

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

FERNANDA MOTTA DE PAULA RESENDE

**GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA LUDOVICENSE:
democratização, forma de provimento e participação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação

Linha de pesquisa: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lourdes Marcelino Machado

MARÍLIA

2011

Fernanda Motta de Paula Resende

**GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA LUDOVICENSE:
democratização, forma de provimento e participação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação

Linha de pesquisa: Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares.

Marília, 25 de maio de 2011

Banca Examinadora

Prof. Dr. Acildo Leite da Silva – UFMA

Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima – UFMA

Prof^a. Dr^a. Graziela Zambão Abdian Maia – UNESP/Marília

Prof^a. Dr^a. Lourdes Marcelino Machado – UNESP/Marília

Prof^a. Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo – UNESP/Marília

Dedico este trabalho a um companheiro presente e leal, um ser humano generoso e um profissional exemplar. Para essa pessoa que nunca me deixa desistir dos meus sonhos...

ao meu amor Glariston Resende

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Francisco de Paula Filho e Ilka Fraga da Motta de Paula, pelo amor e cumplicidade incondicional.

A minha irmã Flávia Motta de Paula, que demonstra a cada dia o seu poder de superação e que também percorrerá a intensa e insana trilha por dias melhores na Educação Brasileira.

A meus grandes amigos e companheiros de jornada, Ângelo Rodrigo Bianchini e Maria Véronica Pascucci, pelas risadas, lágrimas, força e solidariedade.

Aos colegas do Dinter – Doutorado Interinstitucional, que compartilharam de momentos únicos durante todo processo de doutoramento e, principalmente, em nossa estada na cidade de Marília.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Lourdes Marcelino Machado e às Professoras Dr^a. Graziela Zambão Abdian Maia e Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo pelas contribuições realizadas no Exame de Qualificação, as quais possibilitaram a reorganização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Acildo Leite da Silva e a Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Lima por aceitarem carinhosamente o convite para participar desse momento tão importante para nossas carreiras acadêmico-profissionais.

Ao Prof. Ramiro Azevedo pela correção gramatical do texto à luz da Nova Ortografia.

Aos meus alunos e companheiros de trabalho do Estado do Maranhão, que, ao longo desses anos, percorreram comigo a intensa e insana trilha por dias melhores na Educação Brasileira.

À Universidade Federal do Maranhão, em especial aos colegas do Curso de Pedagogia, Departamentos de Educação I e II.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília pela tentativa de conduzir um Programa Interinstitucional de Doutorado.

ILHA MAGNÉTICA
(César Nascimento)

*Á que horizonte belo
De se refletir
Outro dia me disseram
Que o amor nasceu aqui*

*Saio de trás do sol
Com o jeito de guri
Tanto novo como leve
O amor nasceu aqui*

*Ponta da Areia, Olho d'Água e Araçagi
Mesmo estando na Raposa
Eu sempre vou ouvir
A natureza me falando
Que o amor nasceu aqui*

*Ah que ilha inexata
Quando toca o coração,
Eu te toco e tu me tocas
Cai nas cordas do violão
E se um dia eu for embora
Pra bem longe deste chão
Eu jamais te esquecerei
São Luís do Maranhão*

RESUMO

O presente estudo faz parte da Linha de Pesquisa sobre Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” e insere-se no campo de investigação sobre as questões referentes à gestão democrática da escola pública brasileira e às políticas educacionais implantadas no contexto da reconfiguração do Estado brasileiro ao longo dos anos de 1990. Seu objetivo é analisar a relação existente entre gestão democrática, forma de provimento do cargo de gestor escolar e participação na gestão da escola pública ludovicense. Tal objetivo foi perseguido devido à necessidade de aprofundamento e proliferação dos estudos em torno da gestão democrática da escola pública maranhense e a necessidade intrínseca de mudança na forma de provimento do cargo de gestor escolar na Rede Estadual de Ensino. Para tanto, buscou-se especificamente, demarcar os fundamentos teóricos acerca da temática em questão; delinear os limites e possibilidades das formas de provimento do cargo de gestor escolar; e diagnosticar a percepção dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís sobre a gestão da escola pública ludovicense. A pesquisa se baseou em dois tipos de levantamento. Para o primeiro, de caráter bibliográfico e documental, foram consultados estudos e pesquisas que tratam da temática da gestão democrática da escola pública maranhense, especialmente, os que foram elaborados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O segundo, de caráter empírico, buscou a percepção dos sujeitos – as autoridades educacionais da SEEDUC/MA e dos gestores das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís – a cerca da gestão democrática da escola pública ludovicense. As autoridades educacionais entrevistadas foram aquelas que hierarquicamente assumem a incumbência de fiscalizar e acompanhar o trabalho desenvolvido pelo gestor da unidade escolar. Também foram consultados, através de um questionário fechado, os gestores das escolas estaduais de São Luís, abrangendo 20% (vinte por cento) de um total de 153 (cento e cinquenta e três) gestores, totalizando uma consulta de 31 (trinta e um) gestores. Tornou-se possível, então, reconhecer através da pesquisa que a luta pela democratização da educação e da escola está ainda incipiente no Sistema Estadual de Ensino Ludovicense e muitos desafios permanecem. Desafios que somente poderão ser enfrentados num processo mais amplo de redefinição das políticas públicas em educação (desde suas formulações até sua implantação) e de repensar das relações sócio-educativas e de trabalho que se desenvolvem no interior da escola, com vistas a alcançar uma maior democratização da educação e da escola.

Palavras-chave: Democratização da Escola Pública; Eleição de Gestores; Gestão Democrática.

ABSTRACT

This present paper interpolates itself in the research line on Education Politics, management of Education Systems and School Unities of the Programme of Post-graduation on Education of the Paulista State University “Julio Mesquita Filho” and also interpolates itself in the field of investigation about the questions referring the democratical management of Brazilian public school and the educational politics established in the context of the reconfiguration of the Brazilian State during the 1990’s. Its goal is to analyse the relation between democratical management a way of providing position of school manager and participation in the management of the Ludovicense public school. Such a goal was pursued because of the need of deepening and enlarging the studies around the democratical management of the Maranhense public school and the inherent need of changing in the form of providing the position of school manager in the State Web of Schooling, to it was aimed especifically to bound the theoretical bases about the thematic taken into consideration. To outline the limits and possibilities of the forms of providing the function os school manager. To diagnose the perception of the school managers in the State Web of Schooling in São Luís (MA) about management of Ludovicense public school. The research based itself on two kinds of survey. The first one from bibliographical and documental character, when it was consulted studied and researchs wich treat of the thematical matters of the Maranhense public school’s democratical management especifically those ones wich were elaborated after the promulgation of Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN). The second one, from empirical character, aimed to get the perception of the actors – the education authorities at SEEDUC/MA and that one of managers at the school unities of the State Web of Schooling in São Luís (MA) – about the democratical management of the Ludovicense public school. The educational authorities who were interviewd were such ones who hierarchically undertake the incumbency of inspecting and going along with the developed work by the manager at school unity. It was also consulted, through a closed questionnaire, the managers of the state school in São Luís, covering 20% (twenty per cent) from a total of 153 (hundred fifty-three) managers, totalizing a consultation among 31 (thirty-one) managers. So it became possible to recognize through this research that the fight for the democratization on educations and school is incipient yet at the State System of Ludovicense Schooling and a great deal of challenges remain. Such challenges wich can only be matched in a broader process of redefinition of the public politics on education (from its formulation until its implantation) and thus rethink its socio-educational and labor relations wich develop themselves within the school, aiming to reach a major democratization of the education and of the school.

Key- words: Democratization of Public School; Election of Managers; Democratic Management.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1	▪ A construção da democracia na escola requer	79
Gráfico 2	▪ No campo das relações a escola deve	82
Gráfico 3	▪ Para uma boa gestão o gestor deve	88
Gráfico 4	▪ Elementos considerados para elaboração do Plano Pedagógico da escola	89
Gráfico 5	▪ Áreas de atuação/decisão de um gestor por ordem de importância	90
Gráfico 6	▪ As decisões tomadas pela escola devem	92
Gráfico 7	▪ Atitude do gestor mediante propostas da comunidade escolar	94
Quadro 1	▪ Tempo de magistério	23
Quadro 2	▪ Tempo de gestor	24
Quadro 3	▪ Nomes e lugares simbólicos no projeto do <i>Maranhão Dinástico</i>	57
Quadro 4	▪ A importância da participação da comunidade escolar	83
Quadro 5	▪ A construção da autonomia na escola requer	96
Quadro 6	▪ A natureza das propostas da SEEDUC/MA para a escola	98
Quadro 7	▪ As atividades que mais ocupam o tempo do gestor escolar	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: as possibilidades da eleição de gestores	27
1.1. Lutas e movimentos associativos por uma educação democrática (1980-1990)	28
1.2. A democratização da gestão da escola pública.....	36
1.3. As formas de escolha do gestor escolar	43
1.4. As possibilidades da eleição para gestor escolar	49
CAPÍTULO II – GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA LUDOVICENSE: a permanência da indicação política	55
2.1. Traços de um <i>Maranhão Dinástico</i> em tempos de democratização da escola	56
2.2. A permanência da indicação do gestor na escolas estadual ludovicense	63
2.3. Da necessidade de mudança à resistência dos gestores	67
CAPÍTULO III – CAMINHOS DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA LUDOVICENSE: a percepção dos gestores.....	76
3.1. A participação da comunidade na escola ludovicense	78
3.2. As tomadas de decisões do gestor indicado politicamente	86
3.3. (Pseudo) Autonomia da escola pública ludovicense.....	96
3.4. Descaminhos da democratização da gestão escolar ludovicense	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE	113
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

O estudo - **“GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA LUCOVICENSE: DEMOCRATIZAÇÃO, FORMA DE PROVIMENTO E PARTICIPAÇÃO”** - insere-se no campo de investigação sobre as questões referentes à gestão democrática da escola pública brasileira e às políticas educacionais implantadas no contexto da reconfiguração do Estado brasileiro ao longo dos anos de 1990.

Essa temática se revela cada vez mais atual e desafiadora para os profissionais e pesquisadores da área, uma vez que novos modelos e novos pressupostos apresentam-se como norteadores para as políticas e práticas de gestão da escola. Ao lado desses modelos, que se pontuam como emergentes, indicam que mudanças têm ocorrido nas formas de provimento do cargo de gestor escolar, colocando, em cena, novos sujeitos na gestão do trabalho escolar.

Desde o início de nossa trajetória acadêmica, dedicamo-nos a desvendar as entrelinhas da *gestão da escola pública*. Ao longo dos anos de 2001-2002, através da iniciação científica, desenvolvemos um estudo intitulado – *Gestão da escola: novos paradigmas, novos atores* – no qual delineamos o perfil dos dirigentes escolares da rede pública de ensino em Minas Gerais, tendo em vista as mudanças ocorridas nas formas de provimento desse cargo no contexto das políticas educacionais implementadas no final da década de 1990.

No decorrer de 2002, ainda que na qualidade de colaboradora, participamos da coleta e análise dos dados de um projeto de pesquisa integrado, uma prática inovadora e bem sucedida, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos do Conhecimento da Educação (NESCE) da Universidade Federal de Juiz de Fora, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, intitulado – *O diretor frente às tendências presentes na gestão da escola de Minas Gerais*. De acordo com os dados coletados nas diversas regiões de Minas Gerais, a pesquisa revelou as diferentes tendências e características presentes na gestão escolar naquele Estado.

Frente aos estudos anteriores, já no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), propusemos um estudo que buscasse analisar como os mecanismos de democratização da gestão – eleição para dirigentes, colegiados escolares e projeto político-pedagógico – influenciam na cultura organizacional da escola pública de

Minas Gerais, com base na percepção dos sujeitos que constroem essa escola no cotidiano de suas práticas, suas relações e interações.

Em 2006, mudamo-nos para a cidade de São Luís/MA, a chamada Ilha do Amor, como carinhosamente tem sido nomeada por seus poetas, escritores, compositores e a grande massa populacional. Já em exercício da atividade docente, nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, da rede pública e privada, da capital e do interior do Maranhão, deparamos com uma forte angústia trazida pelos alunos/professores¹, que aproveitam as poucas oportunidades de abertura para discussão e debates para assim pensar a situação da educação no Estado onde vivem.

Fruto das reflexões junto aos alunos/professores, das observações no interior das escolas através do acompanhamento dos estágios de alunos e das incipientes produções acadêmicas no campo da gestão escolar no Maranhão, visualizamos o retrato de um Sistema Estadual de Ensino embalado pelo discurso da gestão democrática, mas uma instituição escolar ainda tutelada pelo autoritarismo e as teias de influência político-partidárias.

A falta de confiança do corpo docente no gestor escolar também tem sido frequentemente suscitada nas conversas informais, pois, não poucas vezes, o gestor escolar apareceu em diversos momentos históricos de reivindicações, greves e manifestações da classe docente da Rede Estadual de Ensino, como agente de desmobilização. Em alguns momentos, aparece como aliado dos trabalhadores da escola pública, e, em outros, como aliado dos órgãos centrais do Governo e dos interesses político-partidários.

Diante dos relatos e do observado no interior das escolas, urgiu a necessidade de se construir um olhar investigativo em relação às problemáticas que circundam a gestão da escola pública maranhense e suas especificidades, principalmente quanto ao processo de escolha do gestor e sua compreensão sobre a participação e os mecanismos de democratização do espaço educativo. Esses mecanismos, sejam os previstos legalmente, sejam aqueles instituídos pela própria comunidade escolar, configuram-se como espaços que possibilitam a efetivação de uma gestão compartilhada, que busca consolidar a tomada de decisões coletivas, sem a dicotomia entre planejadores e executores.

Perante as inquietações – a necessidade de auxiliar os alunos/professores na análise do contexto educacional o qual estão inseridos, a urgência em avançar nas pesquisas sobre a gestão da escola pública no Maranhão e a necessidade intrínseca de mudança na forma

¹Nomeia-se como alunos/professores, os professores que estão em processo de formação inicial, mas possuem longo tempo de experiência na docência da Educação Básica, os intitulados professores leigos, caso ainda recorrente no interior do estado do Maranhão.

de provimento do cargo de gestor escolar – é que nos propusemos a *analisar a relação existente entre gestão democrática, forma de provimento do cargo de gestor escolar e participação na gestão da escola pública ludovicense.*

Tal objetivo foi perseguido devido à necessidade de aprofundamento e proliferação dos estudos em torno da gestão democrática da escola pública maranhense. Para tanto, buscamos especificamente demarcar os fundamentos teóricos acerca da temática em questão; delinear os limites e possibilidades das formas de provimento do cargo de gestor escolar; e diagnosticar a percepção dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís sobre a gestão da escola pública ludovicense.

A discussão sobre a importância da participação da comunidade no processo de escolha de gestores escolares há tempos é colocada no âmbito da educação brasileira, fruto do impulsionador contexto de redemocratização do país nos anos de 1980, período em que diferentes campos de participação político-social tomaram corpo, principalmente, por meio do ressurgimento do movimento sindical e da reorganização de novos partidos políticos.

A luta dos trabalhadores em educação nos anos de 1980 e 1990 assegurou que, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº. 9.394/96), o princípio da gestão democrática do ensino público se configurasse como um dos balizadores da organização da educação brasileira. Os trabalhadores da educação organizaram-se em associações e entidades de caráter político-sindical, que tinham como aspecto primordial a luta pela consolidação de uma escola pública democrática e de qualidade. Nessas lutas, sempre esteve presente o princípio da participação da comunidade no processo de escolha do gestor escolar.

Como desdobramento do princípio constitucional, ficou estabelecido na LDBEN que a realização da gestão democrática se viabilizaria por meio de dois elementos básicos: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14). Essa mesma Lei colocou, como uma das atribuições dos professores, a sua participação na elaboração dessa proposta pedagógica (art.12 e 13).

Contudo, o que não ficou expresso na LDBEN, omissão conhecida como “brecha da lei”, foram as orientações que garantissem a escolha do gestor escolar de forma democrática e participativa. Apesar do princípio da gestão democrática ter sido assegurado constitucionalmente no plano infraconstitucional não houve a publicação de qualquer norma legal que assegurasse a utilização de formas participativas, envolvendo a comunidade escolar

na escolha do gestor, omissão que acarreta a conservação da indicação política em diversos Sistemas de Ensino até os dias atuais.

Reconhecemos que a previsão, na legislação maior da educação brasileira, de mecanismos como os Conselhos Escolares e a construção do Projeto Político Pedagógico, configura-se como dimensões importantes no processo de democratização da escola, pois ela surgiu como elementos recorrentes das lutas e da organização sindical dos trabalhadores, das associações científicas, dos congressos, seminários e debates realizados nos últimos 20 anos.

Outro aspecto relevante diz respeito à retórica neoliberal em educação, o discurso falacioso em defesa da qualidade, assim como dos princípios da democratização, da participação, da autonomia e da descentralização. Isto é assimilado pelos setores dominantes ligados ao grande capital e resignificado sob a perspectiva do mercado e do esvaziamento do Estado, enquanto responsável pela condução de políticas sociais, em especial, no âmbito educacional. Não há como negar a existência de uma relação intrínseca entre as transformações do Capitalismo internacionalizado no limiar dos anos de 1980 e as reformas institucionais orientadas pelo ideário neoliberal para os países de capitalismo periférico. Sem exceção a educação pública brasileira foi reordenada com vistas ao atendimento das exigências impostas pela nova configuração do capitalismo mundial.

Assim como ocorrera com os Colegiados Escolares, defrontamo-nos com a resignificação do debate em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), num processo em que vimos desaparecer a palavra e a dimensão política desse projeto; ao mesmo tempo em que foi dado a esta dimensão um caráter mais instrumental e organizacional, sob a perspectiva do modelo de planejamento estratégico, utilizado em diferentes setores da produção. Não se falava mais de Plano Global da Escola (PGE), mas, sim, de Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Do mesmo modo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola passou a focalizar apenas o aspecto pedagógico, sendo apresentado como sinônimo ou como parte integrante do PDE.

Práticas fundadas em teias de influências políticas ainda estão presentes nos sistemas educacionais dos Estados brasileiros, acentuando ações pautadas nas trocas de favores, nas imposições político-partidárias e na consolidação da escola enquanto um espaço de divulgação das campanhas eleitorais. A eleição de diretores, mecanismo central no processo de participação da comunidade no cotidiano escolar, fortalece as possibilidades do abandono de uma prática sustentada no clientelismo, que é o provimento do cargo de gestor via indicação política.

As pesquisas que versam sobre formas de provimento do cargo de gestor, como a de Mendonça (2000), Dourado (2008), Paro (1996), Silva (1999), Lima (2007), dentre outras de uma vasta produção bibliográfica na área, apontam, em sua maioria, para cinco formas básicas de escolha: a indicação política, o concurso público, a seleção mista, o merecimento e a eleição direta.

Dentre as formas para escolha do dirigente escolar, parece existir um consenso entre os estudiosos, de que a indicação não mais traduz o atual anseio democrático da comunidade escolar. Com o distanciamento das relações clientelísticas que “transformam a escola naquilo que numa linguagem do cotidiano político pode ser designado como curral eleitoral cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições” (DOURADO, 1990, p.103), tem-se a possibilidade de reconstrução da identidade de escola numa perspectiva mais democrática.

A indicação política dos dirigentes não acontece de maneira homogênea nos Estados e Municípios do país. No caso do Município de São Luís/MA, uma especificidade é apontada por Mendonça (2000), a existência de um sistema híbrido, com prevalência de indicação política em parte das escolas da capital e do interior do Maranhão. Dourado; Costa (1998), em estudo realizado após promulgação da LDBEN sobre a escolha dos dirigentes escolares no Brasil, apontam que, no Município de São Luís/MA, os cargos têm-se destinado a pessoas não pertencentes ao quadro de funcionários da escola e, tampouco, ao quadro de servidores.

Estados da Região Nordeste, como o Ceará, Paraíba e Sergipe já vivenciam formas participativas no processo de escolha do dirigente escolar. No Maranhão, lamentavelmente, e em nome do manutenção do *status quo*, há ainda inquietudes, indefinições e hibridismo na forma de escolha do diretor escolar na sua Rede Estadual de Ensino. Passadas mais de duas décadas do início das experiências em torno da democratização da gestão da escola pública, é fundamental que se multipliquem os estudos relacionados à temática, especialmente, em Estados como o Maranhão, que ainda vivenciam as amarras e ranços do clientelismo político.

Para tanto, esta pesquisa se constitui num elemento de contraposição às amarras do clientelismo político, ainda presente nas escolas públicas brasileiras, as quais impedem a efetivação dos mecanismos de democratização da gestão escolar. Assim, a importância deste trabalho acadêmico fundou-se em elementos de ordem acadêmica e política, intimamente imbricados entre si. Na ordem acadêmica, buscou enfrentar a problemática em torno do processo de democratização das escolas públicas ludovicenses, temática ainda silenciada entre

os sujeitos das escolas ludovicenses, o que permitirá uma maior abertura das escolas para futuras discussões, bem como a proliferação de novas pesquisas. Na ordem política, desde as entrevistas junto às autoridades educacionais à aplicação dos questionários junto aos gestores, buscou-se a discussão e reflexão em torno das possíveis mudanças que poderão acarretar no interior das escolas caso sejam conquistadas formas mais democráticas e participativas para a escolha do gestor escolar.

Esperamos que este trabalho, de temática com ampla produção bibliográfica, possa provocar reflexões e debates no universo acadêmico maranhense, essenciais para as mudanças ideológicas por parte do Sistema Estadual de Educação no Estado do Maranhão. No universo político, representado pelos formuladores e implementadores de políticas públicas, esperamos incentivar a elaboração de políticas educacionais que assegurem o princípio da gestão democrática do ensino público, principalmente através da participação da comunidade na escolha do gestor escolar. Mesmo que em ações esparsas dos âmbitos acadêmicos e legislativo, almejamos minimamente que esta pesquisa provoque reflexões e discussões sobre gestão democrática das escolas públicas ludovicenses, especialmente, no que tange à forma de provimento do cargo de gestor escolar.

Cumpre salientar que neste estudo optamos pela utilização do sintagma “gestão da educação” em vez de “administração da educação”. As duas expressões têm sido utilizadas na área educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Etimologicamente, o termo *administração*, vem do latim *administratio*, que significa ação de administrar, dirigir, gerência. Já o termo *gestão*, em sua origem etimológica, vem do latim *gero*, *gestum*, *gere*, que significa chamar para si, executar, gerar. Segundo Maia (2008, p.77),

É possível dizer que um ou outro termo (gestão, administração) é utilizado não só nos artigos estudados, como pelos educadores de maneira geral, com significados diferentes, dependendo dos adjetivos que o acompanham. Entretanto, percebe-se que, da segunda metade dos anos 1980 em diante, o termo gestão esteve associado às formas democráticas de organização da escola, enquanto administração foi acompanhada de termos com sentidos negativos, como hierárquica, autoritária, centralizada. Parece que o contexto legal e político do momento, com a promulgação da Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.9394/96), enfatizou a utilização do primeiro termo.

Maia (2008) ainda, em pesquisa a respeito da trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil, mais especificamente dos artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE), evidenciou que o termo *administração* se tornou obsoleto, e analisa os possíveis significados advindos do uso

recente do termo *gestão*. Assim como a pesquisadora, reconhecemos a atualidade do termo *gestão* e o utilizamos em diversos momentos seguidos de uma adjetivação fundamental para o funcionamento da escola pública brasileira, *gestão democrática*.

Para Oliveira (2008, p.139) ainda existem poucas pesquisas sobre a temática do arrefecimento do termo *Administração Escolar* e a emergência do termo *Gestão Educacional*, mas afirma que “o que se percebe é um entendimento quase tácito entre os pesquisadores da área de que o termo “gestão” é mais amplo e aberto que “administração”, sendo ainda o segundo carregado de conotação técnica, o que predominou nas décadas anteriores como orientação para as escolas”.

A gestão democrática da escola pública, aqui referida, buscou ser compreendida como uma nova forma de administrar a educação e a escola, aproximando a comunidade escolar das tomadas de decisões, principalmente através da efetivação de mecanismos que possibilitem o exercício da participação ativa e consciente. Entendemos que a participação ativa da comunidade na escola deve se associar a um processo contínuo de conscientização política dos sujeitos envolvidos, com o fortalecimento dos meios de reivindicações junto ao Estado, sem isentá-lo do seu comprometimento com a manutenção de um Direito Fundamental² do cidadão, que é a educação.

Para tanto, a pesquisa se baseou em dois tipos de levantamento. No primeiro, de caráter bibliográfico e documental, foram consultados estudos e pesquisas que tratam da temática da gestão democrática da escola pública maranhense, especialmente os que foram elaborados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), pois nessa se estabeleceu o princípio da *gestão democrática do ensino público* como um dos balizadores da organização da educação brasileira. Para realização dessa etapa da pesquisa foram despendidos aproximadamente quatro meses para averiguação da existência de material publicado acerca do assunto abordado, tendo os bancos de dados das bibliotecas públicas disponíveis via internet a principal fonte dessa busca.

Cabe destacar que o sistema de biblioteca da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ainda funciona de maneira precária, não arquivando adequadamente suas monografias, dissertações e teses, fato que dificulta sobremaneira a localização de estudos locais e regionais, ainda desconhecidos em âmbito nacional. Especificamente sobre o Estado

² Segundo (Schimtt, apud Bonavides, 2008, p.56), com relação aos direitos fundamentais, se estabeleceu dois critérios formais de caracterização. Pelo primeiro, podem ser designados por direitos fundamentais todos os direitos ou garantias nomeados e especificados no instrumento constitucional. Pelo segundo, tão formal quanto o primeiro, os direitos fundamentais são aqueles direitos que receberam da Constituição um grau mais elevado de garantia ou de segurança; ou não são *imutáveis* ou pelo menos de mudança *dificultada*, a saber, direitos unicamente alteráveis mediante lei de emenda à Constituição.

do Maranhão, parcas e pontuais são as produções científicas e acadêmicas sobre a gestão democrática da escola pública. O acesso aos documentos como a Constituição do Estado do Maranhão, Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Maranhão (1994-2004), Portarias e Leis Complementares que regem o Sistema Estadual de Ensino Maranhense, também se encontram disponibilizados via site da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEEDUC/MA) ou na própria sede da Secretaria na cidade de São Luís.

O segundo, de caráter empírico, buscou a percepção dos sujeitos – as autoridades educacionais da SEEDUC/MA e dos gestores das unidades escolares da rede estadual de ensino – acerca da gestão democrática da escola pública ludovicense. As autoridades educacionais entrevistadas foram aquelas que, hierarquicamente, assumem a incumbência de fiscalizar e acompanhar o trabalho desenvolvido pelo gestor da unidade escolar. Também foram consultados, através de um questionário fechado, os gestores das escolas estaduais de São Luís, abrangendo 20% (vinte por cento) de um total de 153 (cento e cinquenta e três) gestores, totalizando uma consulta de 31 (trinta e um) gestores.

Os gestores foram selecionados de maneira aleatória, obedecendo-se ao critério de manter um equilíbrio entre o número de escolas localizadas nas regiões centrais e escolas localizadas em regiões periféricas da cidade de São Luís, para que durante análise das respostas obtidas, pudéssemos observar distorções entre as respostas.

Para análise do material coletado, após uma extensiva revisão de bibliografia, constituímos três categorias centrais para sistematização e compatibilização dos dados, que foram tomadas pela incidência com que aparecem nos estudos sobre a temática em questão: a) participação da comunidade na escola ludovicense; b) as tomadas de decisões de gestor indicado politicamente; e, por fim, c) (pseudo) autonomia da escola pública ludovicense.

O Município de São Luís possui 957.515 habitantes e se localiza numa ilha composta por mais quatro municípios: Alcântara com 21.349 habitantes, Paço do Lumiar com 98.175, Raposa com 24.201 habitantes e São José de Ribamar com 131.379, os quais compõem a Unidade Regional de São Luís – XIX (URE/São Luís) da SEEDUC/MA. Para fins de delimitação do universo da pesquisa, elegemos somente as escolas estaduais do Município de São Luís, motivada por três fatores determinantes.

Primeiramente, consciente das restrições impostas pelo fator tempo, pois Programa Interinstitucional de Doutorado, Dinter em Educação, convênio firmado entre a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, a Universidade Estadual Paulista - Unesp-Marília e a Capes, prevê exíguo tempo de formação de Doutores em Educação, no período máximo de três anos de curso, sob pena de desligamento automático, caso o aluno não

consiga concluir. A integralização dos créditos e elaboração dos artigos para as seis disciplinas de caráter obrigatório foram realizados em um ano e meio; e mais um ano e meio, para o desenvolvimento da pesquisa, qualificação e defesa da tese.

Posteriormente, influenciada pela observação das relações de poder político, relações clientelísticas e práticas de dominação perceptíveis na estrutura de governo do *Maranhão Dinástico*³, que impactam no cotidiano escolar, dificultando as possibilidades de mudanças na cultura organizacional das instituições educacionais.

