



GESTÃO: ELEMENTOS DE UMA REALIDADE VIVENCIADA

Vol. 3 nº 6 jul./dez. 2008

p. 179-192

Maria Aparecida Muccilo
Newton César Balzan
(Pontifícia Universidade Católica de Campinas)

Resumo: Esse artigo tem como objeto de estudo o conceito de gestão que vem sendo instituído pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo a partir de meados da década de 1990, através de uma leitura da constituição da sociedade capitalista visando compreender a forma de gerir o setor público, em específico o da educação no Estado de São Paulo. Como resultado, apontamos os princípios da organização empresarial nos moldes toyotistas, que são os vetores que orientam a política educacional da Secretaria de Estado da Educação.

Palavras-chave: Gestão. Gestão da educação estadual

MANAGEMENT: ELEMENTS OF A REALITY EXPERIENCED

Abstract: This article had as study object the concept of management that comes being instituted for the State secretary of the Education of the State of São Paulo from middle of the decade of 1990, through a reading of the capitalist incorporation aiming at to understand the form to manage the public sector, in specific of the education in the State of São Paulo. As result, we point the principles of the enterprise organization in the molds toyotista that are the vectors that guide the educational politics of the State secretary of the Education.

Keywords: Management. Management of the state education

I. Introdução

Os processos pedagógicos não podem estar desvinculados da subjetividade, da vida, dos valores, da dinâmica social, da cultura, da política, das ideologias, etc. Como consequência, nenhum processo didático pode ser entendido apenas como aplicação de técnicas ou metodologias; ao contrário, elas só têm sentido na articulação com as concepções da educação, da sociedade, da cultura e da política (SANCHES GAMBOA, 2001).

Assinalamos mudanças de ordem específica. Os cargos foram sofrendo alterações conceituais, como, por exemplo, no ano de 2000 os Supervisores, Diretores, Vice-Diretores e Professores-Coordenadores passaram a ser caracterizados como Gestores do Sistema Educacional.

Optamos por fazer a análise a partir da comparação entre o que é proposto nos Programas de Capacitação de Gestores e alguns desses eixos (revelando, assim, a concepção de gestão por parte da Secretaria Estadual de Educação) e o que nossos sujeitos pesquisados (Diretores) compreendem dessa concepção.

Para pesquisar a concepção de gestão, acreditamos ser necessário, sobretudo, contextualizá-la. Para tanto, buscamos compreender as metamorfoses do mundo contemporâneo no que diz respeito às políticas governamentais, às políticas econômicas e às relações entre capital e trabalho no contexto nacional e internacional. Começamos essa contextualização através de uma análise entre a Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394 – LDBEN ou, simplesmente, LDB) de 1996.

Na Constituição Federal de 1988, a preocupação com a Educação está no artigo 36 (inciso V), onde se estabelecem os princípios do ensino. No inciso VI aparece, pela primeira vez em constituição brasileira, a preocupação com a gestão democrática do ensino público. Podemos dizer que aqui encontramos o embrião que desencadeará toda a discussão e a consecução de documentos legais recentes sobre os princípios da gestão democrática na educação no Estado de São Paulo.

No nosso entender, o conceito de gestão democrática implícito quando da elaboração da Constituição Federal implicava muito mais o anseio de participação de diferentes entidades que representavam segmentos da sociedade em relação às decisões políticas e econômicas, do que a retórica sobre gestão democrática, retórica que tem perpassado as recentes mudanças em setores públicos.

Tal primazia da questão da participação foi resultado do processo de transição ditatorial para o regime democrático: uma concepção de democracia participativa, a qual influenciou o projeto original da LDBEN de 1996.

Observamos também que não há, na Constituição Federal de 1988, qualquer referência sobre autonomia no gerenciamento educacional, outro tema bastante recorrente nas recentes discussões sobre sistema educacional.

Na CF de 1988, no capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto –, no artigo 205, está que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já na LDBEN de 1996, no título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional –, o artigo 2º assinala que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Observamos que há uma inversão na ordem de responsabilidades em relação à educação, isto é, enquanto que a Constituição observa primeiramente a responsabilidade do Estado e depois a da família no processo educativo formal, a LDBEN coloca a responsabilidade em ordem inversa, ou seja, cabe primeiramente à família a responsabilidade de educar. Quanto à finalidade, ambas ressaltam a importância do exercício da cidadania e a importância da qualificação para o trabalho.

