

A ENTREVISTA E A PESQUISA EM GESTÃO EDUCACIONAL

Francisco Carlos Araújo Albuquerque
Universidade Estadual do Ceará - Brasil
carlos.albuquerque@uece.br

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - Brasil
ramosjeannette@unilab.edu.br

Raquel Joca Menezes
Universidade Estadual do Ceará - Brasil
raquel.menezes@aluno.uece.br

Trabalho de natureza teórica

Resumo: O presente trabalho é resultante de pesquisa em desenvolvimento que analisa a gestão por resultados, a responsabilização educacional e o regime de colaboração no Ceará entre os períodos 1995 a 2010. Com o objetivo de compreender a implementação das políticas educacionais relacionadas à temática, foram realizadas entrevistas com representantes da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), a saber, secretários estaduais e coordenadores de gestão. Para tanto, tomou-se como base um corte temporal entre 1995-2006. Discorreremos, de início, a partir de Brandão (2011), Ludke; André (2013), Szymanski (2004) e Zago (2003) sobre a importância teórico-metodológica da entrevista, para, em seguida, fazermos uma breve reflexão sobre o papel da gestão na política educacional brasileira e cearense nos dois últimos decênios, impactada e influenciada pelos ventos do neo-reformismo conservador. Sendo assim, nos propomos a fazer uma análise das entrevistas concomitantemente às reflexões sobre gestão e, dessa forma, compreender a relação teórico-prática das políticas educacionais relacionadas aos processos de modernização da gestão no Ceará. Nesse exercício específico, as entrevistas funcionam como material metodológico privilegiado, pela fala de atores estratégicos, na compreensão da dinâmica da gestão educacional implementada, dentro de um contexto de iniciação e consolidação dos mecanismos de gestão por resultados e responsabilização educacional.

Palavras-chave: Entrevista. Gestão Educacional. Responsabilização. Gestão por Resultado. Regime de Colaboração.

Introdução

O texto procura analisar a questão da gestão a partir de depoimentos de seus agentes no tocante à sua elaboração e operação nas políticas públicas de educação no Ceará no período compreendido entre 1995 e 2010. Na verdade, especificamente para este momento estão presentes as falas dos secretários de educação e auxiliares das coordenadorias de gestão do período 1995-2006, pois é nesse lapso histórico e de análise que a pesquisa se encontra ancorada.



Discutimos, inicialmente, enquanto construção de uma “arquitetura teórica”, para um melhor embasamento da temática, a entrevista enquanto recurso metodológico. Observamos brevemente suas potencialidades no esclarecimento de questões do objeto pesquisado e seus pontos de entrave, sempre reafirmando sua importância na condução do esclarecimento de questões empíricas.

Em seguida, tratamos da centralidade da gestão enquanto fenômeno das reformas educativas dos anos 1990, ainda fortemente presentes nas políticas educacionais nas várias esferas administrativas. No caso em tela, a educação no Ceará no período 1995-2006 é o exemplo tratado, mesmo que de forma sintética.

Os relatos dos secretários de educação e de seus auxiliares no período 1995-2006, mesmo que expostos rapidamente, procuram esclarecer a opção de condução da política educacional, tendo a gestão como capítulo básico. Imitando a macro política educacional influenciada pelos ventos constitucionais de 1988, mas também pelas políticas de ajuste estrutural do Estado e da economia das reformas neoliberais dos anos 1990, a gestão encontrava-se no centro das ações de educação no Ceará, seja através da descentralização (via município ou pela relativa autonomia da escola), seja pela introdução de mecanismos produtivistas do tipo responsabilização (ou *accountability*) ou de gestão por resultados.

1. A entrevista enquanto recurso metodológico

A pesquisa em educação, conforme Brandão (2011), não possui uma tradição disciplinar, pois é atravessada por contribuições de diversos campos do pensamento social (a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a História, até mesmo a Economia), sem ter construído um estatuto epistêmico próprio.

Um outro aspecto peculiar da pesquisa em educação está ligado à indecisão na escolha entre as abordagens qualitativa ou quantitativa. Com efeito, alguns pesquisadores – inexperientes ou mesmo experientes, porém não cuidadosos com os dados da pesquisa – optam por um estudo na perspectiva qualitativa, por pensar que esta está acessível a todos, e se



caracteriza em uma abordagem mais simples, pelo fato de não se trabalhar com recursos da estatística. No entanto, Brandão (2011) afirma que o pesquisador não deve classificar a abordagem previamente como adequada ou não para analisar os fenômenos os quais almeja compreender. Na definição da perspectiva da pesquisa – qualitativa ou quantitativa – e que recursos metodológicos irão ser trabalhados, o pesquisador, antes de tudo, precisa delimitar qual o seu objeto de estudo. Nesse sentido, para Brandão (2011), definir o objeto de estudo é um dos problemas mais frequentes enfrentados pelos pesquisadores, pois a precipitação em defini-los acarreta prejuízos na reflexão e problematização.

Zago (2003) também possui a mesma concepção de Brandão, ao afirmar que

[...] a construção da problemática estudada sofre um processo de amadurecimento, demanda *um trabalho de grande fôlego*, como nos disse Bourdieu (1989, p.27), 'que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas' (ZAGO, 2003, p. 295).