Por fim, a falta de financiamento para uma pesquisa que abrangesse um maior universo empírico, prevendo a aplicação de questionários para todos os gestores da Rede Estadual de Ensino do Maranhão. No primeiro ano do Curso de Doutorado tivemos o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Maranhão – FAPEMA, mas devido à cassação do Governador Jackson Lago⁴, reapareceu novamente no poder Roseana Sarney, que substituiu toda presidência da FAPEMA, e a Fundação não demonstrou mais interesse em renovar o financiamento da pesquisa.

Esse momento de alternância de governadores no Estado do Maranhão aconteceu de forma conflituosa, abalando a estrutura do Governo do Estado, acarretando na descontinuidade de políticas e programas desenvolvidos pelo Governo Lago e na troca de Secretários de diversas pastas, inclusive da SEEDUC/MA, que, num efeito cascata, impactou o interior das escolas públicas, com a substituição, remoção e novas nomeações de gestores escolares.

A alternância de governadores também prejudicou sobremaneira a coleta de dados da pesquisa, pois, enquanto não se redefiniram os quadros de chefias/autoridades da SEEDUC/MA e de gestores escolares, não foi possível iniciar a coleta de dados junto às escolas, acarretando um atraso de quase quatro meses do previsto em cronograma da pesquisa.

A escolha da Rede Estadual de Ensino justificou-se também pela estrutura extremamente hierarquizada e fragmentada da SEEDUC/MA, composta por outras seis Secretarias: Gestão Institucional, Coordenação das Unidades Regionais, Ensino, Planejamento e Orçamento, Suporte ao Sistema Educacional e Projetos Especiais. Dessas Secretarias,

³ O termo *Maranhão Dinástico* tem sido utilizado de maneira célebre por Gonçalves (2008), em suas análises sócio-históricas das relações de poder político e práticas de dominação política no Maranhão, para apontar o poder soberano de uma mesma família (sanguínea ou não) na estrutura política maranhense e brasileira.

⁴ O Ex-Governador Jackson Lago pertenceu ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) desde 1979 e foi prefeito de São Luís/MA por mandatos, (1989-1992), (1997-2000) e (2001-2002). A eleição de Lago para o Governo do Estado do Maranhão colocou fim aos 40 anos de domínio da dinastia Sarney. No final de 2007 foi acusado pela coligação de Roseana Sarney de cometer irregularidades eleitorais, como a compra de votos. Em março de 2009, por decisão do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), Roseana foi declarada eleita.

entrevistamos as autoridades responsáveis pela Superintendência de Gestão Educacional (SUPEG), a Superintendência de Educação Básica (SUEB) e a Unidade Regional de São Luís XIX (URE/São Luís)⁵.

A SUPEG se encontra diretamente subordinada à Secretaria Adjunta de Ensino, competente por coordenar, acompanhar e avaliar as ações relacionadas ao processo de gestão educacional. Está vinculada à SUPEG, Supervisões com atribuições específicas, como é o caso da Supervisão de Gestão Escolar, responsável pela implementação dos Colegiados Escolares, Grêmios Estudantil e Caixas Escolares, respaldada pelo discurso de fortalecimento e consolidação da gestão democrática, interessando sobremaneira para as análises em torno do objeto de estudo.

A SUEB, setor responsável pelo acompanhamento das ações executadas pelos gestores de educação junto às escolas da rede de ensino, possui uma ação direta de fiscalização e intervenção no trabalho do gestor escolar, indicando a manutenção de um processo de centralização da SEEDUC/MA.

A URE/São Luís é uma das dezenove Unidades Regionais alocadas pelo Estado maranhense, responsável pelas escolas de educação básica da grande São Luís, criada sob os auspícios do fortalecimento da gestão escolar democrática, para incrementar ações que possibilitem a realização plena do processo educativo.

Para coleta dos dados empíricos foram utilizados dois instrumentos⁶: entrevistas e questionários, ambos buscando, primordialmente, a percepção dos sujeitos sobre a gestão democrática da escola pública ludovicense. As entrevistas seriam realizadas junto a 04 (quatro) autoridades educacionais da SEEDUC/MA, responsáveis pelos órgãos ligados à gestão das escolas e 01 (um) Deputado Estadual, que presidiu a Audiência Pública da Comissão de Educação, Ciência, Tecnologia, Cultura e Desporto, cujo tema versou sobre “Eleição Direta para Escolha dos Diretores das Escolas Públicas Estaduais”.

A realização das entrevistas seria norteada por um roteiro, contendo seis questões sobre a estrutura e o funcionamento da gestão escolar na Rede Estadual de Ensino, e sobre a finalidade de cada órgão contatado dentro da estrutura hierárquica da SEEDUC/MA. Entretanto, as autoridades que deveriam ser entrevistadas na SEEDUC/MA ressignificaram as ações desta pesquisa, culminando em duas ações de extrema relevância.

⁵ Para melhor visualização da estrutura hierarquizada e fragmentada da SEEDUC/MA, em anexo encontra-se o organograma da SEEDUC/MA.

⁶ Em apêndice roteiro de entrevista e questionário aplicado na coleta de dados.

A primeira delas, foi que nenhuma das autoridades contatadas na Secretaria demonstrou interesse em participar da entrevista sem que antes tivesse acesso ao roteiro de entrevista. Obedecendo às exigências impostas pelos sujeitos, foram enviados os roteiros de entrevista para, posteriormente, em data e dia sugeridos por eles, realizássemos as entrevistas. Nas datas marcadas para a realização das entrevistas, numa ação articulada das autoridades educacionais, foram-nos entregues os roteiros de entrevista respondidos por escrito, como se estivessem de posse de um questionário aberto, sob a alegação de falta de tempo e de acúmulo de trabalho, já que passavam por alternância de Governador do Estado e mudanças de chefias.

Apesar de toda receptividade dos primeiros encontros, tal encaminhamento foi tomado pelas quatro autoridades que deveriam ser entrevistadas, alterando o caráter do instrumento da coleta de dados, o que inviabilizou as possibilidades de flexibilidade para garantir as respostas almejadas, de observação das possíveis contradições da fala do entrevistado e de um maior aprofundamento das questões norteadoras do roteiro.

Contudo, compreendemos que, no processo investigativo, a ausência de um dado ou determinados tipos de posturas por parte dos sujeitos envolvidos, evidencia mais do que a materialização do próprio dado. O momento da entrevista não deixa de ser um momento de exposição das opiniões pessoais do entrevistado, e será analisado não somente no que disse, mas, também, como foi dito.

Através das autoridades dos órgãos centrais da SEEDUC/MA, tivemos a confirmação do dado trazido pela pesquisa de Mendonça (2000), que afirma que o Município de São Luís apresenta uma prevalência da indicação política do gestor escolar como forma de provimento. E após mais de dez anos de realização dos estudos como os de Mendonça (2000), Dourado; Costa (1998), o Município de São Luís continua perpetuando a prática da indicação política para o cargo de gestor nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino.

Das quatro autoridades contatadas, identificadas no decorrer da pesquisa como Autoridades BC; BD; BF e BG, uma não respondeu ao questionamento sobre a forma de provimento do cargo de gestor, alegando, em justificativa informal no momento da entrega do roteiro de entrevista, que a nova Gestão da Secretaria (Governo Roseana) construirá novos critérios para a escolha do gestor escolar. As demais autoridades responderam ao questionamento sobre a forma de provimento, confirmando a indicação política para o cargo e manifestando que as habilidades profissionais também são levadas em consideração: “a forma de provimento do cargo de gestor é levada em conta a competência profissional, mas na maioria dos casos a indicação” (AUTORIDADE BG, 2010, ROTEIRO DE ENTREVISTA).

Também destacaram a necessidade de mudança dessa forma de provimento, alegando a necessidade de discussões junto às escolas, mas não fizeram menção de levar a discussão à sociedade maranhense, e menos ainda, aos movimentos associativos ligados a educação no Estado do Maranhão. Segundo as (Autoridades BC e BD, 2010, Roteiro de Entrevista):

O Maranhão nomeia seus gestores. O processo não é eletivo nem por concurso. Sendo eletivo, atenderia aos princípios da gestão democrática. Por concurso, eliminaria a possibilidade de se estabelecer pactos e favorecimentos entre a comunidade escolar. Esta é uma prática que provavelmente será modificada, mas não sem uma ampla discussão entre escola e SEEDUC.

Já o Deputado Estadual José Lima dos Santos Filho, uma das autoridades que seria entrevistada nesta pesquisa, foi procurado em seu gabinete na Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão por três vezes, mas segundo sua equipe de assessoria encontrava-se assoberbado de compromissos. A assessoria do Deputado nos orientou a buscar maiores informações sobre a Audiência Pública que tratou sobre “Eleições Diretas para Escolha de Diretores de Escolas Públicas Estaduais” no Relatório de Audiência Pública. Esse documento oficial, que deveria fazer parte do arquivo da Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, deveria ter sido confeccionado no dia da realização da Audiência (27/11/2007), entretanto não se encontrava presente dentre os Relatórios arquivados já em meados do mês de novembro de 2009.

Os responsáveis pelo setor alegaram não compreender a ausência do Relatório e pediram quinze dias para sua localização. Passados os dias solicitados pelo arquivo da Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão, a cópia ainda se encontrava no gabinete do Deputado, pois somente na oportunidade da solicitação do documento para a pesquisa em questão teve-se o seu teor transcrito e documentado através do Relatório de Audiência Pública.

Em relação aos questionários, estes foram aplicados a 31 (trinta e um) gestores das escolas da Rede Estadual de Ensino de São Luís. Esse instrumento foi eleito para coleta de dados junto aos gestores, pelo exíguo tempo disposto para realização dessa etapa da pesquisa, possibilitando a entrega dos questionários nas mãos dos gestores e a aplicação a um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

Apesar da estrutura rígida e fechada do instrumento, que impede, muitas das vezes, a expressão de sentimentos dos sujeitos, buscamos minimizar esse limite, através da

utilização da observação e do bloco de notas, pois mais da metade dos gestores propuseram-se em responder ao questionário no momento de entrega do mesmo, facilitando sobremaneira a descrição dos elementos como gestos, expressão facial e corporal, falta de entendimento de alguma questão, dentre outros, no momento da aplicação dos questionários.

Para garantir a entrada nas escolas, a URE/São Luís expediu uma autorização que somente foi concedida após apresentação e aprovação prévia do questionário a ser aplicado, demonstrando a falta de autonomia da escola e do gestor, bem como a centralização das tomadas de decisões pelos órgãos centrais da SEEDUC/MA. Apesar do crivo em relação ao questionário, nenhum item sofreu alteração para sua aprovação, sendo concedida a autorização para a aplicação dos questionários junto aos gestores das escolas estaduais de São Luís.

Concedida a autorização para adentrar as escolas, superamos o receio de que alguns gestores apresentassem em relação ao questionário, num primeiro contato realizado junto à escola. De certa forma, a URE/São Luís endossou a aplicação dos questionários, viabilizando rapidamente a autorização para entrada nas escolas, mas sem exercer nenhuma ação impositiva que obrigasse os gestores ao preenchimento dos mesmos. Os gestores que não demonstraram interesse em responder ao questionário foram substituídos por outros, e, apesar de toda dificuldade inerente à aplicação de qualquer instrumento investigativo, apenas dois gestores escolares procurados não responderam ao questionário.

As questões contidas nos questionários abordaram duas dimensões básicas. Uma primeira dimensão, para delinear o perfil acadêmico-profissional dos gestores escolares, buscou dados como faixa etária, tempo de atuação no magistério e de exercício do cargo de gestor, sexo e formação profissional. Uma segunda dimensão, que será contemplada em capítulos posteriores, refere-se às áreas de decisão do gestor, ressaltando sua percepção frente ao processo de democratização da gestão escolar. Neste sentido, foram propostas questões que abordaram aspectos considerados prioritários na gestão da escola, a exemplo de processos de tomada de decisão, relação escola-comunidade, relações de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico.

No que se refere à faixa etária, 75% dos gestores encontram-se numa faixa acima de 48 anos, distribuídos da seguinte forma: 60 anos ou mais – 10%; entre 54 e 59 anos – 29% e entre 48 e 53 anos – 36%, totalizando a grande maioria. De outra parte, verificamos que 25% dos gestores estão na faixa entre 35 e 47 anos, não havendo nenhum gestor entrevistado abaixo dessa última faixa etária. De acordo com os dados obtidos, fica evidente que o cargo de gestor escolar na Rede Estadual de Ensino tem sido assumido por profissionais acima de

trinta e cinco anos (100%), tendo uma parcela significativa que se encontra na faixa entre 48 e 59 anos (65%). Esse dado inicial demonstra que o cargo de gestor escolar na cidade de São Luís/MA tem sido ocupado por educadores com grau de maturidade e de experiência profissional mais sólido. Cabe ressaltar que nem sempre o fator da maturidade é sinal de experiência profissional. Entretanto, neste estudo, tal indício confirma-se quando nos debruçamos sobre os dados referentes à experiência profissional, sintetizada no quadro abaixo:

Quadro 01

Tempo de Magistério	%
Até 3 anos	0
4 a 7 anos	3
8 a 11 anos	3
12 a 15 anos	7
16 a 19 anos	19
20 a 23 anos	7
24 a 27 anos	13
28 anos ou mais	48

Como se observa, 68% dos gestores pesquisados atuam no magistério da Educação Básica há mais de 20 anos e, se ampliarmos o parâmetro para mais uma faixa, ou seja, abordando aqueles que atuam na área da educação há mais de 16 anos, encontraremos um total de 87% dos gestores. Confirma-se, assim, que a função de gestor escolar nas escolas estaduais da Rede Pública de Ensino está sendo assumida por profissionais que têm mais tempo no exercício do magistério e com uma faixa etária elevada.

Outros dois aspectos chamam a atenção. O primeiro refere-se ao fato de que, até o momento, tem sido significativamente pequena a participação, como gestor escolar, daqueles que ingressaram no magistério há menos de 15 anos, somando um total de 13%. De outra parte, encontramos um dado de extrema relevância, 48% dos gestores investigados têm 28 anos ou mais de exercício do magistério, significando que são profissionais que acompanharam boa parte das lutas dos trabalhadores em educação, senão em nível local, mas em âmbito nacional a favor da democratização da escola pública brasileira.

Situações como essas contribuem para manutenção e cristalização de estruturas e práticas administrativas marcadas por uma cultura assentada na conservação de modelos e resistência às mudanças, acarretando na personificação da instituição escolar. Outro dado que pode traduzir traços de continuidade nessas estruturas e práticas refere-se ao fato de mais da metade do número de gestores consultados, 53%, estarem no exercício do cargo há mais de 6 anos, como demonstra a tabela a seguir:

Quadro 02

Tempo de Gestor (a)	%
Menos de 1 ano	17
1/2 anos	6
2/3 anos	10
3/4 anos	7
5/6 anos	7
6/7 anos	13
8/9 anos	7
10 anos ou mais	33

Por outro lado, observamos que, apesar da alternância de Governadores no Estado do Maranhão e principalmente de Secretários de Educação (que na maioria das vezes ocasionam a ruptura de políticas e programas educacionais de governos anteriores) os gestores têm permanecido em suas funções.

Nota-se também – que a grande maioria dos gestores escolares na cidade de São Luís é do sexo feminino (87%); e um pouco mais da metade, 55%, são graduados em cursos de licenciatura e 42% graduados em Pedagogia. Ainda em relação à escolaridade, constatamos que 61% dos gestores pesquisados possuem pós-graduação *lato sensu* e apenas 7% em nível *stricto sensu*, em curso de Mestrado.

Esses dados nos remetem aos cursos de formação dos profissionais da educação, pois assim como no processo eleições diretas para gestor escolar, a indicação política para o cargo coloca em cena – sujeitos de diversas áreas do conhecimento para ocupação do cargo. Os licenciados, além de terem o processo de ensino-aprendizagem como um de seus campos de ação no âmbito da escola, passam a voltar o olhar para o campo da gestão e da organização

dos processos de trabalho na escola. Essa realidade apresenta novos desafios para formação inicial dos licenciados, evidenciando-se a necessidade de que esses cursos – tanto as licenciaturas quanto a própria Pedagogia – tragam a temática da gestão da educação e da escola como um eixo central da formação.

Outro aspecto relevante, já apontado, está no fato de 61% dos gestores pesquisados terem buscado algum curso de Especialização. Quem sabe essa procura não esteja relacionada com as lacunas existentes na formação inicial desses profissionais? É claro que não podemos deixar de reconhecer que, por certo, um dos fatores que muito contribui para essa procura está localizado no Estatuto do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado do Maranhão – Lei 6.110/94, que prevê Gratificações por Titulação (Art. 62) para os Professores e Especialistas em Educação de: 10% para portadores de cursos de Atualização, Aperfeiçoamento ou Reciclagem na área de Formação ou Educação que somem carga horária mínima de 360 horas (inciso I); 15% para portadores de Certificados de Especialização em nível de Pós-Graduação, na área de Educação ou Formação (inciso II); 20% para portadores de Título de Mestre, na área de Educação ou Formação; e 25% para portadores de Título de Doutor, na área de Educação ou Formação.

Portanto, o breve perfil delineado sobre os gestores escolares buscou coletar elementos para melhor caracterizar e desvelar os sujeitos que se encontram frente ao desafio de gestar, democraticamente, a escola pública ludovicense. Diversificar os estudos e pesquisas na área de formação e atuação do gestor escolar no Estado do Maranhão ainda é essencial na consolidação de uma verdadeira escola democrática e de qualidade.

Através do exercício investigativo, que envolve o pesquisador e o universo a ser pesquisado, tornou-se possível alargar o nosso olhar para análise da relação existente entre gestão democrática, forma de provimento e a participação da comunidade escolar, com base na percepção dos gestores escolares das escolas ludovicenses. Segue posteriormente a síntese construída após um intenso ato investigativo, que envolveu a transposição das barreiras do silêncio, o ir além do instituído e a certeza de que um dos caminhos para construção de uma escola pública de qualidade é a democratização do espaço educativo.

Para tanto, o primeiro capítulo buscou retomar os fundamentos teóricos no campo da gestão democrática da escola pública, tratando em especial, das formas de provimento do cargo de gestor escolar e da participação. Demarcamos os condicionantes históricos do processo de redemocratização do país, remontando o cenário das lutas travadas em nome da democratização da escola e da educação brasileira no limiar dos anos de 1990. E por fim, uma

discussão sobre as possibilidades da eleição de gestores no processo de democratização da gestão escolar.

No segundo capítulo buscamos evidenciar os limites da forma de provimento do cargo de gestor escolar no Estado do Maranhão, que ainda acontece via indicação política, remontando o cenário de um “Maranhão Dinástico”, tomado por práticas de dominação política, que impactam diretamente na organização e gestão da escola pública ludovicense. Autoridades educacionais e gestores escolares ganham voz para expressar seus posicionamentos sobre o processo de escolha do gestor escolar vigente nas escolas públicas.

O terceiro e último capítulo delineou a percepção dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís/MA, sobre elementos constituintes de uma gestão democrática da escola, abordando-se temáticas como os processos de tomadas de decisões, relação escola-comunidade, relações de trabalho e a construção do Projeto Político-Pedagógico. Após delinear essa percepção, tornou-se possível trilhar os caminhos que a gestão da escola pública ludovicense tem tomado em *Tempos de Gestão Democrática*.

- CAPÍTULO I -

DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: as possibilidades da eleição de gestores



Escola Pública no interior do Maranhão – Sala de Aula/ Março 2009

*“A democracia efetiva só pode ser construída sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas etc. dos seres humanos na produção da sua vida individual e social”
(FRIGOTTO, 2002, p. 53).*

1.1. Lutas e movimentos associativos por uma educação democrática (1980-1990)

Os contornos que a democratização da educação e da escola pública brasileira assume na atualidade exigem a compreensão das lutas travadas pela sociedade brasileira a partir do final dos anos de 1970, no contexto de crise militar imposta desde março de 1964. Na segunda metade dos anos de 1970, o regime militar viu-se acuado tanto por fatores internos quanto externos. A crise do petróleo pôs fim ao período do milagre econômico, trazendo à tona uma profunda crise econômica que se agravou num curto espaço de tempo. Além disso, setores da sociedade brasileira, que haviam apoiado o golpe militar de 1964 e as medidas adotadas nos anos seguintes, reivindicavam maior acesso à tomada de decisões do Governo. A oposição, por sua vez, representada pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), principalmente a partir das eleições de 1974, cresceu eleitoralmente refletindo na composição das cadeiras no Congresso Nacional.

Nas eleições de 1982, para Governadores de Estado, os partidos de oposição ao regime militar, mais especificamente o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), elegeram os governadores nos principais estados da federação. Nos Estados de São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, além de Amazonas e Acre, o PMDB saiu vitorioso; e no Rio de Janeiro, foi eleito o candidato do PDT, Leonel Brizola.

Esse pleito já ocorreu dentro de um momento de transição conduzido pelos militares que estavam no poder e por eles denominados de *abertura política*. A chamada abertura lenta, gradual e segura, iniciou-se no Governo do General Ernesto Geisel (1974-1979), marcado por constante alta no custo de vida, arrocho salarial e crescente concentração de renda, sendo findada pelo seu sucessor na Presidência da República, o General João Batista de Figueiredo (1979-1985).

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a sociedade brasileira viveu um intenso processo de mobilização e discussão política em várias instâncias, chegando em 1978 ao fim da era do Ato Institucional (AI-5), revogado no último ano de governo de Geisel, constituindo importante passo rumo à democratização do país. Considerado um instrumento jurídico-administrativo de ordem autoritária e coercitiva, o AI-5 afrontou o Estado de Direito, pois, através deste ato, o Presidente da República removeu funcionários, suspendeu direitos políticos, decretou recesso do Poder Legislativo e, ainda, restringiu vários direitos individuais. Segundo Germano (1994, p.68), o governo militar editou, em 1969, o decreto-lei n. 477, que

“feria de morte a liberdade de expressão ao instituir a censura prévia à imprensa e ao ampliar o controle político-ideológico das universidades e demais instituições educativas”.

A luta pela anistia política alcançou em parte seus objetivos com a anistia concedida em 1979. A sociedade civil, em especial, a classe trabalhadora, conseguiu rearticular-se num movimento sindical mais combativo, que ficou conhecido como novo sindicalismo. O novo sindicalismo, atuando por dentro da estrutural sindical existente, em contraposição ao atrelamento político e o peleguismo que caracterizava a ação sindical de várias entidades, consolidou-se com uma ação sindical autônoma e combativa em relação ao Estado. O processo de mudança, apesar de lento, teve como momento forte de afirmação política e social, as greves ocorridas no final dos anos 1970 e início dos anos 1980.

Em 1982, com a vitória das oposições nos governos estaduais, vislumbrou a possibilidade de colocar em xeque o domínio do Governo Militar sobre o Colégio Eleitoral que escolheria o novo Presidente da República em 1985. Vários setores da sociedade brasileira se mobilizaram em prol das eleições diretas para a Presidência da República, à campanha *Diretas Já*, que apesar de não ter alcançado seu objetivo naquele momento, colocou o povo novamente nas ruas com a realização de comícios, os quais reuniram em alguns deles, mais de dez mil pessoas.

Esse quadro sintetiza elementos importantes dos contornos das lutas pela retomada dos espaços e instâncias democráticas na sociedade brasileira, na busca do exercício da cidadania e da democracia participativa, tendo em vista um projeto social mais coletivo nessa sociedade. É nesse contexto de luta pela redemocratização da sociedade brasileira que se inseriu a luta pela democratização da educação e da escola, que nos anos de 1980 encontrou um terreno fértil para se consolidar e dar os primeiros passos.

A organização de parte da sociedade civil – novo sindicalismo, movimentos sociais, emergência de um partido popular de massa (Partido dos Trabalhadores – PT) – comprometida com as lutas históricas pela superação das relações sociais de cultura escravocrata, do latifúndio e da perversa distribuição de renda, que vêm mantendo o Brasil como uma das sociedades mais injustas e desiguais do mundo, logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos no texto constitucional de 1988. É neste contexto que se afirma a perspectiva da ampliação do espaço público e da escola pública, gratuita, laica, unitária e universal (FRIGOTTO, 2002, p. 54).

Predominantemente, no decorrer dos governos militares, a crítica ao novo modelo educacional de caráter tecnicista, fundado no modelo taylorista, estabeleceu uma rígida hierarquia no sistema de ensino (diretor, supervisor, professor e aluno), automatizando

sobremaneira o trabalho pedagógico. Segundo Colares e Colares (2003), esse movimento pode ser observado a partir dos inúmeros regulamentos e normas que foram instituídos naquele período, inclusive na educação, atendendo a uma proposta tecnocrática que havia se estabelecido no país, a qual colocava a técnica acima de tudo e acreditava no poder inabalável do planejamento.

A concepção tecnicista estava carregada “do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2003, p.12). Esse modelo de cunho autoritário gerou a sistematização de propostas e alternativas, seja no âmbito das práticas educativas escolares, seja no âmbito das práticas educativas não escolares, tomando corpo os inúmeros movimentos, congressos, reuniões científicas e momentos de discussão dos problemas da educação brasileira que ocorreram nesse período.

Merecem destaque as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), que tiveram um papel importante nas discussões das questões educacionais no processo de elaboração da Carta Constitucional de 1988⁷. Do ponto de vista dos direitos humanos, incluindo-se os de caráter socioeconômico, foi sem dúvida uma conquista e um grande progresso em relação às constituições anteriores e dos primeiros projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Também decorrente das CBEs, surgiram os Fóruns organizativos dos educadores, mais especificamente, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Garantir o princípio da gestão democrática na Constituição Federal configurou-se como um ganho muito significativo para a educação brasileira, que deve ser materializado e assegurado no interior das instituições de ensino. Para Benevides (2002, p.71-72) uma:

Constituição existe para proteger os seres humanos contra os abusos do poder, de todo e qualquer poder. Este é o principal objetivo de uma Constituição: delimitar claramente limites do poder ou poderes. Na ausência de tais limites, teríamos apenas a lei dos mais fortes, dos mais ricos, a guerra de todos contra todos etc. É um instrumento de defesa dos governados contra os governantes. (...) Quando a Constituição não exerce o papel de proteger os governados frente aos abusos e às omissões dos governos, que detêm o poder máximo, não podemos falar em Constituição democrática republicana. Ela carece de legitimidade, elemento essencial para garantir minimamente uma coesão social, aquela legitimidade quando se acredita que vale a pena seguir as normas que foram democraticamente definidas, e que são consideradas justas e boas, mesmo que eventualmente duras.

⁷ Para mais esclarecimentos sobre a Carta Magna de 1988 e suas emendas constitucionais em tempos de reconfiguração do Estado Brasileiro, consultar o estudo de Resende (2009), “*Um resgate histórico das bases ideológicas da Constituição Federal de 1988: social-democracia e neoliberalismo*”.

Para tanto, o movimento organizado dos profissionais da educação contribuiu para que as questões educacionais passassem a ser discutidas a partir de uma compreensão mais crítica e mais ampla da sociedade, da educação e dos próprios processos educativos que se desenvolvem na escola. A produção do conhecimento sobre educação, sociedade, poder, cultura e realidade socioeconômica se desenvolveu de modo a se apreender e evidenciar a relação entre os diferentes elementos e dimensões da existência social dos indivíduos. A escola e os processos educativos, que ali se desenvolvem, passaram a ser analisados não apenas em sua dimensão didático-pedagógica, mas também levando-se em conta os condicionamentos culturais, sociais, econômicos e políticos que engendram e determinam tais processos.

Na década de 1990, iniciada sob égide do Presidente da República Fernando Collor de Mello, eleito em 1989 pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN), despontou o neoliberalismo⁸, que resgatou características do mais puro conservadorismo político, retomando a máxima da primazia do mercado sobre o Estado, e do individual sobre o coletivo. Com advento do ideário neoliberal, de caráter restritivo, o Estado assumiu importantes mudanças em sua configuração, desarticulando os fundamentos de um Estado de Bem Estar Social, atingindo diretamente as políticas sociais. Gentili (1995, p.46) aponta que

Os neoliberais reconhecem que existe um problema de disciplina social (ou, de sua perspectiva, de indisciplina social) que, enquanto variável cultural, explica as razões do porquê chegamos ao lugar onde estamos. Isso permite entender a ênfase que os neoliberais colocam na necessidade de desenvolver um conjunto de estratégias culturais capazes de enfrentar o perverso efeito provocado pela desprezível ideologia dos direitos sociais e a falsa promessa de que uma suposta condição de cidadania nos coloca a todos em igualdade de condições para exigir o que só deveria ser outorgado a quem, mediante o mérito individual e o esforço cotidiano, se consagram socialmente como consumidores empreendedores.

Paulatinamente, o ideário neoliberal se apropriou do discurso globalizante, disseminando-se por várias partes do mundo e fazendo com que tanto os partidos políticos de direita, quanto os de esquerda, assumissem, em momentos diversos, os discursos e interesses impostos pelas grandes corporações transnacionais. O progressivo aumento do domínio das corporações transnacionais acarretou numa concorrência perversa entre os Estados.