Podemos afirmar que a ideologia que permeou a consecução da Constituição Federal possui um caráter mais social, ou seja, a perspectiva de que o papel do Estado é o de provedor conforme os princípios da social-democracia. Com a LDBEN, o princípio ideológico do neoliberalismo também é contemplado, ou seja, o do “Estado Mínimo”, cujas características são as que apontamos quando analisamos a teoria monetarista. Enquanto a sociedade brasileira ansiava pela obtenção de direitos políticos e sociais, sejam eles de inspiração socialista ou mesmo de cunho social-democrata, a crise que se instaurou a partir dos anos de 1970 (as duas grandes crises do petróleo), em várias partes do mundo, foram sinais do esgotamento do padrão produtivo do modelo em vigor. Assim, compreendemos que a concepção de social-democracia¹, juntamente com a concepção de cunho socialista, foram referenciais que influenciaram de forma decisiva a elaboração da atual Constituição², que, conforme o então presidente da Assembleia Constituinte, Ulisses Guimarães, declarou promulgada a nova Constituição qualificando-a de “Constituição Cidadã”.

Se o processo de redemocratização da sociedade nos anos 1980 garantiu a conquista de direitos sociais – legalmente falando – através da participação de uma assembleia eleita pelo voto popular, do ponto de vista da elaboração da nova LDBEN, os esforços empreendidos pelas entidades representativas dos diferentes segmentos da educação pública foram desconsiderados, haja vista a aprovação do projeto substitutivo do Senador Darcy Ribeiro.

Conforme Saviani (2001), o texto do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados ocorreu em dezembro de 1988. Observamos a predominância dos interesses do setor privado sobrepondo-se aos interesses sociais. A questão que fica é que “tudo o que é legal, é moral, é ético”? Encontramos uma resposta no texto de Bernardo para esta questão:

Quanto à Ética, abstrata e com “e” maiúsculo, ela é o que jamais deixou de ser, a pior das hipocrisias. O cínico tem ao menos a desculpa de saber o que faz. O ético nem isso, já que a moral geral e universal serve para encobrir os resultados das ações não tanto aos olhos alheios, mas sobretudo aos que as praticam [...]. Os apelos ao coração e à ética só confundem onde seria necessário esclarecer. A administração de uma empresa pode, evidentemente, patrocinar a arte e as boas causas, aplicar os princípios da nutrição racional no refeitório dos trabalhadores, por exemplo, e dirigir discursos humanistas aos seus assalariados, assim como pode não praticar a corrupção e não recorrer a fraudes. (BERNARDO, 2000, p. 7-8).

Deixamos, aqui uma reflexão aos leitores desse texto...

Assinalamos uma questão que nos parece relevante, ou seja, como articular os princípios de orientação da SEE/SP através dos Programas de capacitação e formação do gestor com o cotidiano das escolas, visto que, conforme Lück (2002), a ideia de gestão educacional se desenvolve associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação.

No que se refere às ideias globalizantes e sua dimensão política e econômica, podemos apontar a questão da racionalização, questão que tem permeado muitas das decisões governamentais e a aplicação de princípios como a reengenharia, o *downsizing* e a qualidade. Isso nos leva a apontar que tais princípios serão apregoados no Sistema Educacional e, portanto, os professores poderão ser tratados como operários e os alunos como clientes.

Em nosso entender, a se oficializar tal indício, o mesmo estaria desvinculado do princípio de que problemas globais demandam ações conjuntas, articuladas, onde haja compartilhamento de responsabilidade na tomada de decisão. Novamente nos reportamos a Lück (2002), ao assinalar que “os sistemas educacionais são organismos vivos e dinâmicos e se caracterizam por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem, direta ou indiretamente”. Enfim, é necessário não perder de vista que o princípio da racionalidade não deve sobrepor-se ao princípio da humanização da pessoa.

