

Orita de Souza Medrado da Mata

**Eleições Para Diretores Escolares Estaduais
na Grande Goiânia**

**Universidade Católica de Goiás
Mestrado em Educação
Goiânia - 2008**

Orita de Souza Medrado da Mata

**Eleições Para Diretores Escolares Estaduais
na Grande Goiânia**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Iria Brzezinski.

Goiânia - 2008

M425e Mata, Orita de Souza Medrado da.
Eleições para diretores escolares estaduais na grande Goiânia /
Orita de Souza Medrado da Mata. – 2008.
200 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,
Mestrado em Educação, 2008.

“Orientação: Professora Dr^a Iria Brzezinski”.

1. Educação. 2. Escola pública – eleição – Goiás. 3. Gestão
educacional. 4. Democracia – educação. 5. Educação –
Neoliberalismo. 6. Direção escolar – São Paulo. 7. Direção
escolar – Ceará. I. Título.

CDU: 37.014.5(81))(043.3)

Orita de Souza Medrado da Mata

**Eleições Para Diretores Escolares Estaduais
na Grande Goiânia**

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof^ª Dr^ª Iria Brzezinski

Nota

Prof^ª Dr^ª Lenita Maria Junqueira Schultz

Nota

Prof^ª Dr^ª Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Nota

Goiânia - 2008

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública.

Anísio Teixeira

Agradecimentos

Primeiramente a Deus, pois, diante de todas as dificuldades enfrentadas ao longo deste trabalho ele colocou pessoas fortes e amigas no meu caminho.

À professora orientadora desta dissertação, Dr^a Iria Brzezinski, pelo carinho, compreensão, dedicação, e o rigor na orientação deste estudo que contribuiu para o meu conhecimento na minha formação humana e profissional.

Aos meus filhos, esposo, irmãos e sobrinhos pelo carinho e compreensão da minha constante ausência.

Aos meus amigos e em especial a minha grande amiga Isabel Ana de Moraes que não só me incentivou a ingressar, mas me acompanhou em todos os momentos nessa caminhada.

Aos professores e funcionários das unidades de ensino onde foi realizada essa pesquisa pela disponibilidade de repassar as informações.

Aos inesquecíveis professores do mestrado da UCG em especial à professora Lenita pelo carinho e atenção.

Dedicatória

Ozaina e Agnaldo, Brasilina e Arineu pelo estímulo, carinho e aprendizado de vida que me proporcionaram.

SUMÁRIO

RESUMO	09
ABSTRACT	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
REFUNCIÓNLIZAÇÃO DO ESTADO SOB OS PRINCÍPIOS DO	
NEOLIBERALISMO	18
1.1 Neoliberalismo	19
1.2 Globalização	25
1.3 Estado Mínimo	28
CAPÍTULO II	
GESTÃO EDUCACIONAL: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS	34
2.1 História da Gestão	34
2.2 Concepções de Gestão	46
2.3 Tendências da Gestão Escolar	51
CAPÍTULO III	
ELEIÇÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA	77
3.1 Formas de Provimento ao Cargo de Diretor Escolar	78
3.1.1 Provimento de Cargo de Diretor de Escola no Estado de São Paulo	86
3.1.2 Provimento de Cargo de Diretor de Escola no Estado do Ceará	91

3.2 Eleições Para Diretores nas Escolas Sete Cores e Princesa Isabel	95
3.2.1 Colégio Estadual Sete Cores: Contexto e o Processo Eleitoral	100
3.2.2 Escolas Princesa Isabel: Contexto e o Processo Eleitoral	109
CONCLUSÃO	114
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	128

RESUMO

Dissertação resultante de uma pesquisa qualitativa, com observação direta e realização de entrevistas com candidatos à gestão. O referencial construído sustenta-se especialmente em dois aspectos: 1º A refuncionalização do Estado sob os princípios do neoliberalismo, com apoio nas idéias de Bianchetti (1996); Fiori (1997, 2001); Mezáros (1999, 2002, 2003); Bobbio (2007). 2º Acesso à direção na escola pública e eleição democrática da escola pública de Goiás ancorados em Brzezinski (1999, 2005, 2007); Costa (1986); Dourado (1990, 2001, 2003) e Paro (1998, 2001, 2003). A influência dos condicionantes da sociedade capitalista na administração geral e, por conseguinte, na administração escolar também foi explicitada. Descobertas importantes: as eleições para diretores estaduais de Goiás foram realizadas em período de greve de professores, houve acordo entre o CEE, responsável pelo acompanhamento do processo de eleição, e o sindicato. A falta de quórum para garantir democraticamente a eleição exigiu nova convocação em diversas escolas, sob o argumento de que forças contrárias à eleição para diretores poderiam eliminar do Sistema Estadual a conquista de eleições para a gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão educacional; Eleições; Educação; Democracia; Provimento de cargo; Diretor de escola.

ABSTRACT

Dissertation resulting from a qualitative research, with direct observation and conducting interviews with candidates for management. The frame is constructed maintains especially on the aspects: the refuncionalização the State under the principles of neoliberalism, with the support of ideas Bianchetti (1996); Fiori (1997, 2001); Mezáros (1999, 2002, 2003); Bobbio (2007); Access to the direction in public school and public school democratic election of Missouri anchored in Brzezinski (1999, 2005, 2007); Coast (1986); Golden (1990, 2001, 2003) and Paro (1998, 2001, 2003). The influence of the constraints of capitalist society in general administration and therefore the school administration was also explained. Important Discoveries: elections for directors state of Missouri were made in times of strike of teachers, there was agreement between the EEC, responsible for monitoring the process of election, and the union. The lack of quorum to ensure the election democratically demanded rerun in several schools, under the argument that forces in the election for directors could eliminas State System of the conquest of elections for school management.

Keywords: Educational Management; Elections; Education; Democracy; Provision of office; Director of School

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- CBE** – Conferência Brasileira de Educação
- CF** – Constituição Federal
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IDEB** – Índices de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- PDS** – Plano de Desenvolvimento Sustentável
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SEDUC** – Secretaria de Educação Básica
- SINTEGO** – Sindicato dos Trabalhadores em Educação
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida sob o tema Eleições para Diretores Escolares Estaduais na Grande Goiânia, tem por objetivo analisar o processo da campanha eleitoral, as eleições e a transição do cargo de diretores de duas escolas públicas estaduais da grande Goiânia.

Fomos motivadas a pesquisar sobre esse tema em virtude ter sido diretora de uma escola pública, por indicação política durante 8 anos consecutivos. Neste período, conseguimos gradativamente romper com algumas características da escola como reduto eleitoral de vereadores, prefeitos e deputados estaduais e federais. Outra ação relevante foi a mudança do nome da escola que tinha sido escolhido sem a consulta à comunidade. Sob nossa gestão, definimos que prevaleceria a escolha de interesse da comunidade, que passou a participar efetivamente das decisões.

Apesar de termos assumido a direção por indicação política, esclarecemos que somos adeptas da tendência democrática de gestão, com eleição direta para diretor escolar.

Ressaltamos que o cerne do objeto dessa pesquisa é “o processo de eleição para gestor escolar” e no campo empírico observamos o processo desenvolvido em 2007. O foco voltou-se para duas escolas estaduais observadas diretamente durante a campanha eleitoral, as eleições e o provimento do cargo do gestor escolar,

O método adotado foi o materialismo histórico dialético que orientou a análise da realidade das duas escolas públicas estaduais, possibilitando a identificação das contradições, dos conflitos e ambigüidades que atravessaram o processo de eleição dos gestores dessas escolas.

A compreensão do materialismo dialético se dá à partir das idéias de Marx, cujo método “consiste em elevar-se do abstrato ao concreto para reproduzi-lo como concreto pensado” (YAMAMOTO, 1994, p. 45), uma vez que a consciência dos sujeitos históricos se forma no contato e na participação da realidade objetiva, portanto, concreta (BRZEZINSKI *et al*, 2005, p. 115).

Segundo Yamamoto (1994), a dialética dá à obra de Marx uma característica distintiva, qual seja o mundo não é algo acabado, mas um complexo de processos em que as coisas passam por uma mudança ininterrupta, explicada pelas categorias do movimento e da totalidade. Esse método permite observar as coisas na qualidade de objetos em movimento, pois nada está pronto, encontrando-se sempre em via de se transformar, de se desenvolver. Nenhum objeto pode ser visto de forma isolada, independente, mas como um todo, postula a categoria da totalidade.

Para Triviños (1987, p. 71), “o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Com efeito, tanto a natureza quanto a sociedade são formadas por objetos e fenômenos que estão interligados à comunidade que circunda a escola, como no caso das pesquisas educacionais que têm por foco a instituição escolar, com o qual a presente pesquisa se alinha.

Os autores Brzezinski, Carneiro e Brito (2005) destacam algumas características deste método, o que contribuiu para compreensão desta pesquisa. O método dialético:

- permite compreender melhor a dinâmica histórica e a prática social, privilegiando os fenômenos da transição histórica; [...]
- entender que a realidade social é complexa, dinâmica, conflituosa e contraditória e não pode ser formalizada em partes estáticas; [...]
- exige do pesquisador esgueirar-se pela complexidade do objeto, pois refere-se a um processo profundo que desnuda o real, fugindo da análise de superfície, da aparência; [...] (BRZEZINSKI, *et all* 2005, p.120)

Os autores asseguram que a contradição é categoria essencial da dialética, ao possibilitar a análise das contradições da realidade. “Pensar o movimento do real consiste de uma dinâmica interna dos elementos que são negados pelo seu contrário que, por sua vez, é negado e superado por novos elementos, em uma seqüência de afirmação, negação e superação” (Brzezinski *et all* 2005 p. 120). Logo, a mudança dialética ao pressupor a negação da negação tem como resultado algo positivo: obtém o novo.

Com base no método adotado aprofundamos a fundamentação teórica a respeito da sociedade capitalista, da refuncionalização do Estado neoliberal, da

administração escolar e das formas de provimento de cargo de diretor escolar. Confrontamos a teoria com os dados obtidos na pesquisa de campo.

Em virtude das escolas aqui estudadas e do processo de eleição para diretores estaduais estarem inseridos no contexto de uma sociedade capitalista, orientada pelo neoliberalismo e pelo processo de globalização, a escola torna-se nossa instituição de análise e reflexão, bem como a gestão escolar que nela é desenvolvida.

Considerando a importância da atuação do administrador escolar, torna-se relevante abordar a forma de sua escolha, já que, sendo democrática, também pode favorecer a futura atuação do gestor de modo menos conflituoso. Nas discussões a respeito de administração democrática na escola, a questão da eleição do diretor tem se colocado, na maior parte das vezes, como primeira condição para o exercício da participação democrática da comunidade escolar.

A definição do problema de pesquisa permitiu chegar ao seguinte enunciado: a eleição para diretores nas escolas públicas é um dos fatores que provoca rompimento com as práticas autoritárias dos gestores?

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender os elementos fundamentais do processo de constituição do modelo da gestão democrática no âmbito da educação escolar mediante o estudo da campanha eleitoral, eleições e transição de cargo de diretores de duas escolas estaduais da grande Goiânia.

Os objetivos específicos:

- Observar o processo de eleições, acompanhando os estágios de desenvolvimento.
- Conhecer as tendências de gestão identificadas durante o processo eleitoral e de provimento de cargo.
- Investigar indícios da gestão democrática em Planos de Trabalho, discursos, na observação e na análise das entrevistas com candidatos à eleição para diretor.
- Reconhecer a eleição como um dos fatores que provocam mudanças nas práticas escolares autoritárias.

A metodologia foi uma pesquisa qualitativa, com uso de análise de documentos, observação direta e análise de entrevista. A opção metodológica se respalda em obra de Bogdam e Blklen (1994, p. 49) na qual afirmam que a “abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

A escolha de duas escolas foi feita por amostra intencional a partir dos seguintes critérios:

- Escolas que atendam Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Médio.
- Escola com chapas concorrentes.
- Escola com chapa única.
- Escola sem reeleição.

A observação direta foi o procedimento de investigação principal de duas escolas durante sete meses, de maio a novembro, nas segundas e quartas feiras no matutino, terças e quintas feira no vespertino, quartas e sextas, no noturno, atingindo 280 horas de observação.

As entrevistas complementaram o procedimento da observação sendo realizadas três com candidatas a diretora; sendo uma com cada candidata. Foram feitas ainda duas com os presidentes das duas Comissões Eleitorais; duas entrevistas com representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTEGO).

Ao iniciarmos os trabalhos constatamos a inexistência de um banco de dados capaz de permitir consultas às informações básicas de provimento do cargo de diretor e até mesmo de outras eleições, pois em todos os setores buscados não foi possível localizar os registros.

Foram muitas as dificuldades para conseguir informações no âmbito da Secretaria Estadual, no Conselho Estadual, no SINTEGO, na Assembléia Legislativa, na Vice-governadoria do Estado.

Além da falta de um banco de dados, notamos certo desprezo no atendimento em determinados locais. Para não dar atenção, logo nos encaminhavam para outro setor, dizendo que alguém lá saberia dar respostas. Só

com muita insistência foi possível obter dados ditos "sigilosos", como se as questões públicas fossem de ordem particular e reservadas somente para alguns.

Nas escolas, tivemos livre acesso à documentação das eleições. Nenhum dos candidatos teve objeção em disponibilizar as suas propostas e as Comissões Eleitorais, democraticamente, liberaram as atas das eleições para consulta, com a condição de não divulgar a identidade das escolas dos candidatos.

Com base no método adotado aprofundamos a fundamentação teórica a respeito da sociedade capitalista, da refuncionalização do Estado neoliberal, das tendências da administração escolar e das formas de provimento de cargo de diretor escolar. Assim, nosso referencial seguiu os seguintes eixos e autores:

- Democracia e gestão democrática, consultas aos escritos de Brzezinski (2006, 2008), Ferreira (2001a), (2001b), (2006), Paro (1997), (1999), Luce e Medeiros (2006), Barroso (2001), Costa (1996)
- Globalização e neoliberalismo com base em Bianchetti(1996) e Sander (1995, 2005).
- Eleições para diretores escolares: análise documental em legislação do Conselho Estadual de Goiás e apoio em idéias de Dourado (2001, 2003,2006), Brzezinski (2006), Ferreira (2001a), (2001b), (2006), Vieira (2001) e Paro (1997,1999).

Em relação à estruturação esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro abordamos um conjunto de princípios teórico-metodológicos do neoliberalismo e da globalização. Abordamos também o aspecto de que a sociedade sofre mudanças, e que essas influenciam as práticas escolares. Em virtude disso a administração escolar vem sofrendo alterações conceituais e práticas.

No segundo capítulo, tentamos expressar a influência dos condicionantes da sociedade capitalista na administração geral e, por conseguinte, na administração escolar, cuja matriz conceitual é marcada pelas teorias da administração de empresas.

No terceiro capítulo desenvolvemos um estudo sobre as diferentes formas de provimento ao cargo de diretor escolar: indicação, concurso público e eleição. Os

estudos se aprofundaram em relação a perspectiva da gestão democrática e participativa, articulação entre os diferentes momentos do modelo organizacional da escola com as atividades de esforço individual de cada elemento da equipe, visando a atingir ações coletivas, autônomas, conseqüentes e coerentes com a realidade educacional em que se inserem as escolas. Faz parte ainda desse capítulo a apresentação dos resultados da pesquisa realizada em duas escolas públicas estaduais da grande Goiânia, por meio da observação direta, análise documental e análise de entrevistas do processo eleitoral de 2007 para o provimento de cargos de diretor, vice-diretor e secretário geral.

Acreditando nas potencialidades das escolas públicas, com esta dissertação esperamos despertar o interesse por outros estudos dessa natureza ao divulgarmos tais resultados aos interessados nesta prática educativa, pois acreditamos que democracia se aprende e como insiste Anísio Teixeira (1956), escola pública é realmente o aparelho estatal que pode construir relações democráticas.

CAPÍTULO I

REFUNCIÓNLIZAÇÃO DO ESTADO SOB OS PRINCÍPIOS DO NEOLIBERALISMO

Neste capítulo apresentamos a ideologia como um conjunto de princípios teórico-metodológicos do neoliberalismo e da globalização. Ideologia, segundo nos ensina Chauí (1989, p. 113 - 114), é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar o que devem valorizar e como devem valorizar o que devem sentir e como devem sentir o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado.

A crítica ao Estado intervencionista e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais pela redução ou desmonte das políticas de proteção, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, são prescritas e adotadas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado brasileiro, particularmente, no 3º quartel do século XX e no atual século XXI.

A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo – desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico, e outros – e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização do planeta.

A educação, como uma das políticas públicas afetada por esses encaminhamentos da economia, ressentir-se com a falta de recursos compatíveis com a necessidade educacional dos cidadãos brasileiros.

1.1 Neoliberalismo

O processo de reorganização das novas relações políticas e econômicas no contexto do neoliberalismo, capazes de assegurar o domínio do capital, para a manutenção de sua hegemonia e a reprodução de suas relações econômicas e sociais começa a ser delineado em âmbito mundial, a partir da crise do chamado Estado do Bem-Estar Social.

O Estado de Bem-Estar Social se constituiu a partir dos anos 1930. Esse modelo de Estado foi produzido durante uma das crises cíclicas do capitalismo – período que ficou conhecido como a Crise de 1929 ou a Grande Depressão. No contexto dessa crise, as análises e teses do economista inglês John Maynardes Keynes,

[...] sugeriam que a desgraça econômica do capitalismo nos Estados Unidos e nos demais países industriais nascera do insuficiente investimento, por parte dos empresários, sendo necessário que o governo criasse as condições para tal crescimento (VIEIRA, 1992, p. 86).

Segundo o autor, Keynes propõe então a intervenção do Estado na regulação do mercado, uma vez que a não intervenção e a liberdade de mercado vinham provocando enormes prejuízos ao setor social, que acabavam por ameaçar a necessidade permanente de ampliação do capital.

Na proposição keynesiana, para superar o período de crise e sustentar a organização de sociedade capitalista, foram elaboradas políticas públicas voltadas para o atendimento de algumas necessidades sociais e para a contenção do avanço do Estado soviético sobre os países centrais e periféricos.

O modelo do Estado do Bem-Estar Social teria obtido condições mais favoráveis de desenvolvimento nos países em que o capitalismo já teria alcançado um determinado índice de expansão.

Para Vieira (2001, p. 20),

[...] o Estado de Bem-Estar Social, a rede de proteção social, inexistiram ou inexistem no Brasil e na América do Sul. Nos países periféricos do capitalismo, operou-se a intervenção estatal no

domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais.

Segundo Fiori (1997, p. 51), no Brasil, esse modelo de Estado assumiu um “caráter previdenciário e paraempresarial, com políticas desenvolvimentistas implementadas com o fim de sustentar o modelo econômico, político e social”. Já que a decisão política era sustentar e fortalecer o modelo econômico vigente elaborou-se um conjunto de ações que atendiam desde a assistência médica até ao subsídio aos transportes e melhorias urbanas, passando pela educação e pela implementação do seguro desemprego. Essas políticas tinham o fim de “amenizar” algumas dificuldades sociais, mas também tinham em vista a garantia do consumo das mercadorias, que na época, eram produzidas em grande escala. Recebendo subsídios para atender a algumas necessidades sociais, o trabalhador poderia dispor de seu salário para adquirir essas mercadorias.

A crise desse modelo de Estado manifesta-se, segundo Bianchetti (1996, p. 24-25)

[...] com maior intensidade no momento em que, nas sociedades desenvolvidas do capitalismo central, se produz o fenômeno conhecido como estagflação (estancamento econômico com inflação), que rompe com a lógica keynesiana de que a ação reguladora do Estado tinha por objetivo impedir as crises cíclicas do capitalismo. A partir disso, e como resultado da falta de propostas, cobram novamente vigência as teorias que sustentam a idéia contrária sobre a participação do Estado na economia.”

Destacamos que, enquanto as teses keynesianas acusavam a incompetência da lógica do mercado como a razão da crise, os neoliberais por sua vez, acusam a incapacidade de administração do Estado. Segundo Friedman (1962, p. 41), “a Grande Depressão, de modo semelhante a outros períodos de grande desemprego, foi causada pela incompetência do governo – e não pela instabilidade inerente à economia livre”. O autor, também, afirma que

A Grande Depressão nos Estados Unidos, longe de ser um sinal da instabilidade inerente ao sistema de empresa privada, constitui testemunho de quanto mal pode ser feito por erros de um pequeno grupo de homens – quando dispõem de poderes vastos sobre o sistema monetário de um país (FRIEDMAN, 1962, p. 51).

Para o liberalismo defendido por Friedman (1962), caberia aos indivíduos limitar o poder do governo, atribuindo-lhe a função principal de proteger sua liberdade de ação e de pensamentos, e reservando a ele a realização de tarefas necessárias à promoção de mercados competitivos para que os indivíduos a realizassem em separado. Na lógica liberal, “a preservação da liberdade é a principal razão para a limitação e descentralização do poder do governo” (FRIEDMAN, 1962, p. 12).

Essa concepção, vigorosa durante o século XIX, foi, contudo se debilitando em função da dinâmica do próprio desenvolvimento. A crescente organização do mundo do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; a crise de 1870; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional, são alguns dos marcos que acabaram por aprofundar e consolidar outras formas de articulação e de regulação do capital e do trabalho. Apesar disto, esta tendência teórica e política de ordenação do mundo capitalista não saiu de cena ao longo deste século. Ao contrário, encontrou espaço propício para se revigorar na crise econômica dos anos 70, quando assumiu a versão que tem sido denominada de neoliberal (AZEVEDO, 1997, p. 10).

Com base na citação da autora entendemos que a partir da década de 1970 o crescimento econômico deixou de ocorrer e teve como conseqüência a existência de problemas estruturais no padrão de acumulação e crescimento do capital financeiro. A difusão da ideologia neoliberal se desenvolve com maior intensidade a partir dessa crise. Neste período, vários países capitalistas como a Grã-Bretanha, EUA e Alemanha optaram pelo Estado de Bem Estar. Este modelo de Estado estabelece relações profundas entre o desenvolvimento social e desenvolvimento econômico, por meio de estratégias de ação no campo político. Essas estratégias propunham basicamente o pleno emprego para aumento da renda, do consumo e da produção. Essa distribuição de renda poderia dar-se de forma direta e indireta: diretamente, por intermédio da política salarial e do projeto de pleno emprego; e indiretamente, pelos serviços sociais, políticas públicas como de aposentadorias, pensões, seguro desemprego, provisão de bens e regulamentação das condições de trabalho (leis trabalhistas fundamentalmente a cargo do Estado).

Tais estratégias perduraram até a década de 1970, quando foi intensificada a crise econômica na maioria dos países capitalistas. Uma das causas da recessão econômica foi a denominada crise do petróleo, em 1974. O quadro de

crise era claramente evidenciado pela aceleração da inflação, o desemprego e o baixo crescimento econômico. “Defensores do Estado Mínimo, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas os principais responsáveis pela crise que perpassa a sociedade” (AZEVEDO, 1997, p. 12).

Dessa conjuntura, novos poderes econômicos surgem, representando os interesses dos bancos internacionais. O novo capitalismo financeiro cria uma nova ordem internacional capitalista, que controla o fluxo de capitais e estabelece as condições em que esse capital se distribui.

O neoliberalismo, que contém proposições que vão além da esfera econômica, implica em rever a relação do Estado com as políticas sociais, em fortalecimento do capital, e controle sobre a organização dos trabalhadores. Para o neoliberalismo, os gastos em serviços sociais aumentam consideravelmente o trabalho improdutivo e criam assalariados dependentes do excedente gerado pelos setores produtivos, burocráticos, com estabilidade no emprego, o que, conseqüentemente, acarreta a falta de competitividade.

Esses grandes investimentos destinados à expansão dos serviços e ao desenvolvimento de políticas de industrialização, do estímulo à demanda, teriam provocado o *déficit* público causando inflação, pois se gastava mais do que se arrecadava. Tal desequilíbrio foi atribuído à crise fiscal do Estado. A inflação alimentada pelo Estado reduzia ainda mais o nível de produção, gerando um grande índice de desemprego. O neoliberalismo definiu algumas estratégias para solucionar a crise. Uma delas é lançar mão da privatização dos setores públicos. Isto teoricamente diminui os gastos do Estado e incentiva a livre competição do mercado.

As idéias de privatização são largamente difundidas, sob a acusação da ineficiência e da insuficiência dos setores públicos quando comparados ao sucesso da iniciativa privada. Nos objetivos de privatização estão a diminuição dos quadros da administração pública e a eliminação dos privilégios do funcionalismo. A privatização estende-se, também, às empresas estatais que prestam serviços básicos, tais como educação, saúde, previdência social, transportes entre outros.

Conforme Comblin (2000, p. 9), “triumfa a ideologia neoliberal, ideologia mais ideológica do que as anteriores, já que ela se mantém apesar dos mais flagrantes desmentidos da história”.

A manifestação mais grave dessa falta de “misericórdia” econômica e política é a falta de regulação do mercado de trabalho, o aumento do desemprego, a falta de emprego em favor do benefício do capital, privatização de serviços, restrição dos gastos sociais, falta de proteção social aos menos favorecidos.

As propostas neoliberais quanto à política educacional seguem a lógica de mercado, restringindo a ação do Estado à garantia constitucional da educação fundamental e deixando os outros níveis sujeitos às leis de oferta e procura. Podemos afirmar que, além de minimizar as responsabilidades sociais do Estado, o Estado Mínimo mantém um caráter meritocrático no ensino sustentado pela competitividade e livre escolha entre as várias opções de mercado.

No Brasil, os sinais mais claros da influência neoliberal na Educação surgiram a partir da década de 1960. O processo de privatização da educação brasileira se iniciou com a colaboração dos agentes do golpe militar de 1964, que tinham afinidades ideológicas com os grupos que defenderam o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de orientação privatista, e que deram origem à primeira lei de Diretrizes.

A LDB/1961 favoreceu interesses privatistas por vários motivos, mas, sobretudo porque permitiu que os empresários da educação ocupassem cargos nos conselhos de educação, em nível federal e estadual. Os membros desses conselhos ficaram expostos à pressões de toda ordem, uma vez que eram indicados pelo Presidente da República e governadores de estados.

Um dos argumentos centrais dos privatistas, quanto ao financiamento da Educação era o de que o Estado, ao invés de criar escolas, deveria financiar as escolas particulares. De modo geral, tratava-se de estender às escolas privadas as mesmas condições das escolas mantidas pelo Estado, no sentido de poderem ter acesso livre aos recursos públicos, bem como fazer parte das instâncias decisórias e regulatórias da educação. A expansão do ensino privado foi muito intensa durante o governo militar.

Do ponto de vista dos recursos públicos, o Governo Federal estendeu seu apoio aos estabelecimentos de ensino privado com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A Constituição Federal de 1967 e outras medidas do regime militar provocaram retrocesso pelo descompromisso do Estado com relação ao financiamento das escolas públicas e, simultaneamente, a concessão de benefícios ao setor privado. A constituição desta “trama privatizante encontraria fértil terreno no período após o Golpe de 1964” (GERMANO, 2000, p. 196).

Os privatistas obtiveram êxito na administração do ensino, ao traçar como alternativa o recebimento de subsídios governamentais para seus empreendimentos, mecanismos pelos quais os empresários do ensino conseguiram o apoio governamental com isenção fiscal, garantia de pagamento das mensalidades pelos alunos, bolsas de estudo, e até mesmo pela inibição de iniciativas governamentais de criação ou ampliação de escolas para disporem de uma espécie de reserva de mercado educacional (CUNHA, 1995).

Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo promoveu uma regressão da esfera pública, à medida que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania que foi substituído pelos direitos do consumidor. O Banco Mundial exprime esta visão quando recomenda a redução da contribuição direta do Estado no financiamento da educação. Parte do que era gratuito deveria se tornar serviço pago pelos estudantes que, para tanto, receberiam empréstimos do Estado ou bolsas. Os neoliberais acreditavam que assim as escolas passariam a competir no mercado, melhorando a qualidade do ensino.

No Brasil, a ideologia neoliberal não toca na estrutura de classes da sociedade capitalista, mas nela interfere uma vez que afunila-se o vértice da pirâmide, no qual estão representados os dominantes e na base localiza-se a massa dos desafortunados. Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia da produção.

A rápida expansão da interdependência política e econômica gerou muita reflexão sobre a crescente inter-relação das questões humanas. Depois do colapso do socialismo, do comunismo e da consolidação mundial do capitalismo, a idéia de globalização e a avaliação de suas conseqüências constitui um tema que não deve ser ignorado. Este assunto será abordado a seguir.

1.2 Globalização

Com a crise do chamado Estado de Bem-Estar Social em âmbito mundial – provocada por razões políticas e econômicas – o padrão de Estado neoliberal, que se delineia a partir da década de 1970, e que no Brasil se consolida na década de 1990, é propalado como instrumento capaz de reconstituir e reafirmar os interesses do modo de produção capitalista.

Esse padrão de Estado é produzido num contexto de internacionalização da economia ou de globalização e Estado Mínimo. Fiori (2001) chama a atenção para o uso ideológico que vem sendo dado à globalização que, a fim de ser entendida como a única possibilidade de solução para os problemas do capitalismo contemporâneo, seria entendida ora como uma era, ora como um conjunto de processos, ora como uma utopia,

[...] às vezes se escuta falar de globalização com referência a uma época, a uma era, a uma conjuntura dentro da trajetória de longo prazo do capitalismo; mas, muitas outras, a palavra globalização é usada para sintetizar um conjunto de processos, de transformações, de novas realidades associadas geralmente ao funcionamento – ou a algo que seria um novo tipo de funcionamento – do capitalismo na escala mundial (FIORI, 2001, p. 186).

O processo de globalização da economia, no qual se insere o padrão de Estado neoliberal que, em substituição ao Estado de Bem Estar Social, defende a liberdade de mercado, e uma nova forma de intervenção do Estado na regulação da economia, é apontado como um processo recente, que traria novas perspectivas para o capital internacional e suas relações com os países periféricos.

Na perspectiva de Fiori (2001. p. 88), a globalização é constituída por

[...] processos e idéias que acompanham de forma permanente a história moderna do capitalismo, e muito particularmente, a história do capital. O que quero dizer com isso, em síntese, é que o capital, desde a sua primeira hora de existência enquanto sistema econômico, ou enquanto economia-mundo como já o chamou Braudel, foi ao mesmo tempo internacional e nacional. Sofreu, desde a primeira hora, dessa compulsão globalizante e sempre foi atropelado pela sua dimensão territorial e estatal, esteve acompanhado por ela.

A análise do autor deixa evidente que a globalização da economia não é produção da contemporaneidade. A partir de uma perspectiva histórica, o autor afirma que a globalização é uma característica intrínseca ao capital, faz parte de sua lógica interna, e que opera transformações conforme as relações estabelecidas por sujeitos concretos que têm por fim a manutenção da hegemonia do capital.

Nesse processo de globalização, o capital estende seus interesses produtivos a todo o globo, principalmente para os países dependentes, integrando-os em um sistema internacional de acumulação e divisão do trabalho. A globalização, “foi uma estratégia global e imperial organizada e hierarquizada a partir do eixo anglo-saxão e que se impôs ao resto do mundo pela força simultânea e combinada do poder político e do dinheiro” (FIORI, 2001, p. 65).

O autor entende que a globalização não se constitui um processo homogêneo, muito menos global e que, ao contrário, há, no contexto da globalização contemporânea, um aumento significativo da concentração de poder e de riquezas. O caráter ideológico subjacente à idéia de globalização, enquanto um processo global se faz perceber porque tanto no plano da riqueza quanto no de poder, o que se constata é que houve uma revitalização dos estados e das fronteiras, ainda que hoje a Europa esteja num processo de unificação de seus microestados, na busca de um mega-estado. Para Fiori (2001) não há o enfraquecimento dos estados nacionais, o que existe é uma “realocação” de papéis, sem, contudo mexer na estrutura centro-periferia que, ao contrário, é reforçada. De acordo com Fiori (2001, p. 67) “o mínimo que se pode dizer é que se os estados morreram no final do século XX, são eles mesmos que estão providenciando o funeral de alguns e o renascimento de outros no início do século XXI”.

A globalização das relações comerciais econômicas e políticas, conforme a lógica do livre mercado, tem eliminado as barreiras das fronteiras econômicas e as

formas de organização política e social das diferentes comunidades. Para Gómez (2001, p. 85), “as conseqüências da globalização são que as nações se desarmam em fáceis mercados livres, as mercadorias e as pessoas circulam como fótons, as defesas dos fracos se desintegram”.

Sob esse prisma, a globalização ocorre sem a participação organizada da sociedade por imposição do poder econômico. Vale ressaltar que os efeitos da globalização são complexos e contraditórios e não devem ser confundidos com a busca da universalidade, pois a busca universal dos benefícios econômicos supõe a generalização das condições sociais mais deficitárias. Fiori compara a globalização à “canibalização” (2001).

Já para Gómez (2001. p. 83), três características definem as condições da sociedade contemporânea:

[...] o império das leis do livre mercado como estrutura reguladora dos intercâmbios na produção, na distribuição e no consumo; sua configuração política como democracias formais, como estados de direito constitucionalmente regulados; e por último, a avassaladora onipresença dos meios de comunicação de massa potenciados pelo desenvolvimento tecnológico da eletrônica e suas aplicações telemáticas.

No final do século XX, nas sociedades ocidentais, essas características definem os processos de socialização dos indivíduos no seu modo de viver, de produzir, de consumir e de se relacionar, e é em relação a esses modos de viver que a educação escolar deve se pronunciar criticamente, quando tem por objetivo formar cidadãos conscientes de que as relações sociais e políticas não devem ser regulados exclusivamente pelas leis de mercado, lutando pela conquista da cidadania.

Nessa perspectiva, entendemos que a escola deve ter como objetivo a formação política dos indivíduos, enquanto cidadãos, a fim de que os tornem protagonistas ativos e organizados na sociedade. Para essa formação cidadã as práticas democráticas devem ser fortalecidas com a participação da sociedade na tomada de decisões e autonomia entre professores e alunos valorizando o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, para o século XXI a tendência das instituições e sistemas educativos é assumirem a concepção democrática. Dessa forma, a função educativa

da escola contemporânea é a de produtora de sentido por possibilitar a reconstrução do pensamento e de ação do sujeito, de modo consciente, descentralizado, reflexivo e com autonomia intelectual de modo que possa “analisar criticamente os processos e os conteúdos socializadores recebidos e articulá-los em um âmbito totalizador” (IMBERNÓN 2000, p. 189).

1.3 Estado Mínimo

Para entender as mudanças nas tendências da gestão escolar é preciso compreender o significado político e ideológico de reforma educacional sob os princípios do Estado Mínimo.

Esse processo de transformação do papel do Estado situa-se no chamado movimento de rearticulação política e econômica, que se traduz e efetiva em um processo de implementação de reformas que dizem respeito às relações entre os países centrais e periféricos, à regulação da economia e às relações entre estas, o Estado e as políticas sociais, entre elas a educação.

Para compreender esse quadro é preciso explicitar a concepção de Estado. Para Bobbio (2007, p. 956), na

[...] sociedade dividida em classes antagônicas, as instituições políticas têm a função primordial de permitir à classe dominante manter seu domínio, alvo que não pode ser alcançado, por via do antagonismo de classes, senão mediante a organização sistemática e eficaz do monopólio da força; é por isso que cada Estado é, e não pode deixar de ser, uma ditadura.

Conforme Bobbio (2007), o Estado emerge como uma alternativa de poder, tentando dominar, pela força simbólica e mesmo pela força física, as classes que se antagonizam. Desse modo afirma Bobbio (1994, p. 227), inspirado em Engels que esse Estado “não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro, tão pouco é a realidade da idéia moral, ou a imagem e a realidade da razão como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento”.

Mészáros (2002, p. 125), que utiliza a expressão Estado Moderno para denominar o Estado sob a égide do capital, reforça a correspondência com o modelo de produção: “devemos falar de uma correspondência estreita entre, por um lado, a base sociometabólica do capital e, por outro, o Estado moderno como estrutura totalizadora de comando político da ordem produtiva e reprodutiva estabelecida.”

Para Mészáros o chamado Estado de Bem-Estar Social e o modelo de Estado Mínimo pautado no ideário neoliberal, constituem-se variantes ideológicas de um mesmo Estado burguês. A sua reprodução histórica tem em vista, tão somente, a reprodução das relações capitalistas de produção, às quais o Estado é indispensável ou “o sistema do capital não sobreviveria uma única semana sem o forte apoio que recebe do Estado” (MÉSZÁROS, 2003, p. 29).

Ao Estado burguês, corresponde, portanto, um caráter de classe, que pressupõe a reprodução das relações contraditórias do modo capitalista de produção. Nessa direção, o caráter capitalista e burguês assumido pelo Estado, apesar da proclamação de sua atuação em benefício da coletividade, requer, segundo Saes (1998), que este desempenhe duas funções básicas, quais sejam: atenuar o conflito entre as classes e organizar a hegemonia de uma classe dominante. Na medida em que exerce essas funções, o Estado atua na desorganização das forças revolucionárias que poderiam colocar em cheque a ordem socialmente estabelecida.

O Estado burguês cria, assim, para realizar o seu compromisso de classe, as condições necessárias à reprodução das relações de produção capitalista, produzidas a partir do exercício de uma dupla função:

a) individualizar os agentes da produção (produtores diretos e proprietários dos meios de produção), mediante a sua conversão em pessoas jurídicas: isto é, sujeitos individuais aos quais se atribuem direitos e uma vontade subjetiva. Essa individualização confere à troca desigual entre o uso da força de trabalho e o salário: isto é, um contrato de compra e venda de força de trabalho. b) neutralizar, no produtor direto, a tendência à ação coletiva, decorrente do caráter socializado do processo de trabalho, e determinar, por esse modo, a predominância, no produtor direto, da tendência ao isolamento, decorrente do caráter privado assumido pelos trabalhadores nesse processo (MÉSZÁROS, 2003, p. 30-31).

A individualização dos trabalhadores e a neutralização de sua organização são empreendidas a partir do chamado direito burguês que, segundo

Saes (1998), trata como iguais os desiguais. Para este modelo de Estado justifica-se uma sociedade estabelecida pela troca entre força de trabalho e salário como uma troca entre equivalentes, exercida entre dois indivíduos, a partir de sua própria vontade.

Ao tratar dessa equalização, Mézaros (2002, p. 107) considera que o Estado “protege legalmente a relação de forças estabelecida” e afirma que desse modo

[...] as diversas personificações do capital conseguem dominar (com eficácia implacável) a força de trabalho da sociedade, impondo-lhe ao mesmo tempo a ilusão de um relacionamento entre iguais “livremente iniciado”.

Pelo exposto, consideramos necessário aprofundar estudos sobre o modelo de produção taylorista-fordista e da racionalidade que o acompanha. É necessário também abordar, de modo particular, a forma como esse modelo impõe a gestão e o controle ideológico do trabalho e mantém-se hegemônico nas empresas e na escola brasileira até nossos dias, ainda que seja propagado seu esgotamento.

Realizamos essa análise com o objetivo de compreender os condicionantes da divisão do trabalho que se estabelece na escola. Assim, entende-se que essa escola que aí está, tal uma como outras organizações sociais, fruto do modo de produção capitalista, é por ele condicionada. A escola reproduz a lógica da divisão social do trabalho e cumpre tarefas específicas e fracionadas, de acordo com a lógica da sociedade, tendo tarefas específicas a cumprir. Como afirma Tragtenberg (2002, p. 13), “não há dúvida de que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social, formando pessoas aptas a ocupar lugares que a estrutura social oferece”.

É significativo entender, então, que a defesa da concepção capitalista de administração dos sistemas e das unidades escolares é feita sob o pretexto de que, embora as diferentes organizações tenham objetivos diferentes, elas são semelhantes e, para que sejam eficientes, é preciso que sejam geridas, administradas, organizadas a partir de pressupostos que já se mostraram eficientes em outras organizações. A esse respeito, Paro (2001) afirma que o caráter de conteúdo geral e universal que se atribui à administração de empresas tem em vista

uma função ideológica, uma vez que apresenta a administração como uma prática neutra e inofensiva, mascarando o caráter de controle exercido sobre o trabalho.

Nessa mesma direção, de acordo com Felix (1986), o objetivo da administração escolar seria equiparar o sistema escolar às organizações que alcançam altos índices de racionalidade, eficiência e produtividade, logo, seria a busca de uma cientificidade mercadológica para a organização dos sistemas educacionais e das unidades escolares.

Temos clareza de que há muitas semelhanças entre a empresa e a escola no mundo capitalista, no entanto, temos clareza também de que ambas são marcadas por particularidades e se somam a outras instituições e organizações sociais para compor o modo capitalista de produção da existência.

Conseqüentemente, não há uma mera reprodução da administração empresarial na administração escolar, ou uma transposição direta para a escola da gestão e do controle do trabalho nos moldes da empresa capitalista. Na verdade, há entre elas uma estreita ligação, mediada pelas modificações apesar de o contexto político, econômico, social e cultural ser o mesmo impondo a mesma racionalidade reprodutiva. As contradições nas relações de uma e outra organização lhes conferem alguma identidade conforme sua natureza, finalidades, objetivos e “clientes”.

Enguita (1989) assegura que independente do crescimento da escola e de suas mudanças estruturais na tentativa de acompanhar as determinações do processo produtivo capitalista, o problema continua sendo o grande esforço empreendido para introduzir professores no contexto das mudanças do mundo do trabalho pautadas pelo processo de produção capitalista.

Mészáros (1999), por sua vez, aponta que a crise do sistema capitalista deflagrada no início da década de 1970, complexa e profunda e de proporções inauditas, atingiu os pilares dos sistemas nacionais de educação, pois transformou as bases do sistema capitalista sobre as quais a escola se assentou, na medida em que modificou os processos de trabalho. No Brasil, porém, houve continuidade do sistema com a adoção pelos militares da tendência tecnocrática na educação que veio reforçar a divisão do trabalho na escola a fim de desmobilizar possíveis reações contra o regime.

O outro pilar, dos sistemas nacionais de educação que tem sido atingido é o dos Estados-nacionais. Segundo Mézaros (1999), estes Estados, especialmente os da periferia do sistema, têm perdido gradativamente o poder de definir suas políticas e as políticas de educação, justamente por se configurarem como estruturas de comando político nacional sob os auspícios da dinâmica mundializada do capital.

Os sistemas nacionais de educação atingiram níveis de estruturação bastante diferentes de país para país, assim como tem sido desigual o próprio desenvolvimento econômico em toda a América Latina, continente dominado pelas ações dos países mais poderosos no neoliberalismo: EUA e Inglaterra.

Nos países centrais do sistema capitalista mundial, a escola alcançou uma razoável expansão, a ponto de se aproximar, dentro dos limites do sistema, da realização plena da promessa integradora: universalização do ensino, erradicação do analfabetismo, apesar de nunca ter deixado de ser um sistema hierarquizado e dividido, reproduzidor da divisão social do trabalho. Já nos países da periferia do sistema capitalista, os avanços não foram tão grandes, mas sempre as camadas sociais exploradas vislumbraram a expansão e democratização da escola porque este era o horizonte inerente ao ideário que servira para balizar as políticas educacionais. No Brasil, por exemplo, o domínio militar por mais de duas décadas imprimiu o sistema educacional.

O discurso do capital e de seus representantes sobre educação esconde uma realidade complexa da escola e do mundo do trabalho em que o peso social e político dos indivíduos são desiguais. Os esforços empreendidos pelo Estado e pelo capital em termos de educação não são no sentido de oferecer à grande massa de trabalhadores a mais alta qualificação na perspectiva de uma ampla absorção desta massa por empregos formais. Os esforços desses setores são no sentido de adaptar a escola à realidade da produção flexível, do desemprego, da informalidade, da precarização, entre outros.

Embora enfraquecidos em algumas características os Estados-nacionais, não se findaram. Ao contrário, eles cumprem função decisiva na colaboração com o capital. Nem os Estados-nacionais perderam sua importância com a mundialização

da economia, tampouco as políticas neoliberais os tornam menos importantes. Greider (1998, p. 440), cita que

Por outro lado, o estado moderno existe, hoje, com habilidades e poderes que a maioria dos estados nacionais não possuía no início do século XX, e o próprio capitalismo passou a depender delas. O velho choque entre mercado e sociedade questionava uma versão genuína do *laissez-faire* econômico que se viu totalmente comprometida pelo que ocorreu subseqüentemente na história. O comércio e as finanças podem querer diminuir a presença social do estado, mas não eliminar um estado que, afinal de contas, subsidia, protege e promove os interesses do capital.

É neste contexto que se pode afirmar que as políticas de educação, cada vez mais, se submetem direta ou indiretamente aos interesses competitivos do mercado mundial. E isto não se dá meramente por uma escolha política dos governos, mas, fundamentalmente, como parte de uma dinâmica mais complexa em que o processo de acumulação segue como principal força.

A única possibilidade de qualquer Estado periférico poder investir efetivamente em educação para avançar a construção de um sistema educacional realmente democrático e integrador é rompendo com a cadeia do endividamento e da submissão aos desígnios do Banco Mundial.

As eleições, na escola, como fator ligado diretamente à gestão educacional seria uma tentativa de romper essa posição de submissão designada pelo Banco Mundial.

Na presente análise procuramos evidenciar que o conjunto de proposições presentes no contexto do neoliberalismo, da globalização, e o papel do Estado são componentes ideológicos que questionam os referenciais históricos, políticos, culturais, sociais e econômicos construídos no contexto da chamada modernidade. No capítulo a seguir será apresentada questão relacionada à gestão educacional.

CAPÍTULO II

GESTÃO EDUCACIONAL: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E TENDÊNCIAS

Ao longo das duas últimas décadas do século XX e também nesta 1ª década do século XXI, os sistemas educacionais dedicam-se a discutir a implementação de medidas destinadas a organizar e gerir as unidades escolares. O foco principal está na transição da concepção de administração escolar - originária dos anos 1930, com sua visão técnica, empresarial, burocrática, funcionalista – para a concepção de gestão escolar – originária dos anos 1980, com sua visão crítica ao sistema capitalista e à segmentação das tarefas escolares.

Procurar entender a escola e a gestão escolar como objeto de estudo implica visualizá-la como unidade inserida num sistema educacional que a conforma e determina, por suas concepções e práticas. É nesse contexto que o presente capítulo abordará o tema da gestão da educação.

2.1 História da Gestão

Enquanto a administração de empresa desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a administração escolar apresenta proposições teóricas e práticas sobre a organização do trabalho no sistema escolar e na escola. A história da educação brasileira, no entanto, mostra aos interessados em gestão educacional que a administração escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as tendências e concepções das diferentes escolas da administração de empresas, o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, a Educação.

A revisão de estudos de administração escolar no Brasil indica a sua orientação para o conhecimento das teorias da administração, para a sistematização dos seus princípios e sua aplicação na operacionalização do processo educacional.

A administração escolar como disciplina e prática administrativa tem como referencial as teorias da administração de empresas, utilizando-o na análise das questões da estrutura e funcionamento do sistema escolar. Na proposição de modelos de organização e administração escolar constata-se a existência de uma relação entre a administração escolar e a administração de empresas. Esta relação deve ser investigada para que se tornem explícitos os condicionantes que a determinam.

A existência dessa relação é apontada por teóricos da administração de empresas, entre outros, Peter Drucker (1950), Paul R Laurence (1960), James D. Thompson (1970), Philip Kotler (1970), Tom Peters (1980). É em decorrência do desenvolvimento dos estudos e pesquisas por eles empreendidos, cujos resultados são avaliados pelo êxito das empresas na sociedade capitalista, é que se autoriza a aplicação da administração de empresas na administração das demais organizações.

Os teóricos da administração escolar brasileira como, por exemplo, Ribeiro (1978) e Alonso (1988) procuraram utilizar nos seus estudos as teorias da administração de empresa, na tentativa de alcançar um grau de cientificidade necessário para comprovar a importância da administração escolar como orientação teórica capaz de assegurar o funcionamento satisfatório da organização escolar em correspondência às expectativas da sociedade.

Alonso (1988) valendo-se de ensinamentos de Thompson (1970) assim se manifesta:

De acordo com James D. Thompson a grande falha que tem caracterizado o desenvolvimento teórico em administração escolar é a sua tendência à especificidade, atendo-se a situações típicas de dados sistemas de ensino, o que torna a teoria não aplicável a situações diferentes. Para ser realmente útil e assim universalmente válida, a teoria deve ser generalizável, e portanto, servir-se de todo o conhecimento existente sobre administração, seja ele empresarial, escolar, militar, etc...além do mais, ela não pode ser limitada ao tempo e ao espaço (ALONSO, 1988, p. 30).

Notamos, portanto, de um lado, o empenho dos teóricos da administração de empresa em elaborar uma teoria que se aplique a situação de administração das organizações, garantindo assim, a sua generalização. Por outro lado, a partir das teorias da administração de empresas, os autores buscam alcançar padrões de

eficiência e racionalização, conforme a tendência empresarial, na tentativa de validar as suas proposições para nortear a prática administrativa na organização escolar já alcançados no sistema empresarial.

Dois pressupostos básicos estão subjacentes a essas posições assumidas pelos teóricos da administração de empresa e da administração escolar. A explicitação desses pressupostos pode encaminhar a discussão sobre a relação que se estabelece entre ambas.

O primeiro deles é o de que as organizações, apesar de terem objetivos diferentes, são semelhantes e, por isso têm estruturas similares, podendo ser administradas segundo os mesmos princípios, conforme os mesmos modelos propostos pelas teorias da administração de empresa, feitas apenas as adaptações necessárias para atingir suas metas específicas.

Com efeito, a administração possui seu próprio sistema de regras, normas e preceitos, seus próprios princípios acerca do ato administrativo independentemente do objeto ou realidade que será administrada. Do ponto de vista da administração, a Volkswagen, a universidade, o primeiro e o segundo graus, o Detran, o museu de arte, o cinema, o teatro, a Bom-Bril ou a Bendix são absolutamente equivalentes. “Nada há, do ponto de vista da administração, algo que individualize ou singularize esses objetos, pois são todos igualmente administráveis, isto é, organizáveis, planejáveis” (CHAUÍ, 1980, p. 28).

Reafirma esta posição de Chauí, a declaração a seguir:

As instituições de serviço não diferem muito das empresas em qualquer área exceto na sua missão específica. Enfrentam desafios parecidos ou mesmo iguais para tornarem o trabalho produtivo e os trabalhadores realizados. Não diferem muito das empresas em suas responsabilidades sociais. (...) O processo administrativo é essencialmente o mesmo em todo o empreendimento humano. Inclui determinação de objetivos, garantia de recursos, determinação de recursos de conformidade com o plano de trabalho, manutenção da operação de forma a produzir a quantidade e qualidade desejadas de serviço, avaliação e contabilidade para o uso dos recursos (TRECKER, 1967, p. 20).

O segundo pressuposto é o de que a organização escolar e o sistema escolar como um todo, para adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessitam assimilar métodos e

técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim sua própria manutenção; como defende Ribeiro (1978, p. 59)

A complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização do seu funcionamento, levou a que ela se inspirasse nos estudos de administração em que o estado e as empresas privadas encontraram elementos para remover suas dificuldades decorrentes do progresso social. Sendo evidente a semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve de adaptá-los a sua realidade. Assim, a administração escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração (RIBEIRO, 1978, p. 59).

A afirmativa de Ribeiro (1978) esclarece as razões de a administração escolar ancorar-se nas teorias da administração empresarial. Segundo o autor, a teoria da Administração divide-se em três grandes grupos. O primeiro refere-se ao enfoque prescritivo correto e plural: o Movimento da Administração Científica e o Movimento das Relações Humanas; o segundo, os enfoques explicativos: o Behaviorismo, o Estruturalismo e a Abordagem dos Sistemas Abertos e o terceiro, os enfoques prescritivos/explicativos: o Desenvolvimento Organizacional.

Embora não se aceite este pensamento é necessário destacar que historicamente, ele vem impregnando as práticas neotecniscatas da administração, portanto precisa ser revisitado antes para criticá-lo do que para aceitá-lo. O pensamento central da administração científica "pode ser resumido na afirmação de que alguém será um bom administrador à medida que planejar cuidadosamente seus passos, que organizar e coordenar racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar tais atividades" (MOTTA, 1982, p. 4).

Nenhuma das teorias da administração citadas atendem aos princípios da gestão democrática da educação, pelo fato de atentarem aos interesses das empresas onde seus produtos estão sempre em busca da qualidade total.

Frederick Winslow Taylor, em 1900, foi o precursor da teoria clássica da administração ao introduzir nas organizações um método científico para o trabalho dos operários, baseado na divisão, especialização e no controle da produção. O fundamento principal da Administração Científica consistia na dicotomia entre a concepção e execução no trabalho das oficinas e das fábricas.

Um dos princípios da Administração Científica de Taylor é conceber o processo de trabalho independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Conhecimento que não deve depender absolutamente das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais. Assim, todo o possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto. Para Taylor, a ciência do trabalho não deveria ser desenvolvida pelo trabalhador, mas sempre pela gerência, que deve se apropriar do conhecimento e experiências do trabalhador, estabelecendo normas, leis e fórmulas que substituem o julgamento do trabalhador individual. Todo o planejamento deve ser feito pela gerência, pois ao trabalhador seria "impossível trabalhar, ao mesmo tempo, na máquina e na mesa de planejamento" (Taylor, 1978, p. 50). Não só material, mas financeiramente o trabalhador não seria dotado de condições para exercer esses dois papéis, por isso a necessidade de um segundo homem observando sua prática. Outra função da gerência consistia em preparar as tarefas e sua execução, utilizando-se do pré-planejamento e o pré-cálculo de todos os elementos do processo de trabalho. A utilização deste monopólio de conhecimento era o suporte para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Conforme Paro (2003, p. 65),

[...] o pensamento de Taylor, a gerência enquanto controle do trabalho alheio, através da apropriação do saber e do cerceamento da vontade do trabalhador, encontra-se permanentemente presente na teoria e na prática da administração em nossa sociedade, perpassando as diferentes escolas e correntes da administração, neste século.

Lembramos que o autor refere-se ao século XX, mas pelo que se observa em boa parte das escolas públicas e particulares esse modelo de administração "científica" que reconhece no gestor o sujeito que pensa, supervisiona, e manda executar o que ele individualmente planejou, predomina ainda no século XXI. Consideramos, contudo, que muitas escolas têm buscado atender preceitos constitucionais da gestão democrática, coletiva e participativa, como é o caso das escolas estaduais de Goiás.

Retomando os estudos de Taylor, seu modelo impôs às fábricas um ritmo de trabalho acelerado e defendia a função administrativa, tendo em vista ser

importante "colocar o homem certo no lugar adequado, pois existe um homem talhado para cada tipo de trabalho e cabe à administração encontrar e treinar esse trabalhador para que ele produza seu limite máximo" (UHLE, 1994, p. 56).

