

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESTADO DO CEARÁ/BR

Vagna Brito de Lima¹

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo discutir o trabalho docente, no contexto da política de gestão democrática, nas escolas públicas estaduais cearenses no período de 2007 a 2010. A pesquisa conta com uma bibliografia associada ao trabalho de campo, através de entrevista semiestruturada com professores de duas escolas pertencentes a uma das vinte e uma regionais, e tomou como base os autores KRAWCZYK, 2003, OLIVEIRA, 2004, 2009; LEITÃO, 2010; VIEIRA, 2002. Segmenta-se em introdução; contextualização da temática; análise da relação entre Estado, democracia e gestão democrática; abordagem sobre a precarização do trabalho docente no atual projeto educacional, finalizando com as considerações suscitadas no decorrer do estudo. Conclui-se que as políticas educacionais que se materializam na educação brasileira correspondem ao modelo societal em andamento no Estado brasileiro desde a década de 1990, com evidentes desdobramentos na política educacional local, sob o discurso da descentralização.

Palavras-chave: Trabalho docente. Gestão democrática. Política educacional.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta da pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Educação Brasileira², com o objetivo precípua de investigar os avanços e recuos da gestão democrática nas escolas públicas estaduais do Ceará no período de 2007 a 2010. No percurso desta investigação tornaram-se evidentes as transformações que vem sofrendo o trabalho docente no contexto da política de gestão escolar, o que determinou a escolha do tema.

Na perspectiva de analisar as demandas que se apresentam ao exercício do trabalho docente na atual configuração política que

1 Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na área de concentração de História e Política da Educação. Graduada em História (UVA), possui Especialização em Gestão Escolar (UDESC) e Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA). Professora da rede pública estadual de ensino no Ceará. vagnabrito@yahoo.com.br.

2 Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

se impõe à instituição escolar, recorre-se à contribuição teórica de diversos autores que possibilitam o entendimento de tais questões (KRAWCZYK, 2003, OLIVEIRA, 2004, 2009; LEITÃO, 2010; VIEIRA, 2002).

Visa esta pesquisa contribuir com a reflexão sobre as transformações impostas à educação, com forte impacto no trabalho docente. Mais exatamente, direciona-se à política de gestão democrática que se materializa nas escolas públicas cearenses, com vistas a compreender o lugar do professor na construção das novas relações sociais e espaços de discussão da democracia na educação.

A pesquisa conta com uma bibliografia associada ao trabalho de campo, através de entrevistas semiestruturadas, visitas e observações, e se organiza da seguinte forma: introdução; contextualização da temática: a política de gestão democrática do central ao local; o trabalho docente no contexto da gestão democrática; o trabalho docente no âmbito da política de gestão democrática cearense (2007-2010). Finaliza com as considerações suscitadas no decorrer do estudo.

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA: A POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO CENTRAL AO LOCAL

Marcadamente nas últimas décadas, a educação brasileira passou por inúmeras mudanças e transformações. Tal processo teve início na década de 1980, no âmbito da democratização do Estado brasileiro, com o final da ditadura militar³. Cabe destacar que as transformações ocorridas no Brasil, nesse período, se materializaram no cenário da crise econômica mundial presenciada no final do século XX.

É importante lembrar ainda que as reformas ocorridas no Brasil após os vinte anos de ditadura militar (1964-1995) decorrem da nova configuração econômica mundial desencadeada na década de 1980, no contexto da reordenação do Estado no âmbito global e sob a perspectiva de revitalizar a economia após a crise da década anterior. No intento de propiciar o desenvolvimento econômico, protagonista do ideário que mobilizou as transformações mundiais

³ Período do regime militar iniciado com o golpe militar de 31 de março de 1964 até a eleição direta de um civil, Tancredo Neves, em 1985.

das últimas décadas do século XX, a educação ganha centralidade. Nessa direção, Oliveira (2009, p. 79) chama atenção para a relevância ocupada pela educação como componente indispensável ao desenvolvimento econômico já observado nos primeiros anos da década de 1960, como requisito das novas demandas educativas:

A educação é percebida como um componente essencial ao desenvolvimento econômico à medida que exerce forte influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a adaptabilidade às mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento. Considera-se indispensável um nível relativamente alto de educação geral, tanto primária quanto secundária. (OLIVEIRA, 2009, p. 79)

A reforma educacional brasileira que teve início na segunda metade da década dos anos de 1990, tem suas origens nos anos anteriores, portanto, nesse período, algumas políticas já se materializavam (KRAWCZYK, 2008). Sobre os sentidos que mobilizaram a reforma educacional da década de 1990, Krawczyk (2008, p. 47) afirma:

No ideário da reforma buscava-se conciliar as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola, no marco de mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado. Havia a premente necessidade de reverter o quadro de exclusão e desigualdade educacional, representado principalmente pelo exíguo atendimento à demanda do ensino fundamental e médio e pelos altos índices de fracasso e evasão escolar.

As responsabilidades foram distribuídas entre as diferentes esferas do poder público, cabendo aos estados a organização do ensino médio até a universalização da educação básica, o que lhes permitiu realizar mudanças na legislação educacional e reformas no sistema educacional, na instância local. Volta-se, assim, o olhar para compreender como se deram os desdobramentos de tais reformas, especificamente na área da educação no Estado do Ceará, que constitui o lócus da presente investigação.

Cabe destacar que a reforma educacional cearense se materializou sob a égide das concepções que nortearam as reformas centrais do país, vinculadas ao ideário dos organismos internacionais com influência global e intervenção direta nas decisões políticas dos países mais pobres, neste caso, na América Latina. Segundo Leitão⁴ (2010, p. 79), no que concerne às políticas públicas para a educação cearense, "a discursividade da reforma cearense foi gerada no interior da própria formação discursiva em gestação em meio ao burburinho geral das reformas da América Latina e no Brasil, na sua anexação ao capital globalizado". A autora afirma que "foi possível entender, então, a 'Caminhada Cearense'⁵ como irrupção no quadro dos 'novos' projetos educacionais desenhados para o Brasil e para o Ceará na década de 1990" (LEITÃO, 2010, p. 79).

No período de 1995 a 2002, Tasso Ribeiro Jereissati⁶ encontrava-se à frente do governo do Ceará no seu segundo e terceiro mandatos (1995-1998/1999-2002). Seu projeto mudancista achava-se em andamento no Estado desde o final da década de 1980, quando foi eleito para o primeiro mandato (1987-1991), intercalado pelo seu aliado político Ciro Gomes (1991-1994). Com efeito, foi sob o argumento da "mudança" que o Estado do Ceará elegeu em 1986 o empresário estreante na política Tasso Jereissati; "o governo das mudanças" ou "grupo cambebista" se estabeleceu no poder de 1987 a 2002. No Ceará, esse contexto de mudanças e reformas estruturais, atendendo ao princípio constitucional da Gestão Democrática das escolas públicas, anunciado na Constituição de 1988, no art. 206, e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, inaugura-se em 1995 com a eleição direta para diretores e a implementação dessa política.

No âmbito da educação no Ceará, na segunda na década de 1990 têm início reformas estruturais no sistema educacional do Estado, sob o projeto com *slogan* "Todos pela Educação de Qualidade Para Todos", centrado em três vertentes: "Todos pela Educação", "Educação de Qualidade" e "Educação para todos", em torno das quais se anuncia a construção de um novo paradigma de educação no

4 Professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pesquisadora da educação cearense com a obra *Política Educacional do Ceará em questão: Avaliação da formas discursivas* (2010).

5 Política educacional do período de 1995 a 2002.

6 Tasso Ribeiro Jereissati foi governador do Ceará por três mandatos, nos anos de 1987/1990, 1995/1998 e 1999/2002.

Ceará. Trata-se de um texto de declarações e princípios apresentado na proposta de educação no Plano de Desenvolvimento Sustentável (1995-1998), constante do segmento dos Programas Estruturantes na área de Capacitação da População, proposta renovada no Programa de Governo do terceiro mandato de Tasso Jereissati (1999-2002) (VIEIRA, 2002).

