de um ano e meio, divididos em três ciclos, cada qual abrangendo um semestre. Considerando que a região onde está localizada a unidade escolar possui um vasto campo de trabalho nessas áreas, preponderantemente junto às pequenas e micro-empresas, a oferta desses cursos procura formar profissionais para atuarem

¹ A pesquisa que serve de base ao presente texto tem como origem a pesquisa integrada do GEPPEB “Reforma da educação profissional de nível médio nas escolas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: gestão, currículo e formação/atuação docente” sob coordenação da Dra. Maria Sylvia Simões Bueno.

nesse mercado regional segmentado pelos arranjos produtivos locais. Tais cursos, norteados pelas diretrizes macroestruturais do CEETESP, são redimensionados em função dos contextos local e regional.

A análise documental, base deste trabalho, teve por referência a obra - *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* - de autoria de Menga Lüdke e Marli André. Segundo essas autoras, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos e devem ser considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano.

Julgamos oportuna essa técnica, visto que, ainda segundo as autoras, ao citarem Caulley (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 38), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, o que se coaduna perfeitamente com a proposta deste texto.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados no curso da referida análise, a opção foi a seleção de documentos oficiais (decretos, pareceres e outros, produzidos no contexto macropolítico através da legislação federal, estadual e institucional) e documentos técnicos (como relatórios, o plano escolar da unidade, atas do conselho de escola e da APM e planos de trabalho docente, produzidos no contexto micropolítico da unidade escolar). A análise dos dados utilizou, ainda, a metodologia da análise de conteúdo, que é definida por Krippendorff (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 41) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”. Neste estudo, o enfoque da interpretação privilegia o aspecto político da comunicação, a unidade de análise prioriza o contexto de sua ocorrência e não apenas sua frequência. Lüdke e André, citando Patton (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42), defendem que “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.”

Com base no conceito citado, julgamos oportuno proceder à análise das categorias envolvidas utilizando a metodologia da triangulação, cujo

princípio básico consiste em recolher e analisar dados a partir de diferentes ângulos, a fim de contrastá-los, contextualizá-los e interpretá-los, em busca de convergências e divergências.

As categorias de análise envolvidas neste trabalho (“estratégia de gestão”, “autonomia da escola” e “gestão democrática”) pretendem apreender e explicitar a significação desses conceitos e verificar se eles efetivamente contribuem para a construção de uma escola democrática. Ainda, segundo Lüdke e André (1986, p. 42), essas categorias de análise,

[...] brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Para que a pesquisa chegasse a bom termo, adotou-se, finalmente, um conceito de Guba (1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 44) que, segundo as autoras, sugere que “quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo”.

Pontuando o trabalho

Recorreu-se, de início, a Martins (2002, p. 11) para a conceituação de autonomia e gestão democrática, construídos “historicamente pelas diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de sua trajetória”. Para fazer o confronto entre autonomia e democracia, a referida estudiosa fundamenta-se em Rousseau:

A discussão sobre o desenvolvimento e o exercício da autonomia no âmbito da política implica um debate sobre a própria construção da noção de democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como a capacidade de uma sociedade de dar leis a si própria, promovendo a

perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes sobre a qual fundou-se todo o pensamento político moderno. (MARTINS, 2002, p. 12).

Segundo Martins (2002, p. 17), a autonomia da escola é evidenciada pela participação dos diversos atores, por meio da gestão democrática, nas decisões sociais e políticas e somente é possível mediante a “construção de mecanismos que distribuem o poder”. Isso demanda negociação entre as partes envolvidas. Para essa autora, a trajetória da História mostra que essa negociação é fruto de mediações e que, apesar de o termo autonomia ser atualmente muito utilizado, ainda existem inúmeros mecanismos de controle que são utilizados justamente para tolher a participação dos atores locais nos processos de decisão, o que contraria a efetiva autonomia da escola. Existe, conforme Martins (2002), uma confusão entre os conceitos de autonomia da escola e de descentralização, sendo que este último pretende transferir apenas as responsabilidades para os atores locais, com os devidos mecanismos de verificação e cobrança sem, contudo, privilegiar sua efetiva participação nos processos decisórios.

Uma vez delineado o conceito de autonomia, buscou-se um referencial teórico que pudesse evidenciar a efetiva gestão democrática na escola. Lima (2003) analisa a gestão democrática na escola pública questionando o seu funcionamento se os diversos atores se limitarem a um cumprimento zeloso das regras formais, ou ainda, se os modelos organizacionais puderem dispensar os atores de suas decisões, interpretações e interesses. Conclui, com argumentos assemelhados aos de Martins (2002), que a gestão democrática se concretiza com a efetiva participação dos atores locais, orientados pelas regras formais, porém com autonomia para efetivarem recriações, agora não mais veladamente, mas explicitamente:

a prática desta autonomia permitirá, em graus variáveis, a produção de novas regras e a intervenção em áreas outrora reservadas aos decisores centrais e aos textos oficiais. [...] Uma governação democrática de cada escola deve reger-se, assim, por princípios e regras gerais constantes dos modelos decretados, mas conferindo

grande importância à possibilidade de uma mais extensiva e aprofundada *recriação* daqueles modelos através da produção de regras autônomas, agora consideradas legítimas. (LIMA, 2003, p.113, grifo do autor).

O autor supra citado defende que a efetiva participação dos diversos atores do contexto escolar, promovendo a gestão participativa e democrática, pode ser evidenciada pela autonomia desses atores em compor recriações quando da implementação das políticas públicas no âmbito local. Dessa forma, por meio de estratégias de gestão que promovam o abrandamento dos dispositivos que o autor chama de “controle remoto”, os “decisores centrais” permitirão a participação efetiva dos atores locais, transformando-os em co-autores no processo de gestão. Utilizando esses conceitos, é possível compreender que essa composição de forças entre a esfera central e local, equacionada pela gestão efetivamente democrática com a autonomia dos atores envolvidos, poderia ser entendida como o resultado de uma cessão de posições estratégicas de ambas as partes: o poder central direcionando sua estratégia de gestão para um abrandamento dos dispositivos de ‘controle-remoto’ e, em contrapartida, os atores locais promovendo a migração das regras não-formais e informais para o âmbito do que se poderiam chamar “regras autônomas explícitas”.

Neste capítulo, utiliza-se a abordagem que defende a gestão democrática como sendo aquela que privilegia a participação dos atores exercendo sua autonomia, ao promover a implementação das políticas oficiais no nível das regras formais e não mais no nível das regras não formais e informais por força do abrandamento dos mecanismos de controle. Esse referencial teórico orientou a pesquisa que sustenta este trabalho na busca de evidências de gestão democrática, por meio da análise documental efetuada, mediante identificação do nível no qual ocorre a recriação das políticas públicas pela unidade escolar.

