
A gestão da educação e as políticas educacionais no Estado do Paraná

Antonio Bosco de Lima

Doutorado em Educação – PUC/SP
Professor da UFU
Uberlândia – MG [Brasil]
bosdag@terra.com.br

Edaguimar Orquizas Viriato

Doutorado em Educação – PUC/SP
Professora da Unioeste
Cascavel – PR [Brasil]
edaguimar@terra.com.br

Este trabalho traz uma reflexão sobre a participação enquanto instrumento de controle social, apresentando resultados de investigações realizadas no Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (Gpge) sobre o intitulado “novo modelo” de gestão, implementado no período de 1995 a 2002, nas escolas estaduais do Paraná, nomeado, naquele momento, pela administração do Governo Jaime Lerner (1995-2002) como gestão compartilhada. Tal modelo buscava otimizar a gestão escolar amparada numa política de resultados, de produtividade e de autofinanciamento, caracterizando as escolas que seguissem essa diretriz como escolas de excelência: aquelas que melhor conduzissem o processo administrativo para a automanutenção, buscando, por meio da criatividade e da flexibilidade, angariar recursos para seu funcionamento. Contrapondo-se a esse modelo excelente de escola, foram caracterizadas também aquelas com “dificuldades de gerenciamento”: as que não conseguiam otimizar seus resultados, seja na arrecadação de recursos para sua manutenção, seja nos índices de aprovação. O “novo modelo” de participação teve acentuada a tradição de práticas clientelistas, centralizadoras e instrumentais, despida dos aspectos políticos e participativos, por meio das tomadas de decisão pela comunidade escolar. Para o desenvolvimento da investigação, os pesquisadores do Gpge utilizaram como recursos metodológicos: entrevistas semi-estruturadas, coleta de dados em fontes primárias e secundárias, bem como observação nas escolas-campo. Das entrevistas, destacou-se a opinião dos entrevistados a respeito da gestão, que foi comparada ao referencial teórico sobre participação, democratização e gestão, o que levou os pesquisadores a concluírem que, se teoricamente foram se construindo elementos distintos entre as possibilidades de participação e a centralização das decisões, na prática os preceitos subsidiários à ação e à construção da democracia não o foram. Assim, a escola, apesar de pública, carecia, e ainda carece de uma participação substantiva, ou seja, uma participação política que alicerce a necessária transformação da escola e das políticas educacionais.

Palavras-chave: Democratização. Estado. Gestão escolar. Participação. Políticas educacionais.

Introdução e metodologia

Este trabalho traz uma reflexão sobre a participação como forma de instrumento do poder estatal, a partir da análise dos resultados da investigação desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (Gpge) sobre o “novo modelo” de gestão implementado no período de 1995 a 2002, nas escolas estaduais do Estado do Paraná, nomeado, naquele momento, pela administração do Governo Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002) como gestão compartilhada.

O modelo caracterizou como “escolas de excelência” aquelas que melhor conduzissem o processo administrativo para o autofinanciamento, buscando, com o uso da criatividade e da flexibilidade, angariar recursos para a sua manutenção. Estas, quanto mais sucesso alcançassem, por meio de aprovação de alunos e de auto-sustentação orçamentária, mais incentivos financeiros obteriam por parte da Secretaria de Estado da Educação.

Os usuários, nesse modelo de gestão escolar, tinham o poder restrito de contribuir para a manutenção da escola, reduzindo, assim, a participação a mero instrumento de captação de recursos. O processo de implementação da gestão compartilhada foi conduzido de tal modo que os sujeitos foram convencidos sobre sua atuação democrática, criando uma mentalidade na qual a gestão democrática era sinônimo de gestão compartilhada, conferindo, assim, legitimidade a esse novo modelo de administração escolar.

Esse processo de ressignificação e reestruturação da organização escolar nos levou ao pressuposto de que o espaço público da escola estava sendo reduzido, restringindo, assim, a possibilidade participativa nas tomadas de decisão e de controle por parte dos trabalhadores da educação e seus usuários.

Com esse pressuposto, realizamos uma pesquisa de campo com os diretores de escola e professores da Região Oeste do Paraná, tendo em vista que esses agentes educativos, além de fazerem a mediação entre as ações e programas instituídos pelo Estado, também as implementaram com os demais membros e usuários da escola. A investigação foi realizada em escolas públicas por meio da observação, de entrevistas semi-estruturadas e coleta de dados em fontes primárias e secundárias.