Parte-se do entendimento de que as políticas públicas de democratização da educação que se configuraram no contexto das reformas educacionais dos anos 1990 encontraram terreno fértil à sua materialização no cenário de resignificação do Estado brasileiro para atender ao processo de reestruturação econômica. Nessa direção, o Estado do Ceará buscou materializar a política educacional “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” do “Governo das Mudanças” Tasso Jereissati (1995-1998), a fim de adequar a educação cearense às exigências do capitalismo contemporâneo, sob o imperativo dos compromissos assumidos com os organismos internacionais (LEITÃO, 2010; VIEIRA, 2002).

A gestão democrática da educação é sem dúvida uma política educacional que tomou dimensão no âmbito das reformas da década de 1990. Nesse contexto de reforma do Estado e da educação, a gestão democrática das escolas públicas cearenses teve início precisamente em 1995, com o primeiro ano das eleições diretas para diretores das escolas públicas estaduais.

Conforme se destaca no quadro-síntese (Quadro 1), a partir de meados dos anos de 1990 registra-se a primeira legislação estadual a fim de garantir a eleição direta para diretores das escolas públicas estaduais, um dos mecanismos de materialização da gestão democrática, com seguimento nos anos de 1998, 2001, 2004 e 2009.

No que se refere à competência técnica e ao processo de eleição direta para o cargo de diretor, os critérios de seleção sofreram poucas variações ao longo dos anos 1995, 1998, 2001, 2004 e 2009⁷. Assim, a legislação que regulamenta esse processo, tida como um instrumento importante para a gestão democrática efetivada pelo Estado, foi substituída em 19 de julho de 2004 com a publicação da Lei nº 13.513. Entretanto, esta lei trouxe poucas alterações; basicamente, a maior inovação consistiu em aumentar o mandato do

7 Quadriênio 2009 a 2012. Atual mandato dos diretores eleitos no início de 2009, que se estendeu até dezembro de 2012.

Quadro 1 – Síntese cronológica da gestão democrática no Ceará

| ANOS | DESCRIÇÃO |
|------|---|
| 1995 | Implantação da gestão democrática nas escolas públicas cearenses através da Lei nº 12.442, de 18 de maio de 1995 |
| 1998 | Foi aprovado pela lei estadual nº 12.861/98 e o Decreto nº 25.297/98, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de diretor nas escolas públicas estaduais de ensino básico no Ceará, revogando a lei anterior |
| 2001 | Não houve modificações na legislação, nem no processo seletivo em relação ao ocorrido em 1998. |
| 2004 | Em 19 de julho de 2004, com a publicação da Lei nº 13.513, a referida lei aumentou o mandato do núcleo gestor de três para quatro anos |
| 2009 | Mandato de 2009 a 2012. Foi incorporado um curso de especialização pela UFJF no processo seletivo. |

Fonte: (SEDUC, 2011/2012; LEITÃO, 2010; VIEIRA, 2002)

núcleo gestor de três para quatro anos. A gestão democrática que se estabeleceu no interior das escolas públicas cearenses tem o mesmo sentido desde sua implantação em meados da década de 1990.

Com efeito, a eleição para diretores é um procedimento importante, mas não garante a efetiva democratização da escola; para tanto, foram mobilizadas outras ferramentas de participação da comunidade no interior da escola, como os conselhos escolares e os grêmios estudantis, tanto nas orientações políticas do governo federal quanto nas do governo do Ceará.

Diante da compreensão desse contexto de materialização da gestão das escolas públicas cearense, se faz imperativo refletir como se mobiliza o trabalho do docente em meio às diferentes mudanças e transformações ocorridas nas políticas educacionais das últimas décadas.

● TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O modelo de gestão democrática que se presencia no interior das escolas públicas brasileiras resulta das estratégias de legitimação da hegemonia burguesa, ainda que seja uma reivindicação dos educadores no processo de democratização do país a partir da década de 1980.