Nesse âmbito, pode-se constatar a função básica da administração em determinar a maneira de executar o trabalho, e quem o fará. O controle do processo de produção fica com o administrador que se apropriou do conhecimento prático do trabalhador por intermédio da divisão entre concepção e execução. Como já explicitado, nos tempos atuais, em decorrência dos estudos em torno do desenvolvimento organizacional, essa apropriação continua, apenas com mecanismos mais sutis, o trabalhador não percebendo a forma como é controlado e seu saber é cada vez mais expropriado.

De acordo com Motta (1982), outro expoente da Administração Científica é Henri Fayol (1920). Paralelamente aos estudos de Taylor, Fayol defendia princípios semelhantes na Europa, baseado em sua experiência na alta administração. Enquanto os métodos de Taylor eram estudados por executivos europeus, os seguidores da Administração Científica só atentaram para a obra de Fayol (*apud* MOTTA, 1982) quando esta foi publicada nos Estados Unidos.

Motta (1982, p. 4) assinala que "o estilo de Fayol é esquemático, bem estruturado. É dele a clássica divisão das funções do administrador em planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar." O trabalho subordina-se ao capital e ao controle do processo produtivo por parte da direção, com base em princípios como a divisão do trabalho, a autoridade, a unidade de comando, a unidade de direção, a subordinação de interesses, a hierarquia, a ordem, a lealdade. Esses princípios foram assumidos por Fayol (1920) com o intuito de assegurar a estrutura capitalista e a sociedade de classes em que o capital subordina o trabalho e busca alienar o trabalhador, inculcando-lhe a condição de classe dominada.

Desse modo, é possível afirmar que a teoria da Administração Científica considera o homem um ser estático e determinado pelo fator econômico. Não preconiza o seu bem-estar no ambiente de trabalho, mas o incorpora enquanto parte da máquina, na mais perversa relação alienadora.

Devido à deficiência da Administração Científica, no tocante às necessidades do trabalhador e a percepção, nas fábricas, do descontentamento com

o tratamento dado por parte dos administradores aos operários, surge uma corrente preocupada com o homem e suas relações. Essa preocupação, porém não tem como premissa uma condição de vida digna, e sim, a satisfação do trabalhador para este produzir mais. Um dos defensores dessa corrente foi Mayo, em 1930. Sua defesa incorpora três novos conceitos: “novo conceito de homem, baseado em melhor conhecimento de suas complexas necessidades; novo conceito de poder, baseado na colaboração e na razão; novo conceito de valores organizacionais, baseado numa concepção humanista” (FELIX, 1989, p. 38).

A base da concepção humanista adveio da Psicologia e Sociologia industrial (Elton Mayo) e objetiva substituir os princípios gerais da administração por outros cujo foco central é a pessoa. Para isso, foram propostos novos conceitos como motivação, incentivos sociais, dinâmica de grupo, comunicação, liderança, entre outros. Esta concepção de administração entende que o desejo de todos os trabalhadores era ser reconhecido pelo grupo a que pertence (CHIAVENATO, 2000, p. 20).

A abordagem humanística dentro da teoria administrativa ocorre com o aparecimento da Teoria das Relações Humanas, nos Estados Unidos, no final da década de vinte, no século passado. Surgiu graças ao desenvolvimento das ciências sociais, notadamente a Psicologia e, também, a Psicologia do Trabalho.

A Teoria das Relações Humanas nasceu da necessidade de se corrigir a mecanização que se exigia do homem dentro das linhas de produção, tão divulgada por Frederick Winslow Taylor e Henry Fayol.

De acordo com Chiavenato (2000, p. 108), as principais origens da Teoria das Relações Humanas são:

- A necessidade de se humanizar e democratizar a Administração, libertando-a dos conceitos rígidos e mecanicistas da Teoria Clássica e adequando-a aos novos padrões de vida do povo americano.
- O desenvolvimento das chamadas ciências humanas, principalmente a psicologia e a sociologia, bem como a sua crescente influência intelectual e suas primeiras tentativas de aplicação à organização industrial.
- As idéias da filosofia pragmática de John Dewey e da Psicologia dinâmica de Kurt Lewin que foram fundamentais para o humanismo da administração.

- As conclusões da Experiência de Hawthorne, desenvolvida entre 1927 e 1932, sob a coordenação de Elton Mayo, que criticaram os princípios postulados da Teoria Clássica da Administração.

A experiência de Hawthorne promoveu a discussão entre vários sociólogos, psicólogos e engenheiros, trazendo pensamentos diferentes e uma nova concepção à administração, que deixou de ver o trabalhador sob uma visão microscópica e passou a enxergá-lo como um ser social e humano inserido numa organização industrial.

A organização industrial é composta de uma organização técnica (prédios, máquinas, equipamentos, instalações, produtos ou serviços produzidos, matérias-primas, etc) e de uma organização humana (pessoas que constituem a organização social). A organização humana tem por base as pessoas. Cada pessoa avalia o ambiente onde vive e as circunstâncias que a cercam de acordo com sua vivência anterior e com as interações humanas de que participou durante toda a sua vida. A organização humana é mais do que a soma dos indivíduos, devido à interação social diária e constante (CHIAVENATO, 2000, p. 118).

Conforme Mayo citado por Chiavenato (2000), o trabalho é uma atividade tipicamente grupal. O trabalhador não reage como indivíduo isolado, mas como membro de um grupo social e a tarefa básica da administração é formar uma elite capaz de compreender e de comunicar, com chefes democráticos, persuasivos e simpáticos a todo o pessoal.

Mayo acrescenta que o ser humano é motivado pela necessidade de estar junto a alguém e de ser reconhecido e receber adequada comunicação e que a sociedade industrializada traz como conseqüência a desintegração dos grupos primários, como: a família, grupos informais e a religião. Como a fábrica funciona como um novo lar no mundo capitalista, este local deve favorecer a compreensão do ser que trabalha e de segurança emocional para os indivíduos.

Ao não considerar os problemas do nível econômico-político, restringe-os ao nível psicológico, "desloca o foco de interesse da administração da organização formal para os grupos informais e suas inter-relações" (MOTTA, 1982, p. 21). No cerne dessa transposição, do formal ao informal, salienta-se a necessidade do controle. Nesse sentido, há um "maior controle por parte da administração sobre os grupos informais, evitando a geração de conflitos entre esses grupos e a organização formal" (TRAGTENBERG, *apud* FÉLIX, 1989, p. 39).

A ênfase dada aos grupos informais pela teoria majorista deve-se ao fato de conceber os conflitos como algo maléfico ao andamento da empresa, o que prejudica a produtividade. Um meio de evitar tal dano seria o controle dessas relações. Nesse sentido, é significativa a expressão de Braverman (apud SILVA JÚNIOR, 1993, p. 33):

[...] não houve o alardeamento da preocupação com a situação de trabalho para a preocupação com a pessoa do trabalhador. O que houve foi a descoberta logo incorporada aos fatores de incremento da produtividade, de que outros incentivos, além dos altos salários poderiam favorecer a ampliação das taxas de mais-valia".

Parece que Mayo (1930) obteve certo mérito em deslocar o conceito de grupos informais das ciências comportamentais e aplicá-lo à prática administrativa ao adotar uma atitude essencialmente empirista.

Assim sendo, o Estruturalismo¹ busca demonstrar as funções sociais do conflito, discordando de qualquer forma artificial de apaziguá-lo.

[...] para o estruturalismo é de especial importância o relacionamento das partes na constituição do todo, ou seja, que estruturalismo implica totalidade e interdependência, já que exclui os conjuntos cujos elementos sejam relacionados por mera justaposição. Simplificando, os conjuntos que interessam aos estruturalistas apresentam como característica básica o fato que o todo é maior do que a simples soma das partes (MOTTA, 1982, p. 54).

Weber (1992), reconhecidamente estruturalista pauta-se na racionalidade da administração. Para o autor o administrador é um profissional que ocupa cargos hierarquicamente e na condição de profissional, não é eleito, ele é um burocrata.

Dentre os conceitos estudados por Weber (1992), encontramos o da burocracia. O autor defende-a como um sistema racional, em que a divisão do trabalho ocorre com objetivos pré-determinados. O burocrata obedece a hierarquia, abandonando suas convicções e interesses pessoais, assumindo os da empresa. A concepção de burocracia é atravessada pelo conceito de autoridade.

¹Estruturalismo – Doutrina filosófica que considera a noção de estrutura fundamental como conceito teórico e metodológico. Concepção metodológica em diversas ciências (lingüística, antropologia, psicologia etc.) que tem como procedimento a determinação e a análise de estruturas. Pode-se considerar o estruturalismo como uma das principais correntes de pensamento, sobretudo nas ciências humanas, em nosso século. O método estruturalista de investigação científica foi estabelecido pelo lingüista Ferdinand de Saussure (1857-1913) (JAPIASSU e MARCONDES, 2001, p. 241).

Para Weber (1992), existem três tipos de autoridade: a legal, a tradicional e a carismática. Para ele, a mais coerente e eficaz é a legal, por basear-se na promulgação, e o seu tipo mais puro é a burocracia. Nas palavras de Weber (*apud* ALONSO, 1988, p. 48):

Segundo o postulado ideal, o administrador procede não permitindo que motivos pessoais ou temperamentais influenciem a conduta, que deverá ser isenta da arbitrariedade e imprevisibilidade; especialmente, deverá atuar "sem se preocupar com pessoas", seguindo regras racionais com estrita formalidade.

Na concepção estruturalista, dois tipos de autoridade são incompatíveis: a autoridade administrativa e a autoridade do conhecimento. Desse modo, Weber (*apud* MOTTA, 1982, p. 58) preconiza a impessoalidade da ação administrativa, pois "nessa linha, os sistemas sociais altamente burocratizados, o formalismo, a impessoalidade, bem como o caráter profissional de sua administração seriam manifestações de sua racionalidade".

Weber citado por Motta (1982) destaca que a questão da racionalidade é aspecto primordial da ação do administrador. Dessa forma, o administrador deveria esvaziar-se de sua historicidade, de seus valores e interesses, para empunhar os da empresa. Ao assumir o cargo, troca-se a noção de indivíduo pela de defensor racional da empresa.

O Estruturalismo dá suporte à teoria das organizações por considerar a relação das partes com o todo, a atenção dada aos grupos informais e a relação entre organização e o ambiente. Contudo, parece claro sua limitação ao analisar essa relação organização e ambiente de maneira unilateral, muito respaldada em aspectos técnicos como a burocracia, a racionalidade, a eficiência, a produtividade.

Uma outra concepção de administração que vem ganhando importância na área organizacional é a do enfoque sistêmico. Usar o enfoque sistêmico nas empresas significa estudar as influências mútuas exercidas pelos seus diversos elementos internos, e também a influência exercida sobre eles pelo meio ambiente. O enfoque sistêmico interpreta as empresas como conjunto de elementos distintos, porém interrelacionados, que controlam seu próprio desempenho visando à realização de objetivos situados no meio ambiente.

Já, para a tendência de enfoque sistêmico predomina o sistema aberto das organizações apresentando uma estabilidade relativa com capacidade de ajustamento às mudanças necessárias, dada a sua capacidade de reorganização, o que garante sua revitalização constante, impedindo seu desaparecimento. Tal enfoque recorre a conceitos variados das demais disciplinas para explicar a realidade e o funcionamento da organização, por intermédio da função administrativa. Sua ênfase recai nas relações da organização com o ambiente exterior.

A burocracia estudada por Weber (1992) é criticada pela tendência sistêmica, porquanto conduz ao trabalho apático, sem criatividade, induzindo ao conformismo, pois limita, ao invés de desenvolver o sentido de responsabilidade.

Alonso (1988), pelas suas argumentações, considera o enfoque sistêmico o mais propício para análise das organizações, inclusive da escola, por oportunizar uma compreensão ativa da organização devido a sua relação com o meio ambiente exterior. Em contraponto, Félix (1989) ressalta que esse enfoque, quando utilizado na escola, não considera os determinantes econômico-sociais dessa realidade; assim suas explicações possuem um alto grau de generalidade e abstração.

Na sociedade capitalista, a administração escolar não tem autonomia frente ao contexto político, econômico e social, em virtude da não participação dos diretores no planejamento da educação, nem na elaboração das políticas educacionais. Em um âmbito mais restrito, como a escola, a separação entre quem planeja e quem executa permanece ainda bastante consolidada.

Silva Junior (1993, p. 69) alerta que "a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-la muito mais da administração do que do escolar, ou seja, o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico apenas como contingente".

A administração escolar não pode pautar-se apenas nos aspectos burocráticos ou administrativos, porém não pode desprezá-los totalmente. Sua ênfase deverá propiciar condições concretas, materiais e legais para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, com qualidade tendo sempre como referencial o seu objeto de trabalho – o aluno. Nesse processo é imprescindível a retomada da especificidade da educação e dos seus fins e objetivos

para tornar a administração escolar uma prática realmente crítica com base na cultura da sociedade, mas que respeite os sujeitos como construtores de sua história e da história do ambiente escolar onde está inserido. É nesse prisma que ocorre a diferença entre administração geral e escolar, no tocante ao objeto de trabalho e aos objetivos propostos para esse.

Constata-se, portanto, que as teorias da administração de empresa são generalizáveis e podem se aplicar às práticas administrativas da maioria das organizações porque entre elas existe uma similaridade de estrutura organizacional que se modifica em função de objetivos específicos. Torna-se necessário analisar as bases concretas da relação entre administração escolar e administração de empresas uma vez que a primeira não se dá apenas em nível teórico, mas ocorre efetivamente na prática administrativa escolar.

A escola, inserida no contexto capitalista, tem analogia com a empresa no tocante à sua estrutura tradicional e aos aspectos absorvidos do modelo capitalista; porém, seus objetivos e finalidades se diferenciam muito das das empresas.

A administração escolar, embora seja admitida por muitos educadores tradicionais e burocratas, como tratamento dos aspectos legais da escola e como instrumento apenas burocrático, devido à estrutura organizacional escolar e ao poder centralizado na figura do diretor, seu real papel extrapola esse aspecto, pois direciona o processo educativo e as ações dos profissionais nele envolvidos.

Reside na ação coletiva de todos envolvidos com a administração escolar o caráter político, ideológico e social. Dependendo como a concebem, os diretores escolares podem transformá-la num aparato de transformações das relações escolares ou protelar o estado de dominação da sociedade capitalista.

Não se considera que a administração escolar de caráter democrático e coletivo seja redentora da escola, mas sim que contribua para transformá-la em um instrumento de luta dos profissionais da escola e da comunidade circunscrita a ela.

2.2 Concepções de Gestão

O novo modelo econômico consolidado mundialmente, com suporte do ideário neoliberal, é determinante na reestruturação produtiva e as novas concepções de trabalho, provocando mudanças substantivas em sua organização e divisão na sociedade capitalista em que o capital busca, por meio de um novo ciclo, renovar-se para manter sua hegemonia.

Diante dessa reestruturação como já foi afirmado em outros momentos deste trabalho, a área educacional é chamada também a se reorganizar. Isso porque a política educacional, a despeito de não se constituir como mera determinação das mudanças que vêm ocorrendo na redefinição do papel do Estado, é parte integrante desse processo.

A educação, no processo de globalização da economia, passa a ser regida pelo mercado de serviços e, cada vez mais, sua intencionalidade política é redefinida em favor de questionamentos em torno de seu custo-benefício, afirmando-se a concepção da educação como “mercadoria”.

Concomitantemente, vive-se a instabilidade e fragilidade da democracia, apregoada pelo Estado, em um discurso neoliberal, no qual este se exime de suas funções sociais básicas, descomprometendo-se com a qualidade educacional, discurso de uma “falsa autonomia” para dividir responsabilidades.

Um dos grandes desafios da qualidade do ensino está em garantir a equidade nos pontos de chegada. Essa equidade não será atingida partindo-se de propostas e ordenamentos homogêneos impostos pela retórica neoliberal de órgãos transnacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) ou Banco Mundial, mas, sim, com práticas escolares e paradigmas de gestão construídos em nível local, que permitam incorporar necessidades desiguais e trabalhar com elas ao longo do processo de escolarização, de modo a assegurar acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, pautada na construção social das noções de cidadania e democracia.

A cidadania pressupõe a formação de sujeitos atuantes a partir do aprendizado e da convivência. A cidadania é evidenciada quando se estabelecem canais permanentes de participação, iniciativas quanto à organização social e

política de uma sociedade, e quando é promovida a inclusão social. Em uma sociedade democrática os sujeitos devem ser capazes de implementar ações e propiciar parcerias que potencializem equidade de oportunidades de crescimento humano a todos, este é um dos pressupostos para o exercício da cidadania.

A situação brasileira atual apresenta-se como um grande desafio para todos aqueles que fazem da educação sua opção e estão centrados na luta pela democratização, pela participação dos atores escolares e qualidade da educação, não se restringindo à negação e à crítica da situação existente, como explica Cury (1994, p. 75)

[...] hoje a crise que vem passando os diferentes modos de ser do Estado, nos impõe a tarefa de tomar a crítica, vê-la em suas dimensões reais e elaborarmos um discurso que implique na presença do Estado e na sua necessária redefinição e indispensável democratização.

Logo, apesar do avanço hegemônico da retórica neoliberal e da mudança substantiva do papel ocupado pelo Estado e para além da ênfase em uma concepção pragmática e mercantil de educação, é preciso visualizá-la como campo de discussão e de contradição, para que se possa construir, nessa dialeticidade, uma proposta educacional que contemple tanto as necessidades emancipatórias, que se traduzem na formação do cidadão, na construção do sujeito ético-histórico, quanto as necessidades requeridas pelo setor produtivo, com base na reconstrução de um discurso pedagógico crítico.

Durante as décadas de 1940-1950, os defensores da teoria do capital humano enfatizaram a importância da educação vista como elemento essencial para o crescimento individual e social do ser humano.

A Teoria do Capital Humano desenvolvida na década de 1960, por Theodore Schultz, fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Seguem-se duas conclusões a essa teoria. A primeira é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros acomodam-se em patamares inferiores. A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais,

não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. Legitimam-se, assim, as propostas neoliberais de dismantelar o setor público, de transformar a educação num negócio submetido à lógica do mercado. (Verbetes do livro *Trabalho e tecnologia* - dicionário crítico, organizado por Antonio David Cattani, 1997). Dentre os defensores dessa tese, pode-se indicar Theodore Schultz (1979) e Carlos Geraldo Langoni (1974), cujas idéias foram analisadas por Oliveira (2000).

Na década de 1980, foram propostos os princípios básicos para a democratização da sociedade para a participação popular e para a gestão democrática escolar, o acesso a escola pública, as eleições para a Constituinte, a Constituinte (Revista ANDE, nº 12, p. 52).

Gentili (1997) mostra que houve um deslocamento no que tange aos objetivos da educação. Tendo em vista os altos índices de desemprego, a formação escolar tem a finalidade de formar para a “flexibilização”, com o objetivo de o trabalhador dominar mais competências para ter acesso a postos de trabalho no mercado. Ocorre que há uma falácia nessa proposta, pois a sociedade brasileira não tem postos de trabalho para a população desempregada. Gentili caracteriza esse fenômeno como momento de “desintegração da promessa integradora”.

[...] passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitem ou não conquistar uma posição mais competitiva (GENTILI, 1997, p. 8-9).

Nesta mesma perspectiva, Oliveira (2000) anuncia que as reformas dos anos 1990, quando a tônica foi a Educação Básica², buscaram atender, por um lado, às exigências de níveis de escolaridade dos trabalhadores para ingressarem e permanecerem no emprego formal e, por outro, à necessidade de controle e de

² Embora a Lei de Diretrizes e Bases amplie o conceito de Educação Básica (contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), na prática, apenas o Ensino Fundamental tem sido priorizado. Um exemplo dessa priorização é a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, FUNDEF (emenda Constitucional n. 14 de 12 de setembro de 1996).

gestão daqueles que são excluídos do mercado de trabalho. É possível inferir, então, que as reformas empreendidas na última década vieram como respostas à demanda da gestão do trabalho e da pobreza.

À luz das críticas realizadas por Fonseca (1997) e Jon Lauglo (1995), a partir de documentos do Banco Mundial, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), e de textos de autoria de Carnoy (1992) e Schultz (1974), Oliveira (2000) apresenta as principais justificativas contidas nesses documentos concernentes à atenção conferida à educação básica. Dentre elas, destacam-se algumas, quais sejam: a) garantir a equidade social; b) possibilitar a integração às instituições social e economicamente modernas; c) melhorar a capacidade dos indivíduos de utilizarem os recursos disponíveis para produzir bens e serviços; d) garantir que todos os jovens adquiram e desenvolvam as aptidões cruciais à sobrevivência econômica e ao progresso do país; e) contribuir para aumentar a produtividade; f) preparar os jovens para um bom desempenho em seus futuros empregos; g) tornar aptos indivíduos e nações a usarem os novos conhecimentos na solução de problemas que afetam o desenvolvimento; h) contribuir para eliminar a pobreza, considerado o grande entrave para o desenvolvimento. Esses documentos estão, na verdade, como é destacado por Oliveira (2000), fortemente influenciados pela teoria do capital humano.

A introdução da lógica do mercado nas normas de conduta do sistema educacional leva a entender a crise de tal sistema como uma incapacidade gerencial do Estado para administrar os imensos e aparentemente ingovernáveis sistemas educativos nacionais. A partir daí, os definidores das políticas educacionais argumentam que os problemas administrativos não exigem um aumento de recursos, mas um gerenciamento mais eficaz.

[...] os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em gastar melhor; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas docentes mais bem formados e capacitados; que não falta construir mais escolas, mas “fazer um uso mais racional do espaço escolar”; que não faltam mais alunos, mas alunos responsáveis e comprometidos com o estudo (GENTILI, 1998, p. 18-19) (grifos no original).

Dentro dessa ótica, a autonomia escolar passa a ser vista como peça fundamental na reforma do Estado, em que políticas são adotadas com a pretensão de adequar as organizações de ensino à lógica do capitalismo contemporâneo, baseada no lucro e na redução de desperdícios.

Torna-se evidente que a intenção desta teoria está no interesse em aplicar o modelo de gerência da qualidade total das empresas na escola. O que se tem é, mais uma vez, a interferência das leis econômicas na educação sob a lógica de mercado.

Segundo Gracindo (1997, p. 12), esse padrão de qualidade do ensino "tem como efeito, se é que não como finalidade, exacerbar a "apartheid" social já existente no país, pois os novos padrões traçados na relação entre educação e setor produtivo tendem a aprofundar as desigualdades sociais".

O que parece ocorrer é que o conceito de qualidade tem sido ressignificado e apropriado de forma reducionista, entendido como um mero elemento de negociação, um objeto de compra e venda no mercado. Tal perspectiva reprodutivista apresenta-se em contraposição a uma perspectiva civil democrática, já que supõe acesso diferenciado e distribuição seletiva da qualidade (GENTILI, 1998, p. 176).

Diante do exposto, percebemos que a gestão da escola pública tem pautado sua prática no universo econômico e empresarial, buscando transpor para o domínio escolar os enquadramentos teóricos produzidos pelo mercado. Essa postura se deu em detrimento da procura da construção de uma organização educacional, que levasse em consideração a especificidade da ação pedagógica – que possui natureza não-material e a necessidade de uma gestão democrática vinculada a um projeto de sociedade justa, que traz implícita a necessidade de tornar a escola *locus* de participação real de toda a comunidade nela envolvida. Comungamos exatamente com esta possibilidade de que a gestão democrática é o paradigma adequado para as escolas observadas e para o universo da Educação Básica de Goiás e do País.

A seguir apresentamos um estudo sobre as tendências na gestão escolar. Para que se possam ilustrar tais políticas, serão abordados, ainda, alguns

documentos oficiais como: a Constituição de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

2.3 Tendências da Gestão Escolar

Não é demais repetir que mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais refletem-se na organização das instituições de ensino. A mudança de paradigma da administração escolar “científica” para a gestão educacional é resultado dos movimentos sociais e da democratização das relações sociais, que começaram a ter visibilidade no Brasil, a partir da década de 1980, quando do esgotamento do modelo autoritário militar. Há uma ressignificação da concepção de escola a qual passa a ser responsável pela formação de um homem omnilateral, capaz de exercer a cidadania e adequar-se às transformações do mundo atual que está em constante *devir*.

O cenário educacional brasileiro vem assumindo uma nova feição em decorrência da mudança de paradigma da administração para a gestão caracterizado pela dinâmica, mobilização do talento humano e sinergia coletiva voltados para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, enfatiza-se a gestão no âmbito educacional em detrimento da administração, haja vista as limitações desta, de modo a expressar a riqueza da nova significação. Assim sendo, a sociedade civil se une com o objetivo de intervir coletivamente nas políticas públicas.

A fim de formular diagnósticos e propostas para a educação, a comunidade educacional passa então a utilizar vários instrumentos contando com entidades representantes da sociedade civil³. São exemplos de movimentos de

³ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cadernos do Cedes), Revista Educação & Sociedade, Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

educadores, as associações, entre elas destaca-se a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) que defende a gestão educacional e escolar democrática e colegiada.

Um dos mecanismos que foram utilizados para fortalecer os princípios democráticos para a escola foram as Conferências Brasileiras de Educação. Tal foi a intervenção dos resultados dos trabalhos e pesquisas dos educadores reunidos nos CBEs que a Constituição Federal de 1988 incorporou diversos artigos propostos no Documento final da IV CBE/1988, “Carta de Goiânia” no Capítulo da Educação.

A Constituição de 1988 em seu Art.206 determina uma série de princípios, declarando que estes serão as bases do ensino e ressaltando entre eles o quarto: “IV proclama o princípio da gestão democrática”.

Ainda no corpo da Constituição, em seu Artigo 205, quanto às instâncias envolvidas na promoção da educação observa-se:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Foi reiterada a educação como direito de todos, entretanto, divide o dever da oferta entre o Estado e a família, além da colaboração e incentivo da sociedade civil. A lei prevê co-responsabilidade entre Estado, família e sociedade, o que, de certa forma, diminui a responsabilidade estatal e reforça a tendência de um Estado Mínimo, no que diz respeito às questões sociais e efetivação de políticas públicas educacionais.

Instigados pela Constituição Federal os educadores brasileiros passaram a lutar por uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação que se coadunasse com a nova conjuntura de abertura democrática. Essa Lei foi aprovada em 20/12/1996.

A elaboração do projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi delineado por Demerval Saviani e apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio (PMDB-MG) em 1988. Somente em 1996, é que foi aprovada a Lei nº 9394, em 20 de dezembro, apresentada como uma lei moderna que teria como norte o século XXI.

Propiciado pela Constituição de 1988, o processo de gestação dessa lei pôs em campo um embate de forças, trazendo consigo uma série de idéias e expectativas dos vários sujeitos envolvidos no processo. Contudo, as esperanças, geradas na circunstância de elaboração da LDB, foram frustradas pelo avanço da corrente neoliberal, que se tornou hegemônica a partir dos anos 1990. Assim, o conteúdo do projeto construído por inúmeros educadores e amplos setores dos movimentos sociais organizados, conhecido como “Projeto da Câmara dos Deputados”, foi esvaziado por “um texto inócuo e genérico, uma LDB minimalista” (SAVIANI, 1997, p. 199). Esse texto foi constituído, basicamente, pela estrutura do anteprojeto do Senado Federal de autoria de Darcy Ribeiro e da relatoria de José Jorge relator do projeto final do Senado Federal que retornou à Câmara dos Deputados.