⁸ Segundo Anderson (1995, p.09), o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o Capitalismo. Esse foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos e mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Nesse sentido, a globalização, tem favorecido os países que concentram maior poder econômico e diminuí a autonomia política e decisória dos Estados, especialmente os periféricos, os quais estão inseridos no processo de globalização subordinados à lógica do mercado mundial, pressionando-os a reduzirem impostos, atacarem conquistas sociais e sindicais e submeterem suas políticas e legislações aos interesses dos países centrais.

Em contrapartida, continentes como a África e a América Latina sofreram com as consequências de programas de ajustamentos econômicos neoliberais do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do Banco Mundial (BM), agravando ainda mais a pobreza e a miséria das camadas populares. Os governos latino-americanos sofreram com as determinações neoliberais, cedendo aos seus moldes administrativos e gestoriais, que resultaram em forte dependência externa para garantia de estabilidade.

O então presidente Collor elegeu-se nesse cenário, com base num projeto de modernização para o país, que se iniciaria via privatizações e flexibilização dos aparatos legais para esse fim. No setor educacional brasileiro, buscou a modernização tecnológica e a preparação de mão-de-obra adequada para atender às demandas do mundo globalizado. Sobre a égide das ações neoliberais, eclodiram nos anos de 1990 as reformas educacionais brasileiras, em grande parte, financiadas por recursos provenientes do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD).

Collor, em seus discursos eleitoreiros, anunciou uma preocupação com a qualidade do ensino e com o resgate da dívida social por meio da educação, mas o Presidente e sua cúpula governamental não apresentaram nenhum plano concreto para a área educacional. De acordo com Valente (2000), por não haver propostas concretas por parte do governo, capazes de mobilizar a sociedade para ações mais amplas no campo da educação, a ideia de educação como expressão de cidadania propalada nos discursos oficiais não se configurou como prioridade, nem mesmo em tempos de comemoração do Ano Internacional da Alfabetização em 1990.

Frente às acusações e denúncias de esquemas de corrupção, Collor sofreu processo de *impeachment*, assumindo o vice-presidente Itamar Franco. O Governo Itamar “herdou um acentuado processo de desindustrialização, uma recessão intensificada e uma privatização dilapidadora do capital produtivo” (ANTUNES, 2004, p.20). Foi instituído o Plano Real de estabilização econômica, que produziu importantes mudanças na ordem econômica do país. Para Oliveira (2009, p.199), o objetivo do Plano Real de autoria do então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso foi de “controlar a hiperinflação para pôr fim a quase três décadas de inflação elevada, o que implicou na substituição da antiga moeda

pelo Real, a partir de 1º de julho de 1994”. O Governo Itamar ficou entregue às exigências das agências internacionais responsáveis pela concessão de empréstimos, e fortemente marcado por ambiguidades que caracterizaram suas ações durante todo mandato.

No setor educacional, o Governo do Presidente Itamar Franco fundamentou-se nas propostas colocadas pela *Conferência Mundial de Educação para Todos* para traçar seu plano de ação. A Conferência ocorrida em Jomtien na Tailândia, em março de 1990, convocada e patrocinada por Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Banco Mundial (PNUD), buscou estabelecer consensos para servir de base para os planos decenais de educação, voltados, principalmente, para os países periféricos que foram signatários da *Declaração Mundial de Educação para Todos*.

No Brasil e em outros países periféricos, iniciou-se uma reformulação das políticas educacionais, visando uma ampla reforma nos sistemas públicos de ensino, que contemplasse os compromissos assumidos diante dos Organismos Internacionais. Após a assinatura da *Declaração de Nova Delhi Sobre Educação Para Todos*, em 1993, elaborada para firmar os compromissos assumidos durante a *Conferência Mundial*, o então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.52), apontam que

após o *impeachment* do presidente Collor, em 1992, as bases políticas ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começam a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, já na gestão do ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, no governo Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor. Como esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado.

Segundo pesquisa de França (2002), o Plano Decenal estimulou a Municipalização do Ensino Fundamental e a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), centralizou uma lista nacional de livros didáticos, incentivou Programas de Qualidade Total na Educação e a aquisição de equipamentos, buscando a modernização das escolas através da compra de antenas parabólicas, aparelhos de fax e TV, computadores, vídeos e livros, de forma a garantir a competitividade escolar.

Além das ações destacadas, o Plano Decenal de Educação para Todos (MEC 1994) tinha como ação primordial, a universalização do ensino fundamental e a erradicação

do analfabetismo no Brasil – através do atendimento aos requisitos educacionais básicos para inserção na vida moderna e no mundo do trabalho – e a universalização das oportunidades para alcançá-los. O documento traçou objetivos, metas e estratégias para colocar em prática o leque de ações assumidas para os dez anos subsequentes, destacando diretrizes em áreas como profissionalização do magistério, autonomia da escola, equidade na aplicação dos recursos; engajamento dos segmentos sociais mais representativos na promoção, avaliação e divulgação dos esforços de universalização, e melhoria de qualidade de ensino.

No ano seguinte à elaboração do Plano Decenal, assumiu a Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito Presidente pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), sendo, posteriormente, reeleito em 1998. O Presidente iniciou o seu Governo com uma greve geral dos petroleiros, ficando marcado pela austeridade com que enfrentou o movimento. O Governo de Fernando Henrique Cardoso, de ideário neoliberal, conduziu o país a uma ampliação do número de privatizações, fortaleceu a subordinação ao FMI e aumentou, significativamente, a carga tributária do país.

No campo educacional, a regra revelou-se a mesma dos governos anteriores, no sentido de adequar a educação aos padrões mundiais e de preparar a mão-de-obra de maneira continuada. Sob o ponto de vista dos aparatos legais que regulamentam a educação brasileira, foi um período fértil, com a aprovação de vários documentos legais, os quais, em momento posterior, seriam norteadores para condução das políticas educacionais. Cabe destacar a Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei 9424/96, que o regulamentou, e, ainda, a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96).

O Governo de Cardoso seguiu por uma política educativa incoerente, de um lado, traduzida por um discurso sobre a importância da educação e, de outro, um descompromisso do Estado no setor, com a inserção crescente da iniciativa privada e das organizações não-governamentais. Contudo, além do educacional, outros setores também sofreram com o surto da privatização, a observar as empresas estatais. Para Oliveira (2009, p.199):

Muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como por exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, (...). A criação de tal Fundo, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional n.14, (...). Por meio da referida

Emenda, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto em lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório e a progressiva universalização do ensino médio.

Segundo Rodrigues (2003), ao longo dos anos de 1990, as reformas educacionais brasileiras assumiram os contornos da política neoliberal traçando eixos de ações para a concretização de suas reformas no âmbito da gestão, da equidade e qualidade da educação e da capacitação de professores. No âmbito da gestão, ressaltam-se a descentralização administrativa e pedagógica, o fortalecimento das capacidades de gestão, a autonomia escolar e a participação da comunidade, o aperfeiçoamento dos sistemas de informação e gestão, e a avaliação, por meio da medição de resultados ou rendição de contas. Com relação à equidade e à qualidade da educação, os aspectos centrais foram a focalização das políticas nas escolas mais pobres do nível básico, a discriminação positiva de grupos vulneráveis, as reformas curriculares, a distribuição de textos e materiais didáticos, a extensão da jornada escolar com o aumento de horas-aula e os programas de melhoramento e inovação pedagógica. Quanto à capacitação de professores, destacaram-se a qualificação profissional de professores em serviço, a remuneração por desempenho e as políticas de incentivos.

O projeto de democratização da educação pelo Governo Federal nos anos de 1990, segundo Vian (2003), previa a democratização, a participação, a descentralização e construção da autonomia, cujo controle e planejamento ficaram circunscritos ao MEC, enquanto o financiamento seria deslocado do estado para a comunidade para ser administrado de forma compartilhada. O plano prioritário da escola passa a ser a gestão, a qual reforçava sua eficácia com o processo de descentralização, enquanto a avaliação dos resultados, centrada no MEC, atuava como para a melhoria da eficiência dos sistemas educacionais.

Nas lutas pela democratização da educação e da escola, pelo menos duas perspectivas se destacavam e se complementavam. A primeira que tinha como foco a luta pelo acesso e permanência das classes marginalizadas à educação escolar, de qualidade, pública e gratuita. As taxas de escolarização mostraram que mais de 30% das crianças em idade escolar estavam fora da escola e que, mesmo aquelas que chegavam a entrar para a escola, mais de 50% não chegavam à quinta série e apenas cerca de 1% conseguia ter acesso ao ensino superior. Portanto, falar de democratização da educação implicava, necessariamente, em políticas educacionais que fossem capazes de alterar o caráter excludente e seletivo da escola em nossa sociedade.

A outra dimensão da democratização da educação aponta para a democratização da gestão da escola e dos Sistemas de Ensino, de modo a consolidar os canais de participação coletiva na construção da escola pública. Destacam-se nesse momento as lutas por eleições diretas para escolha de gestores escolares, levadas à cabo pelas associações de professores, pais e alunos. A participação da comunidade na vida da escola passa a ser tomada como um componente central no processo de democratização da gestão da escola pública.

1.2. A democratização da gestão da escola pública

Desde a década de 1930, com o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, foi expressa no pensamento educacional brasileiro a preocupação com a *democratização da gestão escolar* e a participação coletiva na construção de uma escola moderna, visando primordialmente à autonomia da escola pública. O *Manifesto*, documento elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros e líderes do movimento de renovação educacional, defendia entre outras reivindicações, uma escola pública fundada na gratuidade, obrigatoriedade e a laicidade.

Contudo, somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) teve-se contemplado os princípios norteadores do *Manifesto de 1932*, ficando estabelecida na Carta Magna a obrigatoriedade, a gratuidade, a liberdade, a igualdade e a gestão democrática na educação, consolidada através do artigo 206, inciso VI: *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*. A regulamentação infraconstitucional, através de leis ordinárias, também auxiliou na implementação desses princípios, como é o caso da LDBEN, aprovada em 20 de dezembro de 1996, após oito anos de descontentamento da sociedade civil e, sobretudo das entidades que compõem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Para Dourado (2008, p.78),

“...a LDB, embora pesem seus limites e condicionantes, é a expressão das lutas efetivadas entre as diversas forças sociais e, dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar.”

A LDBEN traz um histórico de construção e promulgação em que somente as classes dirigentes foram privilegiadas na representação de seus ideais, deixando lacunas no corpo do texto da Lei, que cede espaço para entendimentos dúbios, equivocados e

tendenciosos. O artigo 14, do Título IV, que trata Da Organização da Educação Nacional, limita-se a mencionar o tema da gestão democrática da seguinte forma: “*Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática* do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: Inciso I - a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; Inciso II - a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares” (grifos próprios).

Sendo assim, se os sistemas de ensino definirão *as normas* de gestão democrática do ensino público na educação básica, já não estamos trabalhando sob o autoritarismo e a centralização do poder nos órgãos centrais dos Sistemas de Ensino? Nota-se que uma sociedade democrática não se consolida simplesmente pelo estabelecimento de aparatos jurídico-normativos, uma vez “que a democracia, tal qual se apresenta no capitalismo e para os capitalistas, constitui-se num elemento central para a dominação não forçada” (SILVA, 2006, p.24). E mais: “a democracia, além de não ser uma evolução natural das instituições, porque exige muita luta, é também muito trabalhosa - o que é fácil é o autoritarismo, através do carimbo, da canetada, do fuzil e o difícil, é a consolidação do processo democrático” (BENEVIDES, 1998, p.77).

Em estudo de Freitas (2000), que enfoca os ideais da gestão democrático-participativa na educação, aponta-se para uma continuidade pela busca do ideal de gestão democrática da escola pública por meio das organizações científico-acadêmicas - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Educadores (Ande), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e associações de classe - reforçando o anteriormente destacado, sobre a importância dessas associações nas discussões sobre os processos de democratização da escola pública brasileira.

Pazeto e Wittmann (2001) em artigo sobre o Estado da Arte em gestão da escola, no período de 1991 a 1997, destacam que a temática tornou-se expressiva dentre as questões de investigação no meio educacional brasileiro, constituindo objeto de preocupação por parte dos governantes e dos dirigentes educacionais no limiar dos anos de 1990. Expressam também que, dentre as principais temáticas das pesquisas nos cursos de Pós-Graduação, encontra-se o tema da democratização da gestão escolar.

A consolidação da gestão democrática exige a movimentação do coletivo para efetivação da prática da participação consciente das tomadas de decisão da escola, devendo

configurar-se como uma participação cidadã, em que as questões ligadas à participação tornem-se o pano de fundo dos mecanismos que passam materializar os processos de funcionamento da gestão escolar. Sendo assim, para efetivação de uma gestão democrática é necessário garantir a participação consciente da comunidade escolar, fazendo com que os sujeitos envolvidos, conheçam, de fato, os determinantes sociais que constroem e condicionam a escola. Assim como Dourado (2008), compreendemos que a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras necessita ser entendida

como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2008, p.79).

A questão da autonomia escolar também precisa ser garantida, pois os conceitos democracia e participação perpassam pelo princípio da autonomia. Na defesa de uma escola autônoma, que não se configura num valor absoluto, almeja-se que a comunidade escolar disponha de liberdade para formular, implantar e avaliar o seu Projeto Político-Pedagógico de acordo com suas peculiaridades. Escola e comunidade encontram-se sopesadas pela contradição marcante entre autonomia decretada e autonomia construída.

Nessa perspectiva contraditória, o discurso da autonomia da escola deixou de ser proferido somente pelos educadores progressistas, sendo também incorporado pelo discurso conservador da educação. Paro (2001, p.57) chama-nos atenção para que o entendimento da autonomia administrativa não recaia sobre a desconcentração de tarefas, ao invés, da descentralização do poder, que “se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público, sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão”.

Veiga (1998, p.16-19) aponta que esse exercício da autonomia contrapõe-se à centralização das tomadas de decisões, e deve permear os quatro âmbitos da instituição escolar: da autonomia administrativa, centrada “na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos”; da autonomia jurídica, ligada “à possibilidade da escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais”; a autonomia financeira, associada “à disponibilidade de recursos financeiros

capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo”; e a autonomia pedagógica, associada “a liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa”.

Gutierrez e Catani (2008, p.61-63), num panorama atual sobre as principais questões discutidas no campo da participação, gestão democrática e autogestão, alertam que “a consulta individual aos atores envolvidos não garante, por si só, a participação consciente. Uma decisão prejudicial ao grupo, ou simplesmente equivocada, pode ser autorizada por um número imenso de pessoas”. E mais: anunciam que participar “consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo”, mas desde que nesse processo, não se oculte atitudes corporativas e a intenção do Estado em desfazer de suas obrigações.

Assim como Bordignon; Gracindo (2004) e Dourado (2008), reconhecemos que a gestão democrática da educação requer mais do que mudanças estruturais, estabelecendo mudanças de paradigmas que fundamentem a construção das políticas educacionais, buscando ir além dos padrões instituídos pelas organizações burocráticas e da lógica utilitarista das demandas do processo produtivo. As mudanças levam tempo para se materializarem, pois estão articuladas à partilha de poder decisório, aos processos de descentralização e as mudanças na cultura de participação da comunidade.

Como revelado em pesquisa de Cruz, Maia, Vieira (1999), a implantação de uma gestão democrática é complexa por estar atrelada tanto às mudanças políticas e culturais como às peculiaridades da própria escola, constituindo, assim, a identidade e sua cultura organizacional, que, entendida em sentido amplo, compreende os conjuntos de valores, crenças, ideologias, normas, regras, representações rituais, símbolos; hábitos, rotinas, mitos, cerimoniais, formas de interação, formas de comunicação e práticas dos atores localizados em determinada organização.

Pelo exposto, a participação da comunidade na escola não acontece de maneira padronizada e conforme Oliveira; Moraes e Dourado (2009, p.11):

Isso quer dizer que os processos de participação se constituem, eles próprios, em atitudes e disposição de aprendizagem e de mudanças culturais a serem construídas cotidianamente. A participação é um processo complexo, que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades organizativas. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação. Várias dinâmicas se caracterizam por um processo de participação tutelada, restrita e funcional; outras, por efetivar processos coletivos, inovadores e escolha e decisão.

Reconhecidos alguns dos entraves pelos quais o processo de democratização da gestão da escola pública sofre principalmente em sua polissemia de sentidos, há que se garantir a construção de mecanismos de participação da comunidade escolar nos espaços de discussões e deliberações coletivas no interior da escola. Entretanto, lutar pela consolidação de mecanismos que realmente contribuam para a ampliação da democracia na escola e “não recaiam no mal da criação de instituições meramente cartorárias” (Nunes, 1999, p.39).

Para tanto, dentre os mecanismos de democratização da gestão escolar que têm sido implementados nas escolas públicas brasileiras, pelo menos três merecem destaque: Colegiado Escolar, Projeto Político-Pedagógico e as Eleições para gestor escolar, que será tratada em sessão posterior. Assim como Paro (2001), reconhecemos que a previsão na legislação maior da educação brasileira de elementos como os Conselhos Escolares e a construção do Projeto Pedagógico da escola pelos seus profissionais, são dimensões importantes no processo de democratização da escola. Entrementes, é preciso reconhecer, também, que a introdução desses elementos decorre das lutas históricas dos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

As experiências de organização dos Colegiados Escolares, também nomeados de Conselhos Escolares, tiveram início ainda na segunda metade dos anos de 1980, mas incrementaram-se a partir da aprovação da LDBEN, que estabeleceu como princípio básico “*a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes*” (art. 14, inciso II). Antunes (2002) aponta que a configuração desses órgãos varia entre os Estados, Municípios e escolas, dependendo na maioria das vezes, do número de alunos e do tamanho da escola.

Os Colegiados Escolares constituem-se como órgãos de representação da comunidade escolar que se configuram como um mecanismo significativo e central para o fortalecimento da democratização da gestão escolar, destacando-se como um órgão limitador do poder centrado nas mãos dos gestores escolares. Conforme Oliveira, Moraes e Dourado (2009, p.12), “esse não deve ser o único órgão de representação, mas aquele que congrega as diversas representações para se constituir em instrumento que, por sua natureza, criará as condições para a instauração de processos mais democráticos dentro da escola”.

No processo de institucionalização dos Colegiados Escolares, estes assumem funções de caráter consultivo e deliberativo nos assuntos referentes à organização da escola e aos processos de trabalho pedagógico desenvolvidos no seu interior. De acordo com estudo de Mendonça (2000) sobre as atribuições dos Colegiados Escolares em diversos Sistemas de Ensino, tornou-se possível agrupá-los em sete grupos de funções: normativas, administrativas,

financeiras, de recursos humanos, como instância recursal, como dinamizadora de processos participativos e outras funções. Ainda segundo o mesmo autor, “apesar das dificuldades decorrentes da implantação e funcionamento dos colegiados escolares, estes são mecanismos capazes de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar” (MENDONÇA, 2000, p. 413).

Como explica Gentili e Silva (1996), no contexto da *retórica neoliberal em educação*, o discurso em defesa da qualidade, assim como dos princípios da democratização, da participação e da autonomia, é assimilado pelos setores dominantes ligados ao grande capital e refuncionalizado sob a perspectiva do mercado e do esvaziamento das responsabilidades do Estado, enquanto responsável pela condução das políticas sociais. É nesse contexto que se presencia a ressignificação da gestão democrática e da participação, rumo à consolidação da gestão estratégica e do controle da qualidade total.

Assim como ocorrera com os Colegiados Escolares, defrontamo-nos com a ressignificação do debate em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), num processo em que vimos desaparecer a palavra e a dimensão política desse projeto. Segundo Veiga (1998), o processo de construção do projeto pedagógico da escola exige profunda reflexão dos envolvidos e a projeção de finalidades, para que se possa conduzir, de maneira clara, o processo educativo. Esse processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico do coletivo.

No entanto, o PPP tem ganhado um caráter instrumental, organizacional, privilegiando aspectos pedagógicos, os quais têm feito desaparecer o aspecto político que deveria ser vislumbrado durante todo o processo de sua construção. O PPP passou a focalizar apenas o aspecto pedagógico do projeto pedagógico da escola, atendo-se ao currículo básico, ao currículo pleno, às estratégias de ensino para cada disciplina ou conjunto de disciplinas, aos recursos didáticos a serem utilizados, à forma de enturmação e ao plano de avaliação.

Não se falava mais de Projeto Político-Pedagógico da Escola mas, sim, de Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)⁹, sendo que o projeto pedagógico passou a ser apresentado como sinônimo ou como parte integrante do PDE. Ideologicamente, o PDE “busca criar o consenso em torno da idéia de que a melhoria da educação estaria na adoção de

⁹ Para Fonseca; Oliveira e Toschi (2004, p.29), o PDE é entendido como o carro-chefe do FUNDESCOLA, uma vez que assinala uma ênfase na “escola com foco no aluno”. Neste processo, a escola é considerada a responsável pela melhoria da qualidade do ensino, e o projeto visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola, segundo um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa.

parâmetros de mercado, com a aplicação de estratégias da empresa privada na gestão da escola pública” (FREITAS, 2004, p.71).

De acordo com a análise sobre o desenvolvimento do PDE em nove escolas do Estado do Goiás, Fonseca; Oliveira e Toschi (2004) afirmam que o PDE, além de imprimir uma visão gerencial da escola, fundamentada na racionalização dos gastos, estabelece uma divisão do trabalho escolar, fragmentando quem decide de quem executa. Ou seja: retoma um dos princípios centrais da racionalidade taylorista, como forma técnico-científica de organização e gestão do processo de trabalho no interior da escola.

No sentido de suplantar o caráter extremamente pedagógico ou burocrático, Veiga (2003) afirma que o Projeto Político-Pedagógico deve ser assumido como um processo de vivência democrática no interior da escola, sendo necessário assumi-lo sob o que a autora nomeou de perspectiva da “Inovação Emancipatória ou Edificante”.

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. (...) caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender aos interesses da maioria da população (VEIGA, 2003, p.279).

Assim como Dourado (2007), acreditamos na importância da construção do Projeto Político-Pedagógico pelas unidades escolares, contrariando a lógica da concepção gestão empresarial da escola pública. A gestão empresarial tem afastado os fundamentos legais que orientam para o princípio da gestão democrática da escola pública, que está assentada na participação efetiva dos diversos segmentos escolares, sem a desresponsabilização do Estado para com área educacional.

O Colegiado Escolar e o Projeto Político-Pedagógico configuram-se como mecanismos fundamentais na articulação do processo de democratização da gestão escolar, e devem estar presentes no interior da escola, independentemente da forma de escolha do gestor escolar. Esses são elementos que, se articulados pela comunidade escolar de forma consciente, transformam-se em mecanismos reguladores do poder centrado nas mãos do gestor, e a escola, por sua vez, incorpora “a formação política dos seus vários segmentos, internos e externos” (RUSSO, 2009, p.462).

Para tanto, nas duas seções posteriores, trataremos do terceiro e último mecanismo de democratização da gestão escolar em análise nesse estudo, a eleição para gestores escolares. Como ressaltado anteriormente, a eleição para gestores escolares configurou-se como uma das principais reivindicações dos trabalhadores da educação nos finais dos anos de 1980, rumo à consolidação da democratização da gestão da escola pública brasileira e, ainda hoje, verificam-se formas de escolha do gestor escolar, totalmente dissociadas das práticas do exercício democrático.

1.3. As formas de escolha do gestor escolar

Nas diversas unidades educativas da federação brasileira está materializada nas escolas públicas brasileiras alguma das formas de provimento do cargo de gestor; e para compreender a opção realizada por cada Sistema de Ensino, há que se levar em consideração a concepção de educação, de ensino e de escola, não somente dos governantes, mas também daqueles que estão envolvidos diretamente com o processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, estão estabelecidas hoje, conforme pesquisas de Mendonça (2000) e Dourado (2008), cinco formas de escolha para o cargo de gestor escolar: a *indicação política*, que permite que a autoridade do Estado atendendo a interesses político-partidários, aponte o nome a ocupar o cargo; o *concurso público*, o qual engloba os procedimentos de provas e títulos para escolha e nomeação de candidatos por ordem de melhor classificação; o *diretor de carreira*, uma modalidade não frequente no Sistema Educacional Brasileiro, que possibilita o acesso ao cargo de gestor via critérios previamente estabelecidos, dentre eles, o merecimento, o tempo de serviço, escolarização e outros; a *seleção de gestores em duas etapas*, também conhecida como forma mista, em que os candidatos são selecionados previamente através de prova escrita, versando sobre conhecimentos específicos para investidura ao cargo, e em etapa posterior, após ter atingido no mínimo 60% de aproveitamento, acontece à eleição por meio do voto dos diversos segmentos da comunidade escolar. E, por fim, o provimento por *eleição direta*, modalidade central nas pautas de reivindicações, em que o candidato é escolhido mediante o voto, representando a vontade da maioria dos integrantes da comunidade.

As duas primeiras formas de seleção citadas, a indicação política e o concurso público, “podem levar ao descompromisso do diretor de escola no que se refere aos objetivos educacionais vinculados aos interesses da comunidade educativa e à construção de uma administração democrática” (LIMA, 2007, p.54). Na indicação política, o critério de escolha

do gestor escolar conserva-se nas relações de clientelismo político, ainda presente na cultura política partidária dos Estados brasileiros. Conforme Corrêa e Saraiva (2000, p.52), o clientelismo político

Trata-se de uma prática muito comum, ainda nos dias atuais, principalmente em países de tradição calcada no domínio territorial, como é o caso do Brasil. As classes comercial e industrial e as corporações urbanas foram moldadas pelo poder que a posse da terra proporcionava, não sendo difícil aos latifundiários usar sua influência econômica para fins políticos, tomando para si o direito de se apropriar de votos mediante o autoritarismo. Este é reforçado por essa prática sistemática de troca dos votos por dádivas e favores, numa relação política que aprofunda as desigualdades sócio-econômicas.

Em todas as argumentações contrárias à escolha do gestor pelo processo de nomeação por autoridade estatal, o denominador comum está assentado na condenação do clientelismo político, que muitas das vezes coloca à frente das escolas públicas, profissionais não preparados para assumir o cargo. Sendo assim, esse gestor indicado politicamente e sem legitimidade de sua comunidade escolar, seria capaz de conduzir ao estabelecimento de uma cultura política da participação? Qual seria a possibilidade de criarmos um ambiente efetivamente participativo e democrático no interior de uma escola, em que o gestor ainda é escolhido sob a prática do clientelismo? Como o gestor escolar poderá contrariar ou negar as determinações impostas pelo Estado, uma vez que, ele próprio é um representante estatal?

Responder a esses questionamentos não se configura tarefa simples, pois cada Sistema de Ensino, que faz uso da indicação política para o cargo de gestor, guarda suas especificidades quanto aos critérios de escolha e grau de autonomia conferida à escola pública. A pesquisa de Schneckenber (2009) ilustra uma dessas particularidades, ao afirmar que na Rede Municipal de Ensino de Irati/PA as indicações para o cargo de gestor escolar baseiam-se em certos critérios de formação e competência. Porém, também anuncia que essa forma de provimento inibe a consolidação da autonomia na escola e ressalta a “necessidade de superar gradativamente formas clientelistas de escolha de diretor de escola, considerando que as mesmas, conforme resultado da investigação, em menor ou maior grau definem os interesses a serem atendidos no interior das instituições públicas municipais de ensino de Irati” (SCHNECKENBER, 2009, p.136).

O estudo sobre eleição de diretor de escola e gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Goiânia/GO apresenta-se como outro exemplo dessas especificidades, porém, no caso do município de Goiânia, Calaça (1993) anuncia detalhes sobre a influência

dos chefes políticos, em particular dos vereadores, sobre a Secretaria Municipal de Educação. Em análise do arquivo pessoal da Secretária da época foram encontrados mais quatrocentos pedidos assinados por vereadores do município.

Ao que tange ao *diretor de carreira*, cabe ressaltar que essa prática assemelha-se sobremaneira às práticas clientelísticas geradas pela indicação política do gestor no cotidiano escolar, afastando totalmente da comunidade a possibilidade de participação no processo de escolha. Conforme Dourado (2008, p.83), “a implementação desta modalidade, quando efetivada, ainda que preliminarmente, deu-se no âmbito da iniciativa privada. No setor público apresentou-se como uma variação, em tese meritocrática, da modalidade de indicação política”.

Já a forma de escolha via concurso público, de vanguarda no Estado de São Paulo e sua capital, os critérios de escolha estão pautados na aferição das habilidades técnicas do candidato ao cargo. O processo de escolha do gestor escolar é regulamentado pelo Estatuto do Magistério, mas com critérios diferenciados, pois a “legislação estabelece como requisitos a habilitação específica em Administração Escolar e o mínimo de cinco anos de exercício em função docente ou de especialista, no caso de ingresso, ou três anos de exercício no magistério público oficial de SP, no caso de acesso” (MENDONÇA, 2000, p.190).

No caso do concurso, nem a Escola nem a comunidade podem escolher o seu representante na escola, não contribuindo, assim, para o exercício da prática e do gosto pelo democrático. Para Dourado (2008, p.84), a defesa do concurso público,

deve ser a bandeira a ser empunhada e efetivada, enquanto prática cotidiana, hoje já consagrada como forma de ingresso para a carreira docente no setor público. Assim, acreditamos que embora o concurso de provas, ou de provas e títulos, deva ser o ponto de partida para o ingresso do educador no sistema de ensino, não se apresenta, no entanto, como a forma mais apropriada para a escolha de dirigentes escolares.