Resultados e discussões

Os nossos estudos e pesquisas empíricas nos permitem afirmar que o novo modelo de gestão compartilhada exige do docente responsável pela gestão da escola as mesmas qualidades atribuídas a um administrador empresarial. Os docentes gestores são equiparados a especialistas, imbuídos de competências e habilidades seletivas para o atendimento das demandas profissionais; o conhecimento ensinado pelos docentes é reduzido aos aspectos indicados por Smith (1983) quando referenda o mínimo de instrução instrumental: ler, escrever e contar, como necessidades básicas e últimas dos filhos dos trabalhadores. Essa forma de gerir e organizar o trabalho pedagógico da escola cria as condições necessárias para reduzir e adequar o homem (gestor, professor e aprendizes) ao mercado, ou seja, um homem flexível e adaptado à empregabilidade.

Tomamos o diretor de escola como sinônimo de gerente, gestor ou administrador escolar, para não incorrer em erro conceitual e não referendar a idéia de uma “corrupção de linguagem” (UHLE, 1994). É a prática do diretor, do gerente, do gestor ou administrador escolar comprometida com o conservadorismo ou com

a transformação social que será elemento diferencial e substantivo.

No modelo de gestão compartilhada, o administrador escolar é o gerente que cumpre com a efetivação de ótimos resultados: 100% de aprovação, sem que, para isso, dependa totalmente do subsídio estatal. O gerente, criativo e flexível, competente e habilidoso com as questões administrativas, financeiras e pedagógicas, soluciona os problemas cotidianos da escola como uma questão exclusivamente escolar; em última instância, problema individualizado no diretor, no professor, nos alunos e nos seus responsáveis. Isso significa uma evasão da equação de um problema, que é coletivo, para a individualização e culpabilização da vítima.

É a partir das ações do diretor escolar, da forma de resolver os problemas da escola que constatamos as diferenças entre a gestão democrática e a compartilhada. Longe de serem somente meras adjetivações, são denominações vinculadas diretamente a um modelo de política pública educacional e, conseqüentemente, de uma forma de organizar e gerir o trabalho da escola.

No modelo de gestão compartilhada, por exemplo, há uma evasão do campo público, como espaço legítimo e, porque não, exclusivo do campo da democracia participativa. A individualização e, por conseguinte, a redução da política nesse espaço vão dificultando as possibilidades de atuação dos trabalhadores e usuários da educação nas tomadas de decisão e na ampliação da esfera do controle social.

Quanto à gestão democrática, é fato que fomos derrotados durante a Constituinte de 1987 e, com a Promulgação da Constituição Federal de 1988, a 5 de outubro, perdemos o embate sobre a democratização da gestão nos sistemas educacionais quando tivemos contemplada a gestão democrática somente na educa-

ção pública, conforme implica o inciso VI, do Art. 206: “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei”.

Desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil até 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), este inciso não fora regulamentado. Na atual LDB, embora a gestão democrática seja prevista, há limitações para sua consolidação, conforme podemos perceber em três artigos: o 3º, que remete à gestão democrática a regulamentação de seus respectivos sistemas de ensino; o 14, que trata da participação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, e o artigo 15, cuja determinação estabelece que os “sistemas de ensino assegurarão às Unidades Escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Destacamos que, se, por um lado, a democratização e a participação não são implementadas por leis, por outro, estatutos que engessem a possibilidade de participação não contribuem para a construção da democratização, que carece, como processo, de sujeitos e instituições que primem pela participação e socialização das informações. Ao contrário, o engessamento das leis quanto à participação não estimula formas organizativas pautadas na construção da democracia.

De outra forma, mesmo com um avanço parcial, estabelecido na LDB nº 9.394/96, conforme anunciamos, indicando o espaço público como o espaço privilegiado para o debate democrático, não conseguimos avançar com os elementos que possibilitariam sustentar a

democratização nas relações administrativas, pedagógicas e financeiras, por meio de instrumentos como o Conselho de Escola, O Projeto Político-Pedagógico e as eleições de diretores.