A LDB/1996 por sua vez inverte responsabilidade sobre a educação em seu artigo 2º. Assinala que em primeiro lugar a família é responsável e depois o Estado, como registrado a seguir.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No presente artigo, cabe observar alguns pontos que ora se coadunam e ora se contradizem com o Art. 205 da Constituição Federal (CF), promulgada oito anos antes da atual LDB. Quanto à educação aqui tratada como “dever”, na CF ela é tratada como “direito”, palavra que não aparece no Art.2º da LDB. Em relação à sua oferta, a CF divide a tarefa entre Estado, família e sociedade civil (nessa ordem), já a LDB coloca a família como primeira instância responsável, seguida pelo Estado, isentando a sociedade civil desse papel.

Foi mantida a co-responsabilidade Estado-família, família-Estado. O Estado Mínimo afirma o dever da família e do Estado (LDB/1996), enquanto o Estado do Bem Estar Social atribui o dever ao Estado e à família.

É momento, então de indagarmos: quais são os delineamentos relativos à gestão e à organização da educação presentes nesse documento?

De imediato deparamo-nos com o Inciso VI do Art. 206 da Constituição Federal: gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Tendo por entendimento a gestão escolar não como um fim, mas como um meio para o alcance da finalidade maior da escola, qual seja promover aprendizagem para formar cidadãos conscientes, pode-se inferir que são várias as determinações postas na Lei concernentes ao tema.

Primeiramente, é preciso destacar na LDB/1996 o princípio da gestão democrática explicitado nos artigos transcritos e estudados por Brzezinski (2005, p. 246-250):

Art. 3. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VII - gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; (...)

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I-participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A autora refere-se ao projeto aprovado na Câmara dos Deputados que, contém dificuldades e até equívocos para a compreensão do significado de gestão democrática, em todo o corpo da lei. No entanto não é difícil entender que a gestão democrática pretende romper com o autoritarismo e com a hierarquia que a vêm caracterizando nas das escolas públicas.

Paro (1998, p. 244), analisa, contudo que

[...] ao renunciar a uma conceituação mais precisa da “gestão democrática”, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de estados e municípios - cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos - a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes.

Ainda no que tange a esses artigos, sublinhamos com Paro (1998) a contradição existente entre o processo de tramitação da Lei e os princípios postulados por ela. Se, por um lado, o texto da LDB propõe a “gestão democrática” e a “participação”, a promulgação do Substitutivo Darcy Ribeiro, por artimanhas

legislativas do Senado Federal reforça um modelo autoritário de formulação da legislação brasileira que exclui a participação e negociação com diferentes setores sociais. O autor denuncia que os mesmos princípios expressos na Lei a respeito da gestão democrática na instituição escolar deveriam ter sido levados em consideração durante o processo de sua elaboração. O próprio legislador deu mostra de desrespeito à democracia.

Em termos de gestão, pode-se indicar ainda outros artigos que se relacionam diretamente a ela. O art. 15 indica: “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 normas gerais de direito financeiro público” (BRZEZINSKI, 2005, p. 250).

As observações concernentes a esse artigo só podem ocorrer por meio de um estudo capaz de ler nas entrelinhas. Isso porque, a despeito de a lei contribuir para colocar na ordem do dia a questão da autonomia, é preciso estar atento para o sentido que essa adquire na atual conjuntura, em que, como foi visto, pode ser entendida como forma de o Estado desresponsabilizar-se pela educação. Na realidade, como mostra Mendonça (2000, p. 71):

[...] a participação e a distribuição de poder que se vislumbram pela criação de pequenas estruturas descentralizadas e autônomas são a aparente democracia de um mecanismo concentrador de poder em alguns poucos pólos que detêm o controle efetivo das políticas, das informações, dos padrões a serem estabelecidos e dos recursos.

O que vem ocorrendo na realidade é a descentralização do ponto de vista burocrático e não político, do ponto de vista quantitativo (outras esferas que não a União assumem a Educação Básica) e não qualitativo, pelo fato de que os recursos não cobrem toda a Educação Básica. Isso significa que apenas as atividades de cunho executivo ficam a cargo da unidade escolar. A escola e os membros da comunidade permanecem sem poder de decisão, de definição de parâmetros e regras de funcionamento, pois ainda ocorre a centralização do controle pedagógico que se dá, por exemplo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela avaliação do sistema educativo.

Quanto à participação da comunidade na gestão escolar, a LDB anuncia:

Art. 12- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...)

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (...)

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRZEZINSKI, 2005, p. 249-250).

Destacamos que “participação significa envolvimento efetivo com o processo de tomada de decisão” (PARO, 2001, p. 16). O que pode ocorrer é um entendimento equivocado de que essa participação esteja relacionada com a execução de tarefas respeitando a divisão do trabalho na escola. Não que essa execução não possa ocorrer, no entanto, ela deve ser entendida como um meio de se alcançar a efetiva participação.

Arroyo (2000) adverte para o fato de que situar a comunidade, no cerne da ação educativa escolar pode acabar por descaracterizar a importância dos mestres das artes de ensinar e educar. Tendo em vista essa advertência, é preciso salientar que, quando se defende a participação da sociedade nos assuntos escolares, temos que ter clareza dos limites impostos pelo domínio das questões pedagógicas e culturais. Defendemos que a participação, nas diversas instituições sociais, é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da democracia, e entre elas estão as instituições escolares, o que requer cuidados em relação às questões científica e pedagógicas da escola.

De acordo com Mendonça (2000, p. 72), no atual contexto político, em que predomina a ideologia neoliberal, o que se propõe é uma participação controlada e uma autonomia operacional que levam aos que nela atuam à falsa expectativa de deterem poder de deliberação.

Na verdade, agem nos estritos limites das normas impostas pelos sistemas e das condições objetivas de vida que podem impedir um processo de participação em profundidade. Com isso acabam

legitimando decisões já tomadas em função de políticas que são adequações às tendências do capitalismo globalizado. De certa maneira, a descentralização, especialmente a administrativa e financeira, acompanhada de um grau de autonomia operacional permite que a comunidade escolar acabe assumindo responsabilidades que deveriam ser do Estado, isentando-o de obrigações que lhe são próprias (MENDONÇA, 2000, p. 72).

No que tange às determinações legais acerca da formação e escolha dos dirigentes educacionais, os artigos 64 e 67 da LDB/1996 apontam:

Art. 64 - A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum nacional (...).

Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

(...) Parágrafo Único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRZEZINSKI, 2005, p. 260-261).

Consideramos ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia aprovadas pela Resolução CFE/CP n 1, de 15/05/2006 preservou os termos do Art. 64 da LDB/1996, mas também abriu possibilidades de todas as dimensões da gestão escolar como planejamento, coordenação, supervisão, orientação serem tratadas na formação do pedagogo na própria graduação.

Na análise dessa regulamentação e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia considera-se benéfica a exigência de “experiência docente como pré-requisito para o exercício das funções do magistério” (PARO, 1998, p. 250). A determinação de concurso público, como norma para ingresso na carreira do magistério, mostra-se positiva, pois evita o clientelismo, avalia o autor. Segundo Paro é preciso tomar cuidado para que “o pensamento burocrático não exerça sua influência no sentido de interpretar esse dispositivo como estímulo para impor mais um concurso, com provas de conhecimentos administrativos, aos candidatos a diretor que, a esta altura, já realizaram o concurso de natureza pedagógica para o ingresso no magistério público” (PARO, 1998, p. 250).

O que Paro defende é que se envidem esforços para formar sistemas eletivos para escolha do diretor. Tais sistemas eletivos só podem ocorrer para a escolha de diretores e defende ainda, exclusivamente os concursos públicos para professores em todos os estados e municípios do país. Concordamos com essa defesa de Paro.

Tais sistemas eletivos só poderão ocorrer à medida que os candidatos comprovem a prática pedagógica no magistério, em consonância com a legislação própria de cada sistema de ensino.

Lembramos que as propostas alternativas de Paro se sustentam na LDB/1996, em seu artigo 67, que exige experiência profissional.

No que se refere à formação do diretor, podemos afirmar que, a LDB/1996 indica a necessidade de formação em curso superior em pedagogia ou de pós-graduação em gestão no caso das demais licenciaturas. A prática de eleição como forma de provimento ao cargo, adotada nas escolas públicas, não tem acatado esse preceito acabando por desconsiderar essa determinação legal, na medida em que não requer formação específica para o cargo. Todo docente, isto é, licenciado em qualquer área do saber pode se candidatar ao cargo de diretor.

A este respeito Brzezinski (1996) ressalta que no âmbito do movimento da formação, desde os anos 1980, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou-se no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola

[...] avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p. 139).

Os princípios gerais do movimento manifestavam, em sua construção, a compreensão dos educadores sobre a necessidade de vincular a concepção da forma de organização da escola à formação do educador, vinculando-a, por sua vez, às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária.

Nesse sentido, Brzezinski (1996, p. 10) enfatiza:

A identidade do professor como profissional do ensino constrói-se como parte de um projeto de sociedade que se fundamenta na concepção histórico-social e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, ciência, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais e científicas, as transformações das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações essas que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social do professor.

Essas mudanças foram rigorosamente levadas em conta no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, que no que concerne à direção da escola, também interfere na formação de licenciados em outras áreas do conhecimento, pois apesar de reconhecer que a base da formação do dirigente deva ser o magistério, são necessários estudos próprios na área da gestão escolar. Não defendemos aqui a habilitação em Administração Escolar, que vem fragmentando a prática desse profissional, mas reconhecemos a especificidade da função do diretor que requer estudo próprio de aperfeiçoar o profissional para o exercício da gestão e, a nosso ver, a gestão democrática.

Abordado o tema da gestão na Lei de Diretrizes e Bases, resta ainda refletir acerca da forma com que se apresenta esse tema no Plano Nacional de Educação. Esse Plano, previsto desde a Constituição de 1934 (art. 150), cumpre atualmente as determinações legais da Carta Magna de 1988, no seu art. 214: “A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público (...)”. A Lei de Diretrizes e Bases veio, por sua vez, ratificar esse preceito legal e acrescentar orientações práticas para sua operacionalização. Assim, após um longo processo de debates, o Plano foi aprovado em 09/01/2001, sob a forma de Lei nº 10.172.

Dourado e Oliveira (2001) explicitam que em Goiás, o Fórum Estadual em defesa da escola pública, vinculado organicamente à LDB do Estado de Goiás (Lei Complementar n 26, de 28 de dezembro de 1998, e entrou em vigor a partir de 12 de janeiro de 1999, foi responsável pela elaboração do projeto de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás).

Essa Lei Complementar n. 26, declara em seu Art. 106:

As escolas mantidas pelo poder público estadual obedecem aos princípios da gestão democrática, assegurada a existência de conselhos escolares paritários, dos quais participam os seguintes segmentos: direção, professores, demais servidores, alunos e pais de alunos.

§ 2º - Fica instituído o regime de eleições diretas para Diretores das Escolas descritas na presente Lei (...)

§ 3º - Poderão ser candidatos às eleições, de que trata este artigo, professores que contem, no mínimo, 02 (dois) anos de comprovada experiência administrativa ou regência de classe.

§ 5º - A forma de participação dos segmentos da comunidade escolar será defendida pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 6º - A duração do mandato dos dirigentes não pode exceder a dois anos, sendo vedado o exercício de três mandatos consecutivos (GOIÁS, 1998, p. 42).

De modo, geral, essa lei reafirma “princípios e diretrizes em prol da garantia de um ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em consonância ao disposto na LDB 1996 nacional” (DOURADO e OLIVEIRA, 2001, p. 71). Especificamente, no que se refere ao processo de provimento ao cargo de diretor escolar no Estado de Goiás, será feita uma discussão mais ampla no Cap. IV.

O que reafirmamos com Paro é que a gestão escolar objetiva favorecer o fortalecimento da idéia de democratização do processo pedagógico, cultivando princípios e valores necessários à sua efetivação (PARO 2001). A gestão educacional interliga-se com todas as dimensões do processo educativo. O gestor ou o colegiado gestor devem assegurar que a educação se faça com a melhor qualidade para todos e que a escola cumpra sua função social e seu papel político institucional.

Cada vez mais, a sociedade exige da escola o cumprimento de sua função social a qual compreende a inclusão com o desenvolvimento social de

cidadãos críticos e participativos, inseridos no contexto histórico do qual fazem parte. Articulada à dimensão política está a pedagógica, responsável pela ação intencional da escola de transmitir conhecimentos e de ser produtora de saberes. Neste sentido, a gestão abrange ambas as dimensões.

Assim pode-se afirmar que tais processos baseiam-se em uma concepção educacional que, por sua vez, derivam de determinados modelos e de paradigmas vigentes. A própria polêmica entre a utilização dos termos 'administração escolar' ou 'gestão escolar' reflete as marcas de uma discussão paradigmática, isso porque o primeiro termo costuma ser associado a processos verticalizados de poder, afastando-se, portanto, de uma perspectiva histórica democrática.

Para Dourado (2003, p. 17)

[...] as discussões acerca da administração educacional ou gestão escolar no Brasil são demarcadas, sobretudo, pelas concepções diferenciadas presentes nas correntes teóricas que tematizam a organização empresarial e a organização escolar, como também, pelos procedimentos a serem adotados na administração de ambas.

Na busca de detalhar as diferentes concepções, teorias, abordagens sobre a gestão escolar, Costa (1998) estudou com profundidade seis modelos organizacionais da escola. São eles: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como arena política, a escola como anarquia, a escola como cultura e a escola como democracia. Para o autor, estes modelos fundamentam não somente as políticas educacionais, as concepções de educação e as práticas de gestão, mas também a articulação desses níveis entre si.

Uma análise do trabalho de Costa (1998), por certo, nos dará uma possível alternativa para a prática de gestão democrática, almejada pelos educadores que defendem a escola pública com qualidade para todos.

a) Escola como Empresa

A concepção da escola como empresa está fundamentada no modelo de organização e administração de Taylor (1990) e Fayol (1984), já mencionados nesta

dissertação, razão pela qual não detalharemos, a denominada tendência da Administração Científica.

Com base nos princípios tayloristas, Muñoz e Roman (*apud* COSTA, 1998), apresentam a escola como empresa educativa que visa à importância da eficiência dos recursos, e da eficácia dos resultados previstos. Assim, “o ensino tornou-se cada vez mais formal e administrativo, e é muitas vezes concebido à maneira da indústria transformadora ou dos serviços cujo objetivo é fornecer um produto” (COSTA, 1998, p. 31).

Conforme o autor, os princípios do modelo taylorista, de administração tiveram acentuada influência na organização escolar. As escolas tinham como características gerais, entre outras, a uniformidade curricular; métodos de ensino uniformizados; agrupamentos rígidos de alunos; produção industrial do aluno, enquanto matéria-prima, pelo professor; escassez de recursos materiais; uniformidade na organização dos espaços educativos e de horários; avaliação descontínua; disciplina formal; organização hierárquica e centralizada da escola na figura do diretor; escola fechada à participação da comunidade.

Com efeito, a tônica na centralização e na hierarquia formal, a divisão das tarefas administrativas em termos rígidos de concepção e implementação, o encadeamento sucessivo das tarefas e dos escalões burocráticos a vencer e, sobretudo, a idéia da máxima rentabilidade e da máxima eficiência, são algumas das conhecidas “máximas” tayloristas aplicadas à administração do sistema educativo, semelhante à empresa.

Por certo não é com esta forma de organização e gestão escolar que nos identificamos.

b) Escola como Burocracia

Também já estudado em outros momentos neste trabalho, mas convém apresentarmos suas características principais. Para este modelo as tarefas da organização se distribuem entre as várias posições como deveres pessoais.

Implicitamente há uma divisão de trabalho estabelecida entre os cargos, o que propicia um alto grau de especialização e permite que se contratem funcionários tendo por base a qualificação técnica.

Os cargos são organizados em uma estrutura de autoridade hierárquica, geralmente em forma piramidal, na qual cada elemento é responsável pelas decisões e ações de seus subordinados, como também pela sua perante seu superior na pirâmide. É um sistema formalmente definido com regras e regulamentos que governam as decisões e ações oficiais e aqueles que não se “enquadram” às normas e à hierarquia funcional são demitidos.

Para Costa (1998)

A burocracia manifesta-se, portanto, não só como modelo caracterizador da administração pública e, por inerência, da administração dos sistemas educativos, mas, também, como modelo explicativo do funcionamento de outras dimensões educativas tais como: a relação pedagógica, os conteúdos leccionados, a selecção e preparação das elites (COSTA, 1998, p.49).

A escola, na sua organização, é inclinada ao uso de um regulamento geral para o desenvolvimento de padrões que assegurem certa uniformidade no desempenho de tarefas. Esse regulamento aparece em forma de manuais de desempenho, manuais de diretrizes, regimento ou outra qualquer denominação. É importante realçar ainda, que a despeito das freqüentes proclamações sobre integração e democracia, a organização escolar tem feito aplicação extensiva dos princípios da impessoalidade nas relações organizacionais.

Essa concepção é decorrente do caráter centralizador, burocrático, autoritária cerceadora de práticas participativas que na atualidade vem sendo prescritas nas bases legais para o sistema e a escola brasileira pública. Por muitos anos, principalmente no período em que a administração do Estado brasileiro esteve sob o poder dos militares, a administração educacional assumiu esse caráter de administração tecno-burocrática.

O autor explica que para a gestão escolar com base nesse modelo, existiam os técnicos-formuladores das políticas que detinham o conhecimento e que, portanto, traçavam os caminhos, as metas e as estratégias que a escola deveria

seguir para assegurar a boa condução do trabalho pedagógico, garantindo, assim, à efetivação de uma educação de qualidade.

No modelo burocrático as rotinas são fundamentais e seu controle é rígido.

O produto dessa organização, fiel ao modelo que o sustenta, é padronizado. No modelo clássico, a uniformidade dos processos e dos produtos, a produção em série, é referência de qualidade. A concepção de educação, por sua vez, é tecnicista, funcionalista: quanto mais se moldar alunos como produtos com as mesmas propriedades, dotados do conhecimento fragmentado e comportamento dirigido e controlado rigorosamente, tanto mais qualidade terá a escola.

Os caminhos utilizados na condução da gestão escolar vão oscilar entre a assunção de princípios democráticos e a imposição de estratégias burocráticas.

Quanto à avaliação, esta se torna a expressão refinada desse modelo, constituindo-se no instrumento de medição e classificação dos alunos, tudo referido ao padrão de qualidade tecnicista, funcionalista.

Afirmamos que não é este o modelo que corresponde às características de uma gestão democrática e colegiada como vimos defendendo neste trabalho, mas a escola não pode prescindir de certas normas em sua organização.

c) Escola como Arena Política

A escola enquanto arena política surgiu a partir do desenvolvimento de várias linhas de investigação que partem da concepção que nas organizações a política e as decisões ocorrem por intermédio de negociações. A escola em função de sua estrutura organizacional, com espaços que oferecem condições para a aplicação dos modelos políticos se torna local de sucesso da arena política.

A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interação com o objetivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objetivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela

luta por mais legitimidade e poder (AFONSO, *apud* COSTA, 1998, p.79).

Com base na citação, Costa (1998), apresenta quatro conceitos básicos que fundamentam a imagem da escola como arena política: interesses, conflito, poder e negociação.

Interesses: nessa perspectiva são valorizados principalmente os interesses individuais e deixa-se em segundo plano os interesses coletivos. Os indivíduos têm interesses de ordens diversas e procuram realizá-los por meio das organizações. Caso não seja essa a estratégia mais eficiente para o alcance dos interesses, são realizadas coligações entre os indivíduos para que possam atingir seus objetivos.

Conflito: o processo de tomada de decisão é o primeiro momento em que ocorre o conflito político, pois a diversidade de interesses inerentes aos grupos são traduzidos na hora da decisão, em situação de conflito. Para os defensores dessa abordagem, o conflito surge naturalmente e é inevitável, toda via, há a busca de associação de idéias para que o conflito seja solucionado.

Poder: de acordo com Costa (1998), o poder assume os interesses tanto individuais quanto coletivos. Nas situações de conflito surgem como vencedores aqueles que detêm maiores fatias de poder e nos processos de negociação conseguem melhores resultados. No contexto organizacional há dois tipos de poder: o de autoridade e o de influência.

Na comunidade escolar, dentre os vários responsáveis pela instituição, os diretores e professores detêm várias formas de poder que poderão ser usadas em situações de conflito ou de tomada de decisão.

Negociação: na arena política as decisões são resultados de complexos processos de negociações e compromissos estabelecidos por aqueles que detêm maior poder ou influência. Na escola essa negociação pode ser feita entre o diretor da escola e os professores.

[...] entre os bens de troca do primeiro aponta a distribuição dos recursos materiais, a promoção dos professores, o aumento da auto-estima destes, a autonomia e a aplicação flexível das regras; por seu lado, os professores podem oferecer *bens de troca* tais como: a estima ao director, o apoio aos seus objectivos, a opinião sobre a

liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola (HOYLE *apud* COSTA, 1998, p. 85).

É a partir do conflito, da negociação e troca de bens é que ocorre a implementação das reformas educativas, das inovações pedagógicas e da gestão.

Parece obvio que este modelo organizacional de escola como arena política não mantém consonância com o espírito de gestão democrática, porém alguns componentes dessa escola devem ser considerados como democráticos. Por exemplo: o conflito e sua administração em favor dos interesses da maioria. A negação quando feita em favor do bem comum dos envolvidos na comunidade escolar. A possibilidade de diálogo também é um componente que favorece a democracia.

d) Escola como Anarquia

Um conjunto de dimensões apontadas por Costa (1998) permite visualizar a escola como anarquia.

- a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogênea, problemática e ambígua;
- o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- a tomada de decisões não surge a partir de uma seqüência lógica de planejamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;
- um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados;
- as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (governo, administração, autoridades locais, pais, instituições, grupos e organizações profissionais) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e a ambigüidade organizacionais;
- diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (planificação, tomada de decisões, avaliação, certificação), mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais assumem um carácter essencialmente simbólico (COSTA, 1998, p. 90).

Para Cohen, March e Olsen (*apud* COSTA, 1998), três características definem a escola como anarquia organizada: objetivos problemáticos; tecnologias pouco claras e participação fluida. A análise das diversas situações que ocorrem, em geral, nas organizações e a caracterização de vários domínios das organizações escolares, tem como dimensões básicas essas características.

O modelo do processo de tomada de decisão nas organizações é definido como aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de “uma interligação de elementos relativamente complicada” (COHEN; MARCH; OLSEN, *apud* COSTA, 1998, p. 94).

Nesse contexto, a tomada de decisões é desarticulada e os problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha se misturam de modo desordenado, pois esta abordagem recusa a hierarquia das decisões e da autoridade na escola.

Desse modo, mesmo que a estrutura formal não tenha uma coordenação que satisfaça a atividade educativa, há uma lógica de confiança estabelecida entre os diversos órgãos e atores e não uma desagregação. Assim, a concepção de escola como anarquia, a partir das explicações sobre as decisões escolares como anarquia organizada supõe uma ordem diferenciada que não se compara com as explicações lineares da racionalidade dos modelos tradicionais na atividade organizacional da escola.

É perceptível a dificuldade na escola brasileira pública para a adoção deste modelo organizacional de gestão, pelo fato de que a autoridade e o poder de ser gestor são negados teoricamente.

Tomamos como um bom exemplo de exercício nesta escola para a gestão democrática o foco no problema que deve ser resolvido com a concorrência de todos os envolvidos, sem que haja uma única determinação advinda de um único gestor.

e) Escola como Cultura

De acordo com Costa (1998), a constatação das limitações dos instrumentos e métodos tradicionais para desenvolver análises mais complexas do ambiente organizacional ocorreu, na década de 1980, com a evolução do conceito de cultura organizacional.

A ligação da noção de cultura à realidade organizacional – traduzida no conceito organizacional – tem vindo a ser eleita, desde o início dos anos oitenta (e provavelmente ainda durante os próximos anos), como uma das principais áreas de interesse, quer enquanto objecto de estudo dos analistas organizacionais, quer como espaço de intervenção para consultores e gestores do mundo empresarial (COSTA, 1998, p. 110).

A partir de então, deu-se início a implantação do modelo japonês em vários outros países, respeitando às características culturais de cada organização. Desse modo, percebe-se que a cultura e a forma de vida de um povo são fatores decisivos na determinação da realidade organizacional.

Schein referenciado por Costa (1988, p. 116) identifica três elementos que constituem a cultura organizacional:

Artefatos: de fácil observação e se traduzem por meio de manifestações como a infra-estrutura da escola, o tipo de linguagem verbal e escrita utilizada, as produções artísticas e hábitos e atitudes comportamentais.

Valores e crenças: os valores, as crenças, as atitudes, a ética organizacional, o conhecimento, as intenções, a visão e a missão, os sentimentos, tudo isso “faz parte de um conjunto de elementos que procuram dar sentido e justificar a ação organizacional” (COSTA, 1998, p. 118). Os valores são tidos como fundamentos das normas e regras que devem prescrever a conduta correta da organização.

Concepções básicas: são operações interiorizadas pelo indivíduo a partir de experiências física, moral, psicológica ou social. Esses elementos orientam as ações individuais e coletivas interiorizadas, pelas organizações.

Greenfield (*apud* COSTA, 1998) afirma que as organizações não são coisas, mas são idéias, conjuntos de crenças contidas na mente humana, artefactos

culturais que os indivíduos vão construindo no seu relacionamento uns com os outros.

A imagem organizacional da escola como cultura é formada de acordo com a especificidade própria de cada escola, constituindo a sua cultura, traduzida por diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimônias. É a partir dessas manifestações culturais que as identidades individuais e sociais são construídas.

Devido ao fato de receber influências internas e externas, a cultura organizacional da escola se torna susceptível a mudanças, mesmo considerando que toda mudança parte de uma cultura já existente, ainda que seja para ser modificada. Teixeira (*apud* OLIVEIRA, 2005, p. 69) define essas influências como:

Influências internas: as bases construídas (concepções, crenças e valores e os artefatos); seu regime disciplinar, seus símbolos, etc.; a dinâmica da escola que envolve os processos de construção e reconstrução da cultura da escola; os processos administrativo-pedagógicos, responsáveis pela direção da escola; as normas informais; o sistema de informação; os projetos de gestão escolar; as atividades extraclasse; as relações com a comunidade, etc. Entre as influências externas destacam-se: as mais abrangentes e esparsas, advindas tanto das teorias e concepções educacionais mais recentes quanto das determinações econômicas e sociopolíticas e, as mais específicas e diretas, oriundas das políticas públicas de educação, das normas e determinações do sistema de ensino e da situação socioeconômica dos alunos e da comunidade.

Entendemos que a abordagem da escola como cultura tem sido intensificada em função dos pontos positivos que apresenta: valoriza as relações internas e externas; é visualizada como espaço sociocultural e dinâmico; é local de múltiplas dimensões; prioriza a dimensão humana; reconhece a existência da multiplicidade de valores, crenças e interesses vivenciados na escola.

Levando em conta as questões de poder e a necessária administração dos conflitos existentes no cotidiano escolar, outra concepção, a gestão em fase democrática de organização vem sendo enfocada a fim de se conseguir melhores resultados. Isso não significa que a questão da eficiência e da qualidade do ensino, influenciados pelo modelo organizacional, presente nas concepções apresentadas, sejam excluídas.

f) Escola como Democracia

Em termos organizacionais e administrativos, a fundamentação teórica da imagem organizacional democrática situa-se inicialmente na teoria das relações humanas, que “ao valorizar as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual da organização, os fenômenos de cooperação e de participação, a satisfação e realização dos trabalhadores constitui a imagem democrática da escola” (COSTA, 1998, p. 61).