Para tanto, coloca-se a necessidade de se analisar o que um sistema de ensino, que opta pelo concurso público, busca de fato no perfil de um dirigente escolar? Será somente o fato de dominar as habilidades técnicas administrativas ou será a possibilidade de manter um representante dos interesses do Estado no interior da escola? Não teríamos com o concurso uma negação da concepção política da educação e do reforço das competências técnicas?

Russo (2009), em artigo que discute os problemas de maior incidência no espaço cotidiano escolar, segundo apontamentos dos próprios gestores da Rede Estadual de Ensino, revela que dentre os problemas que apresentam maior frequência (19 ocorrências – 33,3%)

entre os gestores encontra-se, aquele inserido na questão da participação na escola, a saber, na presença da comunidade na escola. No entanto, o autor evidencia um dado que caminha ao encontro do entendimento de que o concurso público ainda não se constitui numa forma ideal para escolha do gestor escolar, principalmente num Estado de características desenvolvimentistas como é o caso de São Paulo. Segundo o autor,

(...) a manutenção do cargo de diretor de escola como de natureza permanente, efetiva, de provimento por concurso público e com competências legais que permitem que ele se sobreponha ao colegiado, do qual é também seu presidente nato, pelo que facilmente transforma esse colegiado em instância homologatória e legitimadora das suas decisões (RUSSO, 2009, p. 460).

De qualquer modo, não se pode negar que o concurso público supera as práticas clientelísticas estabelecidas pela indicação, mas “a democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*” (Freire, 1997, p.75). Paulo Freire¹⁰, um dos mais expressivos educadores brasileiros, reconhecido pela comunidade acadêmica internacional, e que se lançou à condição de Secretário de Educação do município de São Paulo,

não concordava com a seleção de profissionais para cargos de administração pedagógica por meio de concursos e sempre defendeu a eleição direta com a participação da comunidade educativa, tanto que em sua gestão, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tentou pô-la em prática. Apresentou, em março do ano de 1991, uma proposta para discussão pública sugerindo que todos os profissionais que exerciam cargos de administração fossem eleitos pela comunidade educativa. No entanto, suas idéias foram imediatamente rejeitadas por professores e diretores das escolas municipais (LIMA, 2007, p.55).

Outra forma de provimento para o cargo de gestor escolar tem sido a *seleção de gestores em duas etapas*, um processo seletivo de caráter competitivo e eliminatório com o objetivo avaliar conhecimentos e a capacidade gerencial dos candidatos. Tal forma de escolha prevê a realização de eleições somente numa segunda etapa do processo seletivo para aferir a capacidade de liderança.

¹⁰ Importa salientar que Paulo Freire aos quase setenta anos de idade, convidado por Luiza Erundina da base petista, assumiu a Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo, onde permaneceu por apenas dois anos. Segundo Gadotti e Torres (2006, p.13), “Freire não se retira da Secretaria Municipal de Educação porque o modelo que ajudou a traçar e implementar tenha fracassado. Ao contrário, ele se retira com a convicção de que sua tarefa, prática e simbólica, já estava consumada”.

O Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais foi o primeiro a adotar essa forma de provimento e regulamentar dentro de sua autonomia federativa o artigo 216 da Constituição Estadual, que implantou a *Seleção Competitiva Interna (Secon)* como forma de provimento do cargo de diretor de escola. Em 1991, a Secretaria de Estado da Educação regulamentou a *Secon* prevendo que ela se daria em três etapas.

A primeira consistia da avaliação da *capacidade administrativa* dos candidatos ao cargo de diretor de escola. Para essa avaliação, os candidatos eram submetidos a uma prova de conhecimentos sobre legislação de ensino e procedimentos administrativos, e tendo que alcançar uma pontuação mínima de 60 pontos, o que daria o direito de passar para as etapas subsequentes. A segunda etapa, por sua vez, consistia da avaliação do *curriculum vitae* dos candidatos aprovados, todavia esta etapa não tinha caráter eliminatório. Por último, na terceira etapa, era avaliada a *capacidade de liderança dos candidatos*. Nessa fase, acontecia o *processo de escolha com a participação da comunidade escolar*, estando previsto que os candidatos deveriam elaborar e apresentar suas propostas de trabalho à comunidade escolar, que posteriormente, por meio de uma “eleição”, escolheria o novo dirigente escolar.

Como se observa, a institucionalização da *seleção competitiva interna*, como mecanismo para escolha do gestor escolar em Minas Gerais, criou o que tem sido definido como um sistema *misto* dessa escolha, isto é, um sistema em que seria levado em conta tanto a competência técnica para o cargo, avaliada por meio das provas de conhecimentos e títulos, quanto a competência política, avaliada por meio da “eleição”.

Conforme pesquisa de Resende e Silva (2006/2007), sobre o perfil dos dirigentes escolares após mudanças ocorridas nas formas de provimento do cargo no Estado de Minas Gerais no limiar dos anos de 1990 foi, apontado que, após a realização da seleção em duas etapas, a *Secon*, envolvendo a participação da comunidade nessa escolha, mudanças significativas foram encontradas no perfil e nas concepções dos dirigentes escolares, trazendo uma visão mais coletiva e ampliada da escola e de sua organização.

Também em estudo sobre a cultura organizacional da escola pública das Minas Gerais, Resende (2006) demonstra uma visão positiva da comunidade escolar sobre a eleição para dirigente escolar, que começou a se tornar um quadro de referência para a ação dos indivíduos e grupos dentro da escola, quando a atuação do diretor se tornou mais sensível às demandas da comunidade escolar. Outro indício de que esse mecanismo de democratização da gestão escolar produz mudanças na cultura organizacional da escola.

No entanto, questionar qual dessas formas de provimento propicia um maior exercício da democracia no interior da escola, significa, em tese, uma redundância perante a

vasta produção teórica em torno da temática. Comumente, a eleição para gestor escolar, como destacam autores como Mendonça (2000), Paro (2001), Silva (1999), tem sido considerada uma etapa de aperfeiçoamento democrático, pois, assim como em nível macro¹¹, a escola pública brasileira também não tem conseguido garantir a consolidação dos espaços participativos, meramente, pelo exercício do voto, apresentando a necessidade de mudanças não somente na organização, mas também na sua cultura organizacional.

A ação política democratizante no interior da escola ocorre pela transformação das práticas sociais reais que se desenvolvem em seu interior, tendo em vista a necessidade de se ampliar os espaços de participação, de se ampliar os debates respeitando-se as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, diversos segmentos, viabilizando, nesse processo, a horizontalização das relações de força entre eles (OLIVEIRA, 2005, p.31).

A sociedade brasileira, nos avanços e retrocessos de seu caminhar, aparece em diversos momentos históricos, amputada em sua liberdade de escolha, e se a “idéia de liberdade sempre caminhou ao lado da própria idéia de democracia” (Oliveira, 2005, p.26), como seria possível objetivarmos uma escola democrática perante tantas medidas e ações centralizadas e verticalizadas ainda presentes na gestão escolar? Como estabelecer práticas democráticas num espaço ainda demarcado pelas disputas de poder e o desrespeito pelas diversidades? Como contrapor as imposições dos órgãos centrais da educação quando estes optam pelo manutenção do *status quo*?

Cumprido ressaltar que até mesmo o aparato jurídico-normativo, a LDBEN 9.394/96, não escapou aos interesses político-partidários, simbolizando o desrespeito da cúpula governamental à liberdade dos educadores brasileiros, sendo promulgada após dez anos de tramitação na Câmara dos Deputados, sem levar em consideração as discussões, debates e movimentos realizados até aquele momento.

Como revela estudo de Mendonça (2000), Estados como Acre, Amazonas, Ceará, Paraíba, Sergipe; Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná; Rio Grande do Sul, Distrito Federal e Mato Grosso, experimentam a eleição ou a seleção em duas etapas. Já o Estado de São Paulo, reconhecido nacionalmente por seu desenvolvimento econômico, cultural e social, instituiu o concurso público como forma de escolha do dirigente há mais de trinta anos, e apesar de possuir as condições objetivas necessárias para a consolidação de um processo com a efetiva participação da comunidade escolar, ainda não o fez, incitando-nos em

¹¹ Entendendo por nível macro, o Estado, o sistema político, o sistema econômico e a macro-organização educativa.

estudos posteriores na busca pelos determinantes que o impedem a caminhar rumo às formas mais participativas de escolha de seus gestores escolares e ao distanciamento da excessiva valorização das habilidades técnicas-burocráticas.

Para Estados como Amapá, Roraima, Tocantins e, em especial, o Maranhão, que tanto na capital quanto nos municípios apresentam a indicação política como forma de provimento predominante, o ranço do clientelismo político e do coronelismo continua forte e influencia diretamente o cotidiano escolar, distanciando a comunidade local do seio das discussões e decisões relevantes para o desenvolvimento da escola. O Maranhão é um dos poucos Estados brasileiros que, ainda, não conseguiu avançar para formas mais democráticas de ocupação do cargo de gestor escolar.

Levando-se em consideração a necessidade da efetivação dos espaços participativos no interior da escola, bem como a forma de mediação utilizada pelo gestor para dirimir as divergências entre os diversos seguimentos da comunidade escolar, seria realmente o provimento do cargo de gestor, via eleição, a forma capaz de assegurar a consolidação dos princípios democráticos na escola? A eleição para gestores escolares não acirra as disputas internas na escola? Seria este o determinante do processo de consolidação dos mecanismos de participação na gestão escolar?

1.4. As possibilidades da eleição para gestor escolar

As experiências de introdução da eleição direta para gestores escolares nas políticas educacionais da atualidade, ainda que evidenciem algumas limitações e equívocos, devem ser tomadas como desafios a serem enfrentados em nome do processo de consolidação desse importante mecanismo de democratização da gestão escolar. Dentre essas limitações, uma delas consiste em seu caráter perene, ou seja: a adoção ou não do mecanismo da eleição para gestor escolar continua sendo definida, principalmente, pelas forças e grupos políticos que chegam ao poder em determinado Governo Estadual ou Municipal. Os trabalhadores em educação e a comunidade educativa como um todo ainda não conseguem assegurar que a forma de escolha do gestor escolar não seja alterada a cada alternância de Governo.

Outro limite a ser considerado está no fato de muitos processos eletivos reproduzirem as práticas eleitorais vigentes em nossa sociedade, ficando evidente, naquelas experiências, que ainda admitem relativa influência de agentes político-partidários na

nomeação do gestor escolar; ou naquelas em que o candidato utilizando de poder econômico, desenvolve uma campanha onde o debate de questões educacionais são secundarizadas.

Também se evidencia em realidades, que vivenciam a experiência da eleição direta para gestor, uma tendência à permanência dos embates e conflitos aflorados durante o processo eleitoral no interior da escola. Após as eleições, os contornos desses embates e conflitos fazem com que as relações interpessoais e de trabalho no interior das instituições escolares fiquem profundamente abaladas, dificultando a construção de momentos sistemáticos de discussão coletiva das práticas socioeducativas que ali se desenvolvem. A personalização da campanha em torno de nomes e pessoas é, sem dúvida, um fator que contribui para a instalação desse tipo de clima de trabalho na escola. Talvez as mudanças requeridas fossem no sentido de que os processos de mobilização para a eleição do gestor escolar se desenvolvessem a partir de projetos e propostas de trabalho em torno do Projeto Político-Pedagógico da escola. Para Mendonça (2000, p.259),

as imperfeições advindas da implantação das eleições de diretores não devem ser tomadas como indicadores de que esse processo não funciona ou precisa ser abolido mas, ao contrário, devem significar que ele reflete as imperfeições e as contradições da escola e da sociedade. O exercício da democracia impõe riscos e o seu aperfeiçoamento não se faz com menos democracia. Somente o exercício democrático é capaz de superar as dificuldades da própria democracia.

Contudo, um novo desafio impõe-se ao cenário de consolidação das eleições diretas para gestores escolares. Um equívoco encontrado na dissonância de opiniões dos aplicadores jurídicos, como no caso dos Ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), que apresentaram um entendimento descontextualizado e limitado do processo de democratização da escola pública brasileira ao julgarem procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade que versou sobre eleições diretas para dirigentes no Estado do Rio de Janeiro – ADI 2.997/RJ¹², definindo que “*é inconstitucional toda norma que preveja eleições diretas para*

¹² O Tribunal, por maioria, julgou procedente ação direta ajuizada pelo Partido Social Cristão - PSC para declarar a inconstitucionalidade do art. 308, XII, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro — que prevê a participação da comunidade escolar nas eleições diretas para a direção das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público —, bem como da Lei 2.518/96, que regulamenta o citado dispositivo, e do art. 5º, I e II, da Lei 3.067/98, do mesmo Estado-membro, que assegura a participação de professores, demais profissionais de ensino, alunos e responsáveis no processo de escolha dos dirigentes, e a participação dos responsáveis legais pelos alunos e dos discentes no processo de avaliação do ensino-aprendizagem. Considerou-se violado o disposto nos artigos 2º; 37, II; 61, § 1º, II, c e 84, II e XXV, todos da CF, os quais submetem à discricção do Poder Executivo a iniciativa de leis tendentes a mudar o regime jurídico de provimento dos cargos de diretor de escolas públicas, que são em comissão e, como tais, de confiança do Chefe daquele Poder, a quem o ordenamento confere as prerrogativas de livre nomeação e demissão *ad nutum*, incompatíveis com o sistema de eleições. Vencido o Min.

direção de instituições de ensino mantidas pelo Poder Público, com a participação da comunidade escolar” (ADI 2.997/RJ, 2010, p.119).

No julgamento da referida ação, dos onze Ministros integrantes do STF, seis acompanharam o Relator Cezar Peluso – Ministros Ellen Gracie, Ricardo Lewandowski, Carmen Lúcia, Celso de Mello, Carlos Brito e Gilmar Mendes –, havendo três ausências – Ministros Eros Grau, Joaquim Barbosa e Menezes Direito – e um voto dissonante do Ministro Marco Aurélio de Mello. Segundo o Ministro Relator Cezar Peluso:

tem sido firme a Jurisprudência da Corte no sentido de inconstitucionalidade de normas que estabeleçam sistema de sufrágio para o preenchimento de cargos de direção de escola pública, por implicarem flagrante ofensa ao teor dos arts. 37, inc. II (livre nomeação para investidura em cargos comissionados), 61, § 1º, II, ‘c’ (iniciativa privada do Chefe do Executivo para editar leis que disponham sobre o provimento de cargos públicos), e 84, inc. II e XXV (competência privativa do Chefe do Executivo para a direção superior da administração e prover cargos públicos), todos da Constituição Federal. E todas estas são razões suficientes para pronúncia da inconstitucionalidade da legislação fluminense, objeto desta ação (ADI 2.997/RJ, 2010, p.119).

A referida decisão julgou inconstitucional o art. 308, XII, da Constituição Estadual do Estado do Rio de Janeiro, bem como toda a Lei nº. 2.518, de 16 de janeiro de 1996, e do art. 5º, I e II, da Lei nº. 3.067, de 25 de setembro de 1998, também do Estado do Rio de Janeiro. Portanto, o julgado não tem efeito em relação a outras Leis ou Constituições de outros Estados, apesar de constituir-se num importante precedente.

Evidencia-se, assim, o quão longe ainda estamos da consolidação de um Estado *Democrático* de Direito, que não contrarie os próprios fundamentos constitucionais. Segundo o do art. 1º da Constituição Federal de 1988, a República Federativa do Brasil é um Estado *Democrático* de Direito. Ainda no mesmo artigo, em seu parágrafo único, consta que *todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente*. Dessa forma, se todo o poder emana do povo, *a priori*, este detém o poder e a legitimidade para o trato dos assuntos estatais e, por conseguinte, detém o poder sobre a forma da condução do aparelho administrativo estatal. É claro, que em muitos casos, torna-se inviável a condução direta pelo povo dos assuntos estatais e, assim, necessário se faz a sua representatividade. Porém, ainda de acordo com o parágrafo único do art. 1º da CF/88, os representantes mais

Marco Aurélio que, reportando-se ao voto proferido quando do exame de concessão da medida acauteladora, julgava improcedente o pedido. ADI 2997/RJ, rel. Min. Cezar Peluso, 12.8.2009.

legítimos seriam aqueles escolhidos diretamente pelo verdadeiro detentor do poder, a saber, o povo.

Para o fortalecimento e cumprimento ao princípio fundamental da Democracia é necessário sempre criarem-se e manterem-se formas de exercício direto do poder, tais como iniciativa popular de Leis, Referendo e Plebiscito, uma vez que nesses casos a decisão emana diretamente do legítimo detentor do direito. Nos casos em que não são viáveis os instrumentos de participação direta do poder, primeiramente, a condução do aparelho estatal deve ser feita por *representantes eleitos pelo povo*, sendo, portanto, esta, a eleição, a forma de provimento do cargo de gestores escolares que mais se amolda ao princípio fundante da constituição.

Destarte, se a Constituição do Estado do Rio de Janeiro aprimorou e expandiu as possibilidades de provimento democrático de cargos públicos, determinando o provimento dos cargos de gestores escolares por eleição, nada mais fez do que potencializar um princípio constitucional fundante, que é a democracia. Parece desarrazoado pensar que os referidos marcos legais são inconstitucionais por não guardarem simetria com as formas de provimento de cargos públicos expressos na própria Constituição, pois os mesmos representaram um avanço e fortalecimento da democracia. Pensar dessa forma, seria interpretar o princípio segundo a norma-regra, e não o contrário, o que, por si só, significa uma agressão à exegese jurídica.

Se não bastasse a questão principiológica exposta no que tange à forma de provimento dos cargos de gestores escolares, a eleição, ainda é prevista no art. 206, VI, da CF/88, uma vez que *o ensino deve ter uma gestão democrática*. Desta forma, ao lado das formas de provimento de cargos públicos gerais expressas na Constituição, concurso público (art. 37, II) e livre nomeação para investidura em cargos comissionados (art. 37, II c/c, 61, § 1º, II, 'c', e 84, inc. II e XXV), a própria Constituição possibilitou uma forma especial de provimento de cargos de gestores escolares, a eleição.

Ainda que se reconheçam tais limitações e desafios, importantes avanços têm sido alcançados com as eleições para gestor escolar, pois sabe-se que “a forma de provimento ao cargo de diretor não defini o exercício, mas interfere no curso da gestão” (DOURADO, 2008, p. 91). Como exemplo, pode-se citar a Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará, que atualmente realiza a escolha do gestor escolar via eleições diretas, após longo período de posições autoritárias para indicação ao cargo de gestor escolar. Em pesquisa solicitada pela Secretaria de Educação Básica do Ceará, Maia; Cruz e Vieira (2001) afirmam que a eleição de diretores não efetiva, por si só, a democratização da gestão da escola pública, apontando para

limitações como as possíveis rupturas causadas pelo processo eleitoral e a conservação dos quadros e práticas. Por outro lado, apontaram que, após as eleições, a comunidade aproximou-se mais da escola e a escola, por sua vez, está mais aberta à comunidade. Destacam ainda, que mesmo lentamente, os diretores eleitos imprimem novos rumos para construção de uma cultura escolar preocupada com a melhoria da qualidade da educação, e enfatizam, que para o aprimoramento das atitudes democráticas no interior da escola, é necessário se aprender fazendo.

A forma de escolha do gestor escolar via eleição é fundamental para o processo de democratização da gestão da escola e da educação. Ainda que a Democracia não se encerre na eleição, num contexto de uma cultura autoritária e centralizadora como a experimentada pela sociedade brasileira, é necessário que se reafirme a dimensão histórica e democrática que a eleição carrega. Ressaltem-se, ainda, as mudanças na atuação de muitos gestores escolares no sentido de assumirem uma postura mais flexível, aberta, evidenciando maior compromisso com a comunidade, maior conhecimento dessa comunidade e da escola. Ou seja: esses diretores tornaram-se mais sensíveis às demandas da comunidade, mais flexíveis, mais abertos às críticas, à inovação.

Outro avanço importante a ser destacado refere-se ao fato de a escola ter deixado de ser reduto de determinado grupo político, ainda que não esteja totalmente imune a esse tipo de interferência. Nos sistemas de ensino em que já se implantou a eleição para gestor escolar, a presença e atuação do Vereador ou do Deputado no interior da escola e perante a comunidade escolar, quando ocorre, já não se apresenta nos mesmos moldes de alguns anos atrás, quando a instituição escolar transformava-se em palco para divulgação de sua candidatura ou espaço para reunir cabos eleitorais.

A eleição para gestores escolares foi empunhada enquanto principal reivindicação dos profissionais da educação com rumos à consolidação de uma gestão democrática da escola pública brasileira nos fins dos anos de 1980. Contudo, como evidenciado no decorrer do texto, ainda estão postos inúmeros desafios para uma gestão democrática da escola, como o efetivo e consciente funcionamento dos mecanismos de democratização.

Entretanto a eleição de gestores escolares, como já ressaltado, não efetiva por si só a democratização, mas, através desse exercício de cidadania, que deve ser estimulado e conscientizado pelos sujeitos no cotidiano escolar, abre-se a possibilidade de aproximação, conscientização e compromisso para com o exercício do ato político.

Em vários Estados da federação, as associações ligadas à educação colocaram em suas pautas de negociação a escolha do gestor escolar pela comunidade escolar através de

eleições em que participassem os diferentes segmentos que a compõem, os professores, os servidores, os pais e alunos. No entanto, as iniciativas para a construção de uma gestão democrática, devido à ausência de movimentos associativos mais incisivos e de uma Lei da Educação Nacional que garantisse explicitamente a escolha do gestor por eleição, não permitiram que o provimento para o cargo de gestor se efetivasse da mesma forma nos diversos estados da federação, dada as particularidades e muita das vezes, a perpetuação do clientelismo político e da centralização do poder dos órgãos centrais.

Para tanto, no próximo capítulo, evidenciaremos as particularidades da forma de provimento do cargo de gestor escolar no Estado do Maranhão, que, devido aos interesses político-partidários, ainda acontece via indicação política, remontando ao cenário de um “Maranhão Dinástico”, tomado por práticas de dominação política, que impactam diretamente na organização e gestão da escola pública ludovicense. A seguir, autoridades educacionais e gestores escolares ganham voz para expressar seus posicionamentos sobre o processo de escolha do gestor escolar em vigência e sobre as possibilidades de democratização das escolas públicas ludovicense.

- CAPÍTULO II -

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA LUDOVICENSE: a permanência da indicação política



Escola Pública no interior do Maranhão II – Sala de Aula/ Março 2009

“São práticas que não se revelam, ocultam o sentido do jogo, notadamente o de manipulação do espaço público. Práticas em que os políticos se assemelham aos camaleões: mudam de cor sem sequer terem uma que lhe é própria, porque mais urgente é a necessidade de dissimular” (GONÇALVES, 2008, p. 320).

2.1. Traços de um *Maranhão Dinástico* em tempos de democratização da escola

Assim como noutras regiões brasileiras, o Maranhão é um Estado que vivenciou tempos de um Brasil Colonial¹³, marcado pelas disputas de ocupação territorial e de exploração predatória dos recursos naturais e humanos aqui encontrados. A Coroa Portuguesa, principal exploradora do território brasileiro, progressivamente, perdeu seu poder e dominação sobre essas terras, mas, o legado dos tempos de um Regime Monárquico permanece nas entranhas da estrutura política brasileira, consolidando estruturas como do *Maranhão Dinástico*.

Gonçalves (2008), através de refinada pesquisa empírica, delineou a dinâmica do campo político no Maranhão centrando sua análise na figura de José Sarney, principal responsável pelo processo de dominação e mistificação das imagens construídas pelo projeto dinástico. A autora apresenta um quadro de governadores,

que exerceram seus mandatos após a gestão estadual de José Sarney e apresenta algumas peculiaridades políticas, porquanto ora assumem como resultado de negociações políticas com o governo federal, lideradas por José Sarney, ora como resultado, também, das relações familiares estreitas” (GONÇALVES, 2008, p.72).

Em um dos quadros apresentados pela autora encontra-se uma lista de Chefes do Estado do Maranhão, do período compreendido de 1970 a 2002, em que se comprovaram peculiaridades políticas desses Governadores a José Sarney¹⁴. Especificamente referente ao recorte temporal deste estudo, requer atenção os Governadores do limiar dos anos de 1990, em especial, aqueles que acompanharam, através de suas Secretarias de Educação, o processo de elaboração e implantação do Plano Decenal de Educação do Estado Maranhão (1994-2004).

Dentre os Governadores desse período estão Eptácio Cafeteira Affonso Pereira (1987-1990); João Alberto de Sousa (1990-1991); Edison Lobão (1991-1993); José Ribamar Fiquene (1993-1994); Roseana Sarney Murad (1994-1998)/(1999-2001); José Reinaldo Tavares (2001-2002)/(2002/2006), que ora estão ligados a José Sarney no campo da negociação política ou das relações familiares.

¹³ Segundo Vieira e Farias (2007), o período colonial pode ser compreendido desde a chegada dos jesuítas à Bahia na companhia do primeiro Governador Geral (1549), até a proclamação da Independência (1822). O Brasil desses tempos é apresentado como um território de disputas e explorações as quais estão sujeitos também os missionários da Companhia de Jesus.

¹⁴ Para maiores esclarecimentos sobre as relações políticas estabelecidas pelo grupo de José Sarney no Maranhão, ora como negociação política, ora como relações familiares estreitas, consultar Gonçalves (2008).

A dominação política e ideológica do grupo Sarney encontra-se estampada nas histórias e falas do povo maranhense, na estrutura hierárquica da administração do Estado do Maranhão, nas manifestações folclóricas e até mesmo nos espaços religiosos, como é o caso do terreiro umbandista localizado na cidade de Codó/MA, em que o proprietário do local recebeu o título de “Cidadão Honorário da República Federativa do Brasil”, no período em que José Sarney ocupou a Presidência do Brasil.

Segundo Gonçalves (2008), as formas de consolidação do *Maranhão Dinástico*, redesenhado em consonância aos interesses do grupo Sarney, também se apresenta por meio da simbologia presente nas nomeações de prédios e instituições públicas do Estado do Maranhão, que não encontraram barreiras jurídicas ou populares, capazes de impedir ações desse teor. Torna-se possível observar pelo quadro de Gonçalves (2008, p.82) alguns dos membros consanguíneos da família Sarney, numa busca incessante pela legitimação e estreitamento das teias de poder junto ao Estado do Maranhão.

Quadro 03

Nomes e lugares simbólicos no projeto do <i>Maranhão Dinástico</i>	
Plano ou Instituição	Nome
Município	Presidente José Sarney
Ponte em São Luís	José Sarney
Tribunal do Trabalho – 16ª Região	Fórum José Sarney
Tribunal de Contas do Estado do Maranhão	Palácio Governadora Roseana Sarney Murad
Centro de Ensino Médio em São Luís	Roseana Sarney Murad
Unidade Escolar no Município de São José de Ribamar	Governadora Roseana Sarney
Centro de Ensino Médio no Município de Bacabal	Presidente José Sarney
Creche na Vila Operária no Município de São José de Ribamar	Creche Rafaela Sarney Murad
Maternidade pública	Marly Sarney
Passarela do Samba	Roseana Sarney Murad

Para além dos subterfúgios meticulosamente articulados pela família Sarney para continuidade dos laços de dominação política e ideológica sobre o Estado do Maranhão localiza-se num mesmo patamar a Constituição do Estado do Maranhão promulgada em 05 de outubro de 1989, que se apresenta com exíguos dez artigos (Art.217/Art.226) na Seção sobre Educação. Pelos índices educacionais das últimas décadas e o espaço destinado à Educação na

Constituição Maranhense, torna-se perceptível o lugar que a Educação tem assumido no Estado em questão.

A Constituição do Estado do Maranhão, em seu Capítulo VI - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, detém-se apenas às orientações genéricas sobre o funcionamento do Sistema Público de Ensino Maranhense. No decorrer da Seção I, não se tem, sequer, menção à gestão democrática do ensino e, nem mesmo, à necessidade de consolidação de uma gestão participativa. Contudo, apenas no art. 219 vislumbra-se uma possibilidade de participação da comunidade escolar na elaboração do Regimento Interno¹⁵ da escola, ao dizer que “as escolas públicas do Estado e dos Municípios contarão com regimento interno, elaborado por sua diretoria e com a participação de pais, professores e alunos” (art. 219).

Em Constituições como a do Estado de Minas Gerais, em sua Seção III, que versa sobre a Educação, já se encontra, no seu art. 196, incisos VI e VII, uma preocupação com a gestão democrática e com formas mais democráticas de escolha do gestor escolar, formalizando a necessidade de uma “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (inciso VI) e o estabelecimento da Seleção Competitiva (inciso VII).