Para melhor explicitar esse conceito, utiliza-se a análise de apropriação de Almandoz e Vitar (2006, p. 21), segundo a qual existe um complexo movimento de mediação entre a formulação das práticas

governamentais e a efetiva implementação das práticas escolares. Essa mediação, segundo as autoras citadas, é um verdadeiro movimento de “articulação e implica, assim, a interinfluência e a combinação de elementos diferentes e alude à ação dos sujeitos nos processos de construção social do sentido, às discrepâncias e disputas associadas ao intento de estabelecer uma correlação entre realidade e discurso”. Ainda segundo Almandoz e Vitar (2006, p. 21), *o conceito de apropriação facilita a aproximação do papel ativo dos sujeitos ao implementarem as políticas públicas*. Em suas palavras,

as formas que adotam os processos de apropriação implicam não só a intervenção dos sujeitos envolvidos, mas também a influência dos cenários espaço-temporais e das estruturas que historicamente conformaram os distintos campos culturais. São âmbitos que possibilitam certos tipos de interação, de acordo com convenções e regras que lhes são próprias. (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 21).

Na busca de evidências de gestão democrática, torna-se pertinente a utilização de abordagens que possam favorecer a ocorrência das apropriações. O discurso de gestão democrática e autonomia da escola, defendido pelo CEETEPS, assim como sua presença e desdobramentos na unidade escolar, a Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano, na prática, reforçam a necessidade de uma análise teórica sobre o tema.

Nessa perspectiva se recorre aos conceitos da micropolítica escolar de Stephen Ball, que explora a “apropriação” da política na trajetória entre sua imposição e sua implementação. Esse autor estabelece o foco de análise no âmbito da unidade escolar, considerando que aí não existe consenso, mas acomodação ‘instável’ de forças, um verdadeiro “campo de lutas” entre seus membros. Segundo Ball (1989), esses conflitos são potencializados principalmente quando a instituição é confrontada com novas diretrizes que impõem mudanças, ou seja:

A consideração da política de mudança é um ponto de partida apropriado para o estudo da micropolítica da escola, ao menos por duas razões. Primeiro, como sustenta Lacey (1977), a mudança ou a possibilidade de mudança trazem à superfície os conflitos e diferenças subterrâneas que de outro modo permanecem silenciados

ou ocultos na rotina cotidiana da vida escolar. [...] As inovações poucas vezes são neutras. Tendem a promover ou fortalecer a posição de certos grupos e a prejudicar ou destruir a posição de outros. (BALL, 1989, p. 47, 49, tradução nossa).

Essa análise de Ball é utilizada como referencial para o foco do estudo deste texto em relação ao período de produção dos documentos pesquisados, ocorrido entre 1996 e 2007, tendo por eixo as “reformas” desencadeadas no ensino profissional nesse período, principalmente por meio da ruptura provocada pelos Decretos 2208/97 e 5154/04, momento em que os conflitos devem ter aflorado, potencializando a apropriação das políticas oficiais no âmbito da unidade escolar. Ainda em relação à trama tecida nesse movimento de apropriações, Ball (1989) defende o desenvolvimento de dois processos antagonísticos que intentam equacionar e acomodar as forças: o conflito e o controle. Segundo ele, os conflitos, parte integrante de todas as organizações, são gerados entre indivíduos, mas especialmente entre grupos, sendo o controle a tentativa de conter esses conflitos na escola, levada a cabo pela direção e por grupos de maior influência. Dessa maneira Ball (1989) prioriza seu foco de análise, estabelecendo que o papel desempenhado pelo diretor é fundamental para a apreensão da “apropriação” das políticas oficiais. Esse autor classifica os diretores em função das especificidades do papel que desempenham em relação à implementação do controle: o diretor interpessoal, o administrativo e o político.

Alguns autores, como Silva Junior e Ferretti (2004), criticam a posição adotada por Ball, defendendo que esse autor centraliza sua análise no conflito, “transplantando” um conceito empresarial para a escola, focando a gestão por meio do conflito, deixando de lado sua perspectiva histórica e abstraindo sua integração institucional. Seu raciocínio é o seguinte:

Tal teoria traz consigo a racionalidade e os objetivos do processo de produção de mercadorias e é tomado por Ball como válido para todo tipo de organização e, portanto, transplantável para a instituição escolar. Nesse movimento Ball nega a escola, a educação escolar, abstrai o institucionalismo e com isto o estado moderno, produzindo um neofuncionalismo bem ao gosto do

pragmatismo que no plano filosófico legitima as reformas educacionais do Estado, a nova cultura social. Tal qual os outros autores, deixa de lado a História e foca a gestão por meio do conflito, sem indagar por que ele emerge. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 75).

Esses autores defendem ainda que, sob o controle institucional, por meio do ordenamento jurídico e no contexto das temporalidades históricas, a unidade escolar estabelecerá sua identidade por meio de vários processos de mediação, quando da apropriação das políticas públicas, criando um “amalgama”, e esclarecem:

Este amalgama é potência em cada momento da prática escolar e influenciará tanto as apropriações quanto as objetivações que definem tal prática e tal cultura. Tais apropriações e objetivações, individuais ou coletivas, contribuirão para constituir a identidade de cada escola, ainda que numa rede haja similaridade entre elas. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 75).

Entende-se, aqui, que essa é uma questão de pontos de vista, fundados em teorias diversas. Trata-se, assim, de duas perspectivas de análise, e é possível, a partir delas, considerar que tais conflitos ou mediações, ocorridos nos processos de apropriação das políticas públicas não são exclusivos das unidades escolares no contexto micropolítico, mas devem ocorrer também em outras esferas, na trajetória entre a imposição das políticas e sua efetiva implementação (esfera federal, estadual e institucional), como delinearam Almandoz e Vitar (2006, p. 32):

A variedade de contextos e a atividade dos sujeitos geram articulações através de micropolíticas sempre locais; mas isso não significa que aconteçam unicamente nas escolas, já que é uma atividade própria também dos organismos intermediários e do nível central. Cada âmbito atualiza a tensão entre a universalidade da política e a particularidade de uma posição no sistema educacional de um contexto e de modo de fazer.

Analisando a posição defendida pelos diferentes autores, decidimos adotar outro referencial teórico-metodológico com o objetivo de complementar a perspectiva de Ball, pois a consideramos importante, pois,

estando o foco de sua abordagem centrada na micropolítica escolar, favoreceria a identificação das “apropriações” aí ocorridas. Ou seja, considerase que a posição de Ball oferece uma boa ‘chave de leitura’ para a compreensão dos processos de apropriação das políticas oficiais pela unidade escolar, mas admite-se que deve ser enriquecida por outros olhares.

Para esse complemento optamos pela utilização do referencial teórico-metodológico explicitado por Lima (2003), que adota uma abordagem sociológica da escola e a compreende como organização educativa. Diferente de Ball, que traz uma ênfase excessiva no poder da cultura escolar e nas relações interpessoais e intergrupais em detrimentos das diretrizes oficiais, a proposta de Lima (2003) permite compreender a escola como um *locus* tanto de produção quanto de reprodução de regras. Seu estudo efetua análise comparativa entre dois aspectos extremos da organização escolar, a escola como “organização burocrática” e a escola como “anarquia organizada”:

Embora teoricamente localizados nos extremos de um *continuum*, os dois pólos referidos, bem como os distintos grupos de modelos teóricos de análise sobre os quais cada um deles é capaz de exercer atracção, podem representar duas faces – no limite, a face burocrática e a face anárquica –, eventualmente presentes, ou convocáveis, ainda que em graus variados, no estudo da acção organizacional escolar. (LIMA, 2003, p. 9).