Nossas pesquisas têm revelado que a implementação desses instrumentos democratizadores, no que se refere à qualidade política, deixou muito a desejar. Não obstante, presenciamos, a partir dos anos 1990, o modelo de gestão compartilhada, que, articulado com o processo de redefinição do papel do estado brasileiro, tem procurado legitimar a participação instrumental na escola. Sublinhamos que o processo de redefinição do papel do estado brasileiro, subsidiado pelas diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em 21 de setembro de 1995, e pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em novembro do mesmo ano, delimitou a atuação das funções dos Aparelhos de Estado no Brasil, reduzindo a oferta de serviços públicos e ampliando o campo para a atuação da esfera privada e das organizações não-governamentais (ONGs).

A dinâmica dessa “nova” forma de organizar e gerir as instituições vinculadas ao aparelho estatal sustenta e legitima o modelo de gestão compartilhada. A publicização da escola, então, significa escola pública, porém sem a manutenção estatal. Assim, o usuário da escola, nesse viés denominado o “cidadão cliente”, ganha “status” de co-participante dos “fazer” da escola.

O modelo de gestão compartilhada, dessa forma, significa a “hora e a vez” dos usuários da escola, entendida, nesses termos, como clientes da escola. Porém, a “hora e a vez” dos clientes da escola reduzem-se à responsabilidade de sua manutenção financeira.

Efetivamente as políticas educacionais vão sendo implementadas, diferentemente da década de 1980, quando se disseminavam resistências. Nessa época, vivenciávamos um processo de construção de uma democracia política, fundada em princípios que conduziriam, cada vez mais amplamente, o povo a ter acesso ao poder, a participar de demandas e, por via da organização social, construir, das necessidades emergentes, projetos voltados à população.

Temos isto registrado na Constituição de 1988, no Parágrafo único do Artigo 1º: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou *diretamente*, nos termos desta Constituição” (Grifo nosso).

A tradução desse preceito constitucional está presente nas lutas cotidianas dos movimentos sociais, na defesa dos interesses públicos, na constituição de elementos que congreguem a participação popular. Modelos encontram-se nos Conselhos Populares, em Conselhos Gestores, em plebiscitos; enfim, na articulação da população, buscando controlar as demandas do Estado, seja na Educação, seja na Saúde, seja em outros serviços públicos essenciais para a sobrevivência das camadas populares.

Essa concepção indica uma noção de público articulado ao Estado, entendendo este como o mantenedor das políticas sociais. Nesse cenário, os sujeitos atuam de forma política, conduzindo e construindo o papel das escolas, como espaço privilegiado para o debate político, ideológico, pedagógico. Tal direcionamento de participação política nessas instituições concretiza a possibilidade de democratizar as relações de poder no interior da escola, tendo, como horizonte, a superação da sociedade capitalista.

Nessa ótica, o processo de democratização da escola pública traz consigo a idéia de participação e autonomia numa perspectiva política,

de tomada de decisões coletivas, pois o financiamento é estatal. Contrariamente a esse movimento, constatamos pela pesquisa empírica que, hegemonicamente, os trabalhadores e usuários da educação vão buscando a “excelência” para suas escolas, pois querem tornar-se “referência”, ou seja, encampam a produtividade embasada na individualidade e competitividade.

Esse processo de concorrência seduz os trabalhadores e usuários da escola: “A minha escola é melhor que a de fulano”; “O meu filho estuda na melhor escola”; “A minha escola é modelo”; “A minha escola pública parece escola privada”. São *slogans* que demarcam territórios.

Essas falas cotidianas representam e referendam um movimento teórico-prático que faz com que as práticas escolares tenham outra dimensão: não mais o controle social e a participação política. O agora cliente da escola faz-se fiscalizador, controlador, “amigo da escola”, “amigo da informática”, responsável pela manutenção financeira da escola, contribuindo para o afastamento do Estado de seu papel de executor das políticas educacionais.

Não se cogita mais a gestão democrática como processo de democratização das relações no interior da escola. A questão agora é compartilhar a miséria da escola. A democracia, nesse contexto, também assume um valor de mercado, reduzida à garantia de mobilidade social, de ascensão, de possibilidade de adquirir o melhor produto no mercado educacional.

A gestão democrática está articulada à concepção de público e, é, dessa forma, uma prática fundada em preceitos participativos e políticos. Ela não instrumentaliza a manutenção da escola, mas orienta os seus trabalhadores e usuários a buscarem, nos órgãos públicos, a responsabilidade por sua manutenção. Constitui-se, portanto, nos fundamentos que buscam tornar a escola

vinculada a um sistema descentralizado, no qual tenha autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa. É, portanto, fundamental a existência de mecanismos de participação dos trabalhadores e usuários da escola nas tomadas de decisão coletivas, para a construção do controle social. Isso, de modo algum, implica eximir o Estado da manutenção dessa escola. Dessa forma, não atribui à escola a responsabilidade pelo auto-financiamento de seus gastos.

A gestão democrática é um preceito político de organização e formação política na escola. Não esvazia os conteúdos pedagógicos referentes ao objetivo da escola: a sistematização, a crítica, a transmissão de saberes. Constitui-se na elaboração de um projeto político-pedagógico, questiona os planos e programas, secundariza os exames, privilegia um processo de qualidade no qual o aprendizado é essencial, introduz o aluno no mundo do debate e da participação, aproxima-se dos usuários do serviço educacional, discutindo temas vinculados à política, à economia, às violências, ao desemprego, às eleições; enfim, a escola se faz presente no contexto real, na conjuntura dinâmica da sociedade.

A escola, na perspectiva da gestão democrática, é um aparelho de politização que se move na contradição, exercendo papel coadjuvante com outras instituições no processo de transformação social, no processo de emancipação do ser humano. Não preza, portanto, pela meritocracia. Constrói elementos de solidariedade e comprometimento social. Constitui-se como Instituição e não como uma Organização. Conforme Chauí (2003, p. 6),

a instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua

particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto que a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixarem os mesmos objetivos particulares.

A gestão compartilhada também é uma prática de política, porém contraditória à prática democratizadora. Sua marca principal é responsabilizar seus usuários pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, portanto, não compartilhar o poder de decisão, mas o de manutenção e, conforme a concepção de Organização apontada por Chauí, procura instaurar a competitividade entre as escolas públicas estatais.

Embora a gestão compartilhada assuma um caráter democrático, na realidade, esvaízia a possibilidade de participação política no interior da escola e consolida a participação para a auto-sustentação. Nesse sentido, a gestão compartilhada impulsiona seus usuários a estabelecer uma relação de parceria com o Estado. Portanto, à medida que transfere para os usuários dos serviços educacionais a responsabilidade de manutenção financeira da escola, estabelece a dualidade do acesso e permanência à educação, uma vez que são desiguais as condições de tal manutenção. Essa dualidade se expressa em vários aspectos: escola propedêutica e escola profissionalizante; escola pública e privada; escola pública de excelência e escola pública “com dificuldades de gerenciamento”, ou seja, escola para elite, escola para pobres e menos pobres.

A gestão compartilhada, subordinada aos critérios de produtividade, eficácia e efi-

ciência, induz as escolas públicas à concorrência entre si, como se o seu objetivo não fosse ofertar educação digna, com qualidade, para todos, ou seja, ofertar um bem público para a coletividade. A competitividade entre as escolas requer a participação de seus usuários na subvenção de condições para que a escola possa produzir ótimos resultados.

Ao avaliarmos os resultados da implantação e da implementação da gestão compartilhada no Estado do Paraná, tomando como critério a qualidade, por um lado, veremos que se buscou no pragmatismo a melhoria do quadro de repetência, por meio da aceleração de fluxo escolar, da eliminação de aproximadamente cento e cinquenta mil vagas em colégios que ministravam o ensino profissionalizante em 1995, da redução do número de funcionários e docentes e, conseqüentemente, dos prédios escolares sob responsabilidade do Estado. Por outro lado, veremos que a qualidade social, aquela que “está estreitamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo” (SILVA, 1996, p. 170), tornou-se reduzida ao que se chamou de Gerência da Qualidade Total (CQT), que enquadrou a educação “a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa [...]” (SILVA, 1996, p. 170).

Esta é uma das grandes rupturas entre a gestão democrática e a gestão compartilhada: a questão da qualidade. No campo democrático, buscou-se sempre construir uma noção de qualidade que estivesse relacionada “com considerações sobre o poder, sobre a distribuição desigual de recursos e sobre processo de dominação e subjugação” (SILVA, 1996, p. 171), buscando, por via da participação política e controle social, superar tais mazelas.

Conclusões

O modelo de gestão escolar que tem sido implantado e implementado a partir de 1995 é um modelo diferente daquele em construção na década de 80 do século XX. Naquele período, a gestão era chamada de democrática, e as categorias descentralização, participação e autonomia eram condições básicas para uma gestão que contribuísse para a transformação da sociedade, de um regime autoritário para a construção de um processo democrático-participativo. As políticas daquele período primavam também pela manutenção de um espaço público no interior da escola pública estatal.

A partir de 1995, o modelo de gestão que vai sendo implementado nas escolas contribui para a construção do espaço privado na educação pública brasileira. Em tal modelo, os usuários da escola compartilham a gestão para que o Estado se desobrigue da manutenção da escola pública. A participação nessa perspectiva configura-se um engenhoso instrumento de colaboração e “fortalecimento” do Estado em relação ao seu afastamento da manutenção da educação formal. O princípio fundamental dessa modalidade participativa está não em controlar o Estado, mas legitimar o controle que ele passa a ter sobre a escola.

Na conjuntura mercadológica, na qual a escola, entre outras, ganha um “status” de competência e de disputa, buscando ser a melhor possível. Para tanto, os usuários auxiliam a escola a ser espaço de excelência, a mais bonita, a que mais aprova alunos. A competitividade, assim, está posta. Trata-se da emulação para que se gerem os “mais satisfatórios empenhos” (SMITH, 1983, p. 200).

Os trabalhadores e os usuários da educação buscam a eficácia e eficiência, visando a

resultados otimizados. Pouquíssimas passam a ser referência para as outras escolas com “problemas de gerenciamento”. Qual o problema? A questão da culpabilização da vítima. As escolas passam a ser responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso. Afinal, cabe à educação contribuir para adaptar o sujeito “a um mundo em mudança” (DELORS, 2001, p.89).

Não há uma política universalizante de qualidade, de concretização da relação qualitativa e quantitativa de ensino-aprendizagem, mas focaliza-se o problema: se a escola conseguiu, é excelente; se não, a falha é de seus professores, da equipe pedagógica, da administração, dos alunos, dos responsáveis por alunos.

Nesse cenário, Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, Associações de Pais e Mestres (APMs) ganham novo perfil. O Conselho é esvaziado de seu conteúdo político. A APM, de caráter jurídico, ganha feições de uma fundação privada, tornando-se relevante e contribuindo para o esvaziamento do Conselho. Os Grêmios tornam-se meros apêndices das APMs, buscando contribuir de várias formas, organizando os alunos para a prática do voluntarismo.

A tradução de um projeto político-pedagógico realiza-se como mera proposta, incorpora os fundamentos legais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e planeja alcançar o melhor índice de produtividade com a melhor eficiência possível. Assume, portanto, padrões empresariais. Reduz-se o número de profissionais, substituídos pelos estagiários, pelos amigos da escola, pelos voluntários, tornando-se eficaz, e, assumindo a síndrome de aprovação, contempla ótimos coeficientes de resultados positivos.

Quanto à uma forma explícita de participação, podemos citar como exemplo a ocorrência de eleições de diretores no Estado do

Paraná. As eleições podem transcorrer num preceito democrático, porém, após os resultados, a condução do processo administrativo e pedagógico da escola se reduz ao tradicional. O diretor de escola assume arremedos de um conservador, torna-se um capataz do Estado, ou preposto, implementa as políticas educacionais, convencendo os usuários da escola de que esse é o melhor dos mundos possíveis.

O autoritarismo conservado pela centralização das decisões cria, no cotidiano da escola, um clima de insegurança, e, sabemos, conforme indica Chauí (2003, p. 10), que a “insegurança não gera conhecimento e ação inovadora, e sim medo e paralisia, submissão ao instituído, recusa da crítica, conservadorismo e autoritarismo”. Esse clima de insegurança não é novo. Junte-se a ele a falta de informações, o que leva os sujeitos pesquisados a confundir gestão democrática com gestão compartilhada, embora estas, conforme explicitamos, tenham características diferentes: o que guia a gestão democrática são condições de participação política, e a gestão compartilhada, as necessidades do mercado.