São cinco os indicadores que caracterizam o modelo democrático identificados pelo autor:

1. modelo de organização *fortemente normativo* [...].
2. reclama a *autoridade profissional* com base na competência especializada [...].
3. assume-se a existência de um *conjunto comum de valores* que, enquanto linhas orientadoras da ação pedagógica, devem guiar o funcionamento da organização escolar [...].
4. os diversos órgãos de gestão e coordenação devem ser constituídos através de processos de *representação formal* com base em procedimentos eleitorais que cada sector de interesses realiza [...].
5. as decisões são entendidas como tendo na base um *processo de consenso* ou compromisso e não decorrentes de procedimentos conflituais [...] (COSTA, 1998, p. 61).

De acordo com as políticas educacionais em nosso País, a gestão democrática é o meio eficaz para garantir o cumprimento de aspectos essenciais, estabelecidos pela lei como princípios da educação nacional. A gestão democrática, torna-se, então, um desafio para aqueles comprometidos com a educação de qualidade social.

Concentrando as suas potencialidades no respeito aos indivíduos nas organizações, o modelo de gestão democrática dá pouca atenção à dimensão formal e estrutural das organizações. Mas, não dispensa a normatização em forma de leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, regulamentos, regimentos.

Precisamos atentar para a idéia de que o termo gestão democrática não aparece no vocabulário, na literatura e nas conduções das políticas públicas para a

educação da atualidade, por acaso. É fruto de idéias e valores que conduzem e amparam a organização sóciopolítica da sociedade. As idéias, os sentidos, os valores de determinadas práticas sociais estão embasadas no que se chama de paradigma. Paradigma entendido não apenas como modelo ou padrão, mas também como um campo complexo de conceitos que contém e comporta uma determinada concepção de homem e de mundo e das relações que se estabelecem entre sujeito e objeto do conhecimento.

John Dewey foi um dos autores que mais marcou o desenvolvimento da concepção democrática da escola. Dewey concebe a educação

[...] como preparação para a vida em sociedade e a escola como o *cadinho* onde essa preparação se processa. Defensor de uma concepção democrática de sociedade, que entendia não como simples “forma de regime político mas uma forma generalizada de vida em comum”. (...) propõe uma concepção de escola como modelo e projeção da sociedade ideal, ou seja, da sociedade democrática” (COSTA, 1998, p. 62).

Embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, o homem é criador da realidade social e transformador desses contextos. Assim, nas práticas sociais estabelecidas no interior da escola,

[...] o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos (BORDIGNON e GRACINDO, 2002, p. 151-152).

A base de organização da gestão da educação e da escola deve adotar um desenho que pressupõe a inter-relação entre os atores sociais e uma partilha de poder, o que implica co-responsabilidade nas ações da escola. “Deveremos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta” (DEWEY *apud* COSTA, 1998, p. 62).

A escola, além de ser um espaço para a aprendizagem sistemática e intencional, é também um espaço para a consolidação da participação democrática, de modo a superar as contradições e desenvolver a cidadania. O mais significativo do processo participativo na escola é fazer da participação não apenas um elemento de maior transparência, mas alavanca para a construção de relações sociais: horizontais e democráticas.

Em termos organizacionais, trata-se de um modelo que se assenta em dois aspectos fundamentais: a participação e a autonomia, o que torna necessário enfatizá-los como dois dos princípios básicos da gestão democrática.

A concepção democrática participativa, que tem por base a relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola, é um dos principais exemplos de gestão, e muitos estudiosos da área têm se dedicado ao tema. É um modelo que defende a busca de objetivos comuns, a serem assumidos por todos os elementos da instituição escolar, e ressalta uma forma de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente. Concebe a participação de todos nas decisões como fator importante para a criação e desenvolvimento de relações democráticas e solidárias, assim como é fator que pressupõe a co-responsabilidade.

Observamos, na literatura existente, que muitas experiências vêm sendo realizadas e que várias escolas estão em busca da efetivação desse paradigma de gestão. Nesse sentido o Conselho Escolar é um dos aspectos coletivos para a implementação da gestão democrática tendo em vista que possui atribuições consultivas, deliberativas e fiscais, sendo constituído com elementos da instituição e da comunidade. Diversas escolas têm, também, implementado os Conselhos de Classe, já com participação de pais e alunos. Outro espaço que favorece o processo democrático é a Associação de Pais e Mestres entre outros segmentos participativos já existentes na escola. Os atores sociais - diretores, coordenadores, professores, pais, alunos e outros - são considerados sujeitos ativos do processo, de forma que sua participação nele deve acontecer de forma objetiva e com responsabilidade.

Para Ferreira (1999), participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução. A autora sinaliza que o ato de participar pode ser expresso em diversos níveis ou graus, desde a simples informação, avançando para opinião, voto,

proposta de solução de problemas, acompanhamento e execução das ações, e que deve gerar um sentimento de co-responsabilidade sobre elas. O que importa, então, é que os atores sociais da escola tenham conhecimento e clareza do sentido do termo, da responsabilidade que ele encerra e das formas possíveis de participação no interior de uma gestão democrática para que, assim, eles possam vivenciar o processo.

O processo participativo na escola permite fortalecer os direitos de cidadania e dar importância ao espaço político, apontando para o compartilhamento do poder. O gestor, por sua vez, exerce múltiplas funções para a construção efetiva do conhecimento, visando ao processo ensino-aprendizagem de professores e do alunado, tendo como norte a gestão democrática e participativa.

A participação é entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos atores do processo decisório da instituição escolar. A participação implica discutir o papel do gestor escolar, frente às demandas da escola, considerando a democracia como via de discussão participativa e a gestão como processo coletivo de tomada de decisões sempre é passível de um aperfeiçoamento.

Sendo assim, o desenvolvimento de uma gestão educacional democrática e participativa implica o compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional, visando a atingir o objetivo fundamental de toda instituição educativa, qual seja

A emancipação do cidadão que freqüenta a escola depende da apreensão do conhecimento acumulado pela humanidade, mas para chegar a uma educação omnilateral e emancipadora crianças, jovens e adultos estudantes precisam ser conquistados e acolhidos em um contexto escolar cognitivo, crítico e democrático (BRZEZINSKI, 2007, p. 4).

O papel da escola, neste caso, é de estimular todos os sujeitos da escola ao exercício da participação democrática para que esses atuem como protagonistas sociais, ou seja, agentes transformadores e conscientes da sua responsabilidade no processo de construção de uma sociedade mais justa e humana.

Participação é “uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas” (BORDENAVE, 1994, *apud* ARAÚJO, 2003, p. 31).

Uma gestão democrática também deve buscar meios de garantir o envolvimento da comunidade no processo educativo, com todos os limites que a realidade complexa e contraditória impõe.

Crianças e jovens que participam nas decisões da escola e, ao mesmo tempo, estão conscientes e inteirados dos problemas sociais, desenvolvem características de lideranças contribuindo para construção de uma sociedade democrática. Essa situação traz conseqüências diretas para realidade, pois a participação implica na autopromoção e realização da cidadania. É uma ação que desenvolve responsabilidades individual e coletiva. Desse modo,

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consistente pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de exercer influências na dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e dos seus resultados. Esse poder seria resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe dizem respeito (LÜCK, 2000, p. 27).

Ressaltamos que a democracia na escola não se exaure na participação, mas consideramos que todas as práticas participativas devem refletir os valores basilares da democracia: a liberdade, a não-discriminação, a solidariedade e o respeito a cada um, a partir da organização de um sistema que dê lugar à diversidade social, à liberdade do gestor, do professor, ao método pelo qual é abordado qualquer conteúdo, ou à avaliação.

Quanto à autonomia da escola e do processo de gestão, a literatura é quase unânime ao afirmar que a autonomia é sempre relativa e, por se configurar como uma unidade básica da política educacional está, portanto, sempre condicionada pelos regimentos que compõem tal política.

Lück (2000, p. 21) afirma que no contexto educacional a autonomia

[...] consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da

qualidade do ensino. Autonomia é a característica de um processo de gestão participativa que se expressa, quando se assume com competência a responsabilidade social de promover a formação de jovens adequada às demandas de uma sociedade democrática em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas.

Paro (2003, p. 41) reitera que “se pretende desenvolver a autonomia da escola, é preciso que se tome o pessoal escolar e especialmente os alunos e pais como sujeitos”.

Mesmo considerando que a autonomia da escola é relativa, Paro (2001) ratifica a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Conselho Escolar por serem espaços deliberativos e organizacionais que, dentro da escola, abrem espaços para a definição de ações voltadas para o tipo de educação que se deseja empreender no espaço escolar.

Para o autor, um processo de gestão democrática consiste em elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do projeto educativo que deve estar expresso no PPP e ser conhecido por toda comunidade. A própria existência do PPP pressupõe a participação coletiva em sua elaboração, execução, acompanhamento e avaliação, mesmo que, na prática, isso não ocorra. É sempre bom lembrarmos que as formas de organização e de gestão da escola são meios que servirão para alcançar os objetivos da instituição e que, quando estes colocam em destaque a formação humana, buscam o fortalecimento das relações sociais.

Nesse processo, o diretor da escola, como líder do processo de gestão democrática, necessita de conhecimento e habilidades que o ajudem a conduzir o processo *junto com* a comunidade escolar. Entre os requisitos está o de garantir a participação de todos no processo, até porque um elemento fundamental no processo participativo está relacionado com a conquista dos atores da instituição para o alcance dos objetivos comuns dos indivíduos que se ampliam a partir dos interesses coletivos (ARAÚJO, 2003).

Na realidade, é difícil atingir os objetivos comuns. Limites que são facilmente observados nas escolas públicas são: salas lotadas, professores com baixa remuneração, e por isso desmotivado, poucos recursos financeiros, material didático insuficiente e de baixa qualidade, instalações físicas precárias, resultado da aprendizagem muito questionável para enumerar alguns. Tais limites são reflexos de

um processo político instalado no País, que se arrasta por décadas trazendo consigo essa herança, que precisa ser equacionada.

Muitas teorias existiram e existem em busca de solução desses problemas. Cada uma com as características que lhe são específicas influenciou ou vem influenciando a escola. Ao nosso ver, a teoria da gestão democrático-participativa de maneira geral, e particularmente na educação, é uma síntese integrada das teorias administrativas organizacionais.

A gestão democrática e participativa, com a qual nos identificamos, faz parte da luta dos educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação de qualidade social e democrática (DOURADO, 2003). Creemos que, com a implementação e a consolidação do paradigma democrático participativo a utopia democrática poderá se tornar realidade.

CAPÍTULO III

ELEIÇÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA DE GOIÂNIA

O objetivo desse capítulo é apresentarmos resultados da pesquisa realizado em duas escolas públicas estaduais da grande Goiânia, por meio da observação direta do processo eleitoral de 2007, para o provimento de cargos de diretor, vice-diretor e secretário geral.

Faz parte ainda desse capítulo uma revisão da literatura sobre provimento de cargo mediante indicação, concurso publico e o sistema misto (seleção técnica e eleição). Para tanto, recuperamos exemplos descritos na literatura especializada sobre gestão, a respeito da indicação pelo poder público. Os casos de São Paulo e do Ceará representam as diversas modalidades de provimentos de cargos de gestão.

Qualquer que seja a concepção de organização e gestão adotada, os sistemas de ensino têm valorizado, além da discussão sobre a estrutura organizacional da escola (prevista em legislação específica e nos próprios Regimentos Escolares), as funções administrativas que se referem ao cotidiano das atividades escolares, que vão do planejamento à avaliação.

Nesse processo revela-se uma especial atenção para com a atuação dos diretores de escola considerando-se que a gestão interliga-se com todas as dimensões do processo educativo, como dito anteriormente nesta dissertação.

No que diz respeito à ação do diretor na perspectiva da gestão democrática e participativa, cabe a ele articular os diferentes momentos do processo organizacional da escola com as atividades de esforço individual de cada integrante da equipe e de toda a comunidade escolar. O diretor deve visar a atingir ações coletivas, autônomas, conseqüentes e coerentes com a realidade educacional zelando por um desenvolvimento em consonância com o Projeto Político Pedagógico.

A consecução de tais tarefas exige uma equipe de apoio que permita uma administração colegiada da escola sob a liderança do diretor bem como uma comunidade escolar participativa. Para ocupar essa função de relevância na

organização escolar, a maioria dos sistemas educacionais busca definir procedimentos. A seleção, do diretor e as formas de provimento do cargo nas escolas públicas de modo geral, tem se valido dos seguintes procedimentos: nomeação (por indicação do poder público), concursos públicos, sistema misto (seleção técnica e eleição) e eleição direta.

3.1 Formas de Provimento ao Cargo de Diretor Escolar

O debate sobre os temas da gestão e da autonomia escolar destacou-se nas discussões sobre o funcionamento da escola pública, em particular, no início da década de 1980. Nesse período também ocorria a luta pela reconstrução da democracia na sociedade brasileira, que enfatizava a necessidade de descentralização e democratização dos processos sociais no Brasil, atribuindo uma forte reação ao centralismo do poder na administração do Estado.

De acordo com Mendonça (2001) o processo de democratização da educação no Brasil passou por vários estágios. Inicialmente, houve o direito ao acesso ao Ensino Fundamental. Posteriormente, o direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino, embora não haja garantia de ensino de qualidade em boa parte da escola brasileira conforme os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴.

A luta pela democratização da gestão educacional foi intensa entre 1985 e 1988, ano da promulgação da Constituição que consagrou, no Art. 206, o princípio da "gestão democrática do ensino público". A inclusão desse princípio no texto legal é resultado de reivindicações de movimentos populares, sindicais e outros segmentos da sociedade civil pela publicização do Estado, uma vez que o país

⁴No Brasil: segundo a Prova Brasil e Censo Escolar o IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 4.2; Anos Finais do Ensino Fundamental 3.8 e Ensino Médio 3.5. Em Goiás: Anos Iniciais do Ensino Fundamental 4.3; Anos Finais do Ensino Fundamental 3.4, e Ensino Médio 2.8. Nas escolas Observadas: Escola Princesa Isabel: Anos Iniciais Ensino Fundamental 4.3; Anos Finais Ensino Fundamental 3.4. Colégio Sete Cores: Anos finais 3.0. Considerando que a progressão deste índice pelas autoridades governamentais deverá atingir em 2010 a média 6.0, tanto o IDEB nacional quanto o IDEB goiano estão muito distantes média projetada.

passava por um regime militar autoritário e centralizador que se estendeu no período de 1964 até 1985. Há que se fazer justiça aos educadores reunidos na IV Conferência Brasileira em Educação os quais na Carta de Goiânia consagram a escola democrática em todos os níveis. Desta carta emergiu o artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Para o exercício de práticas democráticas no sistema educacional a administração deve ser capaz de desenvolver processos e objetivos delimitados pelas políticas do sistema educacional, na elaboração de seus planejamentos e no desenvolvimento de sua gestão. Essas práticas precisam envolver: a escolha de dirigentes pela comunidade escolar e local; a forma colegiada e descentralizada de administração; a relação entre a escola e a comunidade com a decorrente participação popular; a liberdade propiciada aos estudantes e aos professores para a organização de associações e grupos representativos (GRACINDO, 1995).

Para a construção de um sistema educacional democrático, as políticas educacionais deveriam partir de dentro da escola, instituição da ponta do sistema e que mantém direta relação com alunos, pais, professores, técnicos administrativos e comunidade circundante. Para tanto, torna-se necessária uma reestruturação revolucionária que reverta a relação dominante e dominado para a relação da base para os dirigentes, em todas as instâncias da sociedade brasileira.

Considerando a importância da atuação do administrador escolar, torna-se relevante abordar sua forma de escolha, já que, democrática por princípio, também pode favorecer a futura atuação do gestor de modo menos conflituoso. Nas discussões que têm envolvido a administração democrática na escola, a questão da escolha do diretor tem se colocado, na maior parte das vezes, como primeira.

Para Mello (1997, p. 98),

Como a figura do diretor tem importância estratégica, as formas de escolha do profissional que vai ocupar esse posto precisam ser pensadas com extremo cuidado. Este é um campo aberto para experiências inovadoras, desde que combinem critérios de competência profissional com legitimidade de liderança e autoridade consentida.

A nosso ver, a forma de provimento ao cargo de diretores escolares, deve ter como referência básica para discussão, nesta dissertação, a classificação proposta por Paro (2003), quais sejam: a nomeação, o concurso público e a eleição.

Quanto à nomeação, a escola é tomada por um processo de disputa em virtude do clientelismo, sendo possível até profissionais não atuantes na área de educação assumirem o cargo. Esse mecanismo penetra o âmago das escolas dominadas por relações de autoritarismo e de controle pela sociedade política que de modo geral se sustenta no poder da representação local (vereadores, líderes comunitários, presidentes de associações de bairros, dentre outros.).

Paro (2003) expõe que quando o poder instituído nomeia o diretor, sem consulta à comunidade escolar, favorece a ingerência de partidos políticos, dificultando ainda mais a possibilidade de transformação da educação e da escola em favor da cidadania dos estudantes, dos pais, dos professores e dos técnicos.

Quando o cargo de diretor é de confiança do governo, as escolas públicas brasileiras tradicionalmente têm seu provimento efetivado por nomeação do governador ou do prefeito, a rigor, a partir de indicações feitas pelos titulares das Secretarias de Educação ou das lideranças político-partidárias das respectivas regiões. A interferência política no ambiente escolar é campo fértil à prática do clientelismo. Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado não significa a possibilidade de possuir, indiretamente, o controle de uma instituição pública que atende parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é vislumbrar a possibilidade de usufruir o cargo público (PARO, 2003).

Essa forma de provimento, indicação, baseia-se na confiança pessoal e política dos “padrinhos”⁵ e não na capacidade própria dos indicados. A exoneração do diretor indicado por políticos segue a mesma lógica. Na medida em que o beneficiado com o cargo perde a confiança política do “padrinho”, a exoneração é acionada como conseqüência natural e imediata.

Outra forma de provimento para o cargo de diretor é o concurso público. Realizado por meio de provas e títulos, o concurso público tem o propósito de a

⁵ Expressão popular brasileira utilizada como forma de se referir à pessoa que tem proteção de líderes político-partidários (Modo de clientelismo).

aferir o grau de conhecimento técnico dos candidatos para assumirem determinados cargos e a comprovação de formação acadêmica específica para o exercício das funções inerentes ao cargo. As provas de conhecimento devem ser o instrumento capaz de selecionar apenas os mais capazes para escolha da comunidade escolar. Esse processo, na visão dos sistemas que o praticam, também permitiria eliminar a interferência política na indicação de diretores.

O inciso II do artigo 37 da Constituição preconiza que:

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso de provas ou de provas e títulos de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (BRASIL/CF, 1988).

Na busca de subsídio em educadores que têm estudado o tema, destaca-se Mendonça (2000, p. 190), que assevera:

O concurso público é apontado como alternativa para superação do clientelismo das indicações políticas, uma vez que, em função de critérios impessoais que devem presidir essa forma de seleção, os escolhidos o são pelos seus próprios méritos. A argumentação em defesa desta modalidade de escolha acontece, por isso, em nome da moralidade pública e da obediência a critérios técnicos.

A ressalva que deve ser feita em relação a esse tipo de escolha é a de que, na seleção dos candidatos não se avalia a sua capacidade de liderança, prevalecendo apenas aspectos objetivos e técnicos. Eleito dessa forma poderá o diretor não se sentir responsável pelos objetivos educacionais articulados pela comunidade ou em relação à expectativa e interesse dos usuários. Paro (2001, p. 23) se manifesta em favor da eleição e contrário ao concurso:

[...] o cargo de diretor é estável, o que significa que nem a comunidade nem os demais membros da unidade escolar têm qualquer condição de mudar o chefe da escola. O sistema de escolha do diretor é democrático apenas do lado dos candidatos ao cargo, com (certa) igualdade de oportunidades para quem, atendendo a pré-requisitos mínimos de formação acadêmica e exercício do magistério, pode prestar um concurso e, sendo aprovado, escolher uma dentre as várias unidades escolares disponíveis. O diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor.

Então, caso determinada unidade escolar seja conveniente a um diretor concursado que a selecionou em processo de “escolha de cargos”, ou que para ela se removeu, a qualidade da atuação deste profissional não é mais quesito essencial, uma vez que o direito vitalício de nesta posição permanecer foi adquirido.

Dessa forma,

[...] o concurso acaba sendo democrático para o candidato, que, se aprovado, pode escolher a escola onde irá atuar, mas é antidemocrático em relação à vontade da comunidade escolar, que é obrigada a aceitar a escolha do primeiro (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 94).

Paro (2001) destaca que, mesmo na atuação do diretor aprovado em concurso, quando a dependência ao poder do Estado não é tão marcante, muitas vezes, até independentemente de sua boa intenção, o diretor é levado a agir de forma arbitrária. Defendendo então o processo eletivo, o autor denuncia que o ingresso na direção por concurso serviu para dificultar, por parte dos educadores, a tomada de consciência de que “as eleições como forma de contribuir para a democratização da gestão escolar” (PARO, 2001, p. 55) são indispensáveis.

Como alternativa de defesa de interesses da maioria da população, explicitamos agora o terceiro processo de escolha – a eleição. Esse procedimento de escolha pode efetivar-se de diversas formas: “voto direto, seja por representação, seja ainda pela escolha uninominal ou pela escolha de listas plurinominais” (PARO, 2003, p. 14).

No caso desta pesquisa o objetivo é observar e analisar o processo de provimento por meio de eleição direta de diretores das escolas estaduais de Goiânia (2007), que apresentou uma característica interessante: a eleição foi para prover o cargo de diretor, vice-diretor e de secretário geral, concomitantemente.

De acordo com o autor,

A defesa da eleição como critério para a escolha de diretores escolares está baseada em seu caráter democrático. (...) À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública (PARO, 2003, p. 26).

A eleição de diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação, tendo sido, durante seguidos anos, a principal bandeira de luta a favor da gestão democrática do ensino público. Os argumentos em defesa desse processo giram em torno de seu caráter democrático, além de permitir avaliar a capacidade de liderança política dos candidatos, abarcando, dessa maneira, uma dimensão da escola que vem ganhando cada vez mais ênfase. A eleição de diretores foi o principal mecanismo adotado por vários sistemas de ensino como iniciativa de democratização da gestão, mesmo antes da promulgação da Constituição Federal, em 1988 (PARO 2003).

Podemos afirmar que a mobilização dos educadores, de suas entidades e de outras instâncias organizadas da sociedade civil, em favor da inclusão da gestão democrática, no ensino público na Carta Magna foi, em grande parte, influenciada pelas experiências de adoção de eleições de diretores, então já em curso em vários sistemas de ensino, como por exemplo, o Estado de Goiás, objeto de estudo neste trabalho.

O diretor, em geral, adota uma política de maior comprometimento com a comunidade que o elegeu. Percebemos, assim, a tendência muito mais acentuada de gestão democrática e colegiada da escola.

Em seus estudos sobre formas de provimento do cargo de diretor de escola, Mendonça (2000) avalia que tem sido dada particular ênfase aos estudos sobre as formas de eleição como provimento do cargo. Isto, em razão da vinculação do processo eleitoral, como um todo, com a democracia e devido ao espaço que este mecanismo ocupou nos movimentos sociais. Para o autor:

No Brasil, no início da década de 1980, a discussão sobre gestão democrática foi polarizada pela questão da indicação de dirigentes escolares, de tal modo que a luta dos movimentos sindicais pela implantação de processos democráticos de escolha de diretores fez que a ampla temática da gestão democrática fosse, de certa maneira, reduzida erroneamente a esse mecanismo (MENDONÇA, 2000, p. 172).

Dessa forma, a discussão, que se poderia ter travado nos meios escolares sobre diversos aspectos da gestão democrática, ficou praticamente concentrada nos mecanismos eletivos, fazendo destes uma grande bandeira de luta.

Entretanto, para Marés (1983, p. 49), “escolher diretores de escolas não é a essência da democracia na Educação, nem sequer chega a ser toda a sua forma”.

Não é demais repetir que a eleição de diretores apresenta-se como um dos procedimentos importantes para a democratização dos sistemas de ensino e da educação, porém, isolada, não é garantia de democratização, como esclarece Paro.

A eleição de diretores não pode, todavia, ser tomada como uma panacéia que resolverá todos os problemas da escola e muito menos, em particular, os de natureza política. Esta, aliás, tem sido a alegação mais freqüente dos que resistem à eleição como alternativa para a escolha do diretor, ou seja, descarta-se a eleição porque 'não é possível atribuir a existência da democracia a apenas uma variável, seja ela o concurso, os cursos, ou, menos ainda, a eleição' (PARO, 2003, p. 28).

Conforme o autor, para a escola constituir-se em um espaço de exercício da democracia é necessário que ocorra mudança nas práticas de exercício de poder. É preciso que os sistemas de ensino rompam com as relações de dominação existentes na administração da educação pública, possibilitando que a comunidade utilize o poder como instrumento de conquista e atendimento dos interesses da maioria.

A prática de escolha por intermédio da eleição dos diretores escolares é de certa forma nova nas escolas e, em alguns Estados, uma prática ainda não iniciada. Existe certa resistência por parte dos profissionais da escola em participar ativamente nas decisões do âmbito escolar, talvez por comodismo ou para não dividir responsabilidades.

As inovações causam certo temor, por isso, é concebível que os profissionais da escola fiquem com receio de participar democraticamente do que até então era desconhecido. A melhor maneira de vivenciar a luta pela escola pública e a questão da democracia é elegendo os diretores das escolas. Essa nova vivência se constrói ao longo da caminhada no cotidiano escolar e todos os profissionais devem estar empenhados em viver esta nova experiência, a qual associada a outros mecanismos é uma possibilidade de luta pela democratização do ensino.

Para Mendonça (2000, p. 258),

A eleição de diretores adquiriu lugar de destaque no processo de democratização da escola e dos sistemas de ensino, chegando erroneamente a ser considerado sinônimo de gestão democrática, é uma das maneiras, sem ser a única, de materializar esse importante princípio constitucional no ensino público. A sua realização cria vínculos entre a comunidade, alunos, trabalhadores em educação e direção eleita em torno de um projeto de trabalho coletivo.

Os autores aqui estudados oferecem argumentos importantes para entendermos a eleição de dirigentes como um dos componentes da gestão democrática. Outras medidas também se fazem necessárias para a participação da comunidade e de todos os segmentos escolares nos destinos da escola pública, a fim de respeitar o preceito constitucional antes mencionado – a prática da gestão democrática.

A adoção da gestão democrática nas unidades escolares não se constituirá automaticamente e também não pode ser considerado processo utópico e impossível de ser realizado. Tal processo dependerá de efetiva vontade política e de ação democrática a ser praticada nos sistemas escolares públicos de todos os níveis de ensino. Embora não se possa e nem se deva eximir a sociedade política de suas obrigações com o ensino público, a eleição e a participação de órgãos colegiados e a construção do projeto político pedagógico podem garantir certa autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, em um contexto que se efetive a gestão colegiada e participativa.

Ressaltamos que o processo democrático é muito amplo, extrapola os muros da escola. Assim, a luta pela democracia é uma luta de toda sociedade. Dourado (1990, p. 109) enfatiza que,

[...] é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando conjuntamente a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às formas de escolha – normalmente autocráticas – assim, a forma de provimento no cargo pode, não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta.

As idéias dos autores que sustentaram os argumentos em defesa da gestão democrática até aqui, como parte deste terceiro capítulo, são tomadas como base fundamental para prosseguir o estudo dos itens que se seguem.