Definir o objeto de estudo é algo que deve ser realizado na fase inicial da pesquisa; contudo, o pesquisador tem que ter consciência de que tal definição é passível de reflexões e reconstruções, posto que a problemática definida no início da pesquisa, durante todo o processo, passará por correções e retoques, ou seja, um verdadeiro processo de amadurecimento (ZAGO, 2003)

Nas pesquisas realizadas nas Ciências Humanas e Sociais, a entrevista, empregada em suas mais diversas modalidades, é um recurso metodológico utilizado com frequência. Esta proporciona uma relação de interação na qual entrevistador e entrevistado sofrem influências recíprocas um do outro; se houver por parte do pesquisador a elaboração de um clima de estímulo, além da interação, as informações fluirão de maneira mais natural e sincera (ANDRÉ; LUDKE, 2013).

A entrevista é uma ferramenta que possui vários pontos positivos; entre eles está a capacidade de captar informações imediatas e com qualquer tipo de informante, o que não aconteceria, por exemplo, com o questionário, que se trata de um instrumento de coleta composto de questões escritas que visam a um determinado tipo de conhecimento por parte do pesquisador – forma que não se aplicaria à um indivíduo analfabeto, por exemplo. O questionário é uma técnica de investigação importante, mas se torna limitada quando destinada a alguns estudos que requerem mais do que simples/semelhantes informações. Nesse sentido, o questionário pode ser utilizado como um recurso de investigação inicial, juntamente com a entrevista, que aprofundaria os dados coletados. Outro ponto positivo da entrevista, diferentemente de outras técnicas de coleta de dados, é que a mesma permite correções, esclarecimentos e adaptações das informações, o que a caracteriza como um recurso eficaz (ANDRÉ; LUDKE, 2013).

Para escolher o tipo de entrevista, o pesquisador deve refletir sobre a problemática e o objeto de estudo, pois, ao traçar a problemática, é que o pesquisador definirá de forma mais peculiar a natureza da entrevista, podendo, desta feita, encontrar respostas para suas interrogações (ZAGO, 2003).

Ao compreender que a escolha do modelo de entrevista nasce da definição da problemática e delimitação do objeto, entendemos que esse recurso não se tipifica como uma técnica utilizada mecanicamente, mas como um elemento integrante na construção do objeto de estudo.

A entrevista pode possuir um caráter mais rigoroso, pautada numa ordem rígida de questões. Nesse sentido, é classificada como padronizada, ou pode possuir uma liberdade de percurso que proporciona mais flexibilidade em sua condução, na qual o entrevistado consegue discorrer de forma mais completa e tranquila sobre o que lhe foi perguntado, definida como não estruturada ou não padronizada. Além disso, é importante afirmar que entre esses dois extremos encontra-se a entrevista semiestruturada (ANDRÉ; LUDKE, 2013).

Conforme André e Ludke (2013), a entrevista padronizada é realizada quando o pesquisador deseja obter resultados homogêneos dos entrevistados



pretendendo realizar comparações e desenvolver estatísticas. Para a pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, e principalmente em Educação, a entrevista semiestruturada é o modelo mais adequado e utilizado quando se trata de pesquisa qualitativa, pois, por ser mais livre, proporciona ao entrevistador e ao entrevistado um ambiente de confiabilidade no trato do objeto, tornando possível uma relação de interação entre os sujeitos, tornando o ambiente mais flexível.

Ao compreender a entrevista semiestruturada como flexível – também denominada de compreensiva –, Brandão (2011) adverte que

[...] a flexibilidade sempre reclamada para as entrevistas (não estruturadas) não tem nada a ver com a conversa. A entrevista é trabalho, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, as contradições, as expressões e gestos (BRANDÃO, 2011, p. 181).

Desta maneira, sabendo que a entrevista semiestruturada é flexível e ao mesmo tempo se caracteriza como um trabalho, o pesquisador possui uma série de responsabilidades e cuidados. Primeiramente, ele deve ter um respeito muito grande pelo entrevistado, informando-o do objetivo da entrevista e garantindo o sigilo e o anonimato das informações (ANDRÉ; LUDKE, 2013). Deve reconhecer que “[...] a entrevista se desenvolve em uma relação social” (ZAGO, 2003, p. 301); ou seja, que além de ser um pesquisador, ele é também um ser social que possui particularidades; deve também planejar sua investigação, ter uma grande capacidade de ouvir o entrevistado e ter cuidado para não impor uma problemática, isto é, fazer perguntas direcionando respostas que não fazem parte do universo do entrevistado, e sim que confirmem as expectativas do pesquisador. É necessário que haja um clima de estímulo para que o indivíduo entrevistado se sinta mais livre, mas sem forçar o rumo das respostas (ANDRÉ; LUDKE, 2013).

Ademais, o pesquisador deve fazer a utilização de um roteiro que guie a entrevista. Isso fará com que as perguntas fluam naturalmente, indo das



questões mais simples às mais complexas. O pesquisador deve ter total atenção no decorrer da entrevista, de modo que impeça saltos bruscos entre as questões, evitando que as mais complexas bloqueiem as respostas seguintes. Outro cuidado é o controle do tempo, não no sentido de inibir o sujeito pesquisado em suas respostas, mas no sentido de otimizar para estabelecer uma mediação entre a liberdade do entrevistado e a agilidade do tempo. Por último, mas não menos importante, o pesquisador deve estar atento a todos os gestos e expressões do entrevistado, ou seja, não ter somente o discurso verbalizado como representação de toda a verdade, mas analisar e interpretar o discurso concomitantemente com todas as linguagens, confrontando-o com outros dados e informações (ANDRÉ; LUDKE, 2013).