“Seleção competitiva para o exercício de cargo comissionado de Diretor e da função de Vice-Diretor de escola pública, para o período fixado em lei, prestigiadas, na apuração objetiva do mérito dos candidatos, a experiência profissional, a habilitação legal, a titulação, a aptidão para liderança, a capacidade de gerenciamento, na forma da lei, e a prestação de serviços no estabelecimento por dois anos, pelo menos” (MINAS GERAIS, CONSTITUIÇÃO, 2010).

Em contrapartida, na Constituição Maranhense não existe menção à forma de provimento do cargo de gestor escolar, nem aos critérios de escolha para que o Sistema de Ensino torne o processo de indicação política mais objetivo e menos tendencioso.

No limiar da década de 1990, com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado pelo então Ministério da Educação (MEC), reafirma-se o compromisso do país com a gestão democrática da escola, através da participação da comunidade nas decisões administrativas e pedagógicas. A descentralização e a autonomia da

¹⁵ Cabe ressaltar que o Regimento Escolar é um documento normativo e obrigatório na unidade escolar, no qual deve estar expressa sua organização administrativa, pedagógica e disciplinar, assim como as relações constitutivas entre os membros da comunidade escolar.

escola são vistas como requisitos para a democratização da mesma. Os Estados brasileiros assumiram as orientações do Plano para reformulação de suas políticas.

Sob vigência do Governo de Roseana Sarney, o Estado do Maranhão, através da SEEDUC/MA, elaborou o seu Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2004) de acordo com as orientações nacionais firmadas pelo Ministério da Educação (MEC), contidas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), este formulado após a *Conferência Mundial de Educação para Todos* de 1990 e a Semana Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília entre 10 a 14 de maio de 1993.

Em 1995, a SEEDUC/MA redigiu uma proposta de Diretrizes Políticas para o período de 1995-1998, propondo-se a “criar condições de participação dos pais e outras organizações no processo de gestão escolar” (MARANHÃO, SEEDUC, 1995, p.11). O documento das Diretrizes Políticas (1995-1998), no que tange à gestão escolar, assumiu o compromisso com a participação da comunidade na gestão da escola, através da mobilização da sociedade em torno da mesma, assegurando os mecanismos que possibilitem à família participar do processo educacional, garantindo um Sistema Escolar em que o gestor fosse escolhido a partir de critérios objetivos, em parceria com a comunidade escolar, e divulgando as informações necessárias para educação de qualidade.

Conforme o Plano Decenal de Educação (1994, p.50), o Maranhão também se propôs ao “desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional, via adoção de mecanismos de descentralização e desconcentração, em cada nível da gestão educacional, a fim de favorecer a autonomia e o fortalecimento da escola como direção prioritária da política educacional”. E mais: declarou oficialmente a “necessidade de tratar a educação como prioridade política para retomada do desenvolvimento”, visto que naquele momento os indicadores educacionais do Estado do Maranhão se apresentaram entre os piores do país (MARANHÃO, SEEDUC, 1994, p. 09). A SEEDUC/MA reconhece também que,

a centralização burocrática, no nível central da administração do Sistema Educacional do Estado, deu origem a uma escola, de um lado, sem autonomia pedagógica e financeira e, de outro, totalmente isolada no que se refere ao acesso a conhecimento (adoção ou incorporação de) inovações e avanços cognitivos e tecnológicos nos processos de ensino e de gestão que possam ser adotados pelo sistema educacional (MARANHÃO, SEEDUC, 1994, p.23).

Tal centralização burocrática percorre e determina até mesmo os meandros do Planejamento Escolar, de forma a responsabilizar os profissionais da escola pública por um

descompromisso alimentado pelo próprio Sistema Estadual de Ensino maranhense ao reconhecerem que “em consequência desse centralismo, a escola atua como mera executora de um projeto pedagógico que recebe pronto, implicando num total descompromisso por parte dos profissionais” (MARANHÃO, SEEDUC, 1994, p.30).

Isso significa que a possibilidade de que a escola possui em refletir e delinear sua própria identidade encontra-se centrada na SEEDUC/MA, responsável pela implantação de um projeto pedagógico que deverá ser seguido por todas as escolas da Rede de Ensino, sem respeitar as peculiaridades e especificidades de cada espaço escolar.

A SEEDUC/MA ainda afirma que

a promoção de um ensino de boa qualidade requer a adoção de novos padrões de gerenciamento, e necessita também de uma reorganização da função planejamento enquanto prática norteadora das ações a serem desenvolvidas nos vários níveis da administração escolar, a fim de instrumentalizar os vários segmentos comprometidos com uma educação de qualidade e fazer com que o planejamento funcione como instrumento de integração entre os que pensam e os que executam (MARANHÃO, SEEDUC, 1994, p.52).

Nesse sentido, a Secretaria assume claramente que os professores têm assumido a função de meros executores do fazer pedagógico, e os sujeitos dos órgãos centrais, os planejadores/elaboradores das atividades a serem desenvolvidas no interior da escola, são os responsáveis pelo pensar.

Com o objetivo de dirimir o intenso processo de centralização que circunscreve a Escola Estadual maranhense, a SEEDUC/MA, em cumprimento das orientações das Políticas Educacionais Nacionais, previu em suas Diretrizes Políticas (1995, p. 16) a necessidade de fortalecimento da “autonomia pedagógica, financeira e administrativa da escola, possibilitando a elaboração do seu plano de desenvolvimento e de seu projeto pedagógico, com a participação da comunidade escolar”. A Secretaria reconhece, assim, pelo menos em âmbito de discurso oficial, a importância da participação da comunidade nos processos de tomada de decisões no interior da escola, comprometendo-se com a criação de mecanismos de democratização da gestão escolar.

Sob o discurso da democratização, da participação, da autonomia e da qualidade do ensino, através do Decreto nº 14.558 de 22/05/1995, editado ainda no primeiro Governo de Roseana Sarney, a SEEDUC/MA iniciou a implantação do Colegiado Escolar como sendo um mecanismo central para a construção de uma escola autônoma e democrática.

De acordo com o Decreto nº. 14.558/95, o Colegiado possui funções de caráter deliberativo e consultivo, cabendo a ele decidir e/ou opinar sobre os aspectos relevantes da área pedagógica, administrativa e financeira da escola. Entretanto, apesar das orientações trazidas pelo Decreto, Silva (2002, p.132) afirma que determinados assuntos que envolvem compartilhamento do poder, continuam sendo cerceados das discussões coletivas do âmbito do Colegiado Escolar, ao relatar que:

em São Luís ocorre com freqüência, a devolução de professores e outros funcionários aos órgãos centrais, por decisão única da direção da escola, sem que o Colegiado tenha sequer a oportunidade de se manifestar. Com essa atitude, a direção mostra claramente, aos diversos segmentos, quem manda na escola, quem tem poder, quem decide. Nos momentos em que a partilha de poder se torna mais importante, ela menos existe. O pior é que as atitudes arbitrárias, autoritárias e portando, antidemocráticas dos diretores são aceitas pelos órgãos centrais.

O Colegiado Escolar, de implantação ainda recente nas escolas ludovicenses, parece encontrar dificuldades para se consolidar e incorporar suas funções, oriundas da incipiente experiência de gestão compartilhada, da omissão dos órgãos centrais e do posicionamento do gestor escolar, carregado de autoritarismos e nenhuma consciência de interesse coletivo, uma vez que torna-se a própria personificação dos interesses do Estado no interior da Escola.

Outro aspecto importante, que merece novos olhares através de estudos e pesquisas, encontra-se na figura do professor da Rede Estadual de Ensino Maranhense. Esta pesquisa não teve como objetivo analisar a percepção dos professores sobre o processo de democratização da escola pública maranhense, por motivos já explicitados na introdução do trabalho. Reconhecemos, porém, o quanto se faz necessário esse movimento, pois o professor parece se encontrar num processo constante de repressão por parte dos órgãos centrais e dos gestores escolares.

Cabe ressaltar que, além do Decreto acima mencionado, a SEEDUC/MA ainda elaborou um documento nomeado como Regimento do Colegiado Escolar, com o objetivo de orientar todo o processo de implantação da gestão colegiada na escola, detalhando passo a passo cada etapa.

Conforme o Regimento do Colegiado Escolar (1997, p.03), dentre as principais competências do Colegiado Escolar estão a análise e a aprovação do Plano de Ação; a participação na definição das diretrizes, prioridades e ações a serem desenvolvidas na escola; a participação na definição do Calendário Escolar, contemplando os interesses da escola e as

necessidades locais; o acompanhamento e avaliação do desempenho da escola face às diretrizes, prioridades e ações estabelecidas no Plano de Ação da Escola; o acompanhamento e avaliação da utilização da Merenda Escolar no âmbito da escola, no que se refere aos aspectos qualitativos e quantitativos; o exame e aprovação do Plano de Aplicação e Prestação de Contas dos Recursos financeiros repassados à escola; a deliberação sobre qualquer matéria de interesse da escola não prevista nos dispositivos legais, entre outras atribuições.

Outra competência também ligada ao Colegiado Escolar da Rede Estadual de Ensino Maranhense situa-se no Decreto nº 14.559 de 22/05/1995, que instituiu em seu art. 2º, que “caberá aos Colegiados Escolares instituídos pelo Decreto nº. 14.558, acompanhar, supervisionar e fiscalizar a aplicação dos recursos repassados pela Secretaria de Estado da Educação às Caixas Escolares¹⁶”. A Caixa Escolar tornou-se o órgão na escola que habilita o recebimento de recursos. Para Silva (2002, p.40),

em termos legais, há uma estreita relação entre a Caixa Escolar e o Colegiado Escolar. Uma vez que enquanto a Caixa Escolar viabiliza o repasse de recursos financeiros à escola, elabora e executa o Plano de Aplicação dos recursos e fiscalizando os gastos. O Colegiado Escolar, por sua vez, analisa e aprova o Plano de Aplicação de recursos, aprova a Prestação de Contas da aplicação dos recursos, acompanha, supervisiona e fiscaliza a aplicação dos recursos repassados pela SEEDUC.

No Plano Decenal de Educação (1994-2004) e nas Diretrizes Políticas da SEEDUC/MA (1995-1998), além do Planejamento e do Colegiado Escolar, também se formalizaram críticas sobre a forma de escolha dos gestores educacionais adotado pelo Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. No processo de escolha utilizado pela SEEDUC/MA são utilizados critérios de teor político em detrimento dos requisitos da competência.

No entanto, o Plano Decenal de Educação previu que os “[...] *processos de designação de diretores deverão dar lugar a uma escolha mais democrática, através do voto de alunos, pais e integrantes da comunidade escolar*” (MARANHÃO, SEEDUC, 1994, p.151). Mas, como evidenciado anteriormente, a indicação política para gestor escolar na Rede Estadual de Ensino permanece como forma de escolha, dividindo o posicionamento das autoridades educacionais e daqueles que ocupam o cargo no interior das escolas públicas

¹⁶ Na Resolução nº 01/2009 podem-se encontrar maiores esclarecimentos sobre as atribuições da Caixa Escolar, dispondo sobre normas para a transferência, a execução e a prestação de contas dos recursos financeiros, destinados ao atendimento das escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual Maranhense.

ludovicense. De um lado, os sujeitos com a percepção da necessidade de mudança e, de outro, a resistência em nome da conservação das práticas autoritárias e clientelísticas.

2.2. A permanência da indicação do gestor na escola estadual ludovicense

Estudos sobre cultura organizacional escolar, como os de Teixeira (2002), Torres (1997), Nóvoa (1995), Resende (2006) e outros, discutem a resistência dos Sistemas de Ensino e Unidades Escolares com relação aos processos de mudanças. Em boa parte dos estudos sobre a temática, as mudanças estão atreladas a dois campos de motivação, um constituído pelos fatores externos à escola, e outro pelos fatores internos à escola.

O Estado do Maranhão, locus de análise desta pesquisa, conserva até os dias atuais a indicação política para gestor escolar, mesmo sob a égide dos princípios Constitucionais e da LDBEN, que estabeleceram a gestão democrática do Ensino Público como eixo norteador da organização da educação brasileira. Mas, ao questionarmos qual dos dois campos de motivação tem contribuído para a perpetuação da indicação política do gestor na Rede Estadual de Ensino Maranhense, teríamos de apontar os dois campos.

O primeiro campo, o dos fatores externos, nele impulsionam-se mudanças no interior da escola, conduzidas primordialmente pelas políticas educacionais e pelas autoridades educacionais do Estado do Maranhão, que encontraram na indicação política uma forma de instituir aliados para a plataforma política em tempos de eleição para Governo do Estado, ao mesmo tempo em que mantêm a dominação política sobre a escola e sua comunidade. Já o segundo, o dos fatores internos, torna-se capaz de ocasionar mudanças na organização interna da escola, quando os sujeitos que a vivenciam, como os professores, alunos, auxiliares de serviços gerais, pedagogos e em especial para esse estudo, os gestores escolares, realmente almejem e queiram a implantação de mudanças democratizadoras do espaço escolar.

As autoridades educacionais dos órgãos centrais, por exemplo, não apresentam nenhuma preocupação efetiva com relação à indicação como forma de provimento do cargo de gestor, e não prevêm ações que possam articular discussões na sociedade maranhense, a fim de impulsionar mudanças nessa forma de escolha. Uma das autoridades educacionais, ao responder ao roteiro de entrevista, apontou que a competência profissional pode ser um critério para a indicação, mas não explicitou quais os condicionantes para se nomear um gestor. Como ressaltado, confirmou que se a indicação não for realizada sob critérios ligados

à competência, acontecerá fundada em interesses particulares: *“acredito que a forma de provimento do cargo de gestor é levado em conta a competência profissional, e na maioria dos casos, a indicação”* (Autoridade BG, 2010, Roteiro de Entrevista).

Duas outras autoridades da SEEDUC/MA afirmaram que a falta de referencial teórico sobre gestão escolar e poucas possibilidades de vivência democrática retardam os processos de mudança na escola, principalmente rumo à consolidação de uma gestão compartilhada. Para elas,

As mudanças ainda são tímidas e requerem mudanças mais profundas. Em parte, isso se deve à falta de referencial teórico acerca do que é gestão, seus níveis, princípios, aliado à falta de aprofundamento quanto aos processos administrativos e pedagógicos. Decorridos 12 anos da LDBEN, sequer o texto legal é conhecido por muitos gestores brasileiros e maranhenses. Grande parte das escolas ainda são centralizadoras e desconhecem o que seja compartilhamento da gestão e relações com a comunidade com a qual se insere. Em suma, deve-se à falta de vivência democrática (AUTORIDADES BC; BD, 2010, ROTEIRO DE ENTREVISTA).

O posicionamento das autoridades acima denota os limites do próprio Sistema Estadual de Ensino Maranhense, pois reconhecem que os gestores indicados politicamente apresentam problemas como falta de referencial teórico, superficialidade no trato dos processos administrativos e pedagógicos e desconhecimento da legislação educacional em vigência, mas permanecem na perspectiva das medidas paliativas que não propiciam mudanças no perfil dos gestores que ocupam os cargos.

Além das limitações apontadas pelas próprias autoridades educacionais, o estudo de Silva (2002, p.132), sobre a gestão colegiada em escolas públicas de São Luís/MA, aponta que *“uma parcela importante de professores, alunos e pais consideram que os diretores de escola concentram muito poder e ainda abusam desse poder, principalmente quando lidam com situações de conflitos que envolvem interesses antagônicos”*. Silva (2002, p.132) ainda denuncia a centralização do poder na figura dos gestores escolares, que *“não conseguem lidar democraticamente com idéias contrárias ou pontos de vistas divergentes, quando isso acontece, principalmente envolvendo professores, a repressão é imediata”*.

Mesmo perante as limitações apresentadas, que impedem a possibilidade de consolidação de uma vivência democrática, não se apresentam propostas de mudanças com relação à forma de provimento do cargo de gestor escolar e nem mesmo das dinâmicas instituídas no interior das escolas.

A SEEDUC/MA através do Decreto nº 22.366 de 21 de agosto de 2006, que dispõe sobre a instituição de Eleição Direta para a Indicação de Gestor Escolar e Diretor Geral das Escolas Estaduais do Maranhão, orientou a escolha do gestor escolar da seguinte forma:

Art. 1º - A designação para o exercício de função de Gestor Geral de Centro de Ensino e de Diretor Geral das Unidades Escolares, Unidades Integradas e Jardins de Infância será precedida de eleição direta, dentre os servidores ocupantes de cargos do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus com a participação de toda a comunidade escolar.

Art. 2º - A indicação será feita por meio de lista tríplice, encaminhada ao Secretário de Estado da Educação, para a escolha de Gestor Geral e do Diretor Geral.

Art. 3º - A Secretaria de Estado da Educação, mediante *Portaria*, disciplinará os critérios, regras e procedimentos para a eleição direta de que trata este Decreto (MARANHÃO, DECRETO nº 22.366, 2006).

Contrariamente ao movimento nacional, o Sistema Estadual de Ensino conserva e cristaliza as possibilidades de mudança na escola através de um Decreto, que datado de 2006, ainda se encontra sem regulamentação por ausência da portaria mencionada no Art. 3º, a ser expedida pela Secretaria de Estado da Educação. E, mesmo que o Decreto seja regulamentado, o poder decisório de escolha dos gestores escolares continuará centralizado na figura do Secretário de Estado da Educação, como acontecia na Seleção Competitiva Interna (Secom) para gestor escolar no Estado de Minas Gerais.

O aspecto positivo do Decreto encontra-se na menção ao envolvimento da comunidade com o processo de escolha do gestor e na delimitação do período de tempo de ocupação do cargo, pois encontramos 33% dos gestores entrevistados, com 10 anos ou mais de exercício da função, sem que aconteça a alternância de gestores no cargo, um princípio básico para a manutenção da democracia.

Em audiência pública na Assembléia Legislativa do Estado do Maranhão, ocorrida em novembro de 2007, de autoria do Deputado José Lima dos Santos Filho, cujo tema versou sobre a “A Eleição Direta para Escolha dos Diretores das Escolas Públicas Estaduais”, o ex-presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipal na época – SIMPROESEMMA, afirmou que “o processo de democratização da educação estadual envolve tanto a eleição direta dos diretores quanto a ampliação da participação e do poder do Conselho Estadual de Educação e Colegiado Escolar” (MARANHÃO, RELATÓRIO DE AUDIÊNCIA PÚBLICA, 2007, p.07) e findou por se comprometer com um acompanhamento mais próximo dos critérios de escolha do gestor. Contudo, como revelam os dados dessa pesquisa, o ex-presidente do sindicato não se

empenhou em tal função, coadunando com a prática da escolha do gestor de acordo com os interesses das autoridades educacionais.

Já no campo dos fatores internos, protagonizados pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola, alunos, professores, gestores e demais funcionários, estes também não conseguem estabelecer um movimento consistente a favor de mudanças na forma de provimento do cargo de gestor escolar. As manifestações e movimentos grevistas reivindicatórios na busca de uma gestão democrática da escola pública, na maioria das vezes, sofrem com o processo de desarticulação e de ressignificação de seus movimentos.

Os gestores escolares, as autoridades educacionais e os representantes do Sindicato se curvam à repressão estatal, posicionando-se contra as reivindicações da classe docente, principalmente, ao se tratar de indicação política para gestor escolar. Segundo Oliveira (2008, p.136),

não há como negar que o perfil do diretor escolar mudou sobremaneira nos últimos anos, pelo menos nos estados e municípios onde se passou a realizar eleições diretas. As propostas governamentais, a literatura específica e mesmo os debates na área de Administração Escolar têm demonstrado relativo consenso de que houve mudanças no perfil do diretor escolar.

Frente ao dado de que o perfil do diretor mudou após a alteração da forma de provimento, mudando assim as rotinas de trabalho dentro das escolas a partir de ações descentralizadoras, o Sistema Estadual de Ensino Maranhense tem permanecido na contramão dessas mudanças e dos movimentos em prol de uma gestão democrática da escola pública, mantendo a indicação política, que, desde os anos de 1980, vem sendo severamente criticada. Também nos anos de 1980, por ser indicado, o “diretor agia como uma encarnação do poder público estatal dentro da escola, delegando responsabilidade e dando ordens aos seus subalternos. O perfil desse diretor era de autoridade local” (OLIVEIRA, 2008, p. 137).

Como trataremos a seguir, observa-se que nas falas dos gestores escolares, desfavoráveis a indicação política, há o reconhecimento das limitações dessa forma de provimento. Mas, em algumas situações, os gestores não exprimem suas opiniões e posicionamentos temendo a destituição do cargo. Na seção posterior, apresenta-se o posicionamento dos gestores escolares sobre a forma de provimento em vigência, que vão desde a compreensão da necessidade de mudança em prol da consolidação de uma gestão democrática, até a resistência, calcada na conservação do próprio cargo e da conservação da centralização do poder.

2.3. Da necessidade de mudança à resistência dos gestores

Os gestores da rede estadual de São Luís, ao serem questionados sobre a indicação política e sua influência nas relações e no trabalho do gestor na Unidade Escolar, assim posicionaram-se: 14 gestores contrários a essa forma de escolha e 17 gestores favoráveis a manutenção da indicação.

Através do ser e estar dos gestores em torno do questionamento, tivemos a confirmação, pelos sujeitos envolvidos diretamente com a gestão escolar, de que a escolha do gestor escolar continua sendo realizada sem nenhum tipo de participação da comunidade escolar e sem obedecer a critérios claros para a indicação.

Também observa-se que, entre os gestores escolares consultados, a ideia da gestão democrática está presente e associada à ideia de participação como um componente fundamental para o desenvolvimento da organização do trabalho na escola de maneira democrática. Entretanto, torna-se perceptível, através de suas respostas, que sem novos valores, novas crenças e novas ideologias não será possível delinear uma cultura democrática na escola pública maranhense.

É preciso reconhecer que a participação da comunidade na escolha do gestor escolar contribui para o fortalecimento da gestão democrática, garantindo a legitimidade para as ações a serem desempenhadas pelo gestor e inibindo atitudes coercitivas e centralizadoras por parte das autoridades educacionais dos órgãos centrais.

A relação entre os interesses individuais e os interesses coletivos da escola, também precisa ser debatida e compreendida no interior da escola, pois, quando essa relação não está compreendida, não somente a comunidade escolar se recente e sofre com os desdobramentos dessa ação, mas também os próprios gestores indicados, como evidenciado nas falas dos gestores: *“Quando o cargo é via indicação não se trabalha a vontade e as relações na escola e com a comunidade ficam um pouco prejudicadas”* (GESTOR F, 2010, QUESTIONÁRIO). *“Sempre há uma afeição por parte da comunidade escolar, mas se a indicação agrada”* (GESTOR M, 2010, QUESTIONÁRIO).

A indicação política para gestor escolar acaba cerceando a sua liberdade para trabalhar, não tendo o apoio e a cumplicidade de seus pares enquanto uma classe, tampouco dos órgãos centrais da SEEDUC/MA, que centralizam as tomadas de decisões e transformam o gestor em mero executor e articulador de suas imposições.

Para o Gestor H, mesmo contrário à indicação, acredita que uma atividade gestora coletiva estará centrada no cumprimento das ordens advindas dos órgãos centrais da

educação, concepção que remonta ao centralismo administrativo, característica principal da história das políticas para a educação brasileira¹⁷, que manteve e mantém as escolas submissas às instâncias burocrático-administrativas.

O gestor deve coordenar as ações da escola mediante as atribuições direcionadas pelo sistema educacional, viabilizando o diálogo na tomada de decisões, pois, agindo assim contribuirá para a construção de uma gestão coletiva” (GESTOR H, 2010, QUESTIONÁRIO).

Outro aspecto, que depõe contra a manutenção da indicação, é a ausência de uma delimitação do período de permanência do gestor no cargo, o que faz com que os gestores ocupem o cargo por oito anos ou mais, como apontado na subseção sobre o perfil dos sujeitos.

Por muitas vezes a indicação vem acarretar problemas em questão de desenvolvimento da escola em situação política, não sabemos qual o período de permanência do mesmo. Somente sabemos que o cargo não é eterno! (GESTOR AC, 2010, QUESTIONÁRIO).

A escolha de uma direção escolar deveria ser feita de forma direta, escolhida pela comunidade; alunos; professores; administradores; com tempo previsto para sua gestão, pois com o apoio escolar facilitaria o desenvolvimento do trabalho” (GESTOR E, 2010, QUESTIONÁRIO).

A permanência extensiva no cargo, além de inviabilizar a democratização da gestão da escola e a possibilidade da alternância de poder, ainda acarreta a personificação do cargo. Esse fator, ausência de período de permanência no cargo, também foi reforçado por outros gestores, apontando que poderá haver interrompimento da atuação do cargo conforme interesses e alternância do Governo de Estado, como ocorrido em 2009 na Rede Estadual de Ensino, quando Roseana Sarney novamente assumiu o Governo de Estado do Maranhão.

Entre os gestores, também é reforçada a ideia de que a indicação política inviabiliza a participação da comunidade escolar e ainda anuncia dois elementos novos, a saber, a *resistência social*¹⁸ por parte da comunidade escolar, e a *ausência de critérios para indicação* desse gestor. Colhamos uma dessas falas:

¹⁷ Para maiores esclarecimentos sobre o processo de centralização e descentralização na organização da educação brasileira ao longo da história, buscar Vieira; Farias (2007), Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), Libâneo; Oliveira; Toschi (2006), dentre outros.

¹⁸ O termo ‘resistência’ vem do latim *resistere* que significa ‘manter-se firme’. Para mais conceituações sobre o termo resistência na visão histórico-política, cf. Bobbio; Matteucci; Pasquino (2000).

“[...] a indicação política inviabiliza a participação de escolha pela comunidade escolar, o que gera certa resistência. Outro fator que deve se considerar é que nem sempre a indicação política segue o critério da competência para o exercício da função” (GESTOR T, 2010, QUESTIONÁRIO).

A resistência social configura-se como um elemento da cultura organizacional escolar, para ser analisado sob a zona de invisibilidade social, campo em que se encontram os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais. O termo resistência social

é usado para definir a reação de defesa, pela sociedade ou por um grupo, do direito violado ou do justo interesse insatisfeito ou, ainda, de oposição ao exercício irregular de um poder diretivo. ‘Direito’ não somente para o conteúdo da lei, mas em sentido amplo, a idéia de direito como justiça social. (...) Como fenômeno espontâneo, nasce em todas as partes do mundo, de atos voluntários ou como produto da conscientização coletiva. Há várias maneiras de resistir: a resistência social em nome da justiça (que pode ser legal ou pára-legal); a revolução e a desobediência civil. Há várias formas de manifestação da resistência: passiva, ativa, expressa verbalmente, por escrito ou por meios tácitos. Resistência e submissão são dois conceitos que, geralmente, caminham juntos. As situações limites de dominação, legalizadas ou não, geram resistência social de indivíduos submetidos coletivamente a um poder, intercalando momentos de resistência e submissão (CAMPOS, 2000, p.293).

Segundo Teixeira (2000, p.13), na zona de invisibilidade social apresentam-se os pressupostos básicos, que “exprimem crenças e valores do grupo com relação ao ser humano, à natureza e à ordem, ao respeito pelos outros e aos interesses da maioria, valores que marcam a identidade dessa escola, definem a sua cultura e são reforçados à medida que praticados pelos membros do grupo”. A resistência social no interior da escola aponta para uma insatisfação, principalmente, em relação às atitudes tomadas de maneira verticalizada, centralizada e autoritária, como evidenciamos na fala do Gestor O, que reforça o posicionamento do gestor anterior quanto à resistência, ao dizer que: *“toda decisão tomada de cima para baixo, influência no processo democrático de colaboração e construção coletiva”* (GESTOR O, 2010, QUESTIONÁRIO).

Outra consequência da resistência social, especialmente com relação à indicação, impacta diretamente no clima organizacional da instituição, que faz com que as relações interpessoais não se consolidem no interior da escola, causando ainda um total desconforto entre os membros da comunidade escolar: *“a indicação do gestor influencia nas relações interpessoais da escola; gerando insatisfação de algumas pessoas que gostariam de*

participar do processo de eleição para diretor; por não gostar da pessoa que foi indicada” (GESTOR Q, 2010, QUESTIONÁRIO).

Retomando a fala do Gestor T, de que a indicação política gera certa resistência, evidencia-se mais uma vez a ausência da participação da comunidade escolar na escolha do gestor e nas tomadas de decisões na escola. Mas, não seria a indicação política para gestor um dos fatores impeditivos para o não fortalecimento da participação da comunidade no seio da escola? Esse não seria um elemento desestimulador da participação da comunidade nos mecanismos de democratização da gestão escolar?

A ausência de critérios para escolha do gestor escolar, evidenciada pelo Gestor T, também aparece na fala do Gestor Y, fortalecendo a ideia de que o trabalho do gestor pode ser inviabilizado caso não conquiste a afeição do grupo: *“Muitas vezes a pessoa indicada não tem identificação com o grupo a ser trabalhado, atrapalhando assim, a execução do trabalho do gestor; acaba criando uma barreira com as pessoas do grupo”* (GESTOR Y, 2010, QUESTIONÁRIO).