Para Basto (2002, p. 17), "é preciso insistir que o debate era alimentado pelos movimentos mais amplos de democratização do Estado e da sociedade civil". Após a promulgação da Constituição Federal (1988), os educadores e a sociedade brasileira ainda precisaram esperar quase uma década para a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Esta, mesmo repleta de alterações em relação ao projeto original, manteve entre seus 11 princípios a garantia, no art. 3º, item VIII, da gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino. Considerando essas questões, reafirma-se que o objeto deste estudo tem como finalidade investigar a problemática do trabalho docente no contexto da democratização da educação pública, de modo particular, na realidade educacional do estado do Ceará.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 já trazia novas disposições sobre o estatuto e o funcionamento da docência, como demonstram o resgate do concurso público para o ingresso na carreira e a garantia do padrão de qualidade como princípio da educação. Contudo, uma leitura mais acurada sobre a recente política educacional brasileira, sobretudo das reformas desencadeadas desde a década de 1990, leva à constatação de que o trabalho docente passou a ocupar, nos documentos oficiais, uma posição de destaque.

Conforme afirma Oliveira (2004, p. 1.140):

Na realidade aquela escola tradicional, transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática, mudou. O que não quer dizer que estejamos diante de uma escola democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos envolvidos, ministrando uma educação de qualidade. Valores como autonomia, participação, democratização, foram assimilados e reinterpretados por diferentes administrações públicas, substantivados em procedimentos normativos que modificaram substancialmente o trabalho escolar.

A responsabilização do professor e de todos os trabalhadores docentes que estão diretamente ligados ao "chão da escola" pela qualidade da educação e, conseqüentemente, pelos resultados de

aprendizagem cada vez mais deficientes, torna o trabalho do docente cada vez intensificado.

As políticas educacionais concebidas no âmbito das reformas das últimas décadas garantiram a expansão da educação básica, contudo, os professores foram em grande parte os sobrecarregados. Tais reformas determinaram a reestruturação do trabalho docente, consubstanciando diversos fatores presentes na gestão e na organização do trabalho da escola, resultando numa maior responsabilização dos professores, bem como no envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004).

Esse processo de precarização do trabalho docente se dá sob o discurso da construção de uma escola democrática, participativa e autônoma. Como adverte Oliveira (2004, p. 1.128):

Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico.

Antes, o professor tinha a exigência pedagógica de mobilizar os conteúdos específicos da sua área de conhecimento, o que na escola tradicional era feito de maneira transmissiva, na maioria das vezes sem dar significado aos conteúdos estudados. Atualmente, o novo projeto educacional traz outras exigências a serem consideradas na organização do trabalho docente, como o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação. Isso requer saberes das diferentes áreas de conhecimento na perspectiva do trabalho pedagógico interdisciplinar e transversal, a articulação pedagógica dos conhecimentos com os problemas sociais e a exigência do envolvimento da comunidade, ou seja, um novo perfil para o trabalhador docente.

Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 1.140) afirma: "O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações

necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente”.

Considera-se que o trabalho em geral mudou, contudo o trabalho docente sofreu uma precarização referente às relações de emprego. Nas redes públicas de ensino de alguns estados, o número de contratos temporários equivale ao número de trabalhadores efetivos. Arrocho salarial, desrespeito ao piso salarial, inadequação ou ausência de plano de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias são consequências da reforma do aparelho do Estado, tornando o emprego no magistério público cada vez mais instável e precário (OLIVEIRA, 2004).

○ TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DA POLÍTICA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA CEARENSE (2007-2010)

Como já delineado na contextualização inicial deste texto, o presente estudo consiste num recorte de uma investigação mais ampla acerca dos avanços e recuos da gestão democrática que se materializa nas escolas públicas cearenses no marco temporal de 2007 a 2010. Contudo, no desenvolvimento da pesquisa de campo, tornaram-se relevantes nas falas dos entrevistados do segmento docente as inquietações e reflexões sobre as mudanças e transformações ocorridas na educação, com repercussão no cotidiano da escola, especificamente na sala de aula.

Na fala do professor sobre as metas de aprovação e reprovação estabelecidas pela direção da escola, ele demonstra sua insatisfação e falta de autonomia em face das orientações do núcleo gestor⁸ da escola.