Não há uniformidade nas modalidades de escolha de gestores escolares no Brasil, razão pela qual descrevemos o exemplo de São Paulo e Ceará, que poderão orientar nossas análises seguintes.

Os estudos comprovam que somente a eleição não garante o exercício da gestão democrática, porém é um dos componentes essenciais deste exercício coletivo na escola. Defendemos o processo de eleição direta e não aceitamos o processo de “apadrinhamento”, em que a indicação é feita por lideranças políticas.

Apesar de julgarmos que o provimento exclusivo por concurso não seja o mais adequado descreveremos esta modalidade que é adotada pelo Estado de São Paulo, a razão desta escolha está no fato de que as políticas paulistas de provimento descartam totalmente o apadrinhamento e se valem do concurso. Neste caso o mérito é valorizado.

3.1.1 Provimento de Cargo de Diretor de Escola no Estado de São Paulo

O provimento do cargo de diretor de escola pública de nível Fundamental e Médio do Estado de São Paulo é por meio de concurso de provas e títulos dentre os professores licenciados em Pedagogia ou Pós-Graduados na área de Educação, que já tenham exercido o magistério por, no mínimo, oito anos, conforme se comprova na Lei Complementar n. 836 de 30 de dezembro de 1997, modificada pela Lei Complementar n. 958/2004.

É preciso fazer uma revisão histórica para verificar a evolução do processo de provimento de cargo no mais desenvolvido Estado do País em todos sentidos.

O Código de Educação do Estado de São Paulo foi aprovado em 1933, por meio do Decreto n. 5884, que reestruturava todo o ensino paulista e exigia o concurso de provas e títulos para o provimento do cargo de diretor de escola. Houve mudanças em 1941 pelo Decreto-lei n. 12.427.

A prova do concurso era organizada com questões de Didática e Administração Escolar, com temas sorteados dentre 20 propostas publicadas no

edital. Essa forma de concurso perdurou com pequenas modificações até a Lei n. 4024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reformulou o ensino superior e o ensino primário e secundário. Essa Lei teve seu primeiro anteprojeto apresentado à Câmara dos Deputados em 29 de outubro de 1948, e foi homologada somente em 20 de dezembro 1961.

A LDB/1961 constituiu-se em uma espécie de “abertura de portas” para o processo de privatização que se seguiria na educação superior brasileira com o regime militar (CUNHA, 1991, p. 332).

Segundo Brzezinski (1996),

[...] não se pode negar, todavia, que foi a LDB/1961 que, pela primeira vez, imprimiu tecnicamente um caráter orgânico e integrado ao sistema nacional de ensino. Não se pode negar, por outro lado, traços negativos na lei já desprovida de requisitos democráticos, em especial no que concerne à garantia da escola básica pública e gratuita para toda a população brasileira (BRZEZINSKI, 1996, p. 52).

Esta LDB/1961 não explicita a forma de provimento do cargo de diretor de escola, apenas dispõe em seu artigo 42 que “o diretor deverá ser um educador qualificado”, valendo para as públicas em todos os níveis de ensino.

Conforme Santos (2002, p. 69), no Estado de São Paulo, após a Lei de 1961, “instaurou-se uma nova sistemática de seleção e recrutamento de diretores de Grupo Escolar, exigindo dos candidatos conhecimentos de Psicologia Educacional, Administração Escolar e Estatística”. As mudanças visavam à seleção de um diretor de escola que, além dos conhecimentos em administração escolar, mostrasse ainda características de sua personalidade que pudessem tornar conhecida sua capacidade de liderança e seu perfil emocional. Ainda fazia parte das referidas mudanças uma última etapa, que consistia em duas entrevistas, uma com psicólogo e outra com administrador escolar que apresentasse experiência em direção de escola. Apesar das mudanças que ocorreram na forma de provimento do diretor de escola, os candidatos continuavam tendo que comprovar sua situação de professores primários efetivos, com determinado número de anos de experiência.

A forma de provimento dos cargos de direção dos estabelecimentos de ensino secundário e normal foi regulamentada pelo Decreto Estadual n. 38.820 de 27/7/1961 dispunha em seu Artigo 7º:

O concurso de ingresso ao cargo de diretor (ensino secundário e normal) far-se-á por concurso de títulos e provas a cuja inscrição será admitido licenciado por Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, oficial ou reconhecida, que tenha, pelo menos, dois anos de exercício no magistério secundário e normal do Estado.

Do Artigo 26 do mesmo decreto, consta:

No primeiro concurso de ingresso que se realizar na vigência deste Decreto, serão admitidos à inscrição:

- a) professores secundários de educação;
- b) técnicos de educação efetivos;
- c) vice-diretores efetivos;
- d) professores secundários efetivos, não licenciados, que tenham pelo menos dois anos de efetivo exercício no magistério.

Santos (2002) assinala que a partir de 1965, a legislação paulista continuou valorizando os cursos formadores do administrador escolar, porque, para concurso de ingresso de diretores, era obrigatório o nível médio, e estes cursos tradicionalmente em São Paulo eram feitos após este nível de ensino, mas não eram superiores, tratava-se de cursos adicionais ao Ensino Médio.

A LDB 4024/1991 teve duração bastante efêmera, pois seus dispositivos passaram a ser revogados por outras leis, particularmente a Lei n. 5540/1968 da Reforma Universitária e a Lei n. 5692/1971 que implantou o ensino de 1º e 2º Graus.

Em decorrência da tendência pedagógica tecnicista fortemente assumida e reproduzida pelo sistema de educação nacional, o período de 1960 a 1964 “[...]” foi marcado pela eficaz preparação de técnicos, entre esses os da educação, objetivando atender ao apelo do modelo desenvolvimentista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58). Para a autora, a adoção dessa política de treinamento em massa tinha como finalidade compartilhar as transformações das forças produtivas para dinamizar a economia.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior passaram a formar profissionais treinados e instrumentados para que pudessem atingir cada vez mais a produtividade. Assim, a educação transformou-se em “[...] treinamento” e nela foram

também projetadas “[...] as ambigüidades e contradições próprias da ideologia nacionalista e da ideologia transnacional” (BRZEZINSKI, 1996, p. 59). Os técnicos em educação, oriundos do projeto educacional da ditadura militar, assumiram por inteiro esses preceitos, reproduzindo-os no interior da escola básica.

As Leis n. 5540/1968 e n. 5692/1971 passaram a determinar que o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação fosse feito em nível superior, o que contribuiu para valorizar sobremaneira, os cursos de Pedagogia de tendência tecnicista. A regulamentação veio com o Parecer CFE (Conselho Federal de Educação) n. 252/1, aprovado em 5/3/1969, que dispunha sobre a estrutura, funcionamento e currículo mínimo do curso de Pedagogia, exigido para a formação de diretor de escola a habilitação em Administração Escolar.

Anteriormente à Lei Federal n. 5692/1971 e à Lei Complementar Estadual – primeiro Estatuto do Magistério paulista, n. 114/1974 – os concursos para o provimento de cargos de diretor de escola primária, secundária e normal eram realizados separadamente, pois constituíam carreiras distintas.

A partir da Lei n. 5692/1971 e por meio de sua regulamentação, ocorreram a integração entre o antigo curso primário e ginasial, passando a constituir o ensino de primeiro grau. Desaparece a figura do diretor de Grupo Escolar e surge, então, a figura do diretor de escola, para administrar o primeiro, e o segundo graus.

Tanto a já revogada Lei Federal 5692/1971 quanto a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/1996, estenderam o provimento ao cargo de diretor de escola àqueles portadores da habilitação Administração Escolar ou pós-graduação, *lato sensu* em Educação.

Em 1994, o concurso público de provas e títulos para provimento de cargos de diretor de escolas paulistas foi modificado após edital publicado. Esta modificação atende a nova LDB, (n. 9394/1996). Interessante que esta mudança de edital foi feita no intervalo entre a realização de 1ª e a 2ª prova do concurso, mudando critérios em processo, o que afeta a real neutralidade do concurso e sua legitimidade.

O segundo edital do concurso, publicado em 1997, a fim de adequá-lo à nova legislação, no que se refere às provas, estabeleceu que estas constariam de duas partes:

I –Conhecimentos Gerais: Língua Portuguesa; Estatística; História; Geografia e Atualidades; e II – Conhecimentos Específicos: 1- Fundamentos Filosóficos, Sociológicos e Psicológicos da Educação; 2- História da Educação Brasileira; 3- Escola e Burocracia; 4- A Questão da Democratização da Escola; 5- Organização e Gestão do Trabalho na Escola; 6- Avaliação Escolar e o Papel do Diretor de Escola, 7- Estrutura e Funcionamento do Ensino; 8- Legislação da Educação, do Ensino e do Pessoal; 9- O Ensino no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1997).

Outro concurso que se efetivou em 2001 para provimento do cargo de diretor de escola da rede pública do Estado de São Paulo constou de três etapas:

a) a primeira prova, de caráter eliminatório, constituiu-se de setenta e cinco questões objetivas, versando sobre conhecimentos específicos da função do gestor escolar em todos os seus aspectos;

b) a segunda prova constou de cinco questões dissertativas versando sobre conhecimentos específicos da função do gestor escolar em todos os seus aspectos; sendo que, para a prestação desta prova dissertativa, os candidatos puderam utilizar material de consulta referente à legislação vigente;

c) a terceira prova, de caráter classificatório, consistiu em avaliação prática da utilização básica de ferramentas de informática (Windows, os aplicativos Word, Excel, Navegador de Internet e Gerenciador de e-mail) e de manuseio do microcomputador e periféricos.

Em 2006, com base nos termos do inciso VI, do artigo 20, do Decreto n. 42815/1998, foi publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, o edital com instruções que regem o concurso público de prova e título para diretor de escola. No que se refere à habilitação e qualificação dos profissionais de educação, para provimento de cargo de diretor escolar, o candidato deve comprovar os requisitos estabelecidos pela Lei Complementar n. 836/1997.

Não constava no regulamento um dispositivo que determinasse o período de ocorrência do concurso para diretores escolares no Estado de São Paulo. Já em Goiás, por meio da Lei n. 13.564/1999, no Art. 1º, foi estabelecido que a primeira

eleição para diretores de unidades escolares estaduais seriam realizadas no último dia letivo do mês de novembro.

3.1.2 Provimento de Cargo de Diretor de Escola no Estado do Ceará

Consoante Ramos (2005), o Ceará é um dos Estados brasileiros a praticar a eleição de diretores como modalidade de acesso à gestão de escolas, que é precedida de uma seleção técnica. Tal processo, iniciado em 1995, vem sendo aperfeiçoado ao longo dos anos, até a atualidade.

As formas de provimento ao cargo de diretores das escolas públicas estaduais do Ceará tiveram como respaldo a Lei Estadual n. 12.442, de 8 de maio de 1995, regulamentada pelo Decreto do Governo do Estado, de n° 23.689, de 25 de maio de 1995, e por normas complementares da Secretaria de Educação Básica (SEDUC) (RAMOS, 2005). Neste ano ocorreu a primeira eleição nas escolas públicas estaduais, constituindo-se de duas etapas: a primeira, uma avaliação da competência técnica dos candidatos a diretor. A segunda, eleição direta respeitando a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) dos votos para o segmento pais e alunos e 50% (cinquenta por cento) para o segmento professores e servidores.

De acordo com Ramos (2005), com base nos princípios da gestão democrática, o processo avançou com a Lei n. 12.681, de 18 de novembro de 1998, regulamentado por meio do Decreto do Governo do Estado do Ceará, de n. 25.297, de 18 de novembro de 1998, primeiro avaliando a competência técnica dos candidatos, mediante prova escrita e de títulos destinada a todos os membros do Núcleo Gestor da Escola: Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Escolar e Secretário. A segunda etapa avaliou a credibilidade do candidato a diretor mediante eleição direta e secreta, junto à comunidade escolar formada pelos alunos, pais, ou responsáveis, professores e funcionários lotados na escola.

O projeto político “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEDUC). Este projeto identificou, como instâncias fundamentais, a escola, o município e o Estado. Para concretizar

este projeto, foi desenvolvido o Plano de Desenvolvimento Sustentável (PDS/SEDUC 1995/1998) que contemplou prioritariamente a promoção da política da gestão democrática nas escolas. Os responsáveis pela implementação do citado Plano compreendem que a gestão

[...] implica num processo de aprendizagem político e organizacional tanto para os professores/diretores como para os alunos, seus pais e a própria população, pois terão que assumir responsabilidades enquanto dirigentes técnicos e políticos, conviver com pontos de vista diferenciados, comprometer-se com o projeto pedagógico da escola onde estão inseridos (SEDUC, 1995/1998, p. 5).

A institucionalização da participação no Ceará emerge na eleição dos dirigentes escolares. Acerca deste processo, Ramos (2005) expõe que foi elaborado e amplamente divulgado o documento “O Diretor faz a Diferença” de 04/04/1995, que sistematizou o pensamento da época.

O projeto de governo, resumido na proposta "Todos pela Educação de Qualidade para Todos", imprimiu forte ênfase na participação e mobilização da sociedade pela educação, assinala Ramos (2005).

Para Vieira (2006) esse projeto representou a mudança no foco da política da educação. O governo do Ceará optou por acabar com o clientelismo e transferiu para a comunidade a tarefa de escolher os dirigentes das escolas.

O processo de seleção e eleição de diretores pela comunidade escolar

[...] foi introduzido na rede estadual em 1995, tendo se mantido em sua essência desde então. Tal inovação trouxe muitos ganhos do ponto de vista da alternância do poder, representando alternativa positiva ao anterior critério da indicação política para a nomeação de cargos diretivos nas escolas (VIEIRA, 2006, p. 27).

Após a eleição, o diretor eleito compõe seu Núcleo Gestor com os candidatos aprovados nas diversas áreas, mediante entrevista coordenada pelo Conselho Escolar, diretor eleito.

A composição do Núcleo Gestor é feita por classificação dos níveis das escolas de acordo com o número de alunos matriculados:

- Nível A: mais de 1.500 alunos – Núcleo gestor completo (Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Escolar e Secretário).

- Nível B: de 700 a 1.500 alunos – Núcleo gestor, mas deve optar entre Coordenador Gestão ou Coordenador Administrativo-Financeiro.
- Nível C: de 300 a 699 alunos – Núcleo gestor, excetuando Coordenador Gestão e Coordenador administrativo-financeiro (RAMOS, 2005, p. 118).

Um fato revelado por Ramos causou-nos grande surpresa: com maior frequência do que desejável, a autonomia escolar foi levada a extremo chegando algumas escolas abandonarem princípios e normas comuns ao conjunto da rede estadual. Para a autora, um exemplo claro de tal situação foi a oferta indiscriminada de disciplinas criadas a bel-prazer por gestores, nem sempre dotados de noções as mais elementares sobre currículo. Na falta de um sistema de acompanhamento e controle de custos também foi difícil promover um padrão comum de manutenção e melhoria da rede física. Sob a visão de Ramos (2005), cada escola, assim, tornou-se uma pequena ilha, onde o poder dos diretores predominou, nem sempre na direção mais propícia ao sucesso escolar.

O então governador Lúcio Alcântara, empossado em 01 de janeiro de 2003, por entender que esta iniciativa vinha contribuindo para programar um modelo fecundo de gestão escolar fortemente apoiado na liderança dos diretores, optou por dar continuidade ao projeto. Em razão de críticas contra as eleições, alguns ajustes importantes em sua regulamentação foram realizados. Por meio do Decreto n. 27.556/2004, Art. 10, o processo eleitoral passou a ser restrito,

Art. 10 - única e exclusivamente, à comunidade escolar;
§ 1 - é vedada a participação de quaisquer organizações partidárias, sindicais, associativas, religiosas, empresariais e de qualquer natureza externa à comunidade escolar;
§ 2 - é vedada a utilização de publicidade procedente de recursos de órgãos da Administração Pública.

O não cumprimento do referido dispositivo poderia acarretar em impugnação de candidaturas pela Comissão Regional.

Foi elaborada uma cartilha, relata Ramos (2005), sob a forma de perguntas e respostas para orientar as comissões eleitorais nos diversos níveis

estadual, regional, municipal e escolar. As eleições foram realizadas em dezembro de 2004 e transcorreram com tranqüilidade.

Como a escola reproduz a sociedade, alguns episódios de conflitos ocorreram. Os recursos encaminhados pela comissão regional foram sendo analisados à medida que chegaram à SEDUC, tendo sido suspensas as eleições em apenas quatro unidades escolares. A grande maioria das escolas elegeu seus diretores.

Para Ramos (2005) a escola vive hoje um rito de passagem, de modo que velhos e novos valores, novos modos de ser e de agir estão em reorganização, redesenhando o contorno da escola pública. Esta primeira experiência de gestão, a partir do processo eletivo, ainda não conseguiu “eliminar” males presentes na escola como o autoritarismo e a falta de participação de seus segmentos.

Vale lembrar, contudo, que a persistência em manter características de gestão democrática resultam da conjunção de uma série de determinantes internos e externos à unidade escolar (FARIAS; ALBUQUERQUE, 2001).

É necessário reconhecer que a eleição tem limites que só podem ser superados quando se conjugam ao processo eletivo e outras medidas que atinjam a própria organização do trabalho e a distribuição de responsabilidades e poder na escola (PARO 2003). Com a eleição de diretores, o Estado do Ceará passou a conviver com uma escola mais participativa e, de maneira geral, com uma gestão melhor, salvo as exceções de autonomia absoluta e exacerbada.

Foi possível observar que vários são os mecanismos de gestão adotados nos diferentes contextos escolares no Brasil com o objetivo de ampliar a participação dos envolvidos, sendo que há variação não só na escolha dos modelos de provimento como também nas formas de aplicação, o que indica que a realidade da educação brasileira, no que se refere às formas de gestão, é bastante complexa. Essa realidade se torna ainda mais complexa ao observarmos as diferentes experiências de gestão, no espaço de uma mesma rede, sob uma mesma legalidade, como é o caso das escolas públicas de Goiás, em que algumas escolas se diferenciam tanto de outras.

O reconhecimento de que a gestão escolar é um fenômeno dinâmico em que diferente interesse, às vezes, entram em conflito e, por outras, tendem a um

mesmo fim, pode indicar novas perspectivas de amadurecimento em relação a essa questão. Assim, nos encontramos diante do desafio de pensar novos caminhos que orientem e efetivem a prática da gestão democrática em todos os âmbitos da educação escolar.

3.2 Eleições Para Diretores Estaduais Goiânia Goiás: Colégio Sete Cores e Escola Princesa Isabel

Neste momento buscamos analisar as informações colhidas na pesquisa de campo por meio das entrevistas com candidatas a diretores, com os presidentes das comissões eleitorais e com representantes do SINTEGO e da observação direta durante todo o processo eleitoral desde o registro das chapas até a transição do cargo de diretores das duas escolas pública estaduais.

A reprodução da lógica do capital vem exigir que a escola, assim como outras organizações sociais, se ocupem daquilo que está sendo chamado de controle ideológico do trabalho. Essa tarefa será desempenhada não apenas pela socialização de hábitos e atitudes, mas a partir da adoção dos mecanismos e estratégias empregados pela administração/gestão que se desenvolve, não apenas nas empresas capitalistas, mas em um conjunto de organizações e instituições sociais, como é o caso da instituição escolar.

É necessário entender, então, que a defesa da concepção capitalista de administração, na administração dos sistemas e unidades escolares é feita sob o pretexto de que, embora as diferentes organizações tenham objetivos diferentes, elas são semelhantes e, para que sejam eficientes, é preciso que sejam geridas, administradas, organizadas a partir de pressupostos que já se mostraram eficientes em outras organizações. A esse respeito, Paro (2001) afirma que o caráter de conteúdo geral e universal que se atribui à administração de empresas tem em vista uma função ideológica, uma vez que apresenta a administração como uma prática neutra e inofensiva, mascarando o caráter de controle exercido sobre o trabalho.

Tal situação começa a mudar no final da década de 1980 quando os movimentos de democratização do país provocaram certa reorganização da sociedade brasileira. Brzezinski (1996, p. 151) esclarece que

Na esfera econômica, a aceleração do tamanho da dívida interna e externa brasileira obrigou a ida do Brasil ao Fundo Monetário Internacional. Na esfera política, a restituição das eleições diretas para governadores dos estados submeteu o País a uma convivência contraditória entre um governo central nascido de eleições indiretas e governos estaduais, legitimados pelo voto direto e, em sua maioria, opositoristas ao governo central. Ocorre, então, um agravamento da crise política com a crescente perda de legitimidade do governo central para conduzir a redemocratização do País.

Nesse mesmo período, em Goiás, acontecia o movimento pela democratização da gestão escolar na luta por eleições de diretores escolares, isto gerou a criação do *slogan*: “Eleições diretas já! De Diretor a Presidente da República” (DOURADO, 1990, p. 125).

Como “resultado de um longo período de lutas das entidades representativas dos professores, a escolha de diretores por meio de eleição foi instituída em Goiânia em 1983, e em Goiás em 1987” (PARO 2003, p. 16). Antes do processo de eleição a escolha de diretores era fundamentada na prática clientelista. A escolha de diretores ficava a cargo de deputados, vereadores, prefeitos que os indicavam levando em consideração a influência política local do pretendente. Para o professor ocupar o cargo de diretor escolar a única norma exigida era que este fosse filiado ao partido político de quem estava no poder (governo) e que fosse cabo eleitoral nas eleições vindouras. Essa é uma forte característica do autoritarismo que ainda predominava na sociedade brasileira nesse período. Na atualidade há eleições diretas que minimizam a influência do poder local, mas ainda alguns vestígios ficaram: por exemplo, a difícil convivência entre os eleitos e os perdedores.

Em 1986, houve em Goiânia a IV Conferência Brasileira de Educação com a participação de vários segmentos da educação que tinham como principal reivindicação a democratização da educação brasileira. Nesta conferência foi elaborada a carta de Goiânia e em seguida encaminhada à Assembléia Nacional Constituinte que elaborava a Constituição Federal. O conteúdo dessa carta contribuiu para a elaboração de alguns artigos da Constituição Nacional de 1988, em

particular no que tange à gestão democrática no Art. 206. no princípio VI. “gestão democrática do ensino público na forma da lei”.

De 1990 até 1999 os governantes⁶ do Estado de Goiás tiveram como critério para a escolha de direção da escola as indicações políticas, lista tríplice e eleição.

No governo Marconi Perillo (1999-2006) foram retomadas as questões sobre as eleições diretas para diretores escolares, pois foi um compromisso desse governo com os professores fazer cumprir a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Estado de Goiás por meio da Lei Complementar n. 26/1998, que estabelece as eleições diretas para diretores escolares. Em 2001 houve eleição para diretores escolares da rede estadual de ensino, regulamentada pela Lei n. 13.564 de 1999, a qual determinava que a eleição direta para diretores fosse realizada no último dia letivo do mês de novembro de 2000.

Em 2001, respaldados na Lei Complementar n. 26 de 28 de dezembro 1998, os educadores lutam para o cumprimento da legislação em efetivar as eleições para diretores escolares, pois esta no Art.106 determina a gestão democrática com as seguintes condições:

As escolas mantidas pelo poder público estadual obedecem aos princípios da gestão democrática, assegurada a existência de conselhos escolares paritários, dos quais participam os seguintes segmentos: direção, professores, demais servidores, alunos e pais (GOIÁS/LDB, 1998, p. 172).

Tendo como princípios:

- § 1º O conselho escolar paritário tem poder deliberativo;
- § 2º Fica instituído o regime de eleições diretas para diretores das Escolas descrita na presente Lei, cuja regulamentação do processo eletivo será realizada no prazo de 60 (sessenta) dias da publicação desta Lei.
- § 3º Poderão ser candidatos às eleições, de que trata este artigo, professores que contem no mínimo 02 (dois) anos de comprovada experiência administrativa ou regência de classe.
- § 5º A forma de participação dos segmentos da comunidade escolar será definida pelo Conselho Estadual de Educação.

⁶ Íris Resende Machado, 15/03/1991 a 2/4/1994; Agenor R. Rezende, 2/4/1994 a 1/1/1995; Maguito Vilella, 1/1/1995 a 4/ 5/1998; Naphtali Alves de Souza, 4/5/1998 a 3/11/1998; Helenês Candido, 3/11/1998 a 1/1/1999; Marconi Perillo, 1/1/1999 a 31/3/2006; e Alcides Rodrigues 31 de março de 2006 atualidade.

§ 6º A duração do mandato dos dirigentes não pode exceder a dois anos, sendo vedado o exercício de três mandatos consecutivos (GOIÁS/LDB, 1998, p. 172).

A Lei Complementar n. 26/1998(LDB de Goiás) determina que seja de competência do Conselho Estadual de Educação fixar as diretrizes de participação da comunidade escolar nas eleições. Notamos que não há menção à participação do Conselho Estadual de Educação no processo de eleição na Lei 13.564/1999, pois o art. 16 da Lei determina que o processo eleitoral seja coordenado pela Secretaria Estadual de Educação, supervisionado pelo grupo gestor e Delegacias Regionais de Educação e executado pelos estabelecimentos de ensino. No art.17 fica estabelecido que os casos omissos sejam resolvidos pela Secretaria Estadual de Educação, depois de ouvida a comissão Estadual de Gestão Escolar e a Coordenadoria de Gestão constituída, especialmente, para esse fim.

O art. 4º da lei 13.564/1999 define os critérios para pretendentes à candidatura:

- I experiência na área do magistério;
- II tenham se candidatado a participar do processo de capacitação para gestores escolares;
- III estejam exercendo funções de magistério há no mínimo, 2 (dois) anos, e estejam em exercício na unidade escolar há no mínimo 6 (seis) meses, até a data do pleito (GOIÁS, 1999, p. 2).

O referido artigo propõe critérios bastante adequados já que deixa claro que não basta o candidato a diretor de escola ter o domínio da teoria, é preciso também que tenha experiência em magistério, que tenha conhecimento teórico e prático do contexto escolar.

As eleições de 2003 e 2005 foram regulamentadas e normatizadas pela Resolução CEE 029/2003. Os critérios para candidaturas eram: o candidato deve estar modulado⁷, estar atuando na instituição por 12 (doze) meses (não mais por seis meses). As eleições são para diretor, vice-diretor e secretário, portanto deverão os candidatos formarem chapas fechadas para os três cargos.

⁷ Este é termo usado para vincular na unidade escolar os professores e funcionários. Trata-se de uma classificação de escola por Módulos que são hierarquizados a partir do número de alunos e tipo de Ensino. Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Ensino Fundamental (6ª a 9ª ano), e Ensino Médio e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.

Lei n. 26/1998 regulamenta e normatiza a gestão democrática no Estado de Goiás, enquanto a resolução ainda determina a formação dos conselhos escolares em seu Art. 106, constituído pelos segmentos: direção, professores, demais servidores, alunos e pais de alunos.

Em 2007 as eleições para diretores foram regulamentadas pela Resolução 03/2007 do CEE/GO, que exigia não só o registro do candidato, e sim de uma chapa composta por diretor, vice-diretor e secretário geral. Foram realizadas eleições em 31/5/2007, em pleno processo de greve de professores estaduais.

Em 1/5/2007 o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTEGO⁸), em assembléia com os trabalhadores deflagrou uma greve geral cuja pauta continha as seguintes reivindicações: campanha salarial; reformas das escolas e merenda escolar para o ensino médio. Houve vários movimentos de mobilização dos trabalhadores em educação com passeatas, assembléias e até mesmo um acampamento no pátio da Assembléia Legislativa. As duas escolas pesquisadas aderiram o movimento e essa greve só finalizou em 18/06/2007.