Uma outra interpretação da entrevista é que esta não se posta meramente na arena do diálogo, pois tem seus momentos de tensão e conflito, como expressa Szymanski (2004, p.10-11):

Convencionalmente, entrevista tem sido considerada como ‘um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional’ (LAKATOS, 1993, p.195-196). [...]. No entanto, Minayo traz a entrevista para a “arena de conflitos e contradições’, considerando os ‘critérios de representatividade’ da fala e a questão da interação social que está em jogo na interação pesquisador-pesquisado. Para Rey (1999, p.57 e 60), a investigação nas ciências humanas trata de um sujeito interativo, motivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais.

A entrevista, nesses termos, não se vincula a um movimento relacional “pobre” entre um entrevistador que indaga e propõe e um entrevistado como mero receptáculo de respostas, mas por uma dimensão complexa que transcende esses papéis, apontando para uma interação psicossocial entre ambos.

Destarte, não há receitas para a realização de entrevistas. Há, isto sim, cuidados que devem ser observados. As qualidades de um bom entrevistador advêm de muito estudo e muita prática, que se acompanhadas de um observador/supervisor, trará grandes contribuições para o pesquisador

iniciante.

2. A Centralidade da Gestão nas Políticas Educacionais no Brasil e no Ceará

Os dois últimos decênios assistem de forma vigorosa e célere ao movimento de reestruturação educativa. Por conta disso, às escolas públicas são indicados novos caminhos organizacionais que as aproximem das congêneres do setor privado.

Multiplicam-se as propostas de avaliação do desempenho escolar, medido pelo rendimento dos alunos em testes padronizados, professores são estimulados a participar de atividades que não se limitam à sala de aula, mas que se destinam a própria organização da escola como um todo. Essa proposição a UNESCO denominou de Gestão Autônoma da Escola (GAE), e ganhou diferentes denominações e modelos mundo afora (FONSECA *et al.*, 2004, p.21).

Embora com o predomínio desse modelo de gestão, Dourado (2007) observa que, para além de uma mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, quando tratamos dos modelos de gestão, opera-se um contexto multicausal na educação brasileira, ou seja, certa hegemonia dos modelos gerenciais empresariais combinada com formas participativas. A mescla entre políticas educacionais de formato neoliberal e traços de um Estado social presente num cenário influenciado pelo Constituição de 1988 e as reformas do Estado brasileiro nos anos 1990 talvez explique um pouco essa aparente ambivalência.

O caso cearense é ilustrativo desse fenômeno de franca ação de descentralização educativa na direção do município e da escola, próximos ao texto constitucional de 1988, interpondo-se ao receituário neoconservador das reformas educativas presentes nos anos 1990. Brooke (2006), em estudo sobre algumas experiências de responsabilização educativa (*accountability*) no Brasil, menciona uma dessas ações ligadas ao estágio mais avançado das reformas, quando estas introduzem mecanismos de competição. No caso, nos referimos ao Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará (2001), oferecido durante o último dos três mandatos de



Jereissati (1999-2002).

No Ceará, como em outros lugares, a reforma educativa veio como consequência da reforma do Estado, em virtude da necessidade de modernizar e aperfeiçoar a gestão escolar e os sistemas educacionais em consonância com a nova ordem.

Como ponto inicial da reforma educacional nos anos 1990 está o documento Plano de Desenvolvimento Sustentável (1995-1998), que em seu item 11.3, denominado de *Educação para Todos*, estabelece as diretrizes gerais do novo modelo de educação a ser adotado pelo Estado. Neste documento é possível vermos qual é a função atribuída ao Estado na área da educação. Nele estão expostos problemas relacionados a alguns indicadores educacionais, como os de acesso, permanência e sucesso escolar, refletindo um pouco as dificuldades estruturais do estado do Ceará.

Nesse Plano de Educação destacam-se dois princípios: mobilização e descentralização. A descentralização se expressa na “escola como ponto de partida”, responsabilizando-a pela definição do projeto pedagógico e pelos resultados educativos (CEARÁ, 1995). A mobilização social, unindo “todos pela educação”, se consubstanciaria nas propostas de democratização e compartilhamento da gestão. Albuquerque (2005, p.112) acrescenta, ainda, que o “[...] discurso em favor da construção de instituições autônomas e participativas, emerge como necessário ao fortalecimento da política de descentralização”, na tentativa de se contrapor ao rigor técnico da burocracia tradicional.

No documento está presente a divisão de responsabilidades. Ao município caberia a função de assumir a responsabilidade com a educação infantil e o ensino fundamental da primeira a quarta série. Ao estado é atribuída a função de orientar e definir diretrizes pedagógicas, responsabilizando-se pela avaliação da qualidade e assumindo a responsabilidade na luta pela redução das desigualdades educacionais. Ele seria responsável pela 5ª à 8ª série do ensino fundamental e também pelo ensino médio, além de divulgar as experiências bem-sucedidas de gestão escolar e o êxito de professores e alunos.