[...] a direção diz: nós temos que reprovar tanto, tem de atingir a média. A meta [...] de aprovação é de 95%; só pode reprovar 5%. Então naquela sala só pode reprovar dois alunos. Aí fica aquela coisa: reprovar dois, tá; ele foi reprovado em química, física, biologia e matemática, aí não; não sei o que vamos diminuir aqui; vamos botar só em tantas não sei o quê; sei que pra não reprovar vamos botar no supletivo [...] O núcleo gestor, ele procura atingir a média. A meta procura

8 Núcleo gestor - termo usado nas escolas públicas estaduais cearenses para denominar o corpo encarregado da direção e coordenação pedagógica da escola.

atingir a meta, eu acho. O erro é aí porque às vezes o aluno que não tem condição de passar pro segundo ano, passa pro segundo. Tá no primeiro, passa pro segundo ano. Por quê? Pra não ser reprovado, deixa duas, três matérias pra ir pro supletivo, porque não tem condições de passar pro segundo ano. Então *eu acho que tem de rever esse método de aprovação, porque às vezes eles procuram mais atingir a meta.* Eu acho errado isso de eles quererem atingir a meta. (Professor A, Escola B – Grifos nossos)

Percebe-se na fala do professor a evidência de estratégias de planejamento emanadas da prática de gestão gerencial, como a definição de metas de aprovação e reprovação. Isso conduz à compreensão de que se trata da efetivação de uma política por resultados, ou seja, revela-se uma gestão democrática de cunho neoliberal voltada para produtividade, eficiência e eficácia.

Nessa perspectiva, Oliveira (2004, p. 1.130) observa:

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.

A autora chama a atenção para a tendência da importação de medidas das teorias administrativas para implantação nas redes públicas de ensino, o que tem se revelado uma tendência na realidade da escola brasileira.

Segundo Medeiros (2011, p. 13), “O início da implantação de GPR⁹ no Estado do Ceará ocorreu no Plano de Governo de 2003-2006, denominado Ceará Cidadania, Crescimento com Inclusão Social, do Governador Lúcio Alcântara, documento contendo as prioridades do Governo”. Tal política administrativa teve continuidade e até mesmo ampliação no governo de Cid Gomes, conforme esclarece Medeiros (2011, p. 16):

9 Gestão Por Resultados ou Result Based Management (RBM).

Em 2007, o Governo Cid Gomes assume o Estado com o Plano de Governo O Grande Salto que o Ceará Merece, e por meio da Lei nº 13.875, de 7 de fevereiro de 2007, define seu modelo de governar: “Gestão por Resultados como administração voltada para o cidadão, centrada notadamente nas áreas finalísticas, objetivando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade”. (DOE, 2007, p. 3)

No Estado do Ceará, desde 1987 a administração pública já vivencia um forte processo de modernização, implantado pelo “governo das mudanças”, como ficou conhecido o governo de Tasso Jereissati. O processo de modernização do Estado cearense se deu no âmbito da reformas do Estado brasileiro, atendendo ao pacote de orientações do projeto neoliberal em andamento desde o governo Collor. “Em outras palavras, brandindo-se os princípios neoliberais da eficiência, da rigidez de gastos, da austeridade, administra-se hoje o Estado ‘como se fosse um negócio’” (PAULINI, 2006, p. 78)

O mesmo professor assevera em seu depoimento que nem sempre o cumprimento das metas de aprendizagem condiz com a realidade:

[...] o que eu noto, sabe, hoje em dia? Noto que hoje tá muito difícil trabalhar com aluno, muito difícil, né? Porque hoje se o aluno falta, você tem de ir buscar em casa ou telefonar. Aí às vezes o aluno chega aqui e diz: “Ah! Eu só vim porque foram me buscar; se não, tinha vindo não”. Vem só pra vir mesmo, no outro dia não vem de novo. Esse problema tem que, tem que estudar a maneira de aprovar e reprovar; não é esse negócio de atingir aquela meta, pois a preocupação é atingir meta, mas tem que atingir a meta dentro da realidade [...]. Pelo que vejo, são metas que às vezes estão sendo atingidas, mas eu noto que não é a realidade. [...] A partir de agora tem de estudar como é que tem quer fazer isso de o aluno atingir aquela meta. (PROFESSOR A, ESCOLA B – GRIFOS NOSSOS)

Revela-se no discurso do professor a preocupação que as escolas têm em atingir as metas a elas impostas, mesmo que para

isso os resultados não correspondam à realidade. Tais exigências das redes de ensino incidem sobre a atividade docente, sobrecarregando o trabalho do professor na sala de aula.