Ao investigarmos as razões de não ser transferida a data de eleição para depois de encerrada a greve, a fim de que as escolas estivessem em funcionamento normal fomos informados pelo representante do SINTEGO de que era o momento oportuno, uma vez que o SINTEGO sentia-se ameaçado, tendo em vista que parte de dirigentes da Secretaria de Educação e alguns membros do Conselho Estadual de Educação de Goiás eram adeptos da supressão da eleição. Pretendiam o retorno ao tradicional modelo de “indicação” para o cargo. Ademais, os políticos de modo geral eram favoráveis à suspensão de eleições de diretores para exercerem o poder de “indicar” diretores que garantam votos nas eleições partidárias.

Pelos motivos alegados durante esse período, mesmo com a maioria dos professores em greve, houve eleições nas 1.029 escolas públicas estaduais. Desse total somente 856 obtiveram o quórum necessário para que a chapa fosse eleita. Para 173 escolas foi feita nova convocação e as eleições ocorreram em 10/8/2007.

⁸ O Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTEGO) e o Sindicato que representa os trabalhadores em educação do Estado de Goiás tanto da rede Estadual como da rede Municipal, filiado a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Conforme já registramos anteriormente, escolhemos, por meio de amostra intencional duas escolas públicas estaduais situadas na periferia de Goiânia para acompanharmos e observarmos o processo eleitoral. Atendemos ao critério para a realização da pesquisa, de escolas que oferecessem os anos iniciais do Ensino Fundamental e uma escola que contemplasse o Ensino Médio. Outro critério considerado para a escolha da amostra foi que uma das escolas escolhida apresentasse chapa única e que o diretor em exercício não fizesse parte da chapa. A outra escola deveria apresentar duas chapas concorrentes. Ao estabelecer esses critérios, temos como objetivo identificar e analisar as contradições que marcaram o processo eleitoral, os conflitos, as ambigüidades, observar ainda a participação da comunidade escolar e dos pais no processo da gestão democrática e de eleição de diretores escolares em situações diversas e específicas, como por exemplo: chapas cujos diretores não pleiteassem a re-eleição, para verificar de fato como se processa a eleição com professores de primeira candidatura.

As escolas, juntamente com os Conselhos Escolares e os Grêmios Estudantis, organizaram todo o processo para a realização das eleições. Cada chapa elaborou as suas propostas, registrou a candidatura. A direção formou a comissão eleitoral respeitando a indicação dos professores, alunos e funcionários e os critérios da Resolução 03/2007.

3.2.1 Colégio Estadual Sete Cores: Contexto e o Processo Eleitoral

O Colégio Estadual Sete Cores foi fundado em 1989 e atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Tinha 1.508 alunos matriculados, em 2007. A grande maioria desses alunos são moradores da região e provenientes da classe trabalhadora.

É uma escola de Porte 1⁹, com dois pavilhões construídos de alvenaria. Entre os dois pavilhões há um pátio concretado, uma área coberta que é utilizada

⁹ As escolas são classificadas conforme o número de alunos matriculados. Fazem parte da classificação Porte 1 escolas que atendem de 1701 a 2559 alunos. Ao estranharmos a não

como auditório e uma quadra de esportes descoberta, em situação precária. O colégio possui um laboratório de informática com 20 computadores.

Em relação ao estado de conservação da estrutura física do colégio, principalmente as instalações sanitárias, paredes e vidros das janelas apresentam – se precárias. Segundo depoimento de uma funcionária, a destruição da estrutura física é fruto do vandalismo dos próprios alunos. O pátio externo da escola é bem grande, entretanto os alunos não têm acesso após entrarem para as dependências do colégio, ficam em um corredor entre os dois pavilhões, na parte interna da escola.

O colégio funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno com um total de 39 turmas. No turno matutino funciona do 1º ao 3º ano do Ensino Médio; no turno vespertino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e um 1º ano do Ensino Médio, e no turno noturno funciona uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Fazem parte do quadro docente do colégio Sete Cores 47 professores, desses 36 são efetivos e 11 têm contratos especiais. Em relação à formação acadêmica dos professores 47 são graduados e, entre esses, há 25 com especialização. O quadro administrativo é composto por 40 funcionários divididos nos três turnos, sendo 15 no matutino, 15 no vespertino e 10 no noturno.

No Colégio Sete Cores inscreveram-se duas chapas concorrentes à eleição. O diretor em exercício não se candidatou. Observamos que não houve manifestação do diretor em favor das chapas e foi perceptível sua neutralidade em relação aos concorrentes.

Candidataram-se duas professoras para a direção, a candidata X nos informou em entrevista que se candidatou para atender aos pedidos de um grupo e também por necessidade de realização profissional.

Afirmou, ainda, que o motivo não foi eleitoral, mesmo porque, a sua candidata a vice-diretora tem uma rejeição muito grande entre os professores. Esta era coordenadora desta instituição e já foi diretora de uma escola da região. Pelos

compatibilização do número de alunos matriculados (1508) em 2007 com a exigência de 1701 para a escola ser considerada de Porte 1 indagamos à direção e obtivemos como resposta que a escola é de fato porte 1. Inferimos, então, que a matrícula inicial deveria ter atingido a casa dos 1701 ou mais, mas nosso dado de 1508 foi tomado no período eleitoral (maio e agosto de 2007) que confirma a freqüência desse contingente de alunos.

depoimentos percebemos atitudes autoritárias na sua atuação como coordenadora e também em sua gestão. Atitudes compatíveis com as características da escola como burocracia, explicitado, com base em Costa (1998), no capítulo anterior. Esta professora e ex-diretora, conforme a avaliação da depoente tem uma qualidade que vale o risco, ela tem a educação no “sangue” e o grupo precisa de alguém com essa característica.

A escolha da secretária, segundo a candidata X, foi motivada pela experiência que esta tem com o serviço burocrático. O trabalho da secretária de escola, bastante experiente daria respaldo à direção que não tem nenhuma experiência com essas atividades.

Quanto a candidata “Y”, ao ser entrevistada sobre o motivo de sua candidatura e que critérios utilizou para a formação de sua chapa, relatou que atendeu à solicitação de colegas. A escolha dos componentes da chapa foi motivada por afinidade, visto que ela já foi diretora desta escola. Por esta razão, conhece toda a instituição e o trabalho a ser realizado. Afirma que não teria problemas para trabalhar com os demais colegas de chapa menos experientes.

O ambiente observado estava compatível com o processo eleitoral democrático, pois a escola tinha muitas faixas com divulgação das chapas. As propostas de cada candidata circulavam facilmente pelo ambiente escolar. Uma das candidatas, além das faixas, distribuiu *folder* com a divulgação da formação acadêmica de cada componente da chapa e um pequeno resumo das propostas.

Interessante, o que chamou a nossa atenção foi que no *folder* havia a foto do patrocinador do material. Tratava-se de um político representante da região. Isto demonstra o interesse pessoal do político em divulgar sua própria imagem, deixando em segundo plano os interesses da escola. Esta é uma característica da escola como arena política. Esta forma de gestão compreende as escolas como “organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interação com o objetivo de satisfazer esses interesses particulares” (AFONSO, *apud* COSTA, 1998, p. 79).

Este fato é bastante estranho já que pela Resolução 03/2007, que regulamenta as eleições, neste momento não poderia ser utilizado nenhum tipo de

propaganda desta natureza, porém ninguém contestou esse fato e o material circulou livremente.

Ao analisarmos as propostas da candidata X foi possível perceber indícios de gestão de escola como empresa e como burocracia quando determina as seguintes metas:

- Junto ao secretário da escola solicitar um programa de trabalho para ser executado por etapas, conforme as necessidades da secretaria, treinamento do secretário e pessoal da secretaria para que fiquem precisos e eficientes em suas atividades administrativas;
- Sugerir ao secretário e pessoal da secretaria que nomeie chefeia do pessoal para que haja maior desempenho e rendimento em suas obrigações, principalmente quando o próprio não está presente (2007, p, 3).

Quanto à análise das propostas da candidata Y: “Trabalhar uma gestão democrática e participativa onde todos opinam na aplicação financeira”, entendemos que quando a escola oportuniza a participação da comunidade na aplicação financeira a escola apresenta características de uma gestão democrática haja vista que o princípio de democracia na escola preconizado pela LDB/1996, é a elaboração da proposta pedagógica da escola com a participação dos profissionais e comunidade. Entretanto, a proposta apresentada em nenhum momento tem a intenção dessa elaboração no coletivo e sim que todos tenham conhecimento da realização do PPP.

Outra proposta da candidata é “manter as questões administrativas organizadas, sendo o vice-diretor e o secretário geral intermediadores entre secretaria, coordenadores/corpo docente. Distribuição igualitária das atribuições dos auxiliares de secretaria” (2007, p. 6). Esta é uma característica da escola como burocracia definida por Costa (1998).

A referida candidata afirma ainda em seus objetivos que se “privilegie o aluno a participar do planejamento das ações da gestão escolar” (2007, p. 5). Defendemos a idéia de que cabe à escola proporcionar condições para a participação do aluno em todas as atividades proposta pela escola. Para um princípio democrático participar é um direito e não privilegio.

Houve pouca participação nos debates realizados em todos os turnos, tanto dos alunos como dos pais. Alguns funcionários afirmavam que a candidata “Y”

estava com “medo” do debate e por isso dificultou a participação tanto dos alunos como dos demais interessados no processo eleitoral. Outros declararam que os alunos do diurno não participam por não terem interesse por esses assuntos e os pais destes alunos não compareciam por estarem no trabalho. Ao contrário, no período noturno a participação de alunos é mais expressiva, porém não numerosa. Alguns funcionários administrativos e professores esclareciam que o alunado não queria saber de nada que se passava na escola e que preferiam ir à feira¹⁰ que participar do debate. Outros, ainda, alegavam a questão da greve, que desestimulava os alunos que não tinham aula.

Cabe à escola conquistar pais e alunos para envolverem-se com o cotidiano escolar. Há necessidade da participação efetiva da comunidade, não apenas em dias festivos ou para entrega dos boletins. Deve haver momentos importantes de decisões acerca da melhoria do processo educacional. A respeito da participação dos pais, é função da escola despertar-lhes a consciência da importância de estarem presentes na instituição que educa seus filhos. A escola administrada conforme a gestão escolar democrática não pode excluir os pais de suas ações, sendo que as ações do diretor deverão estar respaldadas pela comunidade. A escola, portanto, deve motivar e estimular pais e alunos a participarem de todos os momentos a ela relacionados proporcionando-lhes uma cultura de participação.

A resolução 03/2007 no art. 28 afirma que após o registro da candidatura, a chapa terá ampla liberdade para divulgar, entre os eleitores, nas dependências da unidade escolar e nos espaços da comunidade, seus integrantes a sua proposta de trabalho, devendo a campanha eleitoral encerrar-se, obrigatoriamente, 24h (vinte quatro horas) antes das eleições.

Nos dias que antecederam as eleições, um carro de som passou pelas ruas do bairro anunciando as eleições para diretores e convocando pais e alunos para dirigirem-se à escola para votar. Ressaltamos que essa é uma medida que visa à utilização de um recurso eficiente na busca de resultados. É o que afirma Costa (1998) que caracteriza a escola como empresa educativa que visa à importância da eficiência dos recursos, e da eficácia dos resultados previstos. .

¹⁰ Feira livre noturna (que acontece na sexta-feira) com venda de mercadorias como roupas e alimentação e tem como atrativo principal som automotivo.

Neste período, um representante da comunidade promoveu um evento em que estavam presentes as duas candidatas e estas reforçaram a importância da participação de todos os alunos e pais, que deveriam ir à escola e votar.

Não é demais repetir, os professores estavam em greve. Só retornaram para a realização das eleições. As eleições ocorreram com a escola em funcionamento precário.

As eleições na escola se iniciaram às 07h30min e no decorrer da manhã observou-se a presença de pais e alunos para votar, bem como a participação dos professores e funcionários. Notamos ainda, que os componentes de ambas as chapas se posicionavam no portão de entrada da escola, pois logo na chegada da escola o pai ou a aluno era abordado por funcionários, alunos e até parentes de candidatas pedindo voto para sua chapa de preferência. Os representantes de cada chapa davam a nítida impressão que havia uma eleição partidária, pois a reação dos “cabos eleitorais era acirrada”. Um fato que chamou atenção no decorrer da eleição foi a presença de representantes de políticos da região no recinto escolar.

Ao longo do dia observamos atrito entre as chapas, pois a cada instante era solicitada a presença da presidente da comissão para resolver problemas de infração, tais como: pedido de voto nas filas, busca de eleitores em casa, presença de familiares das candidatas no recinto escolar. Tais infrações são vetadas conforme consta na resolução 03/2007.

§1º É vedado à chapa:

- a) realizar comícios e utilizar aparelhagem de sonorização que atrapalhem o desenvolvimento normal e regular das aulas;
- b) transportar eleitor e/ou fazer propaganda de boca de urna;
- c) confeccionar, utilizar, distribuir por chapa, candidato, ou apoiadores, com ou sem a sua autorização, camisetas, chaveiros, bonés, canetas, brindes, cestas básicas, etc;
- d) realizar *showmício* ou evento assemelhado, para promoção de candidatos ou chapa, bem como promover a apresentação, remunerada ou não, de artistas, com a finalidade de animar comício e reunião eleitoral;
- e) fazer propaganda eleitoral mediante *outdoors*;
- f) prometer vantagens funcionais ou ameaçar servidores no curso da campanha (GOIÁS/CEE, 2007, p. 9).

Por volta das 15h a presidente da comissão convocou uma reunião com as duas candidatas, a diretora e com o representante da Subsecretaria de

Educação¹¹. Na reunião ficou decidido que ambas as candidatas retirariam seus “cabos eleitorais” do recinto escolar e imediações. Entretanto, pouco resolveu, pois o tumulto e as infrações foram de tal ordem que o representante da Subsecretaria da Educação permaneceu desde o início da votação até a apuração dos votos, encerrada às 23 horas.

Por volta das 16h, a comissão resolveu fazer uma prévia e toda a escola ficou muito agitada, pois observaram que o número de eleitores, tanto de alunos como de pais havia atingido, até aquele momento, somente 10% dos possíveis votantes mesmo se houvesse uma participação mais efetiva no período noturno não haveria quórum que legitimasse o processo eleitoral.

Às 21h encerrou-se a eleição e deu-se início à contagem dos votos. Ficou muito claro o estado de nervosismo por parte de todos no momento da abertura e contagem dos votos que ao ser encerrado não obteve quórum. Aguardaram orientações da Secretaria de Educação com relação a um cronograma para outra eleição.

Em todos os momentos, durante o processo, praticamente não havia a presença da atual diretora, nem mesmo no dia da eleição. Isso é um fato atípico, pois é natural que o ocupante do cargo de gestão, mesmo não sendo candidato, acompanhe todo o processo eleitoral.

O que foi possível perceber nas observações durante os últimos meses antes das eleições foi que as decisões da escola eram tomadas pela Secretária Geral e a diretora tinha pouca participação. A equipe docente e administrativa se responsabilizou pelos serviços da secretaria e deram apoio à Coordenadora Geral.

Diante de tal situação, as duas chapas tentaram acordo para que a chapa que havia obtido mais votos na eleição anterior, que foi a chapa da candidata “X”, fosse declarada como a vencedora. No entanto, os integrantes da chapa “Y” com menor nº. de votos, não aceitaram e queriam que ocorresse a próxima eleição no dia dez de agosto, pois segundo eles o processo democrático exige que se cumpram as etapas até ao final. A vontade da maioria prevaleceu. No dia 1º de agosto de 2007 a

¹¹ No Estado de Goiás o representante regional da Secretaria da Educação recebe o título de Subsecretário de Educação, enquanto que em outros Estados são denominados diferentemente, como por exemplo Delegados de Ensino.

diretora em exercício entregou a direção oficialmente e a Secretaria Geral passou a responder pela escola até o final do mês de agosto.

Em virtude de um problema de ordem pessoal com a candidata a secretária geral, componente da chapa “X”, houve a necessidade de se formar outra chapa e registrá-la, substituindo a candidata em questão.

Em função do retorno e normalização das aulas, a boa frequência dos alunos e a recuperação da credibilidade da escola perante a comunidade favoreceram debates em sala de aula com as equipes de candidatas para reforçarem suas propostas.

No dia dez de agosto às 7hs30min deu se início à nova votação e a eleição ocorreu com algumas características da eleição anterior. Os pais e alunos foram abordados no portão da escola pelos ditos “cabos eleitorais”. Pode-se afirmar que esta tática se aproxima de pratica de “boca de urna” das campanhas eleitorais para cargos eletivos do executivo ou de legislativo estadual e municipal.

Os candidatos estavam mais tranqüilos e os conflitos desapareceram. Um dos motivos foi a determinação de que familiares de nenhuma candidata poderia permanecer no estabelecimento escolar no período da eleição e que dentro da escola em momento nenhum o aluno ou pai poderia ser abordado com pedido de voto. Esta recomendação foi dada às candidatas pelo próprio Presidente da comissão eleitoral.

Por volta das 17hs fizeram uma prévia e perceberam que o número de votantes era insuficiente e corriam o risco de novamente não obter quórum. Por esta razão, houve um grande movimento de todos para mobilizar a comunidade incentivando-a a participar do processo de votação.

Às 21hs encerrou-se a votação. Todos estavam muito nervosos e por isso, contaram e recontaram os votos por duas vezes a fim de que não houvesse dúvida. A chapa “X” foi eleita com um total de 62% dos votos válidos.

O que muito nos incomodou durante o processo eleitoral desta escola foi o fato de que, mesmo a escola atendendo uma comunidade que, em sua maioria, reside em suas imediações e tanto os candidatos como grande parte dos professores também são da região, não conseguiram mobilizar essa comunidade para participar democraticamente do processo eleitoral e de votação.

A participação dos votantes foi insignificante em relação ao número de pais e alunos conforme dados apresentados na tabela:

SEGMENTOS	ELEITORES	VOTARAM	%	ABSTENÇÃO	%
Alunos	1508	842	55,83	666	44,17
Pais	491	67	13,65	424	86,35
Profissionais	87	78	89,65	09	10,35
Total	2086	987	47,3	1099	52,7

Fonte: Ata de registro das eleições ocorridas no Colégio Estadual Sete Cores em 2007

Analisando o conjunto de pais e alunos, detectamos que no Colégio Sete Cores, do total de 1999 eleitores somente 909 votaram ao passo que 1090 se abstiveram.

Com base na Lei n. 13564 de 08 de dezembro de 1999, no seu Art.12 “Na vacância da função de diretor nos últimos 12 meses, o Secretário Geral completará o mandato do diretor por um prazo de até 90 dias (noventa) dias”, isto ocorreu durante todo o mês de setembro. A Secretária Geral continuou respondendo pela escola oficialmente, visto que os eleitos só detinham esta função internamente, pois aguardavam a validação da eleição. A equipe eleita tinha uma autorização para exercer as funções assinada pelo Subsecretário. Esta situação gerou conflito no ambiente escolar.

A ilegitimidade do documento que a diretora portava antecipando o provimento do cargo desencadeou um movimento de resistência aos eleitos que deveriam ser nomeados pela portaria da Secretaria Estadual de Educação. Os eleitos só tomaram posse dia 03/10/2007.

3.2.2 Escola Princesa Isabel: Contexto e o Processo Eleitoral

A Escola Estadual Princesa Isabel atende ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, e tem 800 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos. Os professores e funcionários somam um total de 46 pessoas, sendo 30 professores e 16 técnico-administrativos. Em relação à formação acadêmica dos professores 28 são graduados e, entre esses, 12 são pós-graduados e 2 graduandos. O quadro administrativo é formado por 16 funcionários, sendo 2 com ensino médio, 1 com técnico em magistério, 4 com ensino fundamental, 3 graduandos e 6 graduados.

Nesta unidade de ensino foi apresentada chapa única para a eleição de diretores. A diretora por ocasião do processo não se recandidatou por estar em seu segundo mandato. Percebemos que a candidata à direção não tem o apoio da direção. Vale ressaltar, ainda, que a secretária geral em exercício faz parte da chapa e esta permanecerá respondendo pela secretaria da escola.

Em uma entrevista, a candidata foi questionada sobre o motivo de sua candidatura e quais os critérios para a composição da sua chapa. Segundo ela, o que a motivou foi o apoio dos colegas e também a realização profissional. Escolheu a vice-diretora porque esta ainda acredita na Educação. A candidata à direção, já perdeu esse entusiasmo. Nesse momento ela deu exemplo referindo-se à greve dos professores, da falta de união da categoria e o desrespeito dos governantes para com os educadores. Já a secretária foi escolhida em virtude da sua experiência com o trabalho da secretaria da escola.

Ao diretor compete comprometimento e crença naquilo que faz, pois não é possível surgir uma situação atraente ao trabalho dos professores e dos alunos, se à frente da gestão está um profissional que não acredita nos atos que pratica. O modo de administração sem entusiasmo facilita o surgimento de seguidores passivos e inoperantes.

A nosso ver a função essencial do gestor escolar não está mais centrada na mobilização de recursos e sim no articulador de ações e reações daqueles que por ele são coordenados. Nesse sentido, é necessário incentivar ações para que sejam conquistados os possíveis participantes de gestão. Um gestor comprometido com a escola não é aquele que executa grande número de tarefas, mas o que

estimula um trabalho participativo, centrado nas finalidades da escola: formar cidadãos conscientes. Só desse modo se pode garantir tanto a racionalidade interna, quanto a externa do ambiente escolar, num equilíbrio mediado por atitudes de um gestor democrático e participativo.

No decorrer da campanha acompanhamos a divulgação da proposta de trabalho da candidata. Ela as leu de sala em sala, lembrando que estas estavam expostas no mural da escola conforme determinação da Resolução 03/2007, como comprova o texto a seguir.

§ 2º É permitido à chapa:

- a) apresentar, para a comunidade escolar, suas propostas, planejamento e plano de ação;
- b) divulgar suas propostas e plano de ação, por meio impresso, podendo conter o currículo vitae dos candidatos;
- c) promover debates, para a apresentação de suas propostas, com toda a comunidade escolar, mediante autorização prévia da Comissão Eleitoral, que zelará pela paridade dos horários e espaços cedido a cada chapa inscrita, respeitado o calendário escolar e a programação da escola (GOIÁS/CEE, 2007, p. 10).

O dirigente da escola, para mobilizar a comunidade, além de colocar um carro de som anunciando o horário da eleição, ainda providenciou para que os resultados de nota dos alunos fossem entregues no mesmo dia. Os pais deveriam comparecer para assinar o boletim dos filhos. Com isso, muitos pais compareceram. Mesmo com essa estratégia houve muita dificuldade para obter quórum de votantes da comunidade escolar.

A eleição iniciou-se às 07hs30min, em 31/6/2007. Como grande parte dos alunos mora nas imediações da escola, os funcionários e os alunos que compareceram, começaram a ir buscar os eleitores que ainda não tinham votado. A diretora em exercício organizou e acompanhou todo o processo eleitoral.

Também nesta escola um representante da Subsecretaria da Educação esteve presente durante todo o dia da eleição. Desde as eleições de 2003, com o atual subsecretario de educação, é uma pratica ter representantes da Secretaria de Educação acompanhando o processo eleitoral. Entendemos essa medida como uma demonstração de poder podendo ser interpretada como fiscalização e controle, que se identifica com o modelo de administração burocrata.

Conforme Costa (1998), neste modelo de gestão os cargos são organizados em uma estrutura de autoridade hierárquica, em que as tarefas da organização se distribuem entre as várias posições como deveres pessoais. É um sistema formalmente definido com regras e regulamentos que governam as decisões e ações oficiais.

Às 21hs encerrou-se a eleição e teve início a contagem dos votos. A data para a posse da diretora eleita foi marcada para 1º agosto.

A diretora em exercício teve o cuidado de organizar toda a documentação, tal como a prestação de contas, as atas de reunião e de resultado, o tombamento de todos os bens da escola. Informou ainda acerca do andamento dos projetos em que a escola está envolvida. Fez questão de entregar a escritura de um lote vizinho que toda comunidade escolar almejava e, segundo a diretora, foi uma luta acirrada para adquiri-lo. Todas essas ações demonstram respeito à nova diretoria. A Subsecretaria orienta para que todo o processo seja realizado de modo a dar continuidade no trabalho administrativo e pedagógico desenvolvido até então na unidade escolar, sem rupturas.

A atitude da diretora evidencia uma tendência de gestão democrática e, segundo a classificação adotada por Costa (1998) se fundamenta na escola como democracia. É uma tendência que propõe o alcance de objetivos comuns para que toda a comunidade escolar possa assumir co-responsabilidades e que as decisões possam ser tomadas de forma coletiva e colegiada. Está baseada nos princípios da participação e da autonomia.

No início do mês de agosto a antiga diretora e a coordenadora, afastaram-se da escola, pois entraram de licença prêmio. Mesmo de licença, a antiga diretora continuava dando assistência à escola sempre que solicitada pela equipe, mas tanto esta quanto a coordenadora antiga pediram transferência da escola.

Foi possível observar ainda certa harmonia na equipe, pois fomos informados pela diretora em exercício que a única mudança ocorrida no quadro de funcionários foi a pedido da funcionária modulada na biblioteca que solicitou retorno à sala de aula.

De acordo com os dados apresentados na tabela a seguir, observamos que a eleição não teve uma participação significativa dos pais e alunos votantes.

SEGMENTOS	ELEITORES	VOTARAM	%	ABSTENÇÃO	%
Alunos	499	281	56,3	218	43,7
Pais	374	143	38,2	231	61,8
Profissionais	46	42	91,3	04	8,7
Total	919	466	50,7	453	49,3

Fonte: Ata de registro das eleições ocorridas na Escola Estadual Princesa Isabel, em 2007.

Na Escola Princesa Isabel, ainda que usasse a “artimanha” da entrega de resultado de desempenho dos alunos aos pais para conseguir o índice de votantes, não houve a participação, pois do total de 873 pais e alunos somente 449 compareceram para votarem, sendo 218 alunos e 231 representantes de pais.

Conforme Paro (2001) e Costa (1998), para que a gestão democrática se efetive nas unidades de ensino é necessário que a gestão dessas unidades proporcione condições de participação de todos os segmentos na elaboração da proposta pedagógica da escola e também nas tomadas de decisões conforme determina a resolução.

Art. 6º A gestão democrática na unidade escolar abrange:

- I - o Conselho Escolar, composto, de forma paritária, com 7 (sete) representantes da escola, sendo: o diretor, o vice-diretor, o secretário geral; 2 (dois) representantes dos professores, modulados na unidade escolar; 2 (dois) representantes dos agentes administrativos educacionais, modulados na unidade escolar; e, 7 (sete) representantes da comunidade local, sendo: 3 (três) representantes dos alunos matriculados na unidade escolar; e 3 (três) representantes dos pais que tenham filhos matriculados na unidade escolar e um representante da comunidade local, indicado pela Associação de Moradores.
- II - a direção de unidade escolar, composta pelo diretor, vice-diretor e secretário geral, eleitos em eleições diretas e secretas, realizadas nos termos desta Resolução;
- III - os Grêmios Estudantis, organizados livremente pelos alunos da unidade escolar.

Parágrafo único: A paridade do Conselho Escolar é estabelecida entre a escola e a comunidade escolar, respeitados os segmentos dos professores, alunos e pais (GOIÁS/CEE, 2007, p. 4).

A gestão educacional é inerente a toda a extensão do segmento educativo. Cabe ao gestor ou colegiado proporcionar uma educação de melhor

qualidade e assegurar que a escola cumpra sua função social e seu papel político e institucional.