Isto nos leva a crer que, a partir do suposto de que o poder público é incapaz de gerenciar e financiar a educação e em nome da busca de maior eficiência e produtividade do sistema educacional, assistimos, nos anos 1990, a propostas governamentais que, pretensamente, visam ao aprimoramento da gestão, Uma dessas iniciativas diz respeito a mobilizar a sociedade para participar da construção de um sistema público de melhor qualidade. Tal participação tem se traduzido, por um lado, na implantação de mecanismos de gestão colegiada nos sistemas de ensino e nas unidades escolares; por outro, na solicitação de provisão direta e indireta de recursos financeiros, materiais e/ou humanos:

A sociedade e particularmente o empresariado vêm sendo convocados pelo Estado para contribuir na melhoria do sistema público de ensino, como condição para viabilizar o seu ajustamento à globalização da economia e às novas formas de organização da produção e dos processos de trabalho. À educação é atribuído papel estratégico, constituindo-se como fator produtivo (SOUSA, 2006, p. 255).

Nota-se que, gradualmente, vem se explicitando uma perspectiva de delegar a cada escola a responsabilidade de viabilizar recursos na sociedade para a melhoria de suas condições, apoiada em padrões de gestão da educação que enfatizam a importância da autonomia administrativa e financeira da escola. O empresariado é o segmento social mais diretamente convocado para prover auxílios financeiros, com o agravante de abrir,

também, a possibilidade de transposição dos critérios de organizações empresariais para as instituições educacionais, visando torná-las mais eficientes e produtivas:

A privatização se coloca, ao menos no caso do ensino fundamental, não na perspectiva de retirada de financiamento público e transferência para o âmbito privado, mas, sim, na de complementação de recursos. Além desta, também fica evidente a perspectiva de adoção de uma lógica privada na gestão educacional; por um lado, ao pretender a apropriação dos critérios de organização empresariais pela escola, por outro, ao prever um mecanismo de gestão do sistema potencialmente gerador de uma diferenciação entre as escolas, fragmentando o sistema de ensino e acirrando as desigualdades (SOUSA, 2006, p. 267).

Para a consecução de nosso propósito, recorreremos ao estudo de caso. Neste estudo, assim como nas leituras prévias sobre a problemática da Gestão Educacional, emergiram alguns temas que foram abordados pelos gestores pesquisados e que buscaremos analisar não só a partir das falas dos diretores como também os problematizando na forma como estes temas estão presentes nos Programas de Capacitação dos Gestores e que expressam, tanto por parte dos diretores como da Secretaria de Educação, suas respectivas concepções de gestão. Dessa forma, a análise será entre as concepções presentes nos Programas, intercalando-as com referenciais teóricos que nos parecem pertinentes nesta análise.

Indagamos os sujeitos pesquisados sobre o motivo pelo qual se deu a passagem do termo *direção* para o de *gestão*, sua origem e sua implementação na reorganização da SEE/SP. A grande diferença, afirmam os sujeitos pesquisados, é que o diretor/administrador era o senhor todo poderoso, absoluto. Com a mudança, o gestor tem que colher informações, dividir a responsabilidade com sua comunidade escolar, ou seja, com o Conselho de Escola.

A modernidade caracterizada pela era da razão [...] e a confiança no poder transformador do homem proclamaram, no século XIX, uma escola capacitada para disseminar os conhecimentos acumulados e as luzes da razão; uma escola pública, universal e laica. (SANCHES apud LOMBARDI, 2001, p. 80).

O autor segue observando que o ideário da universalidade na educação, ideário que nutriu o pensamento latino-americano, já discriminava a educação pública mínima, limitada a “ler, escrever e fazer contas” para a maioria da população, estando a educação integral e mais abrangente destinada aos setores privilegiados.

Para o sujeito M, esse movimento da concepção “antiga” para a “moderna” passa pela divisão de responsabilidades com sua comunidade escolar, inclusive na decisão sobre como serão gastos os recursos financeiros.

Quando o sujeito G diz que o gestor tem que colher informações, dividir a responsabilidade com a comunidade, ela revela o propósito da gestão de forma

descentralizada que, conforme Bresser (1995), a estratégia da descentralização é uma das características da moderna administração pública gerencial.

Outra característica da moderna administração apontada por Bresser (1995) – a de que a administração deve ser orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados – aparece na fala da Diretora P, quando ela assinala que passa pela questão do mercado voltado para resultados, para a qualidade.

Uma questão importante apontada por Bresser (1999) se refere a que os políticos e os funcionários sejam merecedores de grau limitado de confiança. Observamos também, em relação às falas dos sujeitos, semelhanças que remetem a uma concepção de gestão em “sintonia com o neoliberalismo”, pois é possível perceber uma associação entre gestão e termos como “participação”, “qualidade”, “parceria”.