Essa ausência de critérios aponta mais uma vez o desinteresse das autoridades educacionais na mudança na forma de provimento do gestor escolar no Estado do Maranhão, pois a indicação, além de representar uma ameaça à autonomia da escola, ainda não obedece a critérios claros e objetivos para escolha dos gestores.

Na seção sobre o perfil dos sujeitos, onde procuramos fazer uma caracterização dos gestores das escolas ludovicenses, não encontramos gestores que não fossem do quadro do magistério, mas vale ressaltar que essa realidade pode não representar o todo do Sistema Estadual de Ensino maranhense, como revela a fala do Gestor S, que denuncia a possibilidade de uma pessoa externa ao quadro do magistério da escola, ocupar o cargo de gestor:

Considerando que muitas vezes esse diretor não pertence, ao cargo, digo, ao corpo de funcionários da escola, este terá dificuldades de adaptação e certamente o ambiente escolar se ressentirá com as dificuldades que o mesmo encontrará no início (GESTOR S, 2010, QUESTIONÁRIO).

Entretanto, dentre as formas de provimento para o cargo de gestor escolar, a eleição foi a mais indicada entre os gestores que se posicionaram contrários à indicação política como forma de escolha. Frente ao modelo de eleições para diretor de escola já implantado em outros Estados brasileiros, fica evidenciado o reconhecimento, por parte daqueles que atuam na escola, quanto ao seu caráter dinamizador e mobilizador da comunidade escolar.

Além disso, com a eleição, a atuação do gestor vincula-se mais diretamente aos anseios da comunidade, e não apenas às orientações dos órgãos centrais e regionais de ensino, como demonstra as falas abaixo:

Democraticamente é o ideal, via eleições. Onde a participação de toda comunidade escolar é fundamental para melhoria da escola (GESTOR L, 2010, QUESTIONÁRIO).

Sim, porque dependendo da postura do diretor sua gestão poderá ser democrática ou não, mas essa gestão também depende do nível de consciência crítica dos seus funcionários. O ideal seria a eleição direta para os diretores (GESTOR V, 2010, QUESTIONÁRIO).

Acho que o correto seria haver a eleição para gestores envolvendo a comunidade escolar (GESTOR AF, 2010, QUESTIONÁRIO).

A afirmação da eleição como um mecanismo importante para a consolidação da participação da comunidade na escola apresenta-se como um importante instrumento na luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação no Estado do Maranhão, levado em consideração, principalmente, que este foi um dos anseios dos movimentos dos profissionais da educação brasileira em favor da gestão democrática do ensino público no final da década de 1980.

Agora, como concretizar o princípio da gestão democrática da escola pública maranhense, quando mais da metade dos gestores entrevistados, 55%, diz acreditar que a indicação política para o cargo de gestor não influencia nas relações e no trabalho do gestor na unidade escolar? Dentre os argumentos favoráveis à indicação apresentados pelos gestores, quatro merecem destaque, pois expressam seus posicionamentos de que a indicação não influencia o processo de democratização da gestão. São eles: o comprometimento profissional, o atendimento das exigências dos órgãos centrais, a formação adequada para assumir o cargo e o bom relacionamento com a comunidade escolar.

Na visão dos gestores, o comprometimento profissional perpassa pela capacidade de gerenciar a escola, concepção remanescente das teorias de administração empresarial que se faziam presentes na educação pública brasileira em meados dos anos 1960 de 1970, contrapondo-se ao termo “gestão democrática da educação” tão anunciada pelos movimentos democráticos. Entretanto, as políticas públicas voltadas para gestão da escola, norteadas, na maioria das vezes, pelos processos de reestruturação produtiva, cristalizam a perspectiva da administração empresarial para a gestão escolar, principalmente, através da compra de

programas e pacotes da iniciativa privada, como por exemplo, o Programa Escola Campeã (PEC) do Instituto Ayrton Senna, implantado em vários municípios brasileiros.

Infelizmente, a organização escolar ainda se constitui num espaço permeado de práticas transpostas do universo empresarial, principalmente quando se trata da gestão da escola pública. Em diferentes momentos, a escola teve uma administração norteadas por métodos rigorosos de organização e gestão do processo de trabalho, fazendo com que princípios e técnicas de métodos como o Taylorismo, o Fordismo, o Fayolismo e a Gerência da Qualidade Total da Educação (GQTE) se estabelecessem no interior da organização educativa, propalando o discurso da busca pela qualidade e produtividade da escola pública.

Na avaliação de Paro (1993), os objetivos da escola são antagônicos ao da empresa. Sob essa perspectiva, torna-se inviável a adaptação de técnicas racionais para a realidade escolar. O autor aponta que falar de administração da escola é aceitá-la em sua totalidade, pois acredita que ao se abandonarem as questões administrativas, finda-se por renunciar, também, aspecto pedagógico.

Apesar de todo movimento dos anos de 1980 em prol de conquistas democráticas para a educação pública brasileira, tem permanecido presente nas concepções e ações dos gestores escolares a transposição da administração empresarial, valorizando o domínio técnico em detrimento do intelectual, a hierarquização em detrimento do coletivo e a centralização da tomada de decisões, como podemos observar nas falas dos Gestores D e AB, ao serem questionados sobre se a indicação atrapalha o trabalho a ser desempenhado na escola:

A indicação não atrapalha o trabalho na escola, considerando que no meu ponto de vista a condição essencial para um trabalho de qualidade nessa função depende essencialmente do seu comprometimento como profissional. Conquistando o seu espaço de forma a adquirir o respeito de todos, conseguirá realizar um trabalho eficiente e eficaz (GESTOR AB, 2010, QUESTIONÁRIO).

[...] vai depender do seu desempenho técnico dentro de sua capacidade de gerenciar problemas vividos dentro do cotidiano escolar (GESTOR D, 2010, QUESTIONÁRIO).

Outro gestor aponta o atendimento das exigências dos órgãos centrais de educação do Estado do Maranhão para justificar o merecimento do cargo e, ainda, reforça que esta atitude possibilita o bom desenvolvimento da escola: “[...] *eu trabalho visando sempre o bom desenvolvimento da escola em todos os sentidos e buscando sempre, a orientação da SEDUC para o desenvolvimento do meu trabalho*” (GESTOR C, 2010, QUESTIONÁRIO).

Na fala anterior, percebem-se práticas para gestar decorrente da forma de como os gestores são escolhidos para o exercício da função na Rede Estadual de Ensino. Os gestores findam por assumir uma postura de burocratas dentro da escola, uma autêntica personificação dos interesses do Estado, assumindo as orientações da SEEDUC/MA como o melhor caminho para o desenvolvimento da escola. O Gestor U respalda a fala dos gestores anteriores, afirmando que as formas de provimento, indicação ou escolha via comunidade, não impactam no trabalho do gestor dentro da escola e supervaloriza o fato de seguir as orientações dos órgãos centrais.

“[...] se o gestor for comprometido com o que faz, não importa se ele foi nomeado por político ou escolhido pela comunidade escolar, o trabalho dele será o mesmo. Essa opinião é sobre o que faço, eu realizo o meu trabalho com responsabilidade, cumpro as orientações da SEDUC e tenho muito respeito para comigo e com a comunidade escolar sobre minha gestão” (GESTOR U, 2010, QUESTIONÁRIO).

Outro argumento utilizado para apoiar a indicação está associado à área de formação inicial do gestor. De acordo com alguns dos gestores, a indicação não inviabiliza a gestão democrática da escola, desde que os mesmos possuam graduação em Pedagogia ou Letras. Esse argumento fragilizado demonstra uma visão limitada dos gestores sobre as demais licenciaturas, ignorando a possibilidade de uma maior abrangência de conhecimentos na formação dos demais licenciados. E mais: consideram que os gestores desconhecem as interferências dos processos educativos, delineando, assim, uma gestão de caráter meramente administrativo, sem priorizar o pedagógico:

O que interfere nas relações de trabalho do gestor é a ausência de formação específica e mínima em Pedagogia. Todos os gestores deveriam conhecer os processos que interferem no processo educativo (GESTOR A, 2010, QUESTIONÁRIO).

A escolha do gestor por indicação política tanto pode trazer benefícios para a unidade escolar como pode trazer danos. Quando a pessoa indicada é capacitada na área de gestão educacional (pedagogia ou letras) ou administração pública e possui uma vasta experiência, certamente trará benefícios para a escola. Caso contrário, poderá não corresponder às expectativas da comunidade escolar (GESTOR X, 2010, QUESTIONÁRIO).

Findam até mesmo por defenderem a inserção de profissionais fora da licenciatura na atuação da gestão escolar, como no caso da sugestão dada pelo Gestor X, que propõe um profissional com formação na área de Administração Pública, o qual também desconheceria

totalmente os processos educativos da escola, garantindo uma supervalorização dos aspectos administrativos e burocráticos.

Nos Estados da federação em que ocorrem eleições para gestor escolar, encontram-se gestores formados em licenciaturas de diferentes áreas do conhecimento, como é o caso da Rede Estadual de Ensino de Uberlândia/MG, revelado em estudo de Resende (2006). Essa é mais uma possibilidade da eleição como forma de provimento do cargo de gestor, pois abre a possibilidade de ocupação do cargo de gestor para os profissionais das diversas licenciaturas.

Cada Sistema de Ensino, que optou pelas eleições diretas, estabelece seus critérios para candidatura dos profissionais da escola ao cargo, mas, de modo geral, os critérios básicos estão pautados na necessidade de que o candidato seja um docente ou especialista da escola, e possua mais de dois anos de efetiva atuação na Unidade Escolar a qual está se candidatando.

O último argumento utilizado pelos gestores favoráveis à indicação política justifica-se no fato de a indicação não impossibilitar o bom relacionamento do gestor com a comunidade escolar. Para alguns desses gestores, a forma como foram escolhidos para ocupar o cargo, não inviabiliza a possibilidade de se estabelecer uma boa relação com a comunidade:

Acredito que esta indicação pode influenciar nas relações de trabalho quando o gestor tem uma prática autoritária e centralizadora; mas se este trabalha de forma democrática e mantém relações boas com a comunidade escolar, ele terá resultados satisfatórios no âmbito escolar. Dessa forma acredito que a indicação não atrapalha (GESTOR I, 2010, QUESTIONÁRIO).

A indicação não atrapalha o trabalho na escola. O importante é o gestor construir, ou melhor, ajudar na construção da identidade da escola a partir das relações com a comunidade escolar. Se o diretor é aberto a esta ação coletiva, está comprovado que ele é capacitado para o cargo (GESTOR J, 2010, QUESTIONÁRIO).

Acho que não, porém o gestor precisa trabalhar pela comunidade escolar, priorizando a disciplina, o fazer pedagógico, o diálogo e principalmente buscar o consenso sempre, ou seja, tomar decisões coletivas (GESTOR K, 2010, QUESTIONÁRIO).

Observa-se que esses gestores realmente não veem implicações no fato da indicação política para o cargo, e acreditam que suas práticas não sejam de teor antidemocrático. Um deles anuncia que o necessário é trabalhar para comunidade, mas não refere nenhuma atividade que seja desenvolvida em prol do aprimoramento das tomadas de decisões coletivas. Chega anunciar características de uma gestão democrática, como a busca

de consenso e tomada de decisões coletivas, mas não conseguem exemplificar como e em que espaço, se materializa essas características.

Outro gestor, que também acredita que a indicação não atrapalha o trabalho a ser desenvolvido, menciona que o seu papel seria ajudar na construção da identidade da escola, desconsiderando, assim, que anteriormente a sua chegada ao cargo de gestor, a escola já possuía uma identidade caracterizada, ou não, por princípios democráticos.

Portanto, como tornar possível a efetivação dos mecanismos de participação na gestão escolar mediante essas circunstâncias? De que maneira viabilizar a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, quando os gestores escolares, sujeitos mediadores do processo de democratização, não visualizam a importância desses mecanismos?

Na segunda metade dos anos de 1980, e especialmente ao longo dos anos de 1990, vários sistemas de ensino implementaram em suas escolas os mecanismos considerados como definidores da democratização da gestão da escola pública, como a escolha dos gestores pela comunidade escolar, os colegiados escolares, o projeto pedagógico da escola e o grêmio estudantil. Mas, sem dúvidas, a mudança na forma de escolha dos gestores escolares foi um fator primordial dessa política, pois, por meio da eleição de diretores, abandonaram-se as práticas sustentadas nas relações clientelísticas.

As autoridades educacionais do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Maranhão mantêm a prática da indicação para o provimento do cargo de gestor pelas vantagens coletivas e individuais que esta ação pode lograr, principalmente, em períodos de campanhas eleitorais. As autoridades educacionais e parte considerável dos gestores escolares apresentam posicionamentos contraditórios, de um lado, o discurso oficial, propalado pelos documentos oficiais e autoridades educacionais, de outro, as ações que são tomadas no interior da escola, repletas atitudes antidemocráticas.

Neste capítulo foram evidenciados os limites da indicação política para gestor escolar, sob um cenário de um Maranhão Dinástico, tomado por práticas de dominação política, que impactam na organização e gestão da escola pública ludovicense. Para tanto, no capítulo posterior trataremos da percepção que os gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís, sobre os elementos constituintes do processo de democratização da gestão da escola ludovicense.

- CAPÍTULO III -

CAMINHOS DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA LUDOVICENSE: a percepção dos gestores



Escola Pública no interior do Maranhão III – Sala de Aula/ Março 2009

“É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade” (FREIRE, 1997)

No decorrer do primeiro capítulo, analisamos as formas de provimento do cargo de gestor escolar tratando em especial do Estado do Maranhão, que ainda conserva a indicação política para gestor escolar, desconsiderando todo processo histórico de lutas e organização dos movimentos associativos em nome da democratização da escola pública brasileira. No segundo capítulo, tratamos dos limites da forma de provimento via indicação política, remontando o cenário do “Maranhão Dinástico”, tomado por práticas de dominação política, que impactam na gestão da escola pública ludovicense. Nesta seção, apresentamos os dados obtidos através da pesquisa de campo, realizada com o intuito de diagnosticar a percepção dos gestores escolares a cerca da participação da comunidade no processo de consolidação de uma gestão democrática da escola pública ludovicense.

Como mencionado na Introdução do trabalho, os dados foram obtidos através das autoridades educacionais da SEEDUC/MA e dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís. Das autoridades educacionais, foram selecionadas aquelas que estão envolvidas diretamente com a gestão da escola, sendo que, os dados obtidos através do Roteiro de Entrevista se apresentaram no decorrer de todo trabalho.

Neste capítulo, de caráter empírico, apresentaremos as percepções dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís sobre a participação da comunidade escolar na gestão da unidade escolar. Os dados foram obtidos através da aplicação de um questionário, o qual buscou aspectos sobre a forma de funcionamento das escolas e a atuação dos gestores escolares frente aos processos participativos.

Os gestores foram questionados sobre: o que requer a construção da democracia na escola – Gráfico 01; quais elementos a escola deve considerar no campo de suas relações – Gráfico 02; por que a participação da comunidade na escola é importante – Quadro 03; quais atitudes/decisões o gestor deve tomar para uma boa gestão – Gráfico 03; quais elementos devem ser considerados para elaboração do Projeto Pedagógico da Escola – Gráfico 04; quais as áreas de atuação/decisão de um gestor, por ordem de importância – Gráfico 05; como devem ser tomadas as decisões da escola – Gráfico 06; qual é a atitude do gestor mediante propostas da comunidade escolar – Gráfico 07; o que se exige da gestão escolar para a construção de uma escola que busque a autonomia – Quadro 04; qual é a natureza das novas atribuições trazidas pela atual proposta da SEEDUC/MA para a escola – Quadro 05; e por fim, quais atividades que mais ocupam o tempo do gestor escolar – Quadro 06.

A coleta de dados junto aos gestores escolares abrangeu um total de 31 (trinta e um) gestores, perfazendo 20% (vinte por cento) de um total de 153 (cento e cinquenta e três) escolas da Rede Estadual de Ensino de São Luís. Para a análise e sistematização dos dados

obtidos, após extensiva revisão bibliográfica, foram constituídas três categorias que orientaram a compatibilização dos dados coletados, tomadas pela incidência com que apareceram nas respostas dos gestores: a) A participação da comunidade na escola ludovicense; b) As tomadas de decisões de um gestor indicado e c) Autonomia das escolas públicas ludovicense.

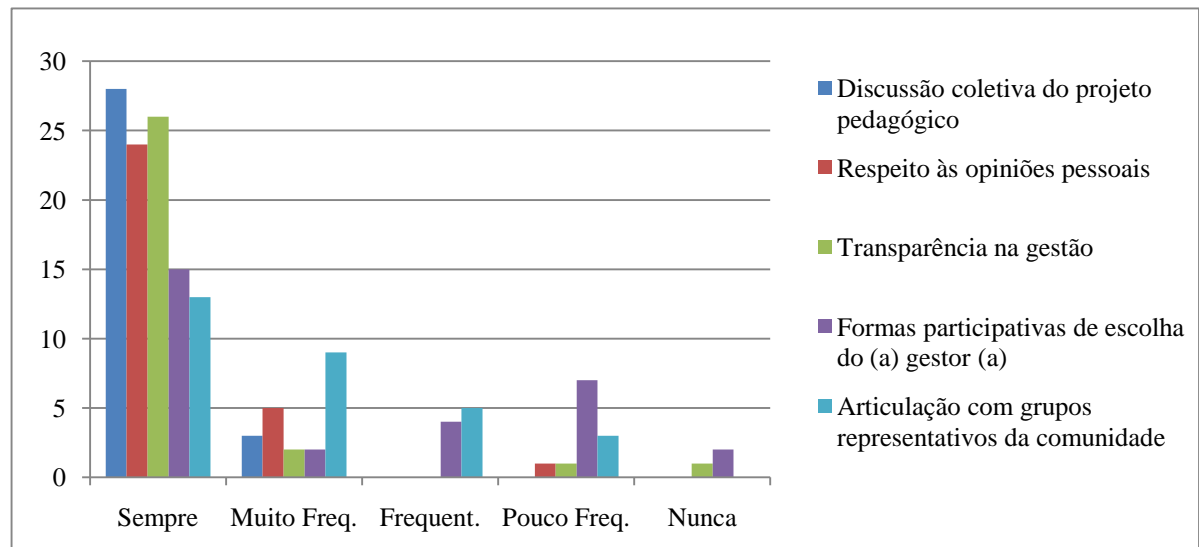
Importa frisar-se que o exercício da observação, conjuntamente com a elaboração de um diário de campo, em contato direto com o gestor e a escola no momento da aplicação dos questionários, permitiu, na medida do possível, uma percepção de alguns elementos da dinâmica e da cultura da escola, captando o contexto social da pesquisa.

Esse exercício de observação (aplicação de questionário e relato no diário de campo) contribuiu sobremaneira para a análise e sistematização dos dados que seguem. Outro aspecto também relevante, diz respeito ao olhar dedicado aos dados de menor incidência, pois revelam as particularidades sobre as formas de pensar e agir dos gestores escolares das escolas estaduais ludovicenses, na perspectiva de uma gestão participativa.

3.1. A participação da comunidade na escola ludovicense

Buscando compreender as percepções dos gestores escolares a cerca da participação da comunidade na escola ludovicense, estes foram questionados sobre: o que requer a construção da democracia na escola? A pergunta foi seguida de cinco afirmativas, com as quais o gestor assinalava seu grau de intensidade, variando de *sempre* a *nunca* segundo sua importância na construção da democracia na escola. Dentre as afirmativas apresentadas na pergunta estavam: a discussão coletiva do Projeto Pedagógico; o respeito às opiniões pessoais; a transparência na gestão; as formas participativas de escolha do (a) gestor e a articulação com grupos representativos da comunidade. Observemos:

Gráfico 01 – A construção da democracia na escola requer



Nos dados apontados no Gráfico 01, encontramos uma prevalência da afirmativa *discussão coletiva do projeto pedagógico*, demonstrando que, na concepção dos gestores escolares, esse seria um elemento central no processo de construção da democracia na escola ludovicense. A alta incidência dessa afirmativa evidencia a preocupação dos gestores em relação à elaboração coletiva do Projeto Pedagógico da Escola, que, a partir do Plano Decenal de Educação do Estado do Maranhão (1994-2004), passou a ser anunciada como uma incumbência dos profissionais da escola e de sua comunidade para a consolidação de uma gestão democrática.

Por outro lado, a alta incidência dessa afirmativa não significa que os Projetos Pedagógicos das Escolas estejam sendo efetivamente construído e acompanhado pela comunidade escolar. Mas, há que se reconhecer que, no plano ideal, dos princípios teóricos sobre gestão democrática, os gestores apontaram para uma afirmativa que realmente explicita uma preocupação com a participação da comunidade num dos processos decisórios da gestão escolar.

Outras duas afirmativas incidentes foram a *transparência na gestão* e o *respeito às opiniões pessoais*. Para consolidação da primeira afirmativa, faz-se necessário o funcionamento dos Órgãos Colegiados no interior da escola, realidade ainda não consolidada em boa parte das escolas públicas consultadas. Apesar do Decreto n°. 14.559 de 22 de maio de 1995 estabelecer no Art. 2º que “caberá aos Colegiados Escolares instituídos pelo Decreto n°. 14.558, acompanhar, supervisionar e fiscalizar a aplicação dos recursos repassados pela

Secretaria de Estado da Educação às Caixas Escolares”, segundo Silva (2002), nos resultados de sua investigação, especificamente, sobre os Colegiados Escolares nas Escolas Estaduais de São Luís, as decisões mais importantes continuam concentradas na direção da escola e no nível central da administração.

Já em relação à incidência da segunda, faz-se mister observar se esse *respeito às opiniões pessoais*, leva ao silenciamento da comunidade escolar, tratando com indiferença aqueles com opiniões divergentes, ou se é um respeito às opiniões pessoais que, após serem debatidas pela comunidade escolar, leva a tomada de decisões coletivamente. Infelizmente, o *respeito às opiniões pessoais* observado (e que poderá ser comprovado através de dados posteriores) tem levado à indiferença para com aqueles que se posicionam contrariamente ao gestor e às determinações da SEEDUC/MA.

Em contraposição à incidência das afirmativas apresentadas, encontramos em menor incidência, nas alternativas pouco frequentemente e nunca, as *formas participativas de escolha do (a) gestor(a)*, como um elemento não necessário para a construção da democracia na escola. A justificativa para esse posicionamento apresenta-se no fato da Rede Estadual de Ensino de São Luís, conservar a indicação política para o cargo de gestor escolar, pois, se a forma de provimento for realizada de maneira participativa, envolvendo a comunidade escolar, esses somente teriam seus cargos garantidos, mediante o voto dos diversos segmentos da comunidade escolar. Explica-se, portanto, o motivo pelo qual, no âmbito das cinco alternativas, todas elas essenciais para a democratização escolar, houve grande rejeição a essa alternativa, o que não tende a acontecer nos Estados que já adotam o processo eleitoral para o cargo de gestor escolar. Fica evidenciada a rejeição desse elemento pelos atuais gestores indicados politicamente na Rede Estadual de Ensino.

Acredita-se que a escolha do gestor, de forma democrática, principalmente via eleição, impulsiona uma série de outras atitudes democráticas dentro da escola, além de desvincular a imagem do gestor, do representante estatal. Como anunciado na Introdução, 40% dos gestores participantes ocupam seus cargos há mais de 08 anos, gerando uma confortável sensação de vitaliciedade e personificação do cargo. Outro aspecto prejudicial a essa prática de acomodação no cargo, sustenta-se na inviabilização de alternância de gestores na função, o que é fundamental para todo e qualquer processo democrático.

Levando-se em consideração a falta de destaque dada às *formas participativas de escolha do gestor* como elemento primordial para a construção da democracia na escola; e uma maior incidência da afirmativa, *articulação com grupos representativos da comunidade*,

cabe uma análise central, que se situa no campo das relações estabelecidas por esse gestor para a sua permanência no cargo.

No primeiro capítulo, pontuamos os aspectos negativos que permeiam a indicação política para gestor escolar e o quanto essa prática no interior da escola sofre influências e são consolidadas de acordo com os interesses político-partidários, transformando-a, muitas vezes, num curral eleitoral. A forma de provimento para o cargo de gestor escolar revela as concepções de gestão democrática assumidas pelos diversos Sistemas de Ensino Brasileiro, e com a Rede Estadual de Ensino ludovicense, não é diferente. A indicação torna-se o reflexo de práticas centralizadoras assumidas pelos órgãos centrais de educação no Estado do Maranhão.

Ainda sobre a afirmativa *articulação com grupos representativos da comunidade*, encontramos uma incidência desse elemento entre as alternativas sempre, muito frequente e frequentemente, que se apresenta de forma mais expressiva do que as *formas participativas da escolha do gestor*, demonstrando que a necessidade, que o gestor possui de se articular politicamente com os grupos representativos da comunidade, não ocorre somente em nome da construção da democracia na escola, mas para consolidar suas teias de relações, facilitando a expressão de suas preferências político-partidárias em tempos de campanha eleitoral. Ao assumirem essa postura, a escola e sua comunidade, transformam-se em alvo fácil para as campanhas eleitorais.

Ademais, a articulação com grupos representativos da comunidade é uma necessidade do gestor indicado, que nasce da própria precariedade do cargo comissionado, ou seja: é esperado o bom relacionamento político do detentor do cargo comissionado com a hierarquia superior da Administração, a fim do manutenção do cargo, ao mesmo tempo em que o detentor do cargo comissionado evita, politicamente, atritos desnecessários com os servidores estáveis hierarquicamente inferiores.

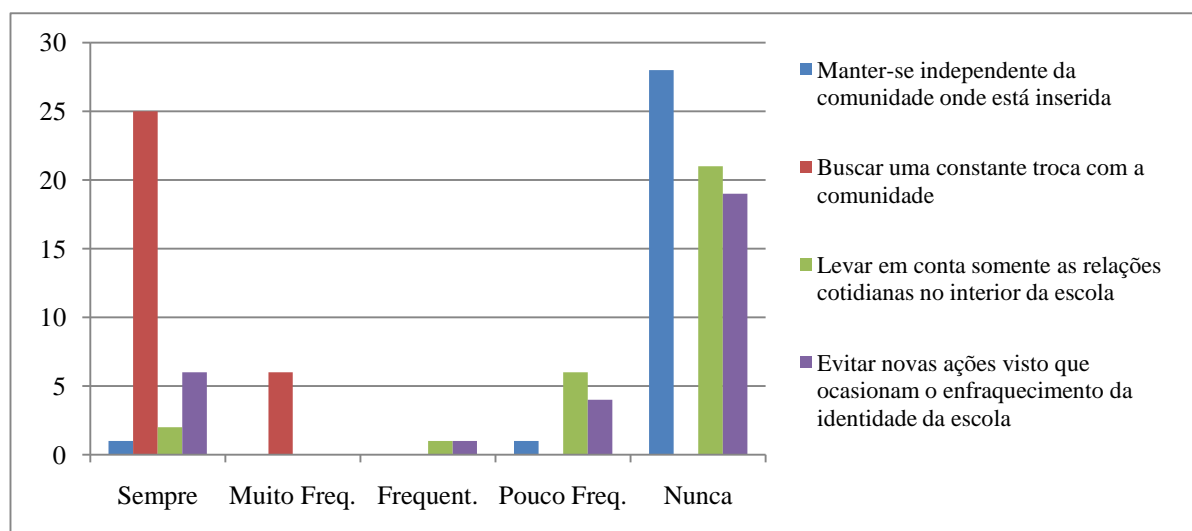
Entretanto, como já ressaltado, necessário se faz alçar nossos olhares para os dados com menor incidência, pois, desta forma, torna-se possível levar em consideração que dois dos trinta e um gestores consultados afirmaram que a *transparência na gestão* não é elemento necessário para a construção da democracia na escola. Talvez tais posicionamentos possam confirmar o dado de uma das autoridades educacionais, que, no segundo capítulo, anunciou falta de preparo teórico dos gestores para exercício da função e total desconhecimento das legislações educacionais. Por outro lado, a transparência na gestão é uma característica que se acentua na democracia participativa e se arrefece nos sistemas autoritários e centralizadores. Talvez se explique assim a menor incidência deste elemento na

pesquisa, considerando o atual sistema de ensino maranhense, autoritário e centralizador, de escolha do dirigente escolar.

Pesados os posicionamentos dos gestores acerca da falta de necessidade de *formas participativas de escolha do gestor e de transparência na gestão*, para a construção da democracia na escola, observamos, através do Gráfico 02 que, no campo das relações a serem estabelecidas pela escola, 100% dos gestores apontaram para a *busca por uma constante troca com a comunidade* como um elemento, que *sempre e muito frequentemente*, deve estar na base das relações constituídas pela escola.

E mais: reforçam com alto nível de incidência, que no campo das relações, a escola não deve *manter-se independente da comunidade onde está inserida*.

Gráfico 02 – No campo das relações a escola deve



Passando para o quadro seguinte, a afirmativa *levar em conta somente as relações cotidianas no interior da escola* aparece com mais incidência no Gráfico 02, nas alternativas *nunca* e *pouco frequentemente*, indicando, mais uma vez, que o diálogo entre a escola e a comunidade deveria alicerçar as relações estabelecidas pela escola, principalmente, em nome da transparência dos processos gestionários.