O sentido do público e da política é secundarizado no processo neoliberal implementado no Brasil, na década de 90, ganhando centralidade a questão da produtividade, dos resultados e da quantidade. Isso se traduz nos baixíssimos índices de aprendizagem detectados nos alunos egressos da Educação Básica.

O processo de gestão compartilhada, portanto, não é o mesmo projeto de democratização reivindicado pela organização dos trabalhadores na década de 80, embora, segundo pesquisa por nós realizada com diretores de escola, seja, para estes, sinônimos.

Sabemos que se trata de questão polêmica, vinculada à mobilização em torno da defesa ou não dos princípios democráticos na sociedade

capitalista. No entanto, é preciso fazer escolhas e superar esse momento de apatia, pois “sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão” (TRAGTENBERG, 1985, p. 44); afinal, quando a escola está “inanimada perante a mudança social é uma escola comprometida com a conservação da ordem, com o mascaramento das condições de miséria e exploração existentes em nossas sociedades [...]” (GENTILI, 1998, p. 122).

Concluindo, trazemos outro elemento presente nessas discussões, a satanização ou o endeusamento da democracia e da democratização. Tais extremos não contribuem para o debate ora problematizado. Não auxiliam a explicitar os elementos diferenciadores que contêm a gestão democrática e a gestão compartilhada, contribuindo apenas para confundir o debate, para a desorganização da classe trabalhadora e mantendo vivos os preceitos que sustentam o capitalismo. É necessário localizar a democratização e a gestão compartilhada em seus lugares históricos. Para tanto, o espaço público tem de ser defendido como forma de organização, por excelência, dos sujeitos que se comprometem a ler, refletir e fazer a história, transformando, assim, o mundo.

Management of education and educational policies in the state of Paraná (Brazil)

This article aimed to reflect on participation as an instrument of social control, presenting the results of the investigations accomplished at GPGE (Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar: Research Group in School Management) on the “new management

model”, which was implemented from 1995 to 2002 in the public schools of Paraná. In that period the “new model” was determined by the administrative council of Jaime Lerner’s Government. This model aimed to optimize school management supported by a policy of results, productivity and auto-financing that would characterize the schools following such directive as schools of excellence. Schools of excellence were the ones which were apparently able to run the administrative process towards auto-maintenance by means of adopting creativity and flexibility in order to raise funds that could guarantee their own functioning. Contrary to this excellent-school model, some schools were classified as schools with “difficulties in management”, which were those that could not optimize their results both because they were not able to raise enough funds for auto-maintenance or they were not able to present satisfactory approval rates. The “new participation model” was responsible for enhancing the traditional clientele practices known as centralizing and instrumentalist. These practices are supported by the decisions the school community makes without taking into consideration any political or participative aspects. For carrying out the investigation researchers at the Gpge it was used the following methodology: semi-structured interviews; data collected within both primary and secondary sources and observation at the selected schools. From the interviews, the opinions of the interviewers concerning the management were selected for analysis, which was undertaken from a theoretical perspective on participation, democratization and management. The analysis led researchers to conclude that on one hand some distinct elements between the possibilities of participation and decision centralization have been constructed theoretically; on the other hand, in practice, the subsidiary precepts that support action and the construction of democracy have not been construct-

ed yet. Therefore, in spite of being public, schools have lacked and still lack significant participation; that means political participation that can support the necessary transformation of schools and educational policies.

Key words: Democratization. Educational policies. Participation. School management. State.

Referências

- BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. Plano Diretor da reforma do Estado. Brasília, novembro, 1995.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: Revista Brasileira de Educação. Set./Out./Nov./Dez./2003. nº 24. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA GRATUITA E UNIVERSAL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Curitiba: APP-Sindicato/CUT-CNTE, 1997.
- DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: _____. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SILVA, T. T. da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- SMITH, A. *A riqueza das nações. Investigações sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- TRAGTENBERG, M. *Relações de poder na escola*. In: *Educação e Sociedade*. Jan/Abril de 1985. São Paulo: Cortez, 1985.
- UHLE, A. B. *A administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem*. In: FONSECA, D. M. da. *Administração Educacional: um compromisso democrático*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