Uma apreensão crítica da realidade nos permite supor que a abordagem dada pela SEE/SP também possui caráter unilateral. O “também” é porque Bresser Pereira foi Ministro da Administração e Reforma do Estado no Governo de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995, cuja concepção política de Estado é a Social-Democracia. Quanto ao caráter unilateral da SEE/SP, justifica-se com a abordagem feita no Circuito Gestão sobre Autonomia e Gestão de Recursos Financeiros nas Escolas.

A partir da segunda metade da década de 1990, a Secretaria da Educação promoveu: reorientação da natureza e da qualidade das intervenções; integração dos aspectos humanos, físicos e materiais; estabelecimento de parcerias com vistas a revolucionar a produtividade dos recursos públicos.

A SEE/SP assinalou que isto significa que o Estado passou da função de “mero gestor” de uma máquina gigantesca para o de articulador e integrador de um projeto de Educação, para a formulação de uma política educacional que integre os mais diferentes aspectos, desde os recursos humanos, os físicos e os materiais, até o estabelecimento de parcerias com todas as agências responsáveis pela educação escolar, com vistas a revolucionar a produtividade dos recursos públicos.

Considerando o ponto de vista do Estado enquanto articulador da política educacional, os apontamentos feitos acima pela SEE/SP revelam características da “Moderna Revolução Gerencial”. É o caso da afirmação sobre o estabelecimento de “parcerias com vistas a revolucionar a produtividade dos recursos públicos”.

Considerando o ponto de vista da formação dos gestores, a nosso ver, a abordagem enfocada pelo Circuito Gestão peca por conceber os gestores com elevado grau de autonomia e, ao mesmo tempo, que suas competências já estão estabelecidas.

Num dos Módulos do Programa de Capacitação de Gestores é explicitada a perspectiva da “Revolução Gerencial” como aquela que enfatiza o caráter estratégico ou orientado por resultados, a descentralização, a flexibilidade, o desempenho contínuo e crescente, a competitividade, o direcionamento estratégico, a transparência e a cobrança de resultados. Esta perspectiva é apontada pela SEE/SP como a expressão da Revolução Gerencial com base em Holmes (1995). Esta perspectiva de Revolução Gerencial é recorrente na recente retórica da gestão empresarial e, especificamente, no que se refere ao caráter estratégico. Motta (2000) assinala como sendo: um conjunto de

decisões fixadas em um plano ou emergentes do processo organizacional. Observamos, porém, que, no mesmo documento do Circuito Gestão, que enfatiza o caráter estratégico orientado por resultados, e, na sequência dessa referência, são apontadas as responsabilidades dos Diretores (gestores) da seguinte maneira: garantir plena informação a todos os membros da equipe; ajudar cada funcionário a entender a responsabilidade por sua carreira e por desenvolver as habilidades necessárias; suportar o direito do funcionário de ser um agente pró-ativo.

Numa perspectiva de análise mais crítica sobre a Revolução Gerencial, Frigotto (1997) observa que os novos conceitos, utilizados frequentemente pelos “homens de negócios e seus assessores” – tais como qualidade total, flexibilização, pedagogia da qualidade e defesa da educação, competitividade e integração, dentre outros –, são uma imposição de novas formas de sociabilidade capitalista, sendo-o tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização mundial.

No Programa de Capacitação dos Gestores foi apontado qual deve ser o Perfil do Gestor na “Nova Administração”: estimular lideranças; competir quanto a resultados; possuir visão pluralista das situações; cristalizar suas intenções de honestidade e de credibilidade; fundamentar suas decisões; ser pluralista; comprometer-se com a emancipação de seus funcionários; atuar em função de objetivos. Essas características originam-se nos princípios das modernas estratégias da gestão empresarial. O fato de a SEE/SP apontá-las como relevantes, isto implica a sua adoção, ou seja, tais requisitos são imprescindíveis aos novos gestores.