Esse autor chama a atenção para o fato de que o termo “anarquia” não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sim outro tipo de organização, em contraste à organização burocrática. Enfatiza também que esses dois modos de organização não são excludentes e ocorrem simultaneamente na escola, estabelecendo o que o autor chama de “funcionamento díptico da escola como organização”:

A ordem *burocrática* da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será, exclusivamente *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. (LIMA, 2003, p. 47, grifo do autor).

Esse funcionamento díptico da escola, segundo Lima (2003), favorece o afloramento de regras diversas por ocasião da apropriação das políticas públicas, entre elas: as regras formais que “obrigam a um desempenho em conformidade, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controlo e de fiscalização”, as regras não –formais e as regras informais. Em suas palavras:

Em relação a estas estruturas, tradicionalmente designadas por estruturas informais, que prefiro designar por *ocultas* (ou cripto-estruturas), pode afirmar-se que o seu estudo está dependente de um tipo de focalização interpretativa (*stricto sensu*). [...] São ocultas no sentido em que não são públicas nem oficiais, nem sempre se encontram descritas em documentos e são, por isso, de mais difícil acesso para os não-membros. Do ponto de vista do seu estudo, trata-se de estruturas localizadas a um *nível intermediário* e a um *nível profundo*. A um nível intermediário quando se caracterizam pela existência do que chamarei de *regras não-formais*, e a um nível profundo pela existência de *regras informais*. (LIMA, 2003, p. 47, grifo do autor).

Ainda conforme esse autor, essas regras não-formais não estão presentes na legislação oficial mas podem ser detectadas nos documentos técnicos da unidade escolar, como circulares, ordens de serviço, esclarecimentos, planos escolares. Já as regras informais são difíceis de serem detectadas, pois muitas vezes são frutos de acordos tácitos entre os atores envolvidos. Nesse sentido o autor conclui: “a escola não será apenas um *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto) organizada para a produção de regras (não-formais e informais)”. (LIMA, 2003, p. 64). O estudioso complementa seu raciocínio afirmando que, ao ensaiar um olhar sociológico sobre a organização escolar, evidencia-se “a partir da ação organizada, conceptualizando-a como *locus* de produção e de reprodução de orientações e regras, um nível mesoanalítico capaz de propiciar a integração de contribuições resultantes de abordagens macro e micro”. (LIMA, 2003, p.64). Esse nível mesoanalítico proposto por Lima não é um nível intermediário

entre a abordagem macro e micro, mas um nível construído pela mediação e interação constante entre ambos.

Lima (2003) defende ainda que a produção e a reprodução de regras pela escola acontece por meio de uma intensa interação entre o normativismo e a infidelidade normativa e que, quanto mais as políticas educativas são decididas pelos órgãos centrais, mais burocrática será a escola e que quanto mais os grupos interessados reclamarem por medidas concretas junto dos poderes centrais, mais centralizadora se tornará a administração. Em sua análise, essa centralização administrativa, que não constitui um corpo homogêneo e que não pode tudo prever e regulamentar, induz à busca de outros caminhos para acomodar os conflitos. Apesar dessa imagem de excessivo controle ser bastante difundida pela administração central,

[...] assume um carácter hiperbólico, não sendo suficiente para fazer esquecer outros estereótipos, como é o caso da criatividade e do engenho das pessoas comuns para rodear a lei, para cometer infrações sem que se descubra, para encontrar escapatórias paralegais, para explorar incongruências jurídicas, para tentar as mais diversas habilidades (ou seja, para “dar a volta ao texto”, para se “desenrascar”, para “conseguir um jeitinho”, para “aldrabar” [...]) (LIMA, 2003, p. 59).

Lima (2003) defende, também, que essa infidelidade normativa não pode ser refreada com o excesso de normas e que isso, pelo contrário, propicia seu fortalecimento, principalmente quando essas normas trazem incongruências entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes. Conclui, admitindo que a infidelidade normativa é o contraponto ao normativismo burocrático, que o resultado desse intenso e constante movimento de interação compõe a escola não apenas como *locus* de reprodução, mas também como *locus* de produção de regras, nos níveis não formais e informais.

Foco da Pesquisa – o que dizem os documentos de micropolítica

As Escolas Técnicas do Centro Paula Souza são organizadas com base no Regimento Comum, que contempla em seu artigo 3º o compromisso com a gestão democrática e a valorização das relações baseadas no diálogo e no consenso. De acordo com esse Regimento Comum, a estrutura da organização técnico-administrativa e pedagógica é detalhada a seguir.

O Conselho de Escola é o órgão deliberativo da Unidade Escolar e tem como atribuições deliberar sobre propostas pedagógicas, alternativas de solução para os problemas administrativos e pedagógicos, as prioridades para aplicação de recursos gerados pela escola e instituições auxiliares, além de propor ao CEETEPS a extinção ou a criação de cursos, aprovar o Plano Plurianual de Gestão e o plano Escolar e também apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho diante das diretrizes e metas estabelecidas. O Conselho de Escola será composto por representantes com um ano de mandato (são permitidas reconduções), constituídos por membros da comunidade escolar: Diretor, presidente nato; um dos coordenadores de área; um dos professores; um dos servidores técnico-administrativos; um dos pais de alunos; um dos alunos; e por membros da comunidade extra-escolar: representante de órgão de classe; representante dos empresários, vinculado a um dos cursos; aluno egresso atuante em sua área de formação técnica; representante do poder público municipal; representante de organizações não governamentais; representante de entidades assistenciais; representante de demais segmentos de interesse da escola.

A Direção é o núcleo executivo encarregado de administrar as atividades da Unidade Escolar e tem as atribuições de garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, coordenar a elaboração da proposta pedagógica da escola, organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola, gerenciar os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros, promover a elaboração e o acompanhamento do Plano Plurianual e do Plano Escolar, garantir o cumprimento dos conteúdos curriculares, das cargas horárias e dos dias letivos previstos e dos meios para a recuperação de alunos, assegurar o cumprimento da legislação, expedir

diplomas e documentos, zelar pelos bens da Instituição, aprimorar o processo educacional, além de promover a integração escola-família-comunidade-empresa e prestar informações à comunidade escolar.

A função de Diretor da Escola será exercida em caráter de confiança, com mandato de quatro anos, sendo permitida uma única recondução. Poderão concorrer à função de Diretor, candidatos (pertencentes ou não ao quadro de pessoal do CEETEPS) habilitados e considerados qualificados por Comissão designada pelo Diretor Superintendente, mediante análise de currículo, avaliação de prova escrita e entrevista. A designação ou a recondução do Diretor dar-se-á por escolha do Superintendente, com base em relação que contenha os nomes dos três primeiros candidatos mais votados pelo Colégio Eleitoral, composto por todos os professores em exercício na Unidade Escolar (com peso 60), todos os servidores técnicos e administrativos na Unidade Escolar (com peso 20) e por todos os alunos matriculados na ETEC (com peso 20).

Ao Núcleo de Gestão Administrativa compete a execução das atividades de administração de pessoal, recursos físicos, financeiros e materiais; compras, almoxarifado, limpeza, patrimônio; segurança, zeladoria, manutenção das instalações, equipamentos e outras pertinentes. O responsável pelo núcleo (diretor de serviços) será designado pelo Diretor Superintendente, mediante proposta do Diretor da Unidade Escolar (UE).