Para Oliveira (2004, p. 1132), os professores “são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema”. Tal realidade faz com que “os professores vejam-se, muitas vezes, constrangidos a tomar para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (idem).

Quanto à participação na tomada de decisão no âmbito da gestão democrática, o professor diz que:

Tem o *planejamento mensal*, que é aos sábados pela manhã, e cada área, cada área de estudo, é linguagens e códigos, as ciências humanas, a matemática. Tem um planejamento semanal que é *chamado dia de estudo*. Naquele dia tá todo mundo fora de sala daquela área e junto com seu coordenador específico, porque aqui tem um coordenador específico pra cada área. Tem o coordenador da linguagem e códigos, tem o coordenador da matemática, das ciências humanas. Então, junto com seu coordenador, ocorre aquele planejamento nos três turnos: manhã, tarde e noite. É tem o chamado *sabadão*, que reúne todas as áreas para o *planejamento geral*. (Professor A, Escola A – Grifos nossos)

Percebem-se os limites da participação do professor na tomada de decisão, restrito ao planejamento pedagógico de suas atividades docentes dentro da sua área de conhecimento. Nessa direção, o professor prossegue em sua fala:

Então, nesse planejamento, a gente tem oportunidade de conversar, *tentar resolver algum conflito*; e tem também as *reuniões de pais pra entrega de notas, principalmente do ensino fundamental, né?* O médio é mais, é mais difícil, porque a gente também tem de trabalhar uma maneira de trazer os pais do ensino médio pra escola. O fundamental, não; quando tem entrega de notas todos estão aqui; quando tem reuniões no sábado à tarde, todos estão aqui. Agora o médio, nós temos

ainda de procurar um meio de trazer os pais, porque eles vêm, mas não vêm como vêm os pais do ensino fundamental. (Professor A, Escola A – Grifos nossos)

Desse modo, constata-se o imperativo da participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sobretudo a necessidade do envolvimento dos pais e da comunidade escolar.

Ainda segundo Oliveira (2004), desde que a gestão democrática do ensino público passou a ser uma exigência legal, com a regulamentação na Constituição Federal de 1988, no art. 206, as redes públicas de ensino brasileiras têm como desafio a efetivação de mecanismos de participação na gestão da escola. A autora afirma que:

A preocupação com a criação e o fortalecimento de mecanismos mais participativos e democráticos de decisão nas escolas vem sendo uma constante não só entre os gestores dos sistemas públicos de ensino no Brasil, mas, sobretudo, nos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. O referido dispositivo constitucional nada mais é que um reflexo da organização e da luta desses movimentos em defesa da escola pública e democrática ao longo de muitos anos. (OLIVEIRA, 2004, p. 1.134-1.135)

A política de gestão democrática que se materializa nas escolas públicas responde às exigências legais regulamentadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96, consoante os ditames políticos impostos pelas transformações econômicas e sociais que se apresentam, resultando nos consequentes desdobramentos nas diferentes esferas da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consideração inicial consiste na constatação de que discutir as políticas de gestão democrática concebidas e implementadas nas escolas públicas no bojo da reforma do Estado brasileiro e, por conseguinte, das reformas da educação ocorridas na década de 1990, leva a concluir que essas não diferem das concepções gerencialistas, em obediência às orientações que nortearam a modernização do Estado brasileiro. Tais estratégias resultaram na institucionalidade da gestão “democrática” à luz do Estado capitalista, tornando-a

obrigatória para a escola pública com a normatização como princípio constitucional anunciado na Constituição de 1988, no art. 206, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96.