Quando comparamos tais requisitos com a maneira como o sujeito B se define, parece haver uma diferença significativa, até mesmo na própria concepção de gestão. Enquanto, para a SEE/SP, subjaz a visão de totalidade e de modernidade, na fala desta Diretora parece que se mantém a prática do controle e da centralização das atividades, bem como a separação entre conceber e executar, característica básica nos moldes do taylorismo e do fordismo. Analisando os limites e as prioridades do conhecimento gerencial, Motta (2000) observa que a “Liderança é um processo no qual um indivíduo influencia outros a se comprometerem com a busca de objetivos comuns” (p. 39). Ela se constitui através de uma interação pessoal e, como tal, pode ser vista como uma função gerencial sobre o diretor contemporâneo. Justifica seu ponto de vista a respeito da liderança afirmando que:

O dirigente contemporâneo é visto menos como um decisor racional, planejador, sistemático e supervisor de atividades ordenadas e mais como um desbravador de caminhos, encontrando soluções e tomando decisões com base em informações incompletas, coletadas esparsamente em meio a um processo gerencial fragmentado e descontínuo. (MOTTA, 2000. p. 42).

Consideramos, portanto, que as qualidades apontadas por Motta ao identificar o diretor contemporâneo são as mesmas expressas pela SEE/SP quando especifica os recursos pessoais solicitados no contexto de Revolução Gerencial, para o Gestor que

deve ter: capacidade de trabalhar em equipe; capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo; criação de novas significações em um ambiente instável; capacidade de abstração; manejo de tecnologias emergentes; negociação; visão de longo prazo; assumir responsabilidades pelos resultados; comunicação.

Isto nos permite afirmar que, para a Secretaria da Educação, o princípio da gestão empresarial contemporânea pode e deve ser implementado no Sistema Educacional, posto que, enquanto líderes deste sistema, “espera-se dos gestores uma ação cujas dimensões atinjam a Gestão Pedagógica, a Gestão de Materiais e Patrimônio, a Gestão de Pessoas e suas Inter-Relações e a Gestão Financeira”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 afirma, já no artigo 1º, no parágrafo 2º, “que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Quando trata do Ensino Médio, no artigo 35, no inciso II, afirma que “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

A ideia de “excelência” trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores. Buscar a excelência é buscar a estes, aos mais dotados, para tirá-los do suposto marasmo geral e colocar à sua disposição os melhores meios. A ideia da busca da excelência parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem de uma sociedade dual. Teoricamente há primeiro que encontrá-los, mas, em realidade, se encontram sozinhos, pois já se denominaram a si mesmos ou seus pais já o fizeram por eles (ENGUITA apud GENTILI, 1997, p. 159). A concepção de a educação institucional preparar o aluno para o mundo do trabalho ou que ele seja capaz de reagir bem às situações imprevistas, que seja capaz de trabalhar em equipe perde, portanto, o sentido ante a constatação feita por Enguita.

Podemos, todavia, pensar a Escola como um espaço para a formação sócio-histórico-cultural dos alunos e, portanto, retomamos a concepção de Paro (2001), na qual considera que a escola deve ser pensada como instituição que visa contribuir para a transformação social. Não se trata de concordar que a escola, tal como está sendo conduzida, propiciará transformações. Trata-se, sim, de considerar a possibilidade da transformação social vir a ocorrer através da escola.

Enquanto a escola pública, tal como está, visa formar cidadão crítico, capaz de reagir bem às situações imprevistas, com capacidade para trabalhar em equipe, conforme advogam os sujeitos pesquisados, sabemos que a dualidade mencionada por Enguita se mantém, haja vista que as escolas particulares continuam a investir na “excelência” da educação dos seus “clientes”. Estes, por sua vez, a se manter a atual estrutura, irão se sobressair nos vestibulares, nos concursos, nas entrevistas, na vida...

Lembremos de Foucault quando diz que: “O importante, creio, é que a verdade existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças às múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de

discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Assim podemos assinalar que o princípio da autonomia e da democracia é o que há de mais verdadeiro no atual sistema educacional. Para os que conceberam tais Programas, é verdadeiro que haja o encontro de lideranças educacionais e que elas se sintonizem pelo compromisso de assegurar a qualidade da escola e o sucesso do aluno com o objetivo de envolver os grupos responsáveis pela gestão das escolas públicas da rede estadual na implementação dos princípios de gestão democrática, de autonomia e de participação presentes na LDB.

A autonomia é um conceito que perpassa tanto as concepções dos Diretores quanto da SEE/SP. Segundo Azanha (1995)³, autonomia é “um termo quase que sagrado” nas discussões entre os gestores. A autonomia aparece não só como característica a ser desenvolvida nos alunos mas também entre as diferentes instâncias. Em relação a esta última possibilidade, o sujeito H assinalou a importância do papel do Gestor em relação ao de Diretor, visto que este último era de gabinete num sistema de centralização das decisões, e Gestor considera ainda os novos paradigmas da educação. A ênfase, então, é dada em relação à autonomia na gestão dos recursos financeiros, porém outro sujeito afirma que a autonomia está intimamente vinculada com parceria com empresas privadas.