O Núcleo de Gestão Pedagógica e Acadêmica é o responsável pelo suporte acadêmico e didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem competindo-lhe as atividades de planejamento, controle e avaliação do processo de ensino-aprendizagem; escrituração e documentação escolar; aperfeiçoamento e atualização do corpo docente; orientação educacional e profissional e a gestão dos recursos auxiliares de ensino. Integram esse núcleo as coordenações de área, os conselhos de classe, a secretaria acadêmica. O responsável pelo núcleo será designado pelo Diretor Superintendente, mediante proposta do Diretor da UE.

As atividades do Núcleo de Gestão de Relações Institucionais compreendem contatos com representantes dos empresários e dos trabalhadores; incentivo à pesquisa científica e tecnológica na UE;

coordenação e supervisão de projetos e programas institucionais desenvolvidos na UE, com financiamento externo; gerenciamento de recursos provenientes de receitas geradas pela prestação de serviços realizados pela UE; programação de visitas técnicas, palestras, conferências e outros eventos de natureza científica e tecnológica; coordenação das atividades de prestação de serviços à comunidade. O responsável por esse núcleo será designado pelo Diretor Superintendente, mediante proposta do Diretor da UE.

O Conselho de Classe é um órgão colegiado que tem por finalidade analisar a desempenho dos alunos da classe, individual ou coletivamente; propor medidas de natureza didático-pedagógica e disciplinar; decidir sobre a retenção ou aprovação de alunos da classe e opinar sobre transferências compulsórias de alunos. O Conselho de Classe será constituído pelo Diretor (presidente), pelo responsável pelo Núcleo de Gestão Pedagógica e Acadêmica, pelos respectivos Coordenadores de Área, pelos professores da classe e pelo responsável pela Secretaria Acadêmica. Poderão ser convidados ou convocados representantes discentes para participar das reuniões de Conselho de Classe.

A Secretaria Acadêmica é o órgão responsável pela escrituração escolar, pela expedição e registro de documentos escolares, pelo fornecimento de informações e dados para planejamento e controle dos processos e resultados do ensino e da aprendizagem. O responsável pela Secretaria Acadêmica será designado pelo Diretor Superintendente, por indicação do Diretor da Escola.

A Coordenação de Área é responsável pelo conjunto de ações destinadas ao planejamento do ensino, à supervisão de sua execução, ao controle das atividades docentes em relação às diretrizes didático-pedagógicas e administrativas, bem como pela otimização dos recursos físicos e didáticos disponíveis para os recursos mantidos pelas ETECs. O Coordenador de Área é escolhido por votos, pelos seus pares, e podem ser candidatos os professores ativos naquela área na Unidade Escolar. O mandato é de dois anos, permitindo-se uma única recondução.

Os Docentes são selecionados mediante concurso público, que utiliza

como metodologia a avaliação de uma aula de vinte minutos apresentada pelo candidato para a banca examinadora composta por três avaliadores. O tema da aula é sorteado no início da apresentação entre três tópicos previamente definidos no edital do concurso. Os candidatos serão classificados pelos critérios de desempenho e terão preferência os licenciados na área de concentração do curso, seguidos pelos graduados e, por fim, os técnicos de nível médio. A contratação do docente (licenciados e graduados) efetuar-se-á quando da disponibilidade de aulas (referentes às áreas específicas do concurso) na UE, sendo que o regime de trabalho adotado é o da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). A disponibilidade de quatro aulas livres semanais (ou mais) na UE permite a contratação do docente por “tempo indeterminado”, caso contrário, o docente será contratado por “tempo determinado” por um prazo máximo de dois anos e então será desligado da Instituição, devendo aguardar pelo menos seis meses para poder participar de outro processo seletivo. Os técnicos de nível médio somente poderão ser contratados como docentes “por tempo determinado” independente do número de aulas livres disponíveis na UE. Os docentes são classificados anualmente, pelo “Sistema de Pontuação Docente”. Esse sistema de pontuação tem por objetivo caracterizar e demonstrar os conhecimentos adquiridos, a produção acadêmica, a experiência profissional e os aspectos de assiduidade/pontualidade e de cumprimento de prazos, visando à classificação para a escolha e atribuição de aulas das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza.

O processo de pontuação, segundo o CEETEPS, implica a padronização dos currículos dos docentes para garantir todas as informações necessárias e a análise dos documentos atribuindo pontos às informações neles existentes relativos a cada fator de avaliação, sendo considerados vários grupos para a pontuação dos docentes.

Essa classificação do docente define a sua ordem de preferência, entre seus pares, para a atribuição do número de aulas livres na área específica. O número de aulas atribuídas a cada docente será limitado ao máximo de trinta e três aulas semanais no âmbito de todas as ETECs do CEETEPS.

Na ausência de aulas, quando da atribuição semestral, o docente será

demitido sem justa causa do Centro Paula Souza, desfrutando dos direitos previstos na CLT.

ETECMAM: Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano

A Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano, unidade de ensino integrante do CEETEPS, está instalada na cidade de Garça, estado de São Paulo. O município situa-se na região de Marília e está a aproximadamente 400 quilômetros da capital do estado. Segundo o IBGE, em 2005 contava com pouco mais de 43 mil habitantes, distribuídos numa superfície de 556 quilômetros quadrados.

A cidade de Garça, durante dezenas de anos de sua existência, teve sua economia baseada na cultura do café. No entanto, a partir de uma grande geadada nos anos 1970, essa atividade econômica foi perdendo força. Na década seguinte, a cidade encontra no setor eletro-eletrônico uma alternativa econômica com a instalação de Empresas do ramo de portões eletrônicos, segurança eletrônica, reatores, *no-breaks* e equipamentos eletrônicos afins. Na década de 1990, por conta de uma grande movimentação dessas empresas pela terceirização de parte de sua cadeia produtiva, alastrou-se pela cidade um grande número de pequenas e micro-empresas atuando como satélites na cadeia produtiva local. Atualmente, Garça já ostenta o slogan de “capital da eletro-eletrônica”, sendo um pólo desse segmento econômico no interior do estado, distribuindo produtos por todo território nacional e exportando parte de sua produção.

No âmbito da educação, os dados do IBGE de 2006 registram no município, 5926 matrículas no ensino fundamental distribuídas entre escolas públicas estaduais (4732 matrículas), escolas públicas municipais (334 matrículas) e escolas privadas (860 matrículas). Nesse período, o ensino médio contabilizou 1994 matrículas, sendo 1718 em sete escolas públicas estaduais e 276 em três escolas privadas. Pela análise desses dados pode-se observar que o ensino fundamental e médio do município são preponderantemente ministrados pelas escolas públicas estaduais.

No ensino superior, ainda segundo dados do IBGE de 2005, as 2489 matrículas registradas ocorreram predominantemente nas sete escolas privadas (2252 matrículas) e apenas 237 matrículas foram efetuadas na única escola pública estadual.

O CEETEPS mantém na cidade três Unidades Escolares: a Escola Agrícola ETEC Paulo Ornellas Carvalho de Barros que ministra o curso Técnico Agrícola; a Faculdade de Tecnologia de Garça (FATEC) que oferece à comunidade os cursos de Tecnologia em Informática com ênfase em Negócios e Tecnologia de Produção sendo a única escola pública a oferecer ensino superior no município; e a Escola Técnica Estadual Monsenhor Antonio Magliano (ETECMAM).