A segunda consideração se dá acerca da forma e organização do trabalho docente sob a nova concepção de escola, dita autônoma e democrática. Nessa direção, observa-se que os processos de precarização das relações de emprego e trabalho enfrentados na atualidade chegam ao universo da sala de aula, intensificando o trabalho do professor e do “gestor” escolar. Considera-se que nesse cenário de redefinição da instituição escolar, o trabalho docente tem sido penalizado com a intensificação das atribuições, a exploração da força de trabalho e a precarização da profissão. No caso da organização da escola em andamento no atual contexto investigado, evidencia-se o pensamento gerencial imposto pela nova ideologia, que imprime na dinâmica escolar a gestão por resultados aliada a estratégias de planejamento oriundas das teorias administrativas.

Conclui-se, portanto, que as políticas educacionais que se materializam na educação brasileira correspondem ao modelo societal adotado pelo Estado brasileiro desde a década de 1990, com relevantes desdobramentos na política educacional local, sob o discurso da descentralização.

TEACHING JOB IN THE CONTEXT OF MANAGEMENT POLICY IN DEMOCRATIC STATE CEARÁ / BR

ABSTRACT

The present study aims to discuss the teaching work in the context of democratic management policy that is embodied in the public schools of Ceará in the period 2007 to 2010. The research is set in the literature associated with the field work through semi-structured interviews with teachers from two schools in one of twenty regional and one was based on the authors (KRAWCZYK, 2003, OLIVEIRA, 2004, 2009, LEITÃO, 2010; VIEIRA, 2002). Thus, the work is organized from the introduction, the thematic context and the analysis of the relationship between state, democracy and democratic management, an approach on the impoverishment of teaching in today's educational project; concludes with considerations raised during

the study. It is concluded that the educational policies that materialize in Brazilian education correspond to the model of societal progress in the Brazilian state since the 1990s with marked developments in education policy in place the discourse of decentralization.

Keywords: Teaching work. Democratic management. Education polic.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*, São Paulo: Atlas, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*, nº 9.394/96, de 20 de dezembro. 1. ed. atual. Fortaleza/CE: Sec. Educação Básica, 1997.

BASTOS, J. B. (Org.). *Gestão democrática*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CEARÁ. *Governo do Estado do Ceará*. Disponível em < <http://www.ceara.gov.br/governo-do-ceara/projetos-estruturantes>>. Acesso em 8 de julho de 2011.

_____. Lei 12.861/98. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo>>. Acesso em 10 de julho de 2010.

_____. Lei 13.513/04. Disponível <<http://www.al.ce.gov.br/legislativo/tramitando/lei/13513.htm>>. Acesso em 10 de julho de 2010.

_____. *Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)*. Disponível em: < <http://www.paic.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em 22 de maio de 2011.

_____. Seplag/Ipece. Carvalho, Eveline Barbosa Silva et al. *A Pobreza no Ceará: O tamanho do desafio e uma proposta*. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/textos_discussao/TD_68.pdf>. Acesso em 4 de dezembro de 2010.

_____. *Secretaria da Educação (SEDUC)*. Disponível em: <<http://portal.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em 14 de julho de 2011.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. *A Reforma Educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. *A Construção Social das Políticas Educacionais no Brasil e na América Latina*. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). *O cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI – Reformas em debate*. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

LEITÃO, E. M. D. *Política Educacional do Ceará em Questão: Avaliação das formas discursivas*. Campinas, SP: Arte Escrita, 2010.

MEDEIROS, A. C. C. *GPR no Ceará: Práticas de gestão em busca de resultados*. Disponível em: <http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_III_congresso_consad/painel_14/gpr_no_ceara_pratica_de_gestao_em_busca_de_resultados.pdf>. Acesso em 9 de julho de 2011.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão Democrática da Educação: Desafios contemporâneos*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

_____. *Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e flexibilização*. Educação Sociedade. Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em 6 de dezembro de 2010.

PAULINI, L. M. “O projeto neoliberal para o Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas”. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, 2006.

VIEIRA, S. L. *História da Educação no Ceará: Sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____. *Gestão, Avaliação e Sucesso Escolar: Recortes da Trajetória Cearense*. Estudos Avançados 21 (60), 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf>>. Acesso em 18 de junho de 2010.

Recebido em: dezembro de 2012

Aprovado em: abril de 2013