Outro aspecto apontado refere-se à legalidade da autonomia, o que lhe confirma o caráter ambíguo; conforme observamos, com base em Azanha, governar a si próprio não se coaduna com o princípio do cumprimento de diretrizes legais. Concordamos com Azanha (1995, p. 132), quando ele, interrogativamente, observa: “quem, no Brasil de hoje, teria a ousadia de colocar-se contra a autonomia da escola ou de pôr em dúvida a conveniência de sua gestão democrática?”

Diante, porém, da precarização do mundo do trabalho, onde cada vez mais pessoas perdem seus empregos e onde a grande maioria dos jovens e adolescentes não vê perspectivas, a retórica sobre autonomia e democracia paira sobre os alunos, os pais, a comunidade e até mesmo sobre as mentes de gestores do Sistema de Ensino no Estado de São Paulo.

No que diz respeito ao conceito de democracia na escola, é pertinente retomar Frigotto (1997), quando afirma que “a realidade, como socialmente dada, necessita ser elaborada, desenvolvida no horizonte de maior universalidade. Democrática é a escola que é capaz de construir, a partir do dialeto (lingüístico, gnosiológico, valorativo, estético, cultural, em suma) uma ordem mais avançada e, portanto, mais universal”. O sujeito “J” comenta sobre o grau de participação dos gestores na definição das políticas educacionais. Aí fica evidente que as grandes linhas da política da educação são definidas pela Secretaria.

Embora nos pareça claro que as instituições governamentais – neste caso, a Secretaria de Estado – sejam as responsáveis pelas definições e pela implementação das políticas públicas, também nos parece pertinente retomar Lück (2002), que define Gestão associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Assinalamos, portanto, que se há democratização nas definições das políticas educacionais, não é bem isso que revela a Diretora. Parece que a democratização está apenas no nível da implementação dos princípios definidos nas instâncias superiores e não na sua elaboração. Boito Jr. (1999) nos diz que os neoliberais propõem a descentralização da administração da verba, mas não a democratização da decisão sobre seu montante e destino. Tal postura diante das políticas públicas nos remete a Paro (2001, p. 29/30), sobre sua análise acerca das Políticas Educacionais. Observa que, em conversas com professores, com coordenadores pedagógicos e com diretores de escola, pode-se perceber a falta, ou a presença ainda muito tímida, de posturas críticas sobre temas como o neoliberalismo, os efeitos da ação do Banco Mundial na política educacional, a privatização do ensino, a municipalização do ensino fundamental, a autonomia escolar ou a organização da escolaridade em ciclos.

Resumindo: os novos paradigmas do mundo do trabalho ou, conforme Frigotto (1997), “os slogans dos homens de negócios”, foram sobejamente disseminados junto aos gestores do sistema de ensino público no Estado de São Paulo. Segundo a Secretaria da Educação, cabe a esses gestores o papel de efeito multiplicador junto aos professores nas escolas.

Dessa forma, ter clareza quanto aos novos conceitos de Gestão e suas estratégias é parte do processo da reorganização do sistema educacional da SEE/SP e, segundo ela, são os novos gestores que terão a incumbência de formar os jovens para a cidadania, para o trabalho, enfim, possibilitar que eles desenvolvam todas as suas potencialidades e sejam passíveis de empregabilidade.

Iniciamos este texto citando Sanches Gamboa (1997), posto que ele diz que os processos pedagógicos não podem estar desvinculados da subjetividade, da vida, dos valores, da dinâmica social, da cultura, da política, das ideologias... Este pensamento nos é significativo, pois podemos considerá-lo para nós e para nosso trabalho, ou seja, nossa dissertação está vinculada à nossa subjetividade, a nossos valores, a nossa ideologia, a nossa cultura, enfim, a nossa vida e a nossa concepção de pessoa e de sociedade.