A ETECMAM foi criada pela Lei nº 981 de 12 de fevereiro de 1951 com a denominação de Escola Artesanal de Garça e sua instalação ocorreu doze anos depois em 02 de março de 1963. Desde então, a Escola recebeu diversas denominações: Escola Industrial (Decreto 41.895 de 30/04/63); Ginásio Industrial Estadual de Garça (18/02/65); Centro Estadual Interescolar de Garça (Resolução SE nº 15 de 05/03/1976); Centro Estadual Interescolar “Monsenhor Antonio Magliano” (Decreto 10.980 de 1977); Escola Estadual de Segundo Grau “Monsenhor Antonio Magliano” (Resolução SE nº 59 de 22 de abril de 1981); Escola Técnica Estadual de Segundo Grau Monsenhor Antônio Magliano” (Resolução SE nº 120 de 22/06/85) e finalmente, em 31 de maio de 1994 pelo Decreto nº 38.703 passou a denominar-se Escola Técnica Estadual “Monsenhor Antônio Magliano”, homenageando um atuante educador da cidade.

No ano de 1991, a escola foi transferida da Secretaria de Estado da Educação para a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e desenvolvimento Econômico pelo Decreto Estadual nº 34.032, e em 1993, pelo Decreto Estadual nº 37.735, foi transferida, a partir de 01 de janeiro de 1994, para o CEETEPS. Desde sua instalação, a Escola ocupou três diferentes prédios sendo que o endereço atual é: Praça Dr. Martinho Funchal de Barros, 277 – Bairro Willians.

A ETECMAM possui uma localização física privilegiada, ao lado do Bosque municipal que é um fragmento da Mata Atlântica e possui amplo

espaço com predominância do ambiente natural. Sua arquitetura é toda em alvenaria e concreto aparentes, sendo constituída por quatro blocos de dois pavimentos interligados por passarelas cobertas. Os banheiros dos professores e dos alunos foram totalmente reformados recentemente, contando inclusive com chuveiros dotados de água quente. As condições gerais de conservação de todo o prédio são muito boas. Quanto ao esporte e lazer, possui um campo de futebol gramado e duas quadras poli-esportivas sem coberturas e com iluminação adequada para o desenvolvimento de atividades noturnas. Atualmente a Escola passa por reformas custeadas por recursos do FDE destinadas à construção de banheiros para deficientes físicos, entre outras providências de manutenção.

A Escola conta (dados de 2007) com dezesseis salas de aula, 24 laboratórios muito bem equipados, sala de estudos, ampla e agradável sala dos professores, salão nobre com recursos de informática e multimídia e dependências administrativas. A Associação de Pais e Mestres (APM) mantém uma sala disponibilizando o serviço de cópias, praticando preços competitivos comparados aos de mercado. O serviço de cantina é terceirizado e rende aluguel para a APM.

O ambiente da escola é muito agradável e o relacionamento entre professores, funcionários e alunos é bastante cordial. A escola conta com elevado conceito entre a comunidade local e regional e nas atividades abertas à população (festa junina, festa do folclore, semana Paulo Freire, semana ETECMAM, entre outros) a afluência de público é evidente. Segundo a avaliação do ENEM de 2006, a Unidade Escolar atingiu a primeira colocação entre as escolas públicas do município, com índice de 44.11, superior à média brasileira (42.72) e à média do Estado de São Paulo (43.59).

A Escola oferece à comunidade o Ensino médio no período da manhã (3 classes por ciclo, totalizando 357 alunos), o curso Técnico em *Web Design* no período da tarde (1 classe por ciclo) e os cursos Técnico em Administração, Técnico em Eletrônica, Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática e Técnico em Mecânica, no período noturno (1 classe por ciclo, totalizando 677 alunos no Ensino Técnico). Em 2007 o número de matriculados totalizou 1034 alunos, sendo que a Unidade Escolar conta com

56 docentes (88,5% contratados por “tempo indeterminado”, sendo que 61,5% estão na Unidade Escolar há mais de cinco anos, segundo o Plano Escolar) e 25 funcionários.

A Diretora da Unidade Escolar está em sua segunda gestão e antes de assumir a função não possuía vínculo com o CEETEPS, sendo oriunda da rede de escolas da Secretaria da Educação, mantendo aí seu cargo de professora de artes. A Diretora de Serviços e a Diretora Acadêmica são remanescentes da gestão anterior e foram mantidas na função pela direção atual.

Nos cursos Técnicos, a Unidade Escolar atende alunos provenientes de toda a região, inclusive de cidades de maior porte, como Marília e de localidades distantes a mais de 60 quilômetros, como é o caso de Pompéia e Quintana. Uma parcela dos docentes também é oriunda de cidades da região.

A UE, de acordo com os assentamentos escolares, elabora anualmente o Plano Escolar, atendendo ao Regimento Comum das Escolas Técnicas, trazendo como missão da escola “Preparar cidadãos conscientes, críticos, e empreendedores para atuar no mundo do trabalho, e na transformação da sociedade”. Esse “Plano” deve ser aprovado pelo Conselho de Escola e contempla, além da missão da escola, identificação dos cursos, classes, turmas e turnos; agrupamento de alunos; calendário escolar; organização curricular; identificação dos recursos; caracterização dos funcionários, docentes, coordenadores de área e responsáveis por projetos; proposta pedagógica; membros do Conselho de Escola; membros da APM; composição da CIPA; Grêmios Estudantil; avaliação do Plano Escolar do ano anterior, inclusive destacando as metas não atingidas; “reavaliação escolar” efetuada pela equipes de docentes constituídas; caracterização do contexto (características regionais, clientela, caracterização dos alunos); análise estratégica, elencando “oportunidades e ameaças” e delineando o ambiente interno (forças atuantes, sugestões da comunidade escolar e das “situações-problema” presentes no Sistema de Avaliação Institucional do ano anterior e relação das “situações-problema”) com o estabelecimento de metas a serem cumpridas; além da relação das comissões docentes constituídas pela direção para atuação nas áreas técnico-pedagógicas, integração escola-empresa e gestão.

Juntamente com o Plano Escolar a Escola mantém os planos de trabalho docente de todas as disciplinas sendo que ambos, juntamente com os parâmetros curriculares nacionais de cursos e as planilhas dos planos de cursos registrados no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico do MEC (NIC- número de identificação cadastral do plano de curso), encontram-se disponíveis para consultas na sala dos professores e na sala de estudos dos alunos.

As comissões de docentes e funcionários, participantes dos núcleos de apoio de gestão, são nomeadas pelo diretor da Unidade Escolar, por meio de portaria, mediante a escolha entre voluntários que se apresentarem para este fim. Ao assumirem as comissões os integrantes deverão prestar contas à direção da Unidade Escolar e as atividades deverão ser desenvolvidas em horários que não prejudiquem sua atuação docente. A ação voluntária não será remunerada, mas contribuirá como fator de melhoria da pontuação docente. O Plano Escolar de 2007 traz a constituição de treze comissões: Reclassificação do primeiro e segundo semestre; Sistema de avaliação institucional; Equipe técnico pedagógica; Divulgação e imprensa; Semana Paulo Freire; Colegiado observatório; Vestibulinho; Festa junina; Formaturas 2007; Confraternização; Festa do folclore; Orientação para formação de Grêmio Estudante e *Halloween*.