Foi nessa escola estadual que se verificaram mudanças na forma de gestão, passando dos modelos tradicionais de indicação político-clientelista para um processo seletivo que combina uma fase de avaliação técnica com uma eleição direta¹.

Vieira (2005), comentando pesquisa da Secretaria de Educação que avaliava as eleições de diretores de 1995 — depois transformada no livro, *“Eleição de diretores – o que mudou na escola”* — relembra alguns aspectos positivos do processo levantados pela pesquisa:

[...] além de divulgar as experiências bem-sucedidas de gestão escolar e o êxito de professores e alunos; mostrou uma escola que apesar das dificuldades caminha para uma gestão mais democrática e aberta a comunidade, embora essa aproximação se mostrasse tímida; a existência de recursos na escola representou um passo decisivo em sua autonomia; a melhoria do acesso e da permanência dos alunos na escola, da formação docente e do acompanhamento pedagógico (VIEIRA, 2005, p.24).

Dentre alguns pontos negativos ou para serem reavaliados, segundo Vieira (2005), está a permanência de determinadas práticas tradicionais, que não se modificam automaticamente com a gestão democrática, e permanecem mescladas dentro do processo de autonomia da escola, pois a cultura política e de gestão ainda são fortemente conservadoras.

Zibas (2004) aponta que esse processo representou grande avanço democrático, quebrando paradigmas outrora impostos por estruturas de poder arcaicas. No entanto, também acarretou algumas disfunções na convivência interna das escolas, devido à disputa eleitoral, sendo que esta, em alguns casos, continuava a ter influência de autoridades locais.

Se a escola era o ponto de partida, o município representava uma peça importante no xadrez das ações de descentralização. Isso se consolida com a Lei nº 12.452 de 1995, que trata da municipalização do ensino público no Ceará, legislação influenciada não só pelos processos de reforma do Estado,

¹ O Ceará é um dos cinco estados brasileiros (junto com o Paraná, Minas Gerais, Tocantins e Pernambuco) que adotam o mecanismo de eleição direta após cumprimento da etapa de provas e títulos. Instituído em 1995, o processo seletivo já foi realizado seis vezes (1995,1998, 2001,2004, 2009, 2013 (VIEIRA, 2005, grifo nosso).



mas também pela ideia do regime de colaboração, preceito presente desde o texto constitucional de 1988 (ALBUQUERQUE, 2005).

Há também concursos de provas e títulos para ocupar o cargo de diretor dos CREDEs² e ações na área do voluntariado, como a participação no programa “Amigos da Escola”, no qual a escola convidava a comunidade a participar de suas atividades, em mutirões de limpeza, ações esportivas, festas e até mesmo para ministrar aulas. Na área curricular, a principal mudança ocorreu através da outorga à escola a autonomia para formular 25% de sua grade curricular, de modo que esse percentual atendesse às necessidades locais.

Em 2003, a situação se agravou, com a eleição do novo governador, que encontrou um cenário de escassez financeira que justificaria as futuras políticas pautadas pela gestão de resultados. Por conta disso, os novos diretores da Secretaria de Educação priorizaram ações nas áreas da avaliação e da gestão, pois parecia a conduta adequada para os novos tempos de “cobertor curto”, com a fragilidade das finanças, chegando ao ponto de atrasar os salários dos professores e, em algumas escolas, as linhas telefônicas serem cortadas por falta de pagamento.

É do período a elaboração da Gestão Integrada da Escola (GIDE) que, sintetizando os anteriores Projetos Político Pedagógico (PPPs) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEs), juntamente com elementos da gestão de qualidade total, que se tentava criar um modelo pragmático de ação para as gestões escolares.

No governo Alcântara (2003-2006) já se explicita fortemente o novo padrão da “*Gestão para o Sucesso Escolar*”, operados desde o período Jereissati (“*O Diretor faz a Diferença*”), assim como no governo seguinte, de Cid Gomes, que deixa claro sua orientação em matéria administrativa: “Gestão por Resultados com administração voltada para o cidadão, centrada notadamente nas áreas finalísticas, objetivando padrões ótimos de eficiência, eficácia e efetividade” (CEARÁ, 2007, p. 74).

Essa linha da gestão por resultados, segundo Vieira (2007), trata-se de

² Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

reorientar uma cultura presente nas políticas educacionais voltada para os processos, guiando-se, agora, para uma cultura de resultados.

3. Gestão e seus atores

Em consonância com a análise bibliográfica realizada neste estudo, apresentaremos a seguir fala de coordenadores e secretários de educação do Ceará, especificamente dos períodos de 1995-2002 e 2003-2005.

De acordo com o período cronológico, entrevistamos o secretário de educação, Antenor Manoel Naspolini e o coordenador de gestão – o qual atribuímos o codinome Barbara de Alencar, para a preservação de sua identidade – do período 1995-2002. Do período 2003-2006, entrevistamos a secretária de educação Sofia Lerche.

Os mesmos representam a memória viva dessa experiência de história e política educacional recente; traduzem, por vezes explícita ou implicitamente, a lógica do movimento das reformas educativas no Ceará entre os anos 1990 e o início do século XXI.