Por isso nos apropriaremos também do pensamento de Oliveira (2001)⁴, num ensaio intitulado: “Política Educacional nos Anos 1990: educação básica e empregabilidade”, onde ele diz que a ideia da educação como forma de mobilidade social divulgada no passado e a de educação para a empregabilidade do presente mitificam a realidade. Essa mitificação supõe que os problemas são conjunturais e que, para solucioná-los, bastariam intervenções pontuais como, por exemplo, melhor distribuição de renda. Tal interpretação relega a questão política a um problema meramente distributivo.

Essa concepção aplicada à gestão na educação nos permite assinalar que intervenções como as que foram feitas via programas de capacitação são pontuais. Por este motivo, talvez não resultem em transformações de fato na educação e na sociedade se forem feitas desvinculadas de discussões mais gerais visando à real formação dos gestores para que realmente sejam agentes multiplicadores e contribuam para que a escola possa exercer o papel que lhe cabe: o de transformação da sociedade através da formação de indivíduos, de cidadãos de fato.

2. Tecendo considerações

Há muito que a educação tem sido espaço privilegiado para a divulgação ou, mesmo, para a inculcação do modelo ideológico, político e econômico hegemônico. Como não poderia deixar de ser, ela não escapou aos tentáculos das recentes reformas neoliberais. Os mesmos princípios e estratégias que orientam as (re)organizações empresariais do setor privado são adaptados para orientar o gerenciamento de instituições públicas de forma geral e das instituições educacionais, no Estado de São Paulo, em específico.

Conforme observamos, esses princípios e estratégias não podem ser compreendidos deslocados da dinâmica internacional, das estratégias do projeto neoliberal.

A evidência dessa influência na educação institucional está no que pudemos constatar/apurar no material oferecido pelos Programas de Capacitação de Gestores e através das observações no caderno de bordo dos nossos sujeitos.

Embora alguns temas sejam específicos da Administração Pública, a abordagem de temas pelos Programas de Capacitação denota o enfoque apreciado no universo empresarial – temas relacionados aos atributos imprescindíveis do líder, tipos de liderança, assertividade, dinâmicas sobre como ser um vencedor; análise transacional, atitudes positivas, relações de amizade e de cumplicidade, superação de barreiras, lidar com conflitos, trabalho coletivo, decisões compartilhadas, resistência à mudança, enfim, um leque de novos *slogans* que estão no centro dos debates sobre a forma de gerenciamento na era da globalização.

Para tanto, entre outras análises, consideramos os Programas de Capacitação de Gestores como uma ferramenta capaz de explicitar tal concepção. O que encontramos foi uma abordagem inconsistente dos temas presentes na perspectiva da racionalidade administrativa, tornando-os efetivamente *slogans* que mais servem para causar impactos do que propriamente para propor a gestão democrática, participativa e voltada para a construção de uma educação mais justa.

Tal inconsistência pode ser constatada a partir de um dos textos de apoio oferecido num dos Programas, cuja autora argumenta que, nos últimos anos do século XX, sob o impacto das enormes mudanças ocorridas na sociedade, do avanço da tecnologia e dos meios de comunicação de massa, da constatação cada vez mais óbvia de que a sociedade do futuro será a do conhecimento e de que este determinará a

riqueza das nações, é promulgada na Lei de Diretrizes e Bases nacionais (LDB) aprovada em 1996.

No que se refere ao impacto das mudanças, ao avanço da tecnologia e dos meios de comunicação de massa, não podemos fechar os olhos e negar que o mundo mudou. Também não podemos negar que tais mudanças criam novas necessidades.

Em relação à modernização e à real democratização para o sistema educacional brasileiro, também cabem considerações. Os princípios da modernização da sociedade remontam à visão iluminista, que, conforme Sanches Gamboa (apud LOMBARDI, 2001, p. 80), está:

caracterizada pela razão (cogito cartesiano), recuperação da experiência sensível [...] e a confiança no poder transformador do homem proclamaram, no século XIX, uma escola capacitada para disseminar os conhecimentos acumulados e as luzes da razão: uma escola pública, obrigatória, universal e laica.

Não obstante, a confiança no poder transformador do homem implica que consideremos as condições sócio-históricas dos sujeitos sociais. No caso brasileiro, prevaleceu, desde os primórdios da colonização, a imposição de modos de ser, de pensar, de viver, enfim uma cultura eurocêntrica, patriarcal e autoritária. Dessa forma, considerar que vivemos numa democracia plena implica desconsiderar a extrema desigualdade social e as contradições que o ideal da modernização não conseguiu extirpar, pois, ao contrário, o fenômeno da exclusão se acentuou, mesmo em países centrais.