O Parecer do Conselho de Escola, ao manifestar-se favorável à implantação do Plano Escolar de 2007, traz o seguinte conteúdo:

O presente Plano de Escola revela como elemento central a questão pedagógica ligada a uma gestão participativa, onde os projetos de Planejamento Estratégico das áreas Técnico-Pedagógicas, Integração Escola-Empresa e gestão Escolar estão voltadas à atualização de informações e tomadas de decisão de forma democrática. A missão da escola se mostra coerente com o contexto interno e externo, interados ao Conselho de Escola. (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA, 2007)

Juntamente com esse Plano Escolar, foram selecionados os seguintes documentos técnicos, produzidos na Unidade Escolar, para análise

documental, em função das categorias de análise envolvidas: planos de trabalho docente; portarias da direção, constituindo as comissões de trabalho docente; ofícios de convocação para reunião da APM; ofícios de convocação para reunião do conselho de escola; ata de reunião da APM; ata de eleição e ata de reunião do conselho de escola; e circular de esclarecimentos, expedida pela comissão constituída, sobre os critérios utilizados na pontuação docente.

Além desses documentos produzidos na unidade escolar, essa seleção contemplou também outros documentos técnicos produzidos pela administração central do CEETEPS, utilizados pela unidade escolar, que são planos de cursos registrados no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico do MEC (NIC- número de identificação cadastral do plano de curso); planilha para pontuação docente; planilha de auto-avaliação do observatório escolar de 2007; e relatório do Sistema de Avaliação Docente (SAI).

O Plano Escolar analisado é um documento bastante extenso, contendo 92 páginas. A planilha de auto-avaliação do observatório escolar do ano de 2007 também é bastante extensa e contempla 116 itens que devem ser verificados pela comissão interna constituída na unidade escolar. Devem ser reunidas evidências de cumprimento desses itens (atas, circulares, documentos, ofícios e mesmo fotos) que posteriormente serão inspecionados pela comissão de supervisores enviada pelo CEETEPS. Esses 116 itens pretendem reunir evidências que abrangem os seguintes tópicos: articulação entre os planos de curso e os planos de trabalho docente; desenvolvimento dos planos de trabalho docente; incentivo à autonomia, ao trabalho coletivo e à contextualização; atendimento às pessoas com necessidades especiais e combate à discriminação; monitoramento do processo de aprendizagem; estágio supervisionado como ato educativo; organização do espaço físico; orientação para utilização do espaço público; planejamento escolar; atuação do conselho de escola; fomento à participação dos alunos em ações conjuntas; participação da comunidade na gestão escolar; capacitação em serviço de docentes e funcionários; assiduidade da equipe escolar; gestão da secretaria acadêmica; registro do desenvolvimento do ensino; apoio administrativo; organização e tratamento do acervo documental; atendimento; ações

promotoras de parcerias; ações de compartilhamento de práticas educacionais; biblioteca ou sala de leitura; segurança do trabalho na escola; e aplicação dos recursos financeiros.

Na análise dos documentos oficiais e técnicos, produzidos no nível Federal, Estadual, Institucional e da Unidade Escolar, utilizaram-se chaves-de-leitura que pudessem identificar as categorias de análise pesquisadas, “autonomia da escola”, “gestão democrática” e “estratégias de gestão” e puderam ser elaboradas as considerações delineadas a seguir.

Em um contexto de grande movimentação orquestrada pelas Agências Financiadoras Internacionais, entre elas o Banco Mundial, utilizando como meio condicionalidades impostas aos tomadores de empréstimos, observa-se um alinhamento entre os anseios dessas agências e documentos legais produzidos nesse período no Brasil. Essas agências sinalizavam a necessidade de mudanças para a melhoria do ensino e recomendavam a descentralização administrativa e a autonomia da escola, além de sugerirem a adoção de conceitos empresariais como estratégias de gestão, avaliação periódica para monitorar resultados obtidos, sistema de prêmios de qualidade e a promoção da competitividade entre as escolas com o objetivo de melhorar seu desempenho.

Esses conceitos, que Bueno (2004) define como “pacotes fechados”, traziam receitas de “sucesso” para um “novo gerenciamento público” e passam a ser observados na legislação Federal brasileira, inicialmente na LDB 9394/96, no Decreto 2208/97, na Resolução CNE/CEB nº 04/99, na Lei 10172 de 2001 (institui o Plano Nacional de Educação), e também no Decreto 5159/2004. São as diretrizes impostas por meio dessa Legislação que promovem a Reforma do Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil. Essa realidade nos faz considerar que, segundo Bueno (2004), “há fortes indícios de que a matriz teórica desse ideário reflete concepções e experiências dos denominados países centrais”. Devemos considerar também, que, segundo Russo (2005, p. 38), “o que temos hoje, no país, é uma política que visa a subordinar integralmente a educação aos interesses ideológicos e econômicos do capital, ainda que contraditoriamente ao discurso oficial dos governos”.

No âmbito da esfera estadual (Estado de São Paulo), esses conceitos são acolhidos e podem ser observados, na Deliberação CEE nº 14/97 (que fixa as diretrizes para a educação profissional no sistema de ensino do Estado), na Deliberação CEE nº 01/99 (homologa a Indicação CEE 01/99), e na Indicação CEE nº 08 (Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo).

A legislação institucional do CEETEPS alinha-se a essas diretrizes federais e estaduais, incorpora esses conceitos e evidencia a pretensão, no nível do discurso, de uma gestão democrática, com a participação da comunidade escolar e extra-escolar, privilegia o Conselho de Escola, a APM, o Grêmio estudantil e as comissões de trabalho docentes. Sugere, ainda, a gestão participativa de todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nessa documentação, pode-se observar nitidamente que a Instituição transplanta termos oriundos da gestão empresarial, como por exemplo: missão da escola; recursos; análise estratégica; oportunidades; ameaças; forças; plano de metas; definição de projetos; entre outros. É possível identificar, também, a proposta de gestão participativa e democrática, conforme pode ser evidenciado no Regimento Comum das Escolas Técnicas do CEETEPS, aprovado em 1999. A Deliberação CEETEPS nº 02 de 30 de janeiro de 2006, que atualiza esse Regimento Comum das escolas técnicas, ratifica a gestão democrática e participativa e evidencia essa intenção ao situá-la no primeiro artigo do Capítulo II (Dos Princípios e das Finalidades).

A Unidade Escolar utiliza esses conceitos de gestão democrática e autonomia da escola para atender às diretrizes institucionais. Isso é bastante evidente, ao nível do discurso, na elaboração dos documentos técnicos produzidos, como Plano Escolar, planos de trabalho docente, portarias da direção, ofícios de convocação para reuniões da APM, ofícios de convocação para reuniões do conselho de escola, nas atas de reuniões e nas circulares. A transposição desses conceitos, do nível do discurso para o nível da efetiva gestão participativa e democrática, nos faz considerar que, segundo Almandoz e Vitar (2006, p. 21), deve existir um complexo movimento de

mediação entre a formulação das diretrizes governamentais e a efetiva implementação das práticas escolares, o que ocorre, segundo essas autoras, por meio das “apropriações” realizadas pelos atores escolares.