Outro aspecto significativo do Gráfico 02 demonstra que seis dos trinta e um gestores consultados dizem que no campo das relações a escola deve, *sempre, evitar novas ações visto que ocasionam o enfraquecimento da identidade da escola*. Caminhar de encontro ao estabelecimento de novas ações no interior da escola impossibilita as mudanças na cultura organizacional da escola. As novas ações que enfraquecem a escola são aquelas elaboradas

sem levar em consideração a realidade a qual a escola está inserida, que em sua maioria, findam por fracassar.

A cultura organizacional escolar é delineada pela identidade da escola que, segundo Nóvoa (1995), constitui-se de elementos da Zona de Invisibilidade como, valores, crenças, ideologias; e de elementos da Zona de Visibilidade, com as manifestações verbais e conceituais, visuais e simbólicas e comportamentais. Sendo assim, observa-se que um número significativo dos gestores escolares não compreende a necessidade de a escola estar aberta à formulação de novas ações, mesmo que essas acarretem na transformação da identidade da escola.

Então, se os gestores escolares não demonstram estar, em sua maioria, abertos às mudanças, quem sabe se a proposta de mudança da forma de escolha do gestor surgisse enquanto um anseio das comunidades escolares. Então, as autoridades educacionais não se preocupariam em trabalhar em prol da consolidação de um mecanismo mais democrático? A comunidade escolar ludovicense realmente tem participado dos processos decisórios da gestão escolar, ou os dados, evidenciados até aqui, demonstram somente uma preocupação dos gestores com a participação da comunidade escolar no plano do dever ser?

Em vários momentos do questionário, os gestores reafirmam a necessidade da participação da comunidade na escola, como demonstra o Quadro 04: “57% dos gestores escolares acreditam que a participação da comunidade na escola seja importante para a *tomada de decisões*; e 43% acreditam na participação enquanto um exercício essencial para o *crescimento da comunidade*; e nenhum dos gestores afirmou que a participação da comunidade *atrapalha a vida da escola*. Analisemos:

Quadro 04 – A importância da participação na comunidade escolar

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA SUA ESCOLA?	
AFIRMATIVAS	%
Atrapalha a vida da escola	0
É importante para tomada de decisões	57
É importante para captação de recursos (caixa escolar, rifas, etc.)	0
É importante para o auxílio técnico (consertos, reparos, pinturas no prédio escolar)	0
É importante para o crescimento da comunidade	43

As outras duas afirmativas, uma versando sobre a *importância da comunidade para a captação de recursos* (caixa escolar, rifas, etc.) e a outra, a *importância da comunidade para o auxílio técnico* (consertos, reparos, pinturas no prédio escolar), não foram escolhidas pelos gestores. A ausência da primeira afirmativa aponta para uma despreocupação com o fortalecimento da autonomia financeira e administrativa da escola, mesmo após o Decreto 14.559 de 22 de maio de 1995, que estabeleceu na Rede Estadual de Ensino Maranhense, o repasse de recursos financeiros às Caixas Escolares.

Segundo a Resolução nº. 01/2009, que dispõe sobre normas para a transferência, a execução e a prestação de contas dos recursos financeiros destinados ao atendimento das escolas da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Maranhão:

Art. 11 – Caberá ao Gestor Escolar incentivar à participação da comunidade escolar e local (professor, aluno, coordenadores pedagógicos, pessoal administrativo e comunidade local) durante os processos de discussão e elaboração do Plano de Aplicação dos Recursos, da execução e da Prestação de Contas dos recursos recebidos pelas escolas.

E mais: além de atribuir ao gestor uma função de articulador da participação da comunidade nas tomadas de decisões sobre os recursos financeiros destinados à escola, para garantia de uma melhor utilização, destaca-se no Parágrafo Único a necessidade de uma atitude transparente por parte do gestor a fim de publicizar os recursos públicos destinados a escola.

Parágrafo Único - os Gestores escolares ficarão obrigados ao exercício da transparência, que se realizará preferencialmente através da exposição no mural das devidas escolas, dos valores transferidos as Caixas Escolares com as suas respectivas despesas, para o conhecimento da comunidade escolar e local.

Observa-se que nem mesmo com anuência dos aparatos jurídico-normativos torna-se possível o estabelecimento de atitudes autônomas e democráticas no interior da escolar. Com a ausência de incidência da afirmativa, *a participação da comunidade na sua escola é importante para captação de recursos*, verifica-se um total afastamento da escola e de sua comunidade sobre os assuntos referentes à captação, aplicação e principalmente da fiscalização dos recursos repassados à escola.

Os gestores, por sua vez, também não demonstram preocupação efetiva com o funcionamento dos mecanismos para a participação da comunidade nas tomadas de decisões, em especial, nas de caráter financeiro. Esse posicionamento mantém o gestor na centralidade

das tomadas de decisões e a comunidade afastada das deliberações e fiscalização dos recursos captados.

Já a ausência da segunda afirmativa, sobre o *auxílio técnico*, denota uma conscientização dos gestores escolares quanto ao papel que o Estado deve desempenhar como mantenedor das escolas públicas brasileiras. Nos finais da década de 1990, em decorrência da ofensiva das políticas neoliberais, de minimização do Estado e precarização das políticas sociais, acompanhamos, através das pesquisas acadêmicas como a de Leão (2001), Cury (2001) e Brito (2001), o avanço e fortalecimento das relações público/privado na educação brasileira.

Nesse mesmo período, o Governo Federal lançou Campanhas em parceria de Instituições Privadas, como a Campanha “Amigos da Escola” apoiada pela Rede Globo, que incentivou as escolas públicas, ao convite da sua comunidade para o voluntariado. Mas um voluntariado de caráter tradicional, assistencialista, que buscava minimizar as carências ao invés da busca de soluções para as causas.

Nesse período, em diversas regiões do país, as escolas apresentavam-se incentivadas por essas Campanhas e embaladas por um discurso governamental de melhoria da qualidade do ensino e da escola, buscando a participação da comunidade escolar para desempenhar atividades de cunho técnico, como consertos, reparos, pinturas no prédio escolar e, até mesmo, de cunho intelectual, no desenvolvimento de reforços escolares.

Acompanhamos as escolas públicas brasileiras, paulatinamente, serem responsabilizadas pela sociedade civil das mazelas de um Estado que não prioriza a Educação Brasileira, com carência de professores, baixos índices de desempenho educacional, salários aviltantes, escolas precarizadas, e outros problemas inumeráveis.

A Democracia e a participação devem caminhar juntas, mas rumo à participação assegurada como um princípio primordial para garantia dos processos democráticos na escola pública, e não uma participação assistencialista. No Quadro 03, fica evidente a conscientização dos gestores da escola pública ludovicense com relação à importância da participação da comunidade na escola, mas, nem sempre, as suas *tomadas de decisões* irão ao encontro da concepção apresentada.

As *tomadas de decisões* de um gestor frente a sua escola denotam de que forma tem sido concebida a gestão na escola, os processos decisórios, o entendimento do espaço da instituição escolar, a real função da comunidade, a estrutura hierárquica, o planejamento e a relação da escola com os órgãos centrais de educação.

Para se compreender o tipo de gestão que vem sendo desenvolvido no interior da escola, necessário se faz compreender a atuação do gestor escolar, se norteado pelos interesses e participação de sua comunidade, ou se levado pela centralização do poder e as demandas burocrático-administrativas.

3.2. As tomadas de decisões do gestor indicado politicamente

Como já anunciado, a forma de provimento do cargo de gestor escolar evidencia a concepção de gestão democrática de um Sistema de Ensino, assim como as tomadas de decisões de um gestor delineiam o tipo de gestão que vem sendo desenvolvida em determinada Unidade Escolar. Libâneo (2004) aponta que, em tempos passados, os dirigentes escolares tornavam-se alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras e que hoje, continuam existindo profissionais com esse perfil, e outros com práticas de gestão participativa, atitudes flexíveis e comprometidos com a necessidade de mudanças na Educação.

As pesquisas acadêmicas da área de Gestão Educacional, como a de Dourado (2008), Resende; Silva (2008) e Oliveira (2008) demonstram mudanças no perfil e na concepção de gestão escolar por parte dos gestores escolares e da comunidade escolar. A gestão da escola pública brasileira, após a alteração da forma de provimento do cargo de gestor escolar em vários entes federados, pressionada pelos princípios constitucionais de 1988 e a promulgação da LDBEN 9.394/96, ganhou nuances democráticas. Todavia as legislações demonstram-se insuficientes para mudar a realidade instituída no interior da escola, necessitando da formulação de políticas educacionais que estejam voltadas ao fortalecimento da gestão democrática na escola.

Destarte, para compreendermos de que tipo de gestão democrática os gestores das escolas ludovicenses fazem referência, buscamos, através de algumas questões, delinear as principais características daquilo que entendem como sendo atribuições de sua função e de suas tomadas de decisões.

Quando os gestores foram questionados sobre qual seria sua principal atribuição no cargo de gestor escolar, 71% indicaram que *garantir o espaço de discussão e construção coletiva* é a principal atribuição do gestor; 21% apontaram a opção *coordenar o trabalho* na escola; 4% mencionaram como principal atribuição o ato de *representar o estabelecimento de*

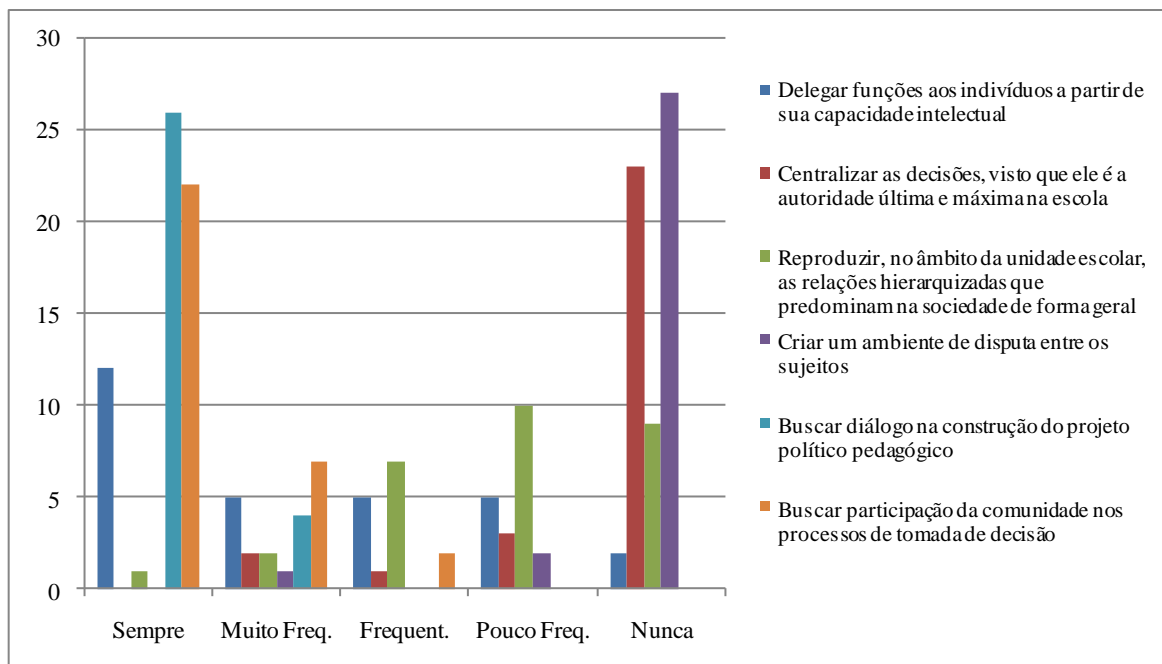
ensino junto aos órgãos do Sistema e outros 4% dos gestores, indicaram a atribuição de *resolver problemas de disciplina dos alunos*.

Observa-se que uma parcela considerável dos gestores escolares ludovicenses, 29%, ainda não assumem como sua principal atribuição a necessidade de garantir o espaço da escola como um universo de discussão e construção coletiva. Na concepção de 4% deles sua principal atribuição ainda está alicerçada na figura do gestor enquanto um representante estatal pronto a representar o estabelecimento de ensino junto aos órgãos do Sistema, e outros 4%, encontram-se centrados na figura do gestor como um agente disciplinador na escola, pronto para resolver os problemas de disciplina dos alunos.

Como evidenciado no segundo capítulo, a comunidade escolar ludovicense tem entrado em uma forma limitada das tomadas de decisões na escola, não participando enquanto membros da Caixa Escolar, não participando da escolha do gestor escolar e de outras atitudes que necessitem de uma discussão coletiva para se tornarem legítimas perante a comunidade, como nos casos de remoção de professores, que tem sido realizada sem a deliberação do Colegiado Escolar.

Entretanto, ao contrário do que revelou o estudo de Silva (2002) no decorrer do segundo capítulo, os gestores escolares apontam que, para uma boa gestão, é necessário *buscar o diálogo na construção do projeto político pedagógico* da escola e a *participação da comunidade nos processos decisórios*. As duas afirmativas eleitas como primordiais para o bom desempenho da gestão escolar se complementam e apontam para uma necessidade da participação da comunidade nos processos decisórios da escola. Observemos o Gráfico 03 na página seguinte.

Gráfico 03 – Para uma boa gestão o gestor deve



Se realmente as duas afirmativas mais incidentes entre os gestores escolares tivessem sendo praticadas nas escolas públicas ludovicenses, consolidar-se-ia a possibilidade de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das Escolas, possibilitando a consolidação de uma identidade institucional, expressas através dos valores, crenças e as ideologias daquela comunidade escolar.

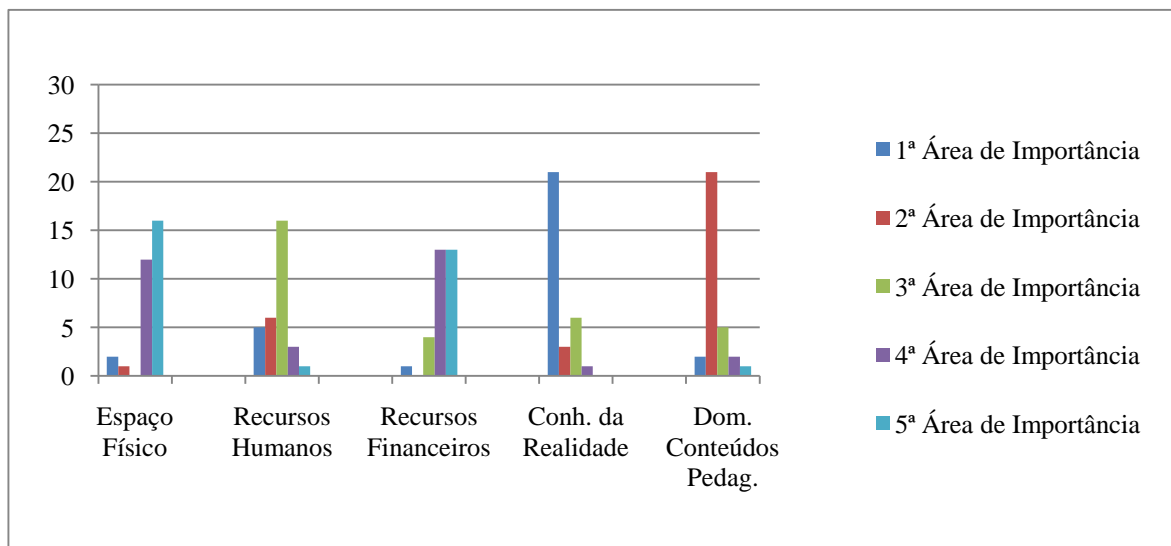
Mas, em contraposição às duas afirmativas com maior incidência entre os gestores escolares, encontra-se o posicionamento de 10 (dez) dos 31 (trinta e um) gestores participantes, que dentre as afirmativas *sempre*, *muito frequentemente* e *frequentemente*, compreendem que, para uma boa gestão, necessário se faz *reproduzir, no âmbito da unidade escolar, as relações hierarquizadas que predominam na sociedade de forma geral*. Posicionamento que permeia 32% dos gestores escolares consultados, demonstrando que parte considerável desses profissionais encontra-se preocupada em manter uma posição centralizadora na hierarquia da escola, o que parece incompatível com a consolidação das premissas de um processo de democratização da gestão escolar.

Outro aspecto demonstrado, através do Gráfico 03, é que 22% dos gestores escolares compreendem que, para uma boa gestão, *nunca* e *pouco frequentemente*, deve-se *delegar funções aos indivíduos a partir de sua capacidade intelectual*, reafirmando, assim, a crença dos mesmos na necessidade da manutenção dos cargos de confiança, como no caso do

gestor escolar. Mesmo que determinado profissional da escola venha demonstrar capacidade intelectual para contribuir com os processos gestonários e compartilhar das funções de caráter deliberativo, esse indivíduo deve ser mantido alheio às tomadas de decisões.

No ensejo da alta incidência da afirmativa *buscar o diálogo na construção do projeto político pedagógico*, os gestores foram questionados sobre os elementos a serem levados em consideração para elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, definindo em ordem de importância, os principais elementos a serem considerados para a construção do documento. Consideremo-los:

Gráfico 04 – Elementos considerados para elaboração do Projeto Político Pedagógico



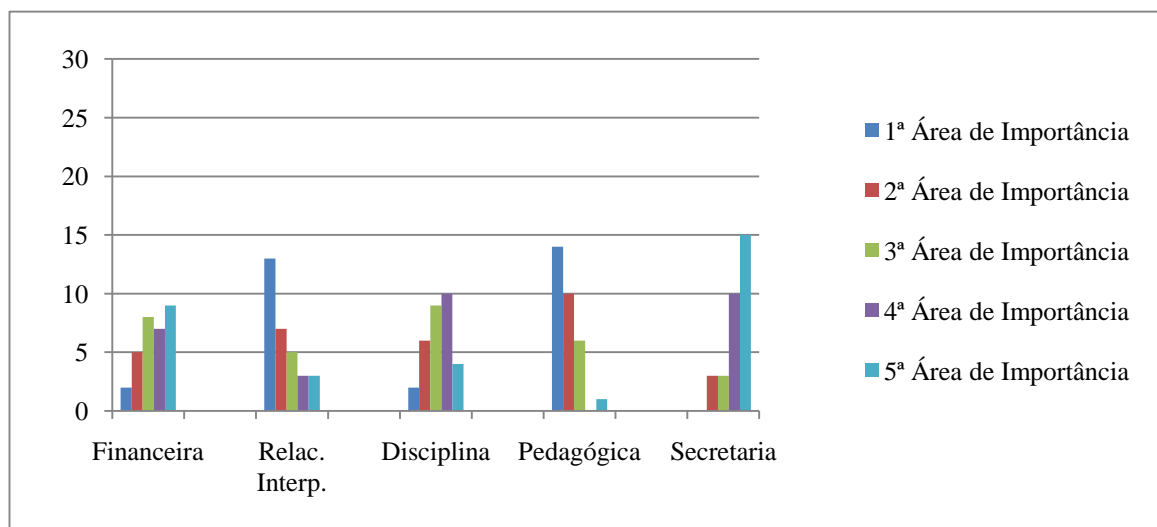
Para os gestores escolares, os elementos, a serem levados em consideração para elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas ludovicenses, apresentam-se na seguinte ordem de importância: 1ª) *conhecimento da realidade*; 2ª) *domínio dos conteúdos pedagógicos*; 3ª) *recursos humanos*; 4ª) *recursos financeiros*; e, por fim, 5ª) *espaço físico*.

Observa-se pela ordem de importância dos elementos, a serem considerados na elaboração do Projeto Político Pedagógico, que os gestores escolares percebem quais os elementos necessários para a construção desse documento norteador das ações da escola. Entretanto, entremeio ao preenchimento dos questionários, grande parte dos gestores pontuaram, através do registro das observações, certo desinteresse da comunidade escolar, principalmente da classe docente, em participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Entretanto, como pontuado em Gráficos posteriores, existe, ainda, uma parte expressiva dos gestores escolares que se comporta de maneira centralizadora, não delegando funções aos demais profissionais da escola para as tomadas de decisões, o que provavelmente causa uma desmotivação da comunidade escolar em participar de momentos como o da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico.

No Gráfico 03, sobre os aspectos necessários para o desempenho de uma boa gestão, encontramos com alta incidência nas alternativas *nunca* e *pouco frequentemente*, a afirmativa *criar um ambiente de disputa entre os sujeitos* no interior da escola. Dado que pode demonstrar um argumento desfavorável aos processos competitivos no interior da escola, como no caso das eleições para gestores escolares ou uma preocupação com os relacionamentos interpessoais, como será anunciado no Gráfico 05 que apresenta em ordem de importância as áreas de atuação/decisão de um gestor.

Gráfico 05 – Áreas de atuação/decisão de um gestor por ordem de importância



É importante registrar a percepção de alguma mudança na concepção dos gestores escolares como, por exemplo, na centralidade que assumem em ordem de importância as temáticas referentes à organização pedagógica da escola e aos relacionamentos interpessoais, enquanto áreas de atuação prioritária para o gestor. Nota-se através desse Gráfico certa preocupação com o contexto mais amplo que engendra e determina a escola e os processos e práticas que ali se desenvolvem, a qual é reforçada pela importância assumida pela área pedagógica nas áreas de decisão de um gestor.

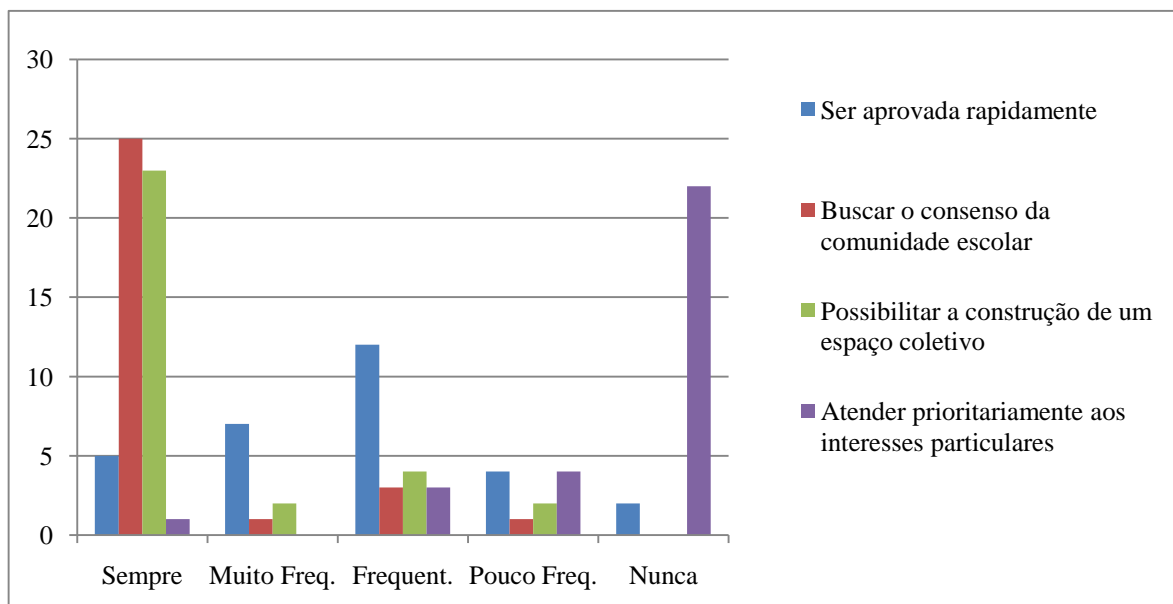
De acordo com o art. 16 do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual do Maranhão, competem aos gestores escolares: I) participar das discussões dos segmentos da comunidade escolar e local sobre a função social da escola, para definição do projeto político-pedagógico, em seus fins educacionais; II) Identificar, para viabilização do projeto político-pedagógico, diversas formas de financiamento e sua fontes, coerentes com a gestão pública, e delas fazer uso elaborando planos e projetos, acompanhando-os e avaliando-os, junto ao Colegiado Escolar; III) promover a valorização do pessoal administrativo e docente, criando condições de desenvolvimento profissional, comprometido com o projeto político-pedagógico da instituição; IV) promover ações de melhoria contínua do currículo da escola; V) adotar tecnologias que tornem o funcionamento administrativo e pedagógico da escola eficiente e eficaz; VI) convocar e coordenar reuniões periódicas de avaliação do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por série, área, disciplina, objetivando a busca de correções e implementação de ações administrativo – pedagógicas de apoio ao processo ensino-aprendizagem; VII) propor medidas de controle, orientação de correção para reprovação, abandono, infrequência e similares, de modo a formar competências pedagógicas de sucesso do ensino e aprendizagem; VIII) mobilizar a comunidade escolar para fazer avaliação institucional periódica, consoante ao projeto político-pedagógico da escola, com vistas à melhoria contínua da instituição; IX) promover atividades de integração escola-comunidade, estabelecendo parcerias otimizadoras de cunho educacional; X) coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico da escola; XI) encaminhar à Unidades Gestoras de Educação Básica requerimentos de férias e licença dos petionários; XII) representar, oficialmente, o estabelecimento de ensino sempre que se fizer necessário; XIII) propor ao setor competente a abertura de sindicâncias para apurar irregularidade de que tenha conhecimento no âmbito do estabelecimento de ensino; XIV) encerrar, em conjunto com o secretário do estabelecimento de ensino, as atas dos trabalhos realizados durante o ano letivo, encaminhando-as ao setor competente; XV) supervisionar a conservação do prédio escolar e dos mobiliário; XVI) planejar a utilização das dependências do estabelecimento de ensino; XVII) apoiar a organização de grupos discentes em grêmio, fórum, conselho de classe, com vistas ao exercício da cidadania e ampla melhoria da escola; XIX) promover a melhoria da formação continuada do corpo administrativo e docente; XX) acompanhar os resultados periódicos de avaliação do ensino-aprendizagem, para mediar junto com a supervisão, orientação, corpo docente e família, promovendo a melhoria do processo; XXI) zelar pela observância deste Regimento, bem como pelas determinações legais emanadas dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação e da Secretaria de Estado da Educação; XXII) dar exercício

aos membros do corpo docente e ao pessoal administrativo, de acordo com a portaria de lotação expedida pelo setor competente da Secretaria de Estado da Educação; XXIII) despachar, em tempo hábil, os requerimentos sobre matrículas, transferências, declarações e outros que lhe competirem; XXIV) assinar certificados; XXV) convocar e presidir reuniões; XXVI) prorrogar ou antecipar o expediente dos funcionários de acordo com a lei vigente.

Observamos, assim, que, apesar de os gestores apontarem em ordem de importância suas áreas de decisão e atuação, tendo a área pedagógica e da relação interpessoal como suas prioridades, a SUPGE lhes imprime uma série de competências que vão de encontro às áreas prioritárias apresentadas pelos gestores. Estes findam por serem responsabilizados por atividades que são eminentemente da área de secretaria e financeira.

Em seguida, na busca por revelar mais sobre a atuação e decisão dos gestores, estes foram questionados sobre como as decisões a serem tomadas pela escola devem ser conduzidas. Novamente, evidenciou-se uma preocupação do gestor em encaminhar as decisões tomadas pela escola, mediante *busca do consenso da comunidade escolar*, como veremos no gráfico abaixo.

Gráfico 06 – As decisões tomadas pela escola devem



Contudo, ainda foram encontrados 04 (quatro) dos 30 (trinta) gestores que responderam à questão, afirmando que *sempre e frequentemente*, as decisões tomadas pela escola devem *atender prioritariamente aos interesses particulares*. Tal posicionamento

desses gestores demonstra o quão centralizado encontra-se o poder nas mãos dos gestores e dos órgãos centrais da educação no Estado do Maranhão.

Outro aspecto digno de atenção se encontra na alta incidência de que as decisões tomadas pela escola devem, *sempre, muito frequentemente e frequentemente, ser aprovada rapidamente*. Então, como garantir a participação da comunidade escolar nas decisões tomadas pela escola, se, na maioria das vezes, essas devem ser aprovadas rapidamente?