Os projetos educativos são o resultado dos jogos de poder presentes em todo grupo humano. Tanto a revolução das máquinas-ferramentas como a revolução informacional, ambas têm desenvolvido e potencializado o trabalho e a comunicação dos homens, mas pouco têm alterado suas relações de poder, devido à permanência das formas de organização social e das relações de propriedade que, apesar das transformações dos meios de produção, ainda regem a sociedade nos moldes da propriedade privada e da acumulação ampliada das riquezas geradas pelos processos produzidos por um reduzido número de capitalistas (SANCHES, 2001, p. 87).

Tais constatações nos conduzem à assertiva de que o princípio da racionalidade administrativa nas organizações, conforme a estratégia toyotista, tem sido o vetor que orienta o sistema educacional.

De outro lado, apesar de termos constatado que os princípios da autonomia e da democratização da gestão da educação estão legalmente constituídos e que, por sua vez, foram sobejamente atentados no Circuito Gestão, na prática, no entanto, isto tem se revelado inconsistente, na medida em que, conforme observamos no capítulo anterior, com base em Fusari et alii (2001), a lógica que nos leva a afirmar que a função histórica do Estado – a de ser provedor dos serviços públicos e, entre eles, o serviço educacional – está sendo substituída pelo do Estado avaliador, controlador e punitivo.

Trata-se de uma orientação política falaciosa que não assume o compromisso com a elevação da qualidade do ensino. Ao contrário, essas políticas implementam a redução dos gastos públicos com a educação e se mantêm indiferentes a questões tão relevantes como a carreira e o salário do magistério (FUSARI et al., 2001, p. 14).

Nesta perspectiva e na de uma conjuntura em que o ser humano vale pelo que ele representa e pelo que tem, alimentado pela *mass media*, parece não ser muito difícil a flexibilidade, por parte dos nossos Diretores, não apenas a de reproduzir, mas a de reproduzir de forma inconsistente, o discurso oficial. Talvez seja, também por isso, que nossos sujeitos em nenhum momento se assumiram como pedagogos, deixando transparecer que são apenas executores das diretrizes estabelecidas pelo governo do Estado.

Assinalamos, com base em Antunes, que, enquanto o taylorismo/fordismo se apropriava do trabalho físico do proletário, o toyotismo se apropria, também, daquilo que o taylorismo/fordismo desprezou: o *saber intelectual*.

Deixamos, em registro, a interrogação: Que gestor é esse?

3. Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER & SPINK (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã Editora, 1999.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha. Formação continuada dos profissionais de ensino. **Caderno Cedes, 36**: Educação Continuada. Campinas: Papyrus, p. 38, 1995.

GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas/SP: Autores Associados: HISTRDBR: Caçador, SC: UnCm 2001, - (Coleção Educação Contemporânea).

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional, uma questão paradigmática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão).

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

SANCHES GAMBOA, Silvio A. A globalização e os desafios da educação no limiar do século. In: LOMBARDI, José C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001 (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Aparecida Neri de. Alternativas para uma gestão democrática na educação: desafios para a construção de alternativas democráticas. In: Participação da sociedade civil na educação: alternativas para melhoria da escola pública. São Paulo: **Documentos IBEAC, n. 8**. São Paulo: Laser Press, 1995.

4. Notas

¹ Para ANDERSON (1988), citado por GENTILI (1994, p. 118), “Criaram-se assim as condições para o retorno a uma institucionalidade democrática controlada, uma democracia da derrota ou, mais paradoxalmente, uma democracia “não-democrática”, cuja base material se imbricava em duas das mais claras conquistas pós-ditatoriais: a traumatização subjetiva e a transformação objetiva da sociedade”.

² Num ensaio de 1995 (p. 63), Gentili observa que “As forças conservadoras, sob o argumento de que a Constituição de 88 foi fortemente influenciada pelas teses do centralismo e do estatismo de inspiração socialista e que agora o socialismo foi liquidado, querem ‘depurar’ o texto constitucional das referidas influências”.

³ Este e outros textos foram fornecidos durante os Módulos do Circuito Gestão.

⁴ Apud DOURADO & PARO (Org.). *Políticas públicas & educação básica*, p. 110.

Recebido em 08/03/2008.

Aprovado para publicação em 27/06/2008.