Deve-se levar em conta também que, segundo Lima (2003), a efetiva participação dos diversos atores do contexto escolar promove a gestão participativa e democrática e isso pode ser verificado pela autonomia desses atores em efetuarem recriações das políticas públicas no âmbito local. De acordo com esses referenciais teóricos, a gestão participativa e a autonomia da escola são evidenciadas ao promoverem a migração das “apropriações” das políticas oficiais, do nível das regras “não-formais” e “informais” para o nível das regras “formais”, consideradas agora como apropriações legítimas.

Ao se utilizarem os conceitos desses autores em busca de evidências de gestão democrática e autonomia da escola, pode-se verificar que as regras oficiais são bastante rígidas e nenhuma “apropriação” das políticas oficiais foi considerada no nível das regras formais constituídas. Pode-se observar que elas reproduzem formalmente a ‘letra’ das diretrizes oficiais.

Em relação às regras “não-formais” e “informais”, podem-se apurar algumas poucas evidências de “apropriações”. O Plano Escolar, no item V, que trata da análise estratégica, aborda de maneira evidente que a Unidade Escolar promove a atualização dos conteúdos programáticos para atender à comunidade regional, que é bastante segmentada em função dos arranjos produtivos locais. Essa atualização curricular é destacada, nesse Plano Escolar, como ponto positivo de gestão da Unidade Escolar. Porém, ao serem analisados os Planos de Trabalho Docente, pode-se observar claramente que os conteúdos programáticos reproduzem fielmente aqueles delineados nos planos de cursos registrados no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico do MEC (NIC- número de identificação cadastral do plano de curso).

A contradição existente entre o discurso do Plano Escolar e o conteúdo dos Planos de Trabalho Docentes nos faz considerar que as “apropriações”, bem como ressignificações do material contido nos documentos devem ocorrer no âmbito da sala de aula em um acordo tácito entre os atores envolvidos, constituindo, segundo Lima (2003), “regras

informais”. Essa “apropriação”, no “âmbito das regras informais”, pode ser confirmada quando se analisa o relatório anual do sistema de avaliação institucional (SAI), que contempla como ponto positivo da ETEC, de acordo com a própria declaração dos alunos, a atuação dos professores, sem exceção, que conduzem o ensino preparando para o mundo do trabalho.

Deve-se considerar, também, que a gestão democrática e a autonomia da escola, segundo Barroso (1996, p. 186), não podem ser decretadas pelo poder central. O que se pode decretar “são as normas e as regras formais que favorecem ou dificultam a autonomia da escola”. Pode-se concluir, portanto, segundo esse autor, que são as estratégias de gestão adotadas que conduzirão à autonomia da escola.

Lima (2003), ao pactuar esse conceito com Barroso (1996), defende que, por meio de estratégias de gestão que promovem o abrandamento dos dispositivos que o autor chama de “controle remoto”, os “decisores centrais” permitem a participação efetiva dos atores locais, transformando-os em co-autores no processo de gestão.

Em busca de evidências de gestão democrática por meio do abrandamento dos dispositivos que Lima (2003) conceituou como dispositivos de controle remoto, foi identificada a Planilha de auto-avaliação do observatório escolar, do ano de 2007. Esse instrumento conta com cento e dezesseis itens, e segundo o CEETEPS, tem o objetivo de orientar a Unidade Escolar em relação às diretrizes centrais, mas pode-se considerar também que sua aplicação funcione como um instrumento de inspeção escolar, de “controle-remoto”. A participação da comunidade escolar na fase de auto-análise do observatório escolar, que pretende ser um exercício democrático, pode também sugerir uma maneira de conduzir à adequação ou conformação às diretrizes centrais, conforme pode ser observado no Plano Escolar, no sub-item 11.2, em que são relacionados, nos aspectos negativos do ano anterior, a nítida necessidade de reunir evidências para atender à inspeção anual.

Essa Planilha do Observatório Escolar contempla um subitem intitulado “Incentivo à autonomia, ao trabalho coletivo e á contextualização” e, apesar do que sugere o título, ao analisar seus oito tópicos não se encontra

em nenhum deles menção sobre autonomia dos professores; em contrapartida encontra-se um subitem inteiro, com sete tópicos, intitulado “Monitoramento do processo de aprendizagem”. Em relação ao Conselho de Escola como gestão participativa, são aceitas como evidências plenas as atas de constituição e de reuniões, o que nos faz considerar, lembrando Almandoz e Vitar (2006, p. 45) que elas podem ser construídas e manipuladas e, portanto, este critério precisa ser revisto.

Esse sistema de controle por meio do Observatório escolar tolhe as “apropriações” no nível das regras formais, conforme pode ser observado no Bloco I (Gestão Pedagógica) que no item cinco privilegia a evidência de que “todos os Coordenadores de Área verificam e registram o alinhamento dos Planos de Trabalho Docente com o Plano de Curso”. Ainda segundo essa planilha, a coordenação de área deve verificar e registrar, no mínimo mensalmente, a compatibilidade do Diário de Classe com o Plano de Trabalho Docente.

O “Sistema de Avaliação Institucional” (SAI), que segundo o CEETEPS contempla como objetivos específicos: definir padrões de desempenho ideal das ETECs e cursos do Centro Paula Souza; constatar o nível de desempenho real de cada ETEC e de cada curso oferecido; avaliar a eficiência e a eficácia das ações da Instituição; definir políticas institucionais e projetos de capacitação; subsidiar os Projetos Pedagógicos das ETECs possibilita, segundo o CEETEPS, a elaboração de uma pontuação de modo a estabelecer referenciais a serem atingidos. É importante considerar que esses indicadores permitem comparar o desempenho da Unidade Escolar com a média de todas as ETECs do Centro Paula Souza, pois classifica as Unidades Escolares e utiliza essa classificação, entre outros fins, como critério para a atribuição de bônus-mérito aos professores no final do ano.

É necessário considerar também que essa estratégia de gestão privilegia a avaliação periódica para monitorar resultados obtidos, com sistema de prêmios de qualidade, promove a competitividade entre as escolas e isso já estava plenamente delineado no documento do Banco Mundial, Para além do consenso de Washington: a importância das instituições, e que, segundo Bueno (2004), atende aos anseios dos países centrais, com base em

suas experiências, em um contexto muito diverso, fundamentado no sistema burocrático e, segundo Russo (2005, p. 35), “a violação mais evidente da organização e funcionamento da escola, e responsável pela maioria das suas deficiências e fracassos, é sua organização fundamentada no sistema burocrático”.