- **Período 1995 – 2002**

Numa entrevista semiestruturada realizada em 2012 com o secretário de educação do governo Tasso Jereissati (1995-2002), Antenor Naspolini, argumentamos como ele percebeu a implantação da descentralização educativa através do projeto de municipalização no Ceará e da autonomia da escola:

É... os dois focos nossos: a escola e o município. Eram três, a escola o município e o Estado. Então é... o que que nós queríamos?! Que a escola tenha qualidade. Que a escola tenha autonomia, não soberania. [...] O primeiro elo é a escola, o segundo, o município, o terceiro, o Estado. Se a gente definir muito claro quais são as atribuições da escola e der condições pra ela fazer o que deve fazer, a coisa vai funcionar. O município é o elo mais frágil, na nossa... No Brasil evidentemente nós temos um sistema federativo que é o mais avançado do mundo do ponto de vista legal. Na prática o município, que autonomia que ele tem? No Ceará quase todos os municípios dependem diretamente do fundo de participação municipal, do FPM. Então não tem receita própria, só tem o

recuso que vem pra cá, então já é um carimbo praticamente, certo?! Se ele tem receita própria é outra caminhada. Bom, então apoiar o município é desenvolver bem a escola. E... e... na ocasião diziam o seguinte quanto mais baixa a faixa etária, mais responsabilidade do município, tá. Então 0 a 6, nem havia dúvida, município e as primeiras quatro séries também do município. E quinta e oitava, sempre que ele puder assuma também. Então o Estado assumiu o papel de apoiar técnica e financeiramente. O nosso problema o que que era? Ou estadualiza isso pra dar melhores condições técnicas, ou dá condições ao município de... melhores recursos e formação técnica de melhorar sua educação, então partimos pra essa, de enviar recursos do Estado e federais pra apoiar o município, e ao mesmo tempo, é... formar os professores (informação verbal)³.

Na resposta dada por Napolini, compreendemos que ele percebe o processo de municipalização como algo positivo, quando pontua que, na busca pela melhoria da educação, a sua gestão enxergava dois problemas: ou atribuía mais responsabilidades para o Estado ou conferia ao município condições para que pudesse trabalhar em busca dessa melhoria, optando por este último por acreditar que, dadas as condições certas, a progressão da educação seria algo garantido, que é a conduta da política educacional dos anos 1990 para cá, ou seja, o processo gradativo de descentralização das várias ações do Estado em educação.

Dentro do contexto da descentralização dessa relação entre estado e município, relação com próprio governo federal, argumentamos com Napolini sobre a questão do planejamento, particularmente sobre a noção de núcleo gestor da escola, objetivando compreender como sua gestão pensava a escolha dos diretores. Ele nos afirma:

[...] nós queríamos um diretor que fosse uma liderança comunitária. Por trás disso aí tava (sic) a ideia de a prazo mexer no modelo político, certo?! E que que tava (sic) aí?! O diretor, ele, o diretor de escola que passou numa prova técnica ele se sente valorizado [...] Bom, aí vem o modelo do núcleo gestor, que que a gente queria?! Queria que a comunidade participasse efetivamente. Então esse modelo leva tempo, então o que que nós queríamos, fortalecer a escola. Como fortalece? Um diretor eleito pela comunidade, a comunidade se

³ Entrevista realizada com Antenor Napolini em 2012.

sente... oh quem tá (sic) lá? Nós que botamos ele lá, então somos responsáveis. Conselho escolar, formado por pais, professores, funcionários e alunos [...] (informação verbal)⁴.

A gestão da Secretaria de Educação depreendia, então, a importância de um processo de eleição dos diretores da escola, por parte de todos – comunidade, professores, alunos, funcionários. Assim, é possível fortalecer o vínculo dos sujeitos ali presentes. Estes, ao participarem de um processo de decisão, sentem-se responsáveis e com o direito de requerer resultados do gestor o qual escolheram. Nesse sentido, a gestão de Napolini já cogitava a formação de conselhos escolares que – pretendendo fortificar as relações pessoais –, segundo ele,

[...] do ponto de vista político, era o caminho mais adequado pro Estado, à prazo, mudar sua prática política. Mudando o ponto de vista administrativo era o modelo mais eficiente pra controlar a direção de escola no uso dos recursos (informação verbal)⁵.

Napolini chama atenção para outras formas institucionais de mobilização e descentralização educativa com a introdução do núcleo gestor:

Penso assim que a ideia de núcleo gestor era uma chamada para responsabilidade social e coletiva, certo? Antes o diretor era uma figura emblemática que tinha uma função, mas também tinha a indicação política. Quando você trabalhava a concepção de núcleo gestor uma concepção de forma partilhada (compartilhada) e o diretor ele era uma figura de coordenador, ele deixou de ser diretor para ser coordenador, coordenador escolar, perdeu um pouco aquele jeito de ser o dono da escola, certo? A ideia era muito trabalhar na gestão partilhada, na gestão democrática, na gestão participativa. A gente já estava vivendo a LDB. Toda aquela questão da legislação que já requeria que nós fizéssemos essa discussão de que a escola precisaria tomar um rumo diferente, trazer a comunidade para dentro da escola (informação verbal)⁶.

⁴ Entrevista realizada com Antenor Napolini em 2012.

⁵ Entrevista realizada com Antenor Napolini em 2012.

⁶ Entrevista realizada com Antenor Napolini em 2012.