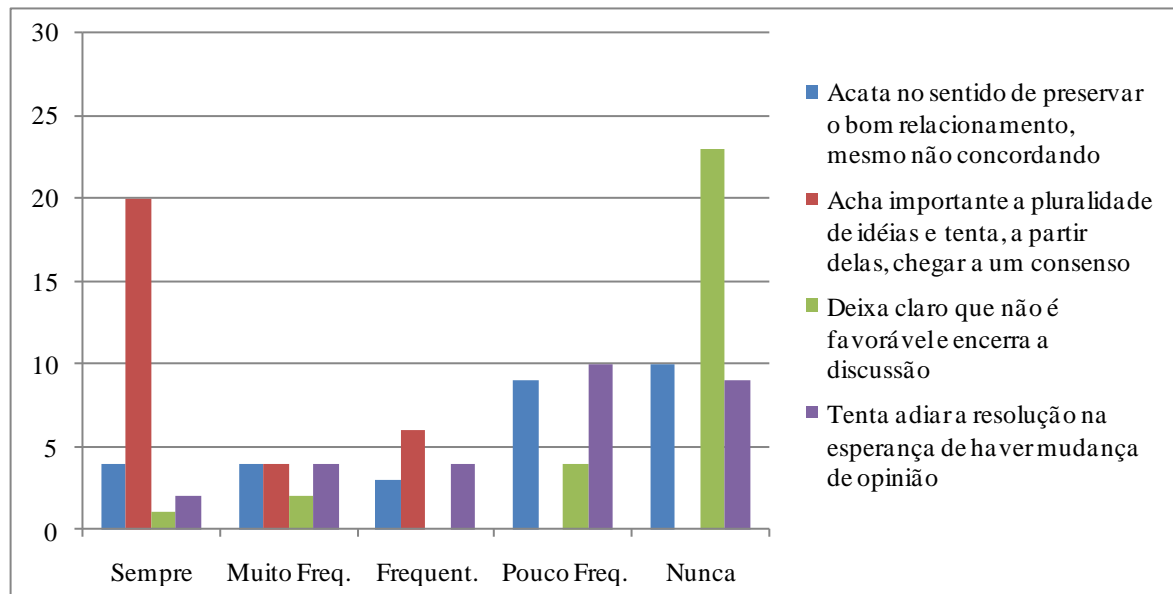
Certamente, devemos considerar, também, que no desempenho de suas funções, independentemente da forma de como os gestores foram escolhidos, estes têm sido vítimas de uma sobrecarga de trabalho que paira sobre as escolas públicas brasileiras desde a promulgação da LDBEN n.º. 9394/96, que introduziu mudanças na organização do trabalho escolar e na organização escolar.

Segundo Oliveira (2008), a *organização do trabalho escolar* é um conceito econômico, que se refere à divisão do trabalho na escola. Podemos considerá-la a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar, visando atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se a como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. Já o termo sintagma *organização escolar* refere-se às condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. Das competências administrativas de cada órgão do poder público ao currículo que se pratica em sala-de-aula, passando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, tudo seria matéria da organização escolar.

Sendo assim, a alta incidência dessa afirmativa pode-se justificar pela sobrecarga de trabalho sofrida pelos gestores, como aponta Oliveira (2008) em sua pesquisa, ou pela necessidade de atendimento aos interesses particulares. No caso do Sistema Estadual de Ensino ludovicense, pelos gráficos e posicionamentos apresentados, cabem as duas justificativas.

O gráfico a seguir configura-se como um complemento do anterior, o qual buscou demonstrar as principais atitudes do gestor mediante propostas da comunidade escolar.

Gráfico 07 – Atitude do gestor mediante propostas da comunidade escolar



Dentre as afirmativas correspondentes, sobre a atitude do gestor escolar mediante o surgimento de propostas da comunidade escolar, um dado requer atenção, pois, se por um lado os gestores afirmam “*achar importante a pluralidade de idéias e tentam, a partir delas, chegar a um consenso*”, por outro, com alta incidência, os gestores afirmam nunca “*deixar claro que não são favoráveis e encerram a discussão*”.

Então, qual princípio democrático permeia a escola pública ludovicense, uma vez que as opiniões da comunidade escolar não serão discutidas pela gestão da escola? Como é possível afirmarem em dados anteriores a importância da participação da comunidade na gestão da escola, se as propostas da comunidade serão ignoradas caso não caminhe ao encontro dos interesses do gestor? Que tipo de participação é essa, quando as propostas não são passíveis de discussão?

Nessa ocasião espera-se um gestor comprometido com os princípios de uma gestão democrática, que esteja pronto para ouvir e minimamente preparado para contra-argumentar as proposta feitas pela comunidade escolar, ao invés de “*deixar claro que não é favorável e encerra a discussão*”. Ou até mesmo, fazer com que a escola aprove rapidamente suas decisões sem oportunizar a participação dos segmentos escolares, como evidenciado no Gráfico 06.

Observamos nessa seção que as decisões tomadas pelos gestores nem sempre comungam com os princípios de uma gestão democrática. E, apesar de afirmarem

preocupação e demonstrarem que sabem a importância da participação da comunidade na gestão escolar, não se desvinculam da imagem de um *representante estatal*, e, em nome da permanência no cargo e dos interesses pessoais, a luta pela consolidação de uma gestão democrática da escola pública ludovicense é ignorada pelos gestores escolares, que utilizam da falta de participação da comunidade escolar para justificar a desarticulação dos mecanismos de participação.

A LDBEN “*minimalista*” também se tornou responsável por quadros como o do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, pois, ao falar sobre a gestão democrática do ensino público, omite-se sobre a forma de escolha do gestor escolar; e, ao versar sobre a autonomia das Unidades Escolares, não refere os processos de implantação e consolidação da mesma. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 110)

a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), finalmente provada pelo Congresso, resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991) uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava. Coerentemente, então, como evidencia Saviani, em minuciosa análise dos projetos de LDB em disputa, deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo.

Outro aspecto ainda necessário para compreender os caminhos que a democratização da gestão da escola pública ludovicense tem assumido, para além da análise da participação da comunidade escolar e das tomadas de decisões de um gestor indicado, é a autonomia que tem sido conferida à escola pública ludovicense.

Autonomia essa propalada pela LDBEN em seu artigo quinze: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”; e pelos emblemáticos Planos Decenais, como o do Maranhão, que prevê que “a escola deve ter autonomia pedagógica, administrativa e financeira, e deve oferecer serviços educacionais de boa qualidade. Os Conselhos Escolares são vistos como forma de assegurar a participação democrática dos vários segmentos da escola, nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas” (PDE/MA, 1994, p.50).

3.3. (Pseudo) Autonomia da escola pública ludovicense

Nesta seção buscou-se a concepção dos gestores escolares sobre a autonomia da escola pública ludovicense, procurando evidenciar se esses se encontram na perspectiva da autonomia decretada ou da autonomia construída. Para Barroso (1996, p.170)

no primeiro caso, trata-se de *desconstruir* os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática. No segundo caso, trata-se de *reconstituir* os “discursos” das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na ação concreta dos seus atores.

Nesse sentido, os gestores escolares foram questionados sobre o que seria necessário para construir uma escola que busque enfrentar o desafio da autonomia. Para tanto foram propostas cinco alternativas:

Quadro 05 – A construção da autonomia na escola requer

Construir uma escola que busque a autonomia representa um desafio para a gestão atual da unidade escolar. Isso exige:	
AFIRMATIVAS	%
Ruptura com o autoritarismo hierárquico	14
Nova legislação de ensino	4
Alunos capacitados	3
Adoção de novas técnicas gerenciais na escola	79
Muitos recursos financeiros	0

Observamos que 79% dos gestores participantes acreditam que para se construir uma escola que busque sua autonomia se faz necessário “a adoção de novas técnicas gerenciais na escola”. Como discutido anteriormente, ainda acreditam e operacionalizam uma concepção técnico-científica da Unidade Escolar, supervalorizando a hierarquia, os procedimentos administrativos, a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços

prestados pela escola. Nesse momento, parecem abandonar a possibilidade de construção da autonomia da escola pública ludovicense, para persistirem na via das teorias administrativas empresariais.

Segundo Paro (1993, p.58-60), os estudos administrativos “concentram-se na sociedade capitalista, predominantemente nos problemas relacionados ao controle dos trabalhadores, através da *gerência*”. E mais, ressalta que “a superação do desinteresse do trabalhador e a neutralização de sua resistência às condições de trabalho impostas pelo capital são buscadas através da *gerência*. Esta constitui-se, essencialmente, no controle do trabalho”.

Por outro lado o Quadro 05 mostra-nos outros 14% dos gestores afirmando que, para construir uma escola que busque sua autonomia, exige-se a “*ruptura com o autoritarismo hierárquico*”, resposta que deveria ter sido escolhida pela maioria dos gestores, pois esses afirmam constantemente a necessidade da participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões da escola.

Através desses 14%, que optaram por essa afirmativa, também se percebe a necessidade de rompimento da submissão dos gestores escolares em relação à SEEDUC/MA, ocasionada, em boa parte, devido à forma como o gestor é escolhido para assumir o cargo. Outros 4% dos gestores optaram pela necessidade de uma “*nova legislação de ensino*”, outros 3% por “*alunos capacitados*” e nenhum dos gestores consultados optou pela afirmativa “*muitos recursos financeiros*”, que estaria mais próxima dos ideais de construção da autonomia financeira.

Vale ressaltar que, no Gráfico 03, os gestores afirmam que *nunca e pouco frequentemente* “*reproduzem, no âmbito da unidade escolar, as relações hierarquizadas que predominam na sociedade de forma geral*” para o desempenho de uma boa gestão”. Entretanto, como observado pelo Quadro anterior, esse posicionamento também não se sustenta, pois, a partir do momento em que se opta pelo estabelecimento de técnicas gerenciais para conquista de autonomia, torna-se difícil não se reproduzirem e valorizarem as relações hierarquizadas na escola.

Para confirmar a influência que a SEEDUC/MA tem sobre o posicionamento gerencialista dos gestores das escolas, procurou-se mostrar de qual natureza se tratam as novas atribuições trazidas pela atual proposta da Secretaria. Importa ressaltar que, devido à troca de Governadores do Estado, a Secretaria teve o seu quadro de cargos de chefia quase todo reformulado, impactando nas ações que estavam sendo realizadas nas escolas.

Por isso, afirmamos no primeiro capítulo a necessidade da formulação de políticas educacionais que sejam de Estado e não de Governo, garantindo-se a continuidade de

políticas, ações e programas mesmo mediante a alternância de Governos. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 06 – A natureza das propostas da SEEDUC/MA para a escola

As novas atribuições trazidas pela atual proposta da SEEDUC/MA para a escola são, na sua maioria, de natureza:	
AFIRMATIVAS	%
Administrativa	11
Pedagógica	75
Financeira	0
De relações com a comunidade	7
De capacitação dos professores	7

Visualiza-se, através do Quadro 06, que a maior incidência de atribuições propostas pela SEEDUC/MA para a escola ludovicense tem sido de natureza “*pedagógica*”, demonstrando-se que o campo “*de relações com a comunidade*” não é a prioridade das autoridades educacionais.

Conforme o Plano Decenal de Educação do Maranhão (1994-2004), as autoridades educacionais já reconheciam a centralização das decisões e o controle burocrático no nível da escola, atribuindo a esses fatores o surgimento de uma escola com desempenho passivo. No mesmo documento, a Secretaria reconhece que “em consequência desse centralismo, a escola atua como mera executora de um projeto pedagógico que recebe pronto, o que implica num total descompromisso por parte de seus profissionais” (PDE/MA, 1994, p.30).

Contudo, em nome da manutenção do clientelismo político no interior da escola, que tem ocasionado o desinteresse da comunidade pela escola pública, o melhor a ser feito pelas autoridades educacionais é culpar aqueles que vivenciam o chão da escola de *descompromissados*.

A SEEDUC/MA continua controlando as rédeas do Planejamento Pedagógico, cabendo aos profissionais da escola o mero papel de executores das atividades pensadas e elaboradas pelos burocratas dos órgãos centrais. Esse dado explica, também, por que os

gestores assumem e sentem a necessidade de gerir a unidade escolar sob uma perspectiva gerencialista.

No Gráfico 03, os gestores apontam, com alta incidência, que para o desempenho de uma boa gestão o gestor não deve “*centralizar as decisões, visto que ele é autoridade máxima na escola*”, mas no Quadro 06 evidencia-se que apenas 7% dos gestores participantes anunciam que as novas atribuições da SEEDUC sejam de natureza “*de relações com a comunidade*”, ressaltando o caráter centralizador da atividade gestonária.

A “*capacitação dos professores*” da Rede Estadual também não tem sido uma preocupação dos atuais Governos do Maranhão, pois apenas 7% dos gestores disseram ser essa a natureza da maioria das propostas da SEEDUC para a escola. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2009), o Estado do Maranhão ainda possui 1.697 professores de Educação Básica sem Cursos de Licenciatura. Outros 11% dos gestores escolares afirmaram que são, na sua maioria, de natureza “*administrativa*”, o que se confirma com os 57% dos gestores terem apontado a área “*administrativa*”, como a área que mais ocupa o tempo do gestor na Unidade Escolar.

Por fim, esses gestores foram questionados sobre as atividades que mais ocupam seu tempo no cotidiano escolar, para confrontar com a preocupação demonstrada com o relacionamento interpessoal e de participação da comunidade na gestão da escola:

Quadro 07 – Atividades que mais ocupam o tempo do gestor escolar

As atividades que mais ocupam seu tempo são as:	
AFIRMATIVAS	%
Administrativas	57
Pedagógicas	30
Financeiras	0
De relacionamento interpessoal	0
Decorrente dos problemas disciplinares dos alunos	13

Evidenciamos pelos dados do Quadro 07 que, das atividades enunciadas, as que mais ocupam o tempo dos gestores na escola são as de caráter “*administrativo*”, reforçando a conservação do caráter burocrático da gestão da escola ludovicense. Cumpre destacar que, no

Gráfico 05, as “*relações interpessoais*” foram apontadas como uma das principais áreas de atuação/decisão do gestor, no entanto, sequer foi mencionada nesse segundo momento.

Outros 30% dos gestores apontam a área “pedagógica” como uma das atividades que mais ocupam seu tempo na escola, em consonância com os 11%, que apontaram que as principais atribuições trazidas pela SEEDUC são de natureza “pedagógica”.

Entretanto, mediante os dados apresentados, que representam a percepção dos gestores escolares sobre a gestão da escola pública ludovicense, estarão esses sujeitos realmente empenhados na consolidação da democratização da gestão escolar, de forma que seja garantida a efetiva participação da comunidade escolar?

3.4. Descaminhos da democratização da gestão escolar ludovicense

Como observado através dos dados obtidos, além da indicação política para o cargo de gestor escolar, que por si só denuncia o exercício de uma prática antidemocrática, ainda torna-se possível delinear na realidade das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino ludovicense posturas que levam ao descaminho da democratização da gestão escolar em São Luís.

Dentre os posicionamentos dos trinta e um gestores consultados, alguns deles, deixam claro sua contrariedade em relação ao desenvolvimento dos processos participativos na escola. Como exemplo, 09 (nove) gestores apontaram que para *a construção da democracia, nunca e pouco frequentemente, requer a utilização de formas participativa de escolha do gestor escolar*, demonstrando uma falta de interesse para mudanças na forma de provimento do cargo de gestor escolar. Também foram encontrados 02 (dois) gestores que acreditam que a *transparência na gestão* não seja um elemento capaz de auxiliar na construção da democracia.

Outro aspecto que evidencia os descaminhos da gestão pode ser vislumbrado no campo das relações da escola, quando 06 (seis) gestores afirmaram que *sempre a escola deve evitar novas ações visto que ocasiona o enfraquecimento da escola*, fechando desta maneira as possibilidades de sucesso de implantação de novas ações no interior da escola.

Também se encontra forte a centralização do poder nas mãos do gestor escolar que não demonstra estar interessado em delegar funções aos demais colegas. Quando questionados sobre o que seria necessário para uma gestão, 07 (sete) gestores apontaram que,

nunca e pouco frequentemente, devem delegar funções aos indivíduos a partir de sua capacidade intelectual.

Outros 24 (vinte e quatro) gestores afirmaram que as decisões tomadas pela escola devem, *sempre/muito frequentemente e frequentemente, ser aprovadas rapidamente*, atitude que se evidencia contrária aos interesses da participação da comunidade nas tomadas de decisões da escola.

É preciso reconhecer, também, uma estreita relação entre os *interesses individuais* e os *interesses coletivos* daqueles que gestam a organização escolar. Observa-se que esses dois elementos ainda não foram debatidos e compreendidos no âmbito da escola, prevalecendo em diversos momentos o que é de interesse dos órgãos centrais da educação e dos gestores por eles nomeados.

Há ausência de maior clareza em relação ao Projeto Político Pedagógico e o seu papel na construção da gestão democrática da escola. Como foi possível demonstrar, os gestores acreditam na construção do Projeto Político Pedagógico pela via do diálogo, junto à comunidade e conhecimento da realidade, mas a SEEDUC/MA é que determina as diretrizes relativas ao planejamento do trabalho escolar, mantendo a construção e o controle sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Os gestores das escolas ludovicenses denotam uma mudança de concepção ao apontarem a centralidade que assume, em ordem de importância, as temáticas referentes à organização pedagógica da escola e os relacionamentos interpessoais enquanto áreas de atuação prioritária do gestor escolar. Mas, infelizmente, não encontramos essa mesma concepção nas tomadas de decisões do gestor. Se por um lado esses gestores afirmam achar importante a pluralidade de ideias e tentam, a partir delas, chegar a um consenso, por outro lado, afirmam nunca deixar claro que não são favoráveis às ideias trazidas pela comunidade escolar, sempre encerrando a discussão sem um posicionamento sobre elas.

As imposições dos órgãos centrais não ficam somente no campo do planejamento pedagógico, mas também na definição das atribuições do gestor escolar e, como explicitado, assumem maior peso e responsabilidade as atribuições da área de *secretaria e financeira*, reforçando-se, assim, a perspectiva *gerencialista* de gestão da escola pública. Através dos dados demonstra-se que os gestores escolares acreditam que a adoção de uma concepção gerencialista poderá consolidar a autonomia da escola.

Esses são alguns dos aspectos que evidenciam os descaminhos que a gestão da escola pública ludovicense tem percorrido em *tempos de gestão democrática*. As perspectivas de consolidação de uma gestão democrático-participativa nas escolas estaduais ludovicenses

parecem ainda incipientes perante as posições autoritárias e centralizadoras por parte dos órgãos centrais de educação na Rede Estadual de Ensino e dos gestores escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a relação existente entre gestão democrática, forma de provimento do cargo de gestor escolar e a participação na gestão da escola pública ludovicense. Tal objetivo foi perseguido devido à necessidade de aprofundamento e proliferação dos estudos em torno da gestão democrática da escola pública maranhense, que, até os dias atuais, encontra-se sob a tutela de práticas autoritárias e centralizadoras por parte dos órgãos centrais de educação, tendo como exemplo primordial dessas práticas a conservação da indicação política para o cargo de gestor escolar na Rede Estadual de Ensino Ludovicense.

Para tanto, buscamos especificamente demarcar os fundamentos teóricos sobre a temática em questão, a saber, delinear os limites e possibilidades das formas de provimento do cargo de gestor escolar; e diagnosticar a percepção dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís sobre a gestão da escola pública ludovicense.

No capítulo primeiro, demarcamos os fundamentos teóricos no campo da gestão democrática, da forma de provimento do cargo de escolar e da participação da comunidade na escola. Ressaltamos os condicionantes históricos do processo de redemocratização do país, remontando ao cenário das lutas travadas em nome da democratização da escola e da educação brasileira no limiar dos anos de 1990. Tratamos, em especial, das formas de escolha do gestor escolar e as possibilidades da eleição rumo à consolidação do processo de *democratização da escola pública brasileira*, apontando que, mesmo diante os limites da forma de provimento via eleição, o exercício do voto e da livre escolha do seu representante propícia um momento de vivência democrática que possibilita o aprimoramento cidadão, para o desenvolvimento de outros mecanismos de democratização da gestão escolar.

No segundo capítulo, apontamos os limites da forma de provimento do cargo de gestor escolar no Estado do Maranhão, lócus de análise desta pesquisa, que remonta aos traços de um “*Maranhão Dinástico*” em tempos de discurso sobre a democratização da gestão escolar. A indicação política permanece como forma de provimento do cargo de gestor escolar na Rede Estadual de Ensino de São Luís, reafirmando as práticas de dominação política e clientelismo no cotidiano da escola ludovicense. Nesse momento, as autoridades educacionais e os gestores escolares ganharam voz e expressaram seus posicionamentos sobre a indicação política. A maioria dos gestores escolares consultados é favorável à indicação política, afirmando que esse mecanismo de escolha não impede a consolidação de uma vivência democrática no espaço educativo.

E no terceiro e último capítulo, diagnosticamos a percepção dos gestores escolares da Rede Estadual de Ensino de São Luís sobre a gestão da escola pública ludovicense, buscando em especial tangenciar questões como a participação da comunidade na escola ludovicense, as tomadas de decisões dos gestores escolares e a (pseudo) autonomia da escola pública ludovicense. E, por fim, delineamos alguns elementos que se perpetuam no bojo das ações dos gestores escolares, consolidando os descaminhos da democratização da gestão escolar.

No decorrer do desenvolvimento do trabalho, tornou-se possível reconhecer que a luta pela democratização da educação e da escola está ainda incipiente no Sistema Estadual de Ensino Ludovicense e muitos desafios permanecem. Compreender a relação existente entre gestão democrática, forma de provimento do cargo de gestor escolar e a participação na gestão da escola pública ludovicense não se configura enquanto um objetivo que se encerra com este estudo. Assim como os desafios de consolidar uma gestão democrática da escola pública ludovicense permanecem; os desafios da pesquisas acadêmicas na área da gestão da escola pública ludovicense também permanecem.

A ênfase da retórica dos órgãos centrais recaem sobre qualidade do ensino, valorização e formação do magistério e especialmente sobre a implantação dos processos democráticos na escola. As marcas de práticas centralizadoras, burocratizadas e controladoras, ainda se fazem presentes na organização dos processos de trabalho da escola e de sua gestão. Os mecanismos de participação, que têm sido introduzidos na escola, colocam essa participação nos limites de uma ação individualizada, voltada essencialmente para aspectos de natureza administrativa e funcional das instituições escolares. A participação é, pois, uma participação tutelada, controlada, restrita.

Sendo assim, também a Democracia tem sido esvaziada em seu processo de refuncionalização, de modo que ela fique circunscrita aos limites de um democracia delegativa ou, quando muito, uma democracia representativa. Longe, portanto, dos princípios que nortearam as lutas e movimentos dos educadores desenvolvidos ao longo dos anos de 1980, no processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Talvez aqui residam alguns dos principais desafios em favor da democratização da educação e da escola. Por um lado, sermos capazes de apreender e enfrentar os processos de assimilação, recuperação e refuncionalização de princípios, ideias e propostas que se produzem e constroem na dinâmica das práticas sociais atuais. Alíás, aqui se situa um importante elemento para se compreender a vitalidade da sociedade capitalista e de suas instituições, tendo em vista a sua capacidade de se transformarem, alterarem elementos de sua

organização e funcionamento, de modo a poderem ser criadas as condições históricas para que *as coisas permaneçam como estão*.

Por outro lado, e até como uma das estratégias no enfrentamento dessa mudança para conservação, é importante que se caminhe no sentido de se retomarem e delimitarem, de forma mais clara, os princípios da participação e da Democracia numa perspectiva emancipadora e transformadora da educação, da escola, da sociedade. Isso significa afirmar que a gestão democrática da educação e da escola – e também da própria sociedade – implica, necessariamente, na constituição de espaços e práticas de participação e inserção coletiva da comunidade na definição dos rumos dessa educação, escola ou sociedade, de forma que esses espaços e práticas superem o caráter funcional, burocrático, fiscalizador, consultivo que possuem atualmente e se configurem como instâncias de planejamento, deliberação, avaliação, controle e acompanhamento social e coletivo dos processos sociais. Enfim, ocupar-se o espaço da cidadania.

É necessário reafirmar a centralidade que as práticas e processos solidários e coletivistas devem assumir na organização e gestão das relações de trabalho na escola e na sociedade, rompendo-se com a individualização e particularização da vida em sociedade com que nos defrontamos neste início de século. Caminhar na direção do aprofundamento da democratização da educação e da escola exige que sejam dados passos firmes, tendo em vista a superação de estruturas e práticas hierarquizadas, fragmentadas, autoritárias e centralizadoras, dinamizando e consolidando espaços e momentos de discussão e deliberação coletiva.

Esses são, certamente, desafios que somente poderão ser enfrentados num processo mais amplo de redefinição das políticas públicas em educação (desde suas formulações até sua implantação) e de repensar das relações sócio-educativas e de trabalho que se desenvolvem no interior da escola, com vistas a alcançar-se uma maior *democratização da educação e da escola brasileira*.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil - Collor, FHC, e Lula**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, p.167-189, 1996.
- BENEVIDES, Maria Victoria. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, p.69-85, 2002.
- BOBBIO; MATTEUCCI, PASQUINO. **Dicionário de política**. 5.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 22. ed. Malheiros Editores: São Paulo, p.35-160, 2008.
- BORGIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, p.147, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 24 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília/DF.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília/DF, 1993.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade – 2.997/Rio de Janeiro** (É inconstitucional toda norma que preveja eleições diretas para direção de instituições de ensino mantidas pelo Poder Público, com a participação da comunidade escolar). Min. Cezar Peluso. Brasília, 12 de agosto de 2009.
- BRITO, Vera L. A. de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 129-140, 2001.
- CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escola e gestão democrática: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de História, Política e Sociedade, PUC, São Paulo, 1993.
- COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional**. São Paulo: ANPAE, 2003.

CORRÊA; Saraiva. Clientelismo. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário de educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, p.146, 2000.

CURY, Carlos R. J. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 123-128, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação**, p.77-95. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

DOURADO, Luiz Fernandes; COSTA, Messias. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil: relatório final de pesquisa**. Brasília: Anpae, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, vol.23, n. 100 – Especial, p. 921-946, 2007.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. Educação, gestão e organização escolar. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Org.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate**. Goiânia: UCG, p. 21- 34, 2004.

FRANÇA, Robson Luiz de. **A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil**. 215f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Uberlândia/MG, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, Coleção questões da nossa época, v.23, 1997.

FREITAS, H. C. L. PDE: evidências no município de Dourados. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M.S.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate**. Goiânia: UCG, p. 55-80, 2004.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. In: **Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, p.53-67, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educação & Sociedade*, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, Administrador Público. In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. . **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília : CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-23.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. **A invenção de uma rainha de espada: reatualizações e embaraços na dinâmica política do Maranhão Dinástico**. São Luís: EDUFUMA, 2008.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 6. Ed., p.33-57, 2008.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. “Novas” estratégias da gestão privada da educação pública. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 115-122, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez - (Coleção docência em formação; Série Saberes pedagógicos). 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa. 5. ed. 2004.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi. **Pesquisa em educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Administração (ou “gestão”) da educação no contexto das políticas públicas. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian (org.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. Marília: M3T Tecnologia e Educação, p. 61-80, 2008.

MAIA, Maurício; CRUZ, Sílvia Helena Vieira; VIEIRA, Sofia Lerche. Eleição de diretores – uma mudança na cultura escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Porto Alegre: ANPAE, v. 15, n.2, p. 192-203, jul./dez. 1999.

MAIA, Maurício; CRUZ, Sílvia Helena Vieira; VIEIRA, Sofia Lerche. Eleição de diretores no Ceará: uma visão geral do processo. In: **Eleições de diretores: o que mudou na escola?** Brasília: Editora Plano, p.13-34, 2001.

MARANHÃO. Assembléia Legislativa do Estado do Maranhão. **Relatório de Audiência Pública: Eleição Direta para Escolha de Diretores de Escolas Públicas Estaduais**, de 27 de novembro de 2007. São Luís, MA: Consultoria Legislativa, 2008.

MARANHÃO. **Constituição do Estado do Maranhão (1989)**. São Luís: Controladoria Geral do Estado do Maranhão, 2010.

MARANHÃO. **Decreto nº 14.558, de 22 de maio de 1995**. Dispõe sobre a instituição de Colegiados nas Unidades Estaduais de Ensino.

MARANHÃO. **Decreto nº 14.559, de 22 de maio de 1995**. Autoriza a Secretaria de Estado da Educação a repassar recursos financeiros às Caixas Escolares e dá outras providências.

MARANHÃO. **Decreto nº 22.366, de 21 de agosto de 2006**. Dispõe sobre a instituição de eleição direta para a indicação de Gestor Escolar e Diretor Geral das escolas estaduais e dá outras providências.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC). **Diretrizes Políticas (1995-1998)**. 1995.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC). **Plano Decenal de Educação (1994-2004)**. 1994.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação (SEEDUC). **Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual do Maranhão**. 1997.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 01**, de 05 de agosto de 2009. Dispõe sobre normas para a transferência, a execução e a prestação de contas de recursos financeiros, destinados ao atendimento das escolas de Educação Básica da Rede Pública Estadual.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2000.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais (1989)**. 13.ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2010.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (orgs). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, p.13-43, 1995.

NUNES, A. C. Gestão democrática ou compartilhada? Uma (não) tão simples questão semântica. **Revista Caderno Pedagógico**, n. 2, março/99. Curitiba: APP-Sindicato, p.37-45, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Porto Alegre: ANPAE, v. 25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (org). **Política e Gestão da Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org). **A democracia no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: DP&A. 3.ed. 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. In: **Escola de Gestores da Educação Básica (CD1)**: Ministério da Educação. 2.ed. 2009.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

PAZETO, A. E.; WITTMANN, L. C. Gestão da escola. In: WITTMANN; GRACINDO (Orgs.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados, p.257-272, 2001.

RESENDE, Fernanda M. de P.; SILVA, Marcelo S. P. da. Gestão da escola pública em Minas Gerais nos anos de 1990: quem são seus sujeitos? **