O sistema de pontuação docente também é merecedor de uma análise crítica. Considera-se que, apesar do aspecto positivo deste sistema de pontuação pelo fato do mesmo incentivar o docente a manter uma atualização profissional constante, pela frequência de cursos, especialização, pós-graduação, produção científica e acadêmica além de privilegiar também a sua assiduidade, cumprimento de prazos e participação na gestão democrática (APM, CIPA, Conselho de Escola, comissões de trabalho docente), é necessário considerar como aspecto negativo, o fato de que esse sistema estabelece uma competição predatória entre os docentes, pois uma pontuação ruim pode significar a diminuição da sua carga horária e até mesmo o seu desemprego. Constitui uma estratégia de fragilização do grupo, o que segundo Silva Junior e Ferretti (2004, p. 16), enfraquece “sobremaneira a possibilidade de organização coletiva, encurtando os horizontes do exercício da cidadania”. Poder-se-ia, inclusive, considerar que alguns docentes possam estar integrando comissões da “gestão democrática” apenas por se sentirem coagidos pelo sistema de pontuação docente, o que, segundo Barroso (1996), pode ser considerada uma maneira de “decretar” e impor essa gestão democrática.

É imprescindível considerar, por fim, que esse sistema de pontuação docente, pela maneira como é formulado e aplicado, pode conduzir ao enfraquecimento dos protagonistas da vida política numa sociedade democrática, que não são os indivíduos, mas os grupos. Esse enfraquecimento do grupo de professores nos faz concluir que, apesar de algumas divergências, existe um consenso entre os autores consultados para a elaboração do arcabouço teórico que orienta este trabalho, segundo o qual o enfraquecimento do grupo compromete a implementação da efetiva gestão democrática na escola.

Considerações Finais

Para concluir, o presente trabalho não pretende apenas pontuar a questão da estratégia de gestão ou da autonomia da escola, nem mesmo a apropriação das políticas públicas, mas auxiliar na elaboração de um pensamento crítico em relação a esse tema, com o objetivo de explicitar e socializar intenções, para conduzir ações nos movimentos envolvidos. Entendemos que é necessária uma constante atualização e re-elaboração desse pensamento, por parte de todos os indivíduos, tendo como perspectiva a transformação social e principalmente dos intelectuais e dos educadores que têm a possibilidade de potencializar a disseminação desse processo.

Explicitando e socializando as estratégias de gestão no campo da educação, promovemos a migração da apreensão das intenções reais envolvidas no processo, do âmbito das subjetividades para o âmbito das objetividades, permitindo a elaboração de discernimento e orientando a crítica com o objetivo de apontar os caminhos em direção aos anseios reais da comunidade envolvida.

Por meio da pesquisa efetuada, pode-se verificar que existe, ao nível do discurso, uma nítida intenção por parte da Instituição analisada de praticar a gestão democrática com a participação dos atores envolvidos. É evidente também que essa posição não tem por objetivo único atender às diretrizes oficiais em função da antecipação legal observada na adoção desses conceitos. Porém, observa-se que, na estrutura organizacional do CEETEPS, a Diretoria Executiva ainda mantém centralizada a maioria dos poderes decisórios, inclusive referendando ou alterando aqueles originados na gestão participativa. Essa centralização é observada também na Unidade Escolar, por meio da direção, que institui, controla e fiscaliza os instrumentos de gestão participativa.

Em relação à condução da estratégia de gestão pelo CEETEPS, pode-se perceber uma grande incidência de mecanismos de controle, de enfraquecimento do grupo de professores, privilegiando o aspecto burocrático por meio da análise do produto, em detrimento ao processo pedagógico da escola. A participação da comunidade da escola na elaboração

do Plano Escolar e do Projeto Pedagógico sofre grande incidência de monitoração dos órgãos centrais e deve seguir ‘modelos prontos’, sendo que sua elaboração visa atender a uma imposição burocrática, mas no cotidiano sua existência está apartada da prática escolar.

Quando buscamos evidências de gestão efetivamente democrática seguindo os referenciais teóricos adotados neste trabalho, deparamo-nos com a inexistência de “apropriações” ao nível das regras formais, pois os documentos produzidos na Unidade Escolar reproduzem formalmente a ‘letra’ daqueles impostos pelas diretrizes Oficiais, o que nos faz refletir que, de acordo com esses referenciais, essa estratégia dificulta a implementação da gestão democrática.

Portanto, para finalizar, o que este trabalho pretende é propor reflexões sobre a estratégia de gestão adotada pela Instituição foco do estudo. É necessário rever a condução dessa estratégia, pois, para que exista o alinhamento entre o discurso de gestão democrática e a estratégia de gestão adotada, os mecanismos de controle implementados precisam ser abrandados.

Referências

- ALMANOZ, M. R.; VITAR, A. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: TARTUCE, G. L. B. P. (Org.). *Gestão de inovações no ensino médio*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.15-47.
- BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós, 1989.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo de escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *LDB: Lei nº 9.394/96 de 23 de dezembro de 1996*. Cap II, Art 39 a 42. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *LDB: Lei nº 10.172/01*. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/proep/legislacao/df2208.shtm>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004a*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/dec515404.pdf>>. Acesso em: 28 nov 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004b*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com/legislacao/decretos/2004/dec20045159>>. Acesso em: 27 mar. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04 de dezembro de 1999a*. Institui as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb0499.doc>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 16 homologado em 25 de novembro de 1999b*. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb016.doc>>. Acesso em: 28 nov. 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educacional. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 39 homologado em 8 de dez de 2004c*. Dispõe sobre a aplicação do Decreto nº 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb039.doc>>. Acesso em: 18 jun. 2007.

BUENO, M. S. S. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. O banco mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ago. 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22513.pdf>> Acesso em: 8 ago. 2006.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. *Deliberação CEETEPS 2 de 31 de março de 1993*. Estabelece normas para elaboração dos Regimentos Internos dos Conselhos de Escola das Escolas Técnicas Estaduais, do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.ceeteps.br/quemsomos/departamentos/GID/Legislacao%20completa.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2007.

_____. *Anuário estatístico 2001-2002*. São Paulo, 2003.

_____. *Deliberação CEETEPS n° 02, de 30 de janeiro de 2006*. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em:

<<http://www.ceeteps.br/quemsomos/departamentos/GID/Legislacao%20completa.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2007.

_____. *Relatório de avaliação SAI/ETE-2006 da ETE Monsenhor Antônio Magliano*. São Paulo, 2007.

_____. ETEC Monsenhor Antonio Magliano. *Plano escolar*. Garça, 2007.

LIMA, L. C. Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In: BARROSO, J. (Org). *O estudo da escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996. p. 15-39.

_____. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. M. *Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

RUSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos: Revista Científica, UNINOVE*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto-Lei, de 06 de outubro de 1969*. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.ceeteps.br/quemsomos/departamentos/GID/Legislacao%20completa.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2007.

_____. *Decreto-Lei n° 17.027, de 19 de maio de 1981*. Aprova o Regimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. Disponível em:

<<http://www.ceeteps.br/quemsomos/departamentos/GID/Legislacao%20completa.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2007.

_____. *Indicação CEE n° 01/99 CEM*. Aprovada em 22 de março de 1999. Fixa normas para autorização de funcionamento de estabelecimentos e cursos de ensino fundamental, médio e de educação profissional, no sistema estadual de ensino de São Paulo. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/deliberacoes/de_01_99.htm>. Acesso em: 6 ago. 2007.

_____. *Indicação CEE n° 08/2000 CEF/CEM*. Aprovada em 05 de julho de 2000. Dispõe sobre as diretrizes para implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/indicacoes/in_08_00.htm>. Acesso em: 6 ago. 2007.

SILVA JUNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.