Em todas as propostas das candidatas não foi possível perceber o atendimento do princípio democrático assegurado na LDB/1996, qual seja elaboração da proposta pedagógica da escola com a participação dos profissionais e a comunidade. Infelizmente percebemos que a gestão continua dando pouca importância para o que é de maior relevância: a escola, alunado, e a relação pedagógica.

Vale reforçar que para que se efetive a gestão democrática nas unidades de ensino entendemos ser necessário que a gestão dessas unidades proporcionem condições de efetiva participação de todos os segmentos na elaboração da proposta pedagógica da escola e também nas tomadas de decisões.

Como se verifica a educação implica uma nova concepção de organização do trabalho educativo orientado pelos princípios da democracia, autonomia, participação, responsabilidade, elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) e autocontrole, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo teve o propósito de aprofundar conhecimentos e observar o processo das eleições para diretores das escolas estaduais da grande Goiânia, bem como compreender os elementos fundamentais da aplicabilidade da tendência da gestão democrática no âmbito da educação escolar.

No percurso desta pesquisa, inicialmente, procuramos captar o movimento de construção da ideologia neoliberal e do modelo de Estado Mínimo, este com enfoque maior no Brasil. A readequação das perspectivas de racionalidade e de controle do trabalho, a partir da necessidade de dirigir também a vida das classes trabalhadoras, para além do espaço produtivo, determina o movimento da reforma do Estado que passou a ser regulado pelo mercado.

Por essa razão escolhemos buscar nossa sustentação teórica em uma revisão bibliográfica que desvelou os processos das reformas educacionais brasileiras decorrentes do modelo neoliberal e evidenciou sua articulação ao contexto do neoliberalismo e da globalização.

A análise desses documentos permitiu-nos caracterizar a gestão escolar, e a “nova racionalidade” que a acompanha a partir da preocupação com a equidade, com a implementação dos mecanismos de descentralização, autonomia e participação, que têm em vista o fortalecimento das unidades escolares, resguardando-se ao Estado os papéis de coordenador e avaliador das práticas escolares e de seus produtos.

Na medida em que estamos tomando o neoliberalismo e a globalização como produtos do capital para a segurança de seu projeto social e econômico, devemos entendê-los também como elaborações de um momento de crise.

Quando pensamos nessa questão, em relação à gestão dos sistemas educacionais e das unidades escolares, o que nos parece possível afirmar é que por meio da substituição ideológica da expressão administração educacional por gestão escolar e da introdução das estratégias de descentralização e autonomia, tendo em vista a atribuição de certo poder de decisão aos que compõem a equipe escolar, reservando-se às instâncias centrais o poder de integração, o que se atinge é uma forma mais eficiente de explicitar e realizar os objetivos técnicos, políticos e

ideológicos que devem ser alcançados e que foram planejados, presumidos, calculados a partir da racionalidade formal.

Nesse sentido, pode-se dizer que é da natureza do capitalismo que essa “nova racionalidade” venha, de um modo mais incisivo e exacerbado, propor estratégias que sejam capazes de assegurar de modo definitivo, via Estado e a educação, as práticas organizacionais de controle do trabalho, as condições necessárias para obter os resultados referentes à produtividade capitalista, até que haja nova crise e seja necessário criar uma “nova racionalidade”.

A escola é uma instituição que faz parte de um sistema amplo, a sociedade, e não é possível considerá-la sob perspectiva de neutralidade, de maneira desvinculada de determinantes econômicos, políticos e sociais. Por estar conectada às intenções ditadas por esta sociedade, tem tido a função social de reproduzir valores que lhe são praticamente impostos. À escola impõem-se, muitas vezes, regras que atendem interesses capitalistas, as mesmas que prevalecem nas empresas e que vêm funcionar como fator de homogeneização de ideologia e práticas da administração escolar.

Quanto mais a escola se tornou complexa, mais estimulou teóricos da administração escolar a se inspirarem nos estudos gerais de administração adotados pelas empresas. Dessa forma, o argumento prevalecente assim como os princípios para sua condução foram o da cientificidade - métodos e técnicas - que garantissem a eficiência dos sistemas.

O indivíduo que a sociedade capitalista atual requer deve estar apto a enfrentar situações variadas e imprevisíveis e desenvolver habilidades para buscar respostas rápidas às imposições que se apresentam no atual contexto econômico, político e social. Dessa forma, as atividades administrativas requerem funções cada vez mais específicas, e diferenciadas tendo em vista que a forma de administrar a escola pode representar papel decisivo para a vida dos que por ela passam.

[...] a gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor próximo que lhes dê razão e

garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo (SACRISTAN *apud* SCHLESENER; FERREIRA, 2006, p. 113).

Muitas são as barreiras que impedem o convívio democrático na escola e inúmeras são as teorias e práticas administrativas que não consideram as necessidades e especificidades da comunidade escolar. Articulam-se, muitas vezes, as mais variadas condições de violência explícitas e implícitas, ligadas a formas de expressão autoritária. Outras vezes, os diretores limitam-se a repassadores de ordens, abdicando da ousadia e da transgressão de certas ordens que prejudicam o desenvolvimento de ações no contexto escolar.

Sob nossa percepção, não se deve conduzir a escola como uma estrutura rígida, inflexível, mas os ajustes necessários devem ser feitos, redefinindo papéis e provendo-a de recursos adequados. Se a expectativa é a de que a democracia se consolide nos ambientes e na formação de todos os cidadãos, cabe à administração escolar adquirir nova feição. É importante que se descarte a costumeira postura centralizada, autoritária e fragmentada e que se articule o trabalho aos interesses da sociedade e do alunado.

É oportuno também discorrer sobre a importância de o gestor escolar atentar para as formas de participação em todos os níveis. As relações devem evoluir para formas coletivas, incluindo crianças, adolescentes, jovens e também a comunidade: é necessário promover a participação. Além disso, é importante que o interesse seja em mão dupla, isto é, não basta a comunidade se empenhar em participar na escola, mas a escola deve voltar-se para a comunidade, conhecer seus anseios, problemas e expectativas e, dessa forma, criar redes de relacionamentos produtivos em favor do coletivo. A constância dessas práticas no cotidiano vai propiciar paulatinamente a co-responsabilização e, em conseqüência, agregar valores de qualidade. Assim, o ambiente escolar pode se transformar em um verdadeiro laboratório vivo da difícil arte da convivência democrática.

Ao se considerar a importância da atuação do diretor de escola, recebeu especial atenção neste trabalho a eleição do objeto investigado: o provimento do cargo de diretor escolar por indicação, concurso e eleição direta. As nomeações ou cargos comissionados, conhecidos popularmente como “cargos de confiança”, têm sido apontados como formas improdutivas do ponto de vista social e educacional, por demonstrarem campo fértil para práticas de clientelismo e influência de grupos

políticos. Assim, geralmente, o comprometimento do diretor é com aquele que o indicou e não com a comunidade pertencente à escola.

Conforme acentua Paro (1996) o concurso público, maneira de escolha adotada pelo Estado de São Paulo, além de não ser democrático para com a comunidade, torna o cargo vitalício e é a forma que mais se aproxima da dominação burocrática. Assim, nesse critério, prevalecem os intentos técnicos, muitas vezes desarticulados com o interesse dos usuários.

A eleição para diretores, por sua vez, traz à tona os conflitos existentes nas escolas, incentiva debates, no entanto, propicia escolhas e possibilita a maior participação da comunidade nas decisões intra-escolares.

O caráter temporário do diretor eleito é um dos aspectos que faz da prática da eleição a forma de provimento à função mais adequada para acompanhar o movimento interno das escolas, pois se o diretor não estiver de acordo com os interesses e as necessidades da escola, ao acabar seu mandato, volta ao seu cargo de professor, oportunizando aos outros pleitear a função, possibilitando que a comunidade escolar opte por quem tem melhores condições em exercer a função de diretor.

A partir de 1998, por meio da Lei Complementar n. 26/1998, a eleição direta para diretores tornou-se a forma de provimento deste cargo na rede estadual de ensino de Goiânia. Esse aspecto evidencia uma iniciativa de democratização das escolas públicas, embora não a garanta em sua totalidade. A eleição é um instrumento de democracia que pode ser visto como um dos processos que mais garante comprometimento com a comunidade. Mas, ainda assim, não garante por si só a gestão democrática na escola. Esta representa apenas um dos seus componentes.

[...] a gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (FERREIRA *apud* SCHLESENER; FERREIRA, 2006, p. 102).

A gestão democrática da educação pode promover a emancipação dos sujeitos, pois a ela estão vinculados requisitos como democracia, cidadania, participação e direitos sociais. Apenas assim os alunos poderão superar as amarras da manipulação e do autoritarismo e constituírem-se como seres ativos, independentes, que caminham sozinhos, construindo possibilidades de intervenção na realidade para a construção da equidade e do bem comum.

A gestão democrática da educação é vinculada a uma educação emancipatória e crítica, que envolve a totalidade do ser humano e a dignificação em todos os seus aspectos e aparece em oposição à chamada qualidade total, articulada à concepção neoliberal. A gestão democrática da educação leva em conta as demandas das novas realidades sociais, econômicas, culturais e deve envolver a sociedade.

É relevante lembrar ainda que, vinculada à gestão democrática da educação, se enquadram a promoção de avaliações e as metodologias de ensino que estejam realmente a serviço da aprendizagem. Tais práticas impulsionam a tomada de consciência recíproca entre professores e alunos e possibilitam, acima de tudo, a superação das práticas exclusivas dos alunos nos ambientes escolares.

As mudanças educacionais são morosas, portanto a prática da gestão escolar democrática é um aprendizado para profissionais habituados aos anos de autoritarismo, com diretores centralizadores e autoritários, com uma organização hierárquica das relações no ambiente escolar e entre os sistemas educacionais e a unidade escolar.

A Constituição de 1988 proclama, em um de seus primeiros artigos, o princípio da gestão democrática:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...).
VI. gestão democrática do ensino público na forma da lei.

Ainda no corpo da Carta Magna, em seu Artigo 205, quanto às instâncias envolvidas na promoção da educação, vê-se:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa Constituição não foi plenamente respeitada no processo de eleição, pelo fato de que a eleição propriamente dita ocorreu em um período de greve sob o comando do sindicato. Constatou-se por observação direta e acompanhamento contínuo do processo eleitoral que pelo número de alunos matriculados e de responsáveis foi inexpressiva a participação da comunidade onde as escolas observadas estão inseridas. Quanto à participação da comunidade na gestão escolar, a LDB anuncia:

Art. 12- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; (...)

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (...)

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRZEZINSKI, 2005, p. 249-250).

Apesar das eleições terem respeitado o processo constitucional – Gestão democrática – a pesquisa constatou a reprodução na escola do “modelo” de gestão que impera na sociedade brasileira em que o interesse movido pelo poder é muito maior do que interesse dos pleiteantes em defesa do bem público, por exemplo, a qualidade da educação.

O processo de campanha e eleição é democrático, mas foi possível perceber nas propostas dos candidatos características de escola como empresa, como burocracia.

Não se priorizou, nas propostas dos candidatos, a elaboração do projeto pedagógico com a participação dos profissionais e comunidade escolar.

Percebe-se, na elaboração das propostas dos candidatos, ações efetivas para que a escola se torne um espaço de aprendizagem democrática, mas a

participação da comunidade escolar por meio do conselho é só quando se destina a aplicação de recurso financeiro.

O sistema de ensino estadual, democraticamente, acolheu o resultado da eleição provendo o cargo pelo candidato mais votado segundo o dispositivo legal.

As escolas observadas perderam a oportunidade de desenvolverem um processo de aprendizagem da conquista da gestão democrática no período que abrangeu da campanha à eleição e o próprio provimento do cargo.

Entendemos que democracia é processo o qual a comunidade escolar só aprenderá com o rompimento de atitudes autoritárias que ainda prevalecem no ambiente escolar, pois não há escola democrática em uma sociedade com governos autoritários.

Acreditamos na gestão escolar democrática como uma das alternativas para a melhoria das escolas públicas e para a democratização da sociedade. Mediante à participação efetiva da comunidade, à reorganização do trabalho pedagógico e à superação das teorias transpostas da administração de empresas a escola poderá vir a ser, realmente, uma instituição que instrumentalize a classe trabalhadora e colabore na superação da sociedade na qual vivemos.

Não somos sonhadoras, apenas acreditamos no potencial da escola e dos educadores que há anos empunham a bandeira da escola pública. Aliás, quando os educadores pararem de acreditar que podem ocorrer mudanças e que o seu trabalho não é fundamental para eles, estarão compactuando com o sistema capitalista e com sua perpetuação e, se isso ocorrer, o papel da educação será evasivo diante das necessidades da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Mirtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

ARAÚJO, Alexandre Viana. **Política Educacional e Participação Popular: um estudo sobre esta relação no município de Camaragibe-PE**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

ARROYO, Miguel. **Administração e Qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas**. Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília, DF, v. 12, p. 9-22, jan/jun. 1996.

_____. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 13 ed. 2007.

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto, 1994.

BORDIGNON, Genuíno e GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: município e escola**. IN: FERREIRA, N. S. e AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRZEZINSKI, Iria et al. **Programa Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiás**. 2005. (Impresso por meios eletrônicos).

BRZEZINSKI, Iria. **Gestão Democrática, participativa: concepção da disciplina Gestão Educacional no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCG**. Goiânia: UCG, 2007. (Texto introdutório para entendimento da organização do Plano de Trabalho da Disciplina Gestão Educacional).

_____. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento 4 ed. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica - SEDUC. Todos pela Educação de Qualidade para Todos. Série: Educação Ceará 1995/1998, nº 1.

_____. Plano de Desenvolvimento Sustentável – PDE/SEDUC, 1995 a 1998.

_____. O Diretor faz a Diferença. Versão 04, abril de 1995.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** 29 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1980.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6.ed. São Paulo: Campus, 2000,

COMBLIN, José. **O neoliberalismo: ideologia dominante na virada do século**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. 2 ed. Lisboa: ASA Editores, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Estado, educação e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Ed. Da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Profissional de Administração da Educação:** seleção, formação e atuação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 106-113, jan/jun, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas para a Educação Nacional**. Revista Brasileira de Educação - ANPED. São Paulo. n. 8, p. 72-79, mai/ago. 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **Gestão escolar democrática:** a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO. Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A educação superior em Goiás**: regulamentação, políticas e perspectivas na reconstituição do campo universitário. In: TOSCHI, Mirza Seabra; FALEIRO, Marlene de O. L. (orgs.). A LDB do Estado de Goiás: análise e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 69-84.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Democratização da escola**: eleições de diretores, um caminho? Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-UFG, Goiânia, 1990.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de José Silveira Paes; apresentação Antonio Roberto Bertelli. São Paulo: Global, 1984.

ENGUITA, Mariano F. **A Face Oculta da Escola**: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTÊVÃO, Carlos. **Justiça e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questão da Nossa Época; v. 86).

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. T. Uma experiência na região norte do Ceará. In.: **Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará**. Eleição de diretores: o que mudou na escola?. Brasília: Editora Plano, 2001, p. 65-82.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar**: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FIORI, José Luis. **Brasil no espaço**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Editora Artenova S.A, 1962.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez Editora: IPF, 2004.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOIÁS. Lei nº 13.564, de 08 de dezembro de 1999.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 03/2007**. Eleições para diretores. Goiânia, 2007.

GOIÁS. LDB do Estado de Goiás Lei nº 26, de 28 de dezembro de 1998.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Democratização da educação e educação democrática**: duas faces de uma mesma moeda. REVISTA ENSAIO, v.3, n.7, 1997, p.149-156.

GREIDER, W. **O mundo na corda bamba** - como entender o crash global. São Paulo, Geração Editorial, 1998.

Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GOIÁS. Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998.

GREIDER, W. **O mundo na corda bamba** - como entender o crash global. São Paulo, Geração Editorial, 1998.

IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro. ZAHAR, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, nº 67, ago. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**. Brasília, v. 17, n 72, fev./jun., 2000, p. 11-33.

MARÉS, Carlos. **Eleição de diretores e democracia na escola**. Revista da ANDE, São Paulo, v.3, 1983, p.49-50.

MARX, Karl. **Textos Filosóficos**. São Paulo: Biblioteca do Socialismo Científico: Editorial Estampa, 1975.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: JÚNIOR, Celestino A. da Silva; BUENO, M. Sylvia; GHIRALDELLI, Paulo. Jr. MARRACH, Sonia A. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora 1996. p. 42-56.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MENDONÇA, E. F. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n.75, ago, 2001.

_____. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A ordem do capital no metabolismo social da reprodução**. Revista de filosofia, política, ciência da história. n. 1, t. 1. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 1999.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Boitempo, 2002, p. 125.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Teoria Geral da Administração: uma introdução**. 10. ed. São Paulo: Pioneira, 1982.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. et al. A cultura organizacional nas empresas e na escola. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **Marx e o método**. São Paulo: Mores, 1994.

PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2 ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Vitor Henrique. **O princípio da Gestão Escolar Democrática no contexto da LDB**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação ANPAE. v.14, n.2 (jul/dez/), Porto Alegre: ANPAE, 1998. p.243- 52.

RAMOS, Jeannette F. P. **Gestão democrática da escola pública**: a experiência do governo das mudanças. Fortaleza: UECE, 2005.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAES, Décio. **Estado e democracia**: ensaios teóricos. Campinas: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1998.

SANTIAGO, Anna Rosa. Projeto Político-Pedagógico: Escola Básica e a Crise de Paradigmas. In: **Conferência Nacional de Educação para Todos**. Anais. Brasília: MEC/SEF, 1994.

SANTOS, Clóvis Roberto. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei de Educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados. Campinas: 1997.

SCLESENER, Anita Helena; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão democrática da educação e a formação do senso comum. In: SCLESENER, Anita Helena; PASNARDI, Marcos Vinicius. **Políticas públicas e gestão da educação**. Curitiba: UTP, 2006.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Educação profissional no Brasil**: da industrialização ao século XXI. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: www.educaçãopublica.rj.gov.br. Acesso em: 02 de março de 2008.

TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

TRAGTENBERG, Mauricio. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRECKER, Harleigh B. **Novas perspectivas de administração**. Rio de Janeiro: Agir, 1967.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UHLE, Águeda B. A Administração Escolar: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. In: **Administração Educacional**: compromisso democrático. Campinas: Papyrus, 1994.

VIEIRA, Evaldo. Estado e Política Social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

_____. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

VIEIRA, Evaldo. Estado e Política Social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: **Metodologia das ciências sociais**. São Paulo: Cortez Ed. Unicamp, v. 2., 1992.

ANEXO



GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS
Gabinete Civil da Governadoria
Superintendência de Legislação.

LEI Nº 13.564, DE 08 DE DEZEMBRO DE 1999.
 - [Vide Lei nº 14.340, de 03-12-2002.](#)

Legenda :

Texto em Preto	Redação em vigor
Texto em Vermelho	Redação Revogada

Estabelece critérios para o processo de eleição de diretores dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - As eleições para diretores de unidades escolares estaduais serão realizadas no último dia letivo do mês de novembro, sendo que a primeira realizar-se-á no ano de 2000.

§ 1º - O diretor será eleito pela comunidade escolar, por voto direto, secreto e facultativo, ficando proibido o voto por representação.

§ 2º - A Comunidade Escolar compreende:

I – os alunos habilitados a votar, nos termos do parágrafo seguinte;

II – o pai ou a mãe ou o responsável direto pelo educando, quando da sua matrícula para o ano letivo;

- [Redação dada pela Lei nº 14.283, de 11-10-2002.](#)

~~II – o pai ou a mãe ou o responsável direto pelo educando;~~

III – o corpo técnico, docente e administrativo em efetivo exercício no estabelecimento de ensino.

§ 3º - Os alunos aptos a votar são os matriculados no ensino médio e os alunos regularmente matriculados a partir de 11 (onze) anos de idade e/ou que estejam frequentando a 4ª série ou séries subsequentes dos graus de ensino mantidos pela escola.

Art. 2º - O direito de voto será exercido uma só vez pelo eleitor.

Art. 3º - O mandato do diretor será de 2 (dois) anos, com início em 1º de janeiro de 2001, permitida a reeleição para mais um período.

Art. 4º - Somente podem ser votados os professores efetivos da rede estadual, desde que devidamente habilitados e atendam os seguintes requisitos:

I – tenham experiência na área do magistério;

II – tenham-se candidatado e participado do processo de capacitação para gestores escolares;

III – estejam exercendo funções de magistério há, no mínimo, 2 (dois) anos, e estejam em exercício na unidade escolar há, no mínimo, 6 (seis) meses, até a data do pleito;

IV – demonstrem suficiente conhecimento da realidade social da região da escola e não respondam a processo administrativo disciplinar;

V – não estejam em débito com prestação de contas de recursos financeiros recebidos;

VI – possuam:

a) no mínimo, o curso de magistério, quando se tratar de candidato a diretor de estabelecimento de ensino que ministre até a 4ª série do ensino fundamental e licenciatura plena, quando se tratar de candidato a diretor de estabelecimento de ensino que ministre ensino fundamental até a 8ª série ou ensino médio na Capital;

b) licenciatura plena ou a esteja cursando, quando se tratar das unidades escolares que ministrem ensino fundamental até a 8ª série ou ensino médio no interior do Estado.

§ 1º - O professor em licença-prêmio poderá se candidatar à eleição para diretor, desde que no início do 2º semestre letivo esteja em pleno exercício de suas funções.

§ 2º - Fica assegurada a todos os candidatos a participação no processo a que se refere o inciso II deste artigo, bem como a liberação da função que vem exercendo quando da capacitação.

§ 3º - O exercício das funções de Diretor de Escola é incompatível com qualquer atividade político-partidária, devendo, o eleito, estar desfilado de qualquer partido até a data prevista para a sua posse.

Art. 5º - O candidato poderá registrar-se apenas em um estabelecimento de ensino.

Art. 6º - Nos estabelecimentos de ensino onde não houver candidato ou candidato eleito, a Secretaria da Educação designará um diretor pelo prazo de 90 (noventa) dias, a contar da posse dos eleitos, quando novo processo eleitoral será realizado, conforme critérios a serem estabelecidos pela Comissão Estadual de Gestão Escolar e aprovados pelo Secretário da Pasta.

Art. 7º - Esta lei não se aplica aos estabelecimentos de ensino:

I – que tiverem menos de 150 (cento e cinquenta) alunos regularmente matriculados até a data de 31 de março de cada ano eleitoral;

II – conveniados;

III – em processo de municipalização.

IV – administrados por instituições religiosas há, pelo menos, 20 (vinte) anos.

- Acrescido pela Lei nº 14.777, de 26-05-2004.

Parágrafo único. Nas hipóteses dos incisos I, III e IV deste artigo, caberá à Secretaria da Educação a decisão sobre o suprimento da função de Diretor da Escola.

- Redação dada pela Lei nº 14.777, de 26-05-2004.

~~Parágrafo único — Na hipótese dos incisos I e III, caberá à Secretaria da Educação decidir o suprimento da função de diretor.~~

Art. 8º - Será considerado eleito o candidato que obtiver a maioria simples dos votos válidos, de acordo com a seguinte fórmula:

$$V(X) = \frac{PA(X).50}{VVPA} + \frac{PF(X).50}{VVPF}$$

Onde:

V(X) = total de votos alcançados pelo candidato.

PA(X) = número de votos de pais e alunos para o candidato.

VVPA = número total de votos válidos de pais e alunos.

PF(X) = total de votos de professores e funcionários para o candidato.

VVPF = número total de votos válidos de professores e funcionários.

§ 1º - Não serão computados como válidos os votos nulos.

§ 2º - Em caso de empate será considerado vencedor, em ordem de prioridade, o candidato que:

I – tenha mais tempo de exercício no magistério estadual;

II – tenha mais tempo de exercício no estabelecimento de ensino.

Art. 9º - O candidato único deverá obter 50% (cinquenta por cento) mais 1 (um) dos votos válidos para ser considerado eleito.

Parágrafo único – Não ocorrendo a hipótese de que trata este artigo, aplicar-se-á o disposto na parte final do parágrafo único do art. 7º.

Art. 10 – Haverá em cada estabelecimento de ensino uma Comissão Eleitoral que se encarregará da condução do processo de escolha do candidato pela comunidade escolar.

Parágrafo único – A Comissão Eleitoral será composta por um representante de cada segmento da Comunidade Escolar, desde que apto a votar.

Art. 11 – O registro de candidato a diretor será feito junto à Comissão Eleitoral da Escola, acompanhado de sua proposta de trabalho, em consonância com a proposta pedagógica da Escola.

Parágrafo único – A Comissão Eleitoral convocará a Assembléia Geral da Comunidade Escolar para que os candidatos apresentem sua proposta de trabalho.

Art. 12 – Na vacância da função de diretor nos primeiros 12 (doze) meses, responderá pela função o Secretário-Geral, por um prazo de até 90 (noventa) dias, quando novo processo eleitoral se realizará.

§ 1º - Ocorrendo a vacância nos últimos seis meses, o Secretário-Geral completará o mandato do diretor, desde que preencha os requisitos do art. 4º e seus incisos.

§ 2º - Não atendendo o Secretário-Geral os requisitos do art. 4º e seus incisos, observar-se-á o disposto no parágrafo único, parte final, do art. 7º.

Art. 13 – Em estabelecimento de ensino recém-instalado, seja por criação, seja por desmembramento ou que, em virtude de ampliação de atendimento, vier a comportar a função de diretor, até o suprimento na forma desta lei, será designado, para o exercício da referida função, servidor do Quadro do Magistério, que tenha no mínimo licenciatura plena e esteja em exercício na unidade de ensino, segundo critérios a serem estabelecidos pela Comissão Estadual de Gestão Escolar e aprovados pelo Secretário da Pasta.

Art. 14 – A permanência do diretor eleito na função fica condicionada à aprovação de sua gestão através do processo de avaliação do seu desempenho, conforme critérios a serem estabelecidos pela Secretaria da Educação.

Parágrafo único. Em sendo denunciada prática de qualquer irregularidade administrativa no exercício da função, o diretor poderá ser afastado do cargo, até a conclusão do devido processo administrativo disciplinar, sendo, de imediato, designado o seu substituto eventual pelo Secretário de Educação.

- [Redação dada pela Lei nº 14.283, de 11-10-2002.](#)

~~Parágrafo único – Em sendo denunciado pela prática de qualquer irregularidade administrativa no exercício da função, o diretor poderá ser afastado do cargo, até a conclusão do devido procedimento administrativo disciplinar, sendo, de imediato, nomeado o seu substituto eventual pelo Governador do Estado.~~

Art. 15 – Perderá a função o diretor que for condenado penalmente, com sentença transitada em julgado, podendo, ainda, ser destituído da função por ato do Secretário da Educação, desde que se constate falta grave ou por iniciativa da Comunidade Escolar, com a vontade expressa da maioria absoluta dos seus membros votantes, em Assembléia Geral, convocada para esse fim.

Art. 16 – O processo eleitoral será coordenado pela Secretaria da Educação, supervisionado pelo Grupo Gestor e Delegacias Regionais de Educação e executado pelos estabelecimentos de ensino.

Art. 17 – Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário da Educação, após ouvida a Comissão Estadual de Gestão Escolar e a Coordenadoria de Gestão, especialmente constituída para esse fim.

Art. 18 – Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, 8 de dezembro de 1999, 111° da República.

MARCONI FERREIRA PERILLO JÚNIOR
Floriano Gomes da Silva Filho
Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira

(D.O. de 13-12-1999)