A inserção dos diretores nas instituições escolares por meio de eleições foi pensada pela Secretaria de Educação (1995-2002) juntamente com a formação que estes deveriam receber. Assim sendo, Napolini nos relata da importância de programas de qualificação para a gestão escolar, citando o PROGESTÃO:

[...] o PROGESTÃO nasceu nessa época [eleição de professores], certo?! Porque inicialmente, quando partimos para a eleição de diretor de escola, os sindicatos, tanto APEOC quanto o SINDIUTE, só aceitavam eleição sem provas, só aceitava eleição... qualquer professor pode ser candidato, e se é professor pode ser candidato. Então, e... e... o argumento que a gente usava [...] um bom professor não é um bom diretor. Eu posso ter na escola um bom professor e ganhar um péssimo diretor. Então o perfil dele é outro. Então nós temos que ter um diretor que seja tecnicamente consistente, e politicamente liderança comunitária (informação verbal)⁷.

Além dos programas de qualificação, o acompanhamento pedagógico se fazia necessário. Quanto a esse aspecto, Napolini menciona o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP):

O SAP teve uma presença muito grande a nível da rede pública estadual e das redes municipais que nunca tinham algo semelhante, tá (sic)?! Um trabalho feito lá na ponta, muita publicação de material e muito treinamento, muita capacitação pelo Estado à fora (informação verbal)⁸.

Desde o início do período, mesclado com o modelo de descentralização educacional, tem-se a presença ideológica e empírica de elementos do ambiente empresarial influenciando a gestão em suas várias instâncias:

Quando fui começando a coordenar a área de gestão, assim, eu comecei a compreender porque a gente discutiu muito, o que leva toda essa característica do governo desse modelo empresarial do Tasso, que eu também concordo, não para omitir que foi governo de empresário, né? (...) O que a gente

⁷ Entrevista realizada com Antenor Napolini em 2012.

⁸ Entrevista realizada com Antenor Napolini em 2012.

tentou com toda essa engrenagem de política de empresa, de função empresarial, o que a gente podia fazer para melhorar e tocar essa reforma que não fosse uma coisa tão gritante, que não fosse uma coisa que chocasse tanto do ponto de vista da organização, o trabalho dos educadores e das escolas (Antenor Naspolini).

A política educacional local funciona como desdobramento dos eventos nacionais e internacionais. A redefinição do papel do Estado e os impactos das pautas das conferências internacionais de educação promovidas por órgãos multilaterais vão reverberar nas menores instâncias: estados, municípios e na escola.

- 2003 – 2005

Com o intuito de compreender os aspectos da gestão educacional no Ceará, entrevistamos vários sujeitos para percebermos o olhar de cada um dentro dessa perspectiva. Assim sendo, entrevistamos a secretária de educação do período 2003 a 2005 do governo Lúcio Alcântara, Sofia Lerche Vieira.

Em 1990, a política de responsabilização ganha força no Brasil e no Ceará. Nesse sentido, argumentamos com Vieira, quando em uma de suas falas esta se utiliza da expressão *accountability* pedagógico, até que ponto ela acredita que o fato de a escola ter ciência de seus resultados, ou seja, saber que ela é responsável pelo resultado, se isso se transfere para uma responsabilização, digamos, gestonária. Ela nos afirma:

Então... esse conhecimento dos próprios resultados por parte das escolas no nosso entendimento ele era importante pra que as escolas conseguissem perceber pra onde precisavam caminhar. [...] É... é... é muito difícil isso né [...] a gente estabelecer essa, essa... essa fronteira. Porque assim, o risco de você criar *rankings*, você ver assim, na hora que vai tudo pro jornal, que que “cê” vai fazer com isso né? É tão difícil... é tão difícil. [...] Que é a questão da pobreza da dependência imensa em relação aos recursos que são gerados fora do município, essa questão que “tá” posta aqui... eu quero dizer assim... eu olho essas escolas e acho que as escolas tão no... tão fazendo o melhor que elas podem, eu não tenho dúvida sobre isso. Elas fazem um grande esforço, de gestão de ensino

aprendizagem em condições extremamente precárias. O que que pode ser feito por essas escolas? Entende?! Se elas estão fazendo o melhor que elas podem, é preciso que esse trabalho de acompanhamento, seja um trabalho muito cuidadoso. E nesse sentido a gente orientou muitos CREDES naquele período de que a gente instituiu... a gente instituiu seminários, fizemos fóruns de discussão dos resultados de cada município, de cada escola, né?! Mas nunca com o sentido de que elas fossem punidas por isso (informação verbal)⁹.

Sabendo a importância da escola ter conhecimento dos resultados do desempenho de seus alunos, aspecto apontado por Vieira, questionamos sobre como se dava a proposta pedagógica da escola – a LDB previa esse aspecto como um dos atributos da escola –; como isto foi trabalhado pela secretaria; e se foi deixado a cargo da escola ou a secretaria possuía uma diretriz, uma mediação. Ela menciona a Gestão Integrada da Escola (GIDE) já como uma proposta pedagógica, pois afirma que este é uma junção de vários programas anteriores que já norteavam as propostas das escolas.

Essa foi talvez a origem da GIDE, está aí, né?! Porquê? Quando nós chegamos na secretaria, nós encontramos o Projeto Pedagógico né, que era... a ideia da proposta pedagógica trabalhada pelos, pelos diretores quando vem a... vamos dizer assim, quando vão propor, vão propor uma gestão. Uma das exigências era que apresentasse uma proposta pedagógica pra discutir com a sua comunidade, então ele... cada gestor tinha trazido a sua. [...] a gente tinha o Plano de Desenvolvimento da Escola, que não é o que hoje o ministério faz, mas que talvez seja a raiz, eu não estudei isso, mas talvez aquele PDE, que era o Plano de Desenvolvimento da Escola do Banco do Nordeste, do Projeto Nordeste, Banco Mundial, trazido pelos Estados, que convivia com o PDE local, você tinha o PDE do fundo escola, você tinha o PDE local, você tinha proposta pedagógica, e nós tínhamos um... um programa de melhoria, na... em um conjunto de escolas né, que tinha sido contratado com a gestão... pela gestão anterior [...] onde eles tinham um outro projeto de desenvolvimento que exigia um planejamento da escola. Então assim, pra nós ficou muito claro que a escola “tava” muito perdida em meio a tantos instrumentos de planejamento que eram externos à ela. E daí veio a nossa orientação de pedir pra essa assessoria que tínhamos a... colocar pra eles o desafio de nos ajudar no âmbito estadual a ter um instrumento de planejamento, comum que uniformizasse essas diferentes..., é..., como dizer... esses

⁹ Entrevista realizada com Sofia Lerche Vieira em 2013.

diferentes elementos de planejamento que estava presente no cotidiano da escola, né?! E aí se fez um trabalho de... que a gente chamou de Gestão Integrada da Escola, e que tentava colocar algumas... alguns elementos que estavam presentes em todas essas, de novo, é uma tentativa de costurar a partir do que já existe (informação verbal)¹⁰.

Em seguida, ainda no contexto de articulação da proposta pedagógica por parte das escolas, questionamos Sofia Lerche se ela acredita que as instituições escolares enxergam como parâmetros próprios instrumentos como o PDE. Ela nos afirmou que

[...] o que eu percebo, é que... essas... esses elementos externos, seja secretaria, seja o Banco, seja qualquer é... instância de gestão que vá interferir sobre o cotidiano da escola, ele faz muito pouco contra uma tradição de planejar de outra forma, a escola se protege contra isso, ela resiste, ela ainda agrega, ela faz o projeto, pra que que eu quero isso? Eu não preciso disso, né?! Mas veja, por outro lado você vai encontrar escolas onde isso é muito vivo (informação verbal)¹¹.

Nesta resposta dada pela secretária, depreendemos que algumas escolas optam por planejar como sempre planejaram, mesmo sabendo da existência de planos de educação oficiais. Por outro lado, segundo ela, há escolas que de fato incorporam tais planos aos seus já existentes.

Retomando a questão da responsabilização, agora questionada à coordenadora da CREDE, denominada neste estudo de Bárbara de Alencar (codinome), perguntamos como ela percebia esse processo de *accountability* nas três experiências que obteve: diretor de escola, diretor do CREDE e da secretaria, se ela acreditava que essas políticas têm impacto efetivo tanto na questão da gestão quanto do desempenho escolar. Segundo ela,

[...] bom, pouco, porque? Por conta da descontinuidade da... da gestão ou é... elas são importantes, mas olha os indicadores de 1990 para o de agora 2012, evoluiu né, a educação básica melhorou muito pouco, diante dos investimentos que hoje foi

¹⁰ Entrevista realizada com Sofia Lerche Vieira em 2013.

¹¹ Entrevista realizada com Sofia Lerche Vieira em 2013.

implementado na educação. Você olhar o que era investido naquela época né, mesmo em 95, para o montante que é investido hoje se houvesse uma polí... um mecanismo de maior gerenciamento e de melhor aplicabilidade desses recursos eu tenho certeza que os indicadores estariam bem melhor [...]. Por falta dessas prioridades e da descontinuidade dos projetos, eu acho que é um dos problemas, elas são importantes são, mas ela não atendem [...], hoje se você olhar a maioria das escolas a proposta curricular é o índice do livro, o projeto PAIC é um projeto que tá (sic) aí, que... de apoio aos municípios na alfabetização. O que é que tá (sic) acontecendo nos municípios, que “tão” tendo o programa PAIC como sistema de ensino do município, que dá dinheiro... então desvirtua as políticas, aquilo que deve ser responsabilidade, obrigação social do município e das escolas, então vai gerar o que? Premiação, competição, divisão. E aí? Se investe hoje no segundo, quinto e nono ano... as séries que estão sendo avaliadas, e o restante não é importante? [...] políticas públicas tem que ser iguais para todos, então tem que atender a todos, tem que ter planejamento para todos, da alfabetização à educação infantil, ao ensino médio, planejamento com todos, formação com todos, mas vamos ouvir o professor, vamos fazer um diagnóstico, ninguém chega lá, eu penso a formação que tá precisando ai jogo lá né, e aí? (informação verbal)¹².

Conforme a resposta de Alencar, as políticas de responsabilização são importantes; no entanto, por conta da descontinuidade elas não são capazes de abarcar as diversas problemáticas existentes na escola. Ela menciona o PAIC, enaltecendo-o, pois é foi um programa que nasceu para dá suporte aos municípios, mas, ao mesmo tempo, faz uma crítica ao fato de as ocorrências das avaliações de desempenho premiarem as melhores escolas, acreditando que isto divide as instituições escolares.

Assim como Vieira, Alencar acredita que há muitos instrumentos de planejamento, e que as escolas se perdem em meio a todos eles. Indagamos, nessa perspectiva, como ela traçaria um paralelo entre esses instrumentos. Ela menciona a implantação da GIDE, falando da sua importância e formação enquanto documento articulador de vários instrumentos:

[...] a gestão integrada da escola – GIDE na escola [...] A princípio teve a resistência muito grande da escola né, porque era mais um instrumento que não tinha extinguido os outros,

¹² Entrevista realizada com Bárbara de Alencar em 2013.

né, então com essa resistência[...] tentamos uma articulação junto ao FMDE pra que a gente pudesse que GIDE e PDDE pudesse integrar [...] acabaram aceitando, certo?[...] a GIDE atendia muito mais, né do que os instrumentos anteriores porque ela tinha muitos instrumentos de gestão, de acompanhamento, de monitoramento dos indicadores, ficava mais claro para escola direcionar suas ações porque antes a gente ficava meio louco atirando para todo lado e as vezes acabava dando uma atenção maior só área de gestão e esquecendo a parte pedagógica e a GIDE chamava atenção para essa questão do cuidado pedagógico, da ação pedagógica então ela tinha assim em torno do pedagógico e da gestão (informação verbal)¹³.

A instituição escolar possuía vários instrumentos de gestão que se preocupavam com o desenvolvimento da escola mais no sentido burocrático, tendo como objetivo central a obtenção de resultados, sem, no entanto, uma grande preocupação com aspectos pedagógicos. A Gestão Integrada da Escola foi implementada justamente para suprir essa necessidade de assistência na área pedagógica, e, por conseguinte, proporcionar não somente aos discentes, mas a toda a comunidade escolar, uma base para possibilitar à escola mais e melhores subsídios para seu desenvolvimento.

Considerações finais

Este trabalho teve como intuito compreender a gestão educacional no Ceará a partir das falas de alguns de seus principais atores. Para isso, analisamos, de forma concomitante, a literatura que aborda a temática com transcrições de falas, resultantes de entrevistas semiestruturadas com pessoas que participaram efetivamente de cargos gerenciais da educação do Ceará.

Depreendemos nesse estudo que os sujeitos analisados formularam/participaram da implantação de diversas políticas de educação, como a municipalização do ensino, a Gestão Integrada da Escola e o reforço da importância das políticas de responsabilização. Assim sendo, a correlação que estabelecemos neste estudo entre literatura e a “prática” de tais políticas divergem em alguns momentos; em outros, não. Por exemplo, de fato, alguns

¹³ Entrevista realizada com Bárbara de Alencar em 2013.



atores destacam aspectos positivos das políticas de responsabilização, as quais, em suas concepções, incentivam as escolas a se esforçarem na busca por melhores desempenhos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, há a concepção de que se não houver condições adequadas para que a escola implante tais políticas, estas não terão retorno.

Assim, sabendo da importância do estudo da realidade, da transmissão de conhecimentos dos sujeitos participantes dela, é que este trabalho, caracterizado como um recorte, não se limita somente a análises bibliográficas, mas preocupa-se com a relação desta com o real.

Destarte, este se configura como ensaio que visa o aprofundamento da temática. A entrevista, como os documentos e o texto acadêmico-científico, funcionam como ferramentas importantes na elucidação dos objetos e dos problemas que se está investigando.

Referências

ALBUQUERQUE, M.G.M.T. **Planejamento Educacional no Ceará** (1995-2002): a escola como ponto de partida? 2005 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M.A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e Escola**. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.171-183.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2014.

CEARÁ. Seplan/ Ipece. Holanda, Marcos Costa, Rosa, Antonio Lisboa Teles da. **Gestão por resultados na perspectiva do Estado do Ceará**. Nota Técnica 11. Fortaleza, out. 2007a.

CEARÁ. Mensagem à Assembleia Legislativa 2007. Governador Cid Gomes (2007 - 2010). Fortaleza: SEPLAG, 2007b.

CEARÁ. Seduc. **Plano de Educação Básica** – Escola Melhor, Vida Melhor (2003 - 2006). Fortaleza, 2004.



CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Sustentável**, 1995-1998. Fortaleza, SEPLAN, 1995.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 set. 2014.

FONSECA, M; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, M. S. **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate**. Goiânia: Editora UCG, 2004.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAIA, J. de Q. M. **A gestão por resultado na educação cearense (2007-2010): o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**. Dissertação – (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: LiberLivro Editora, 2004. p. 09-61.

VIEIRA, S.L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos Avançados**, v.21, n. 60, p.45-60, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf> Acesso em: 20 set 2014.

VIEIRA, S. L. **Educação e gestão: extraindo significados da base legal**. In: Secretaria de Educação Básica do Estado Ceará. (Org.). **Novos Paradigmas de Gestão Escolar**. Fortaleza: Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, 2005. p. 7-26.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M.G.M.T. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha/EDUECE, 2001.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, R.A.T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.287-307.

ZIBAS, D. **A reforma do ensino médio no Ceará: apontando para o céu e tropeçando na realidade**. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t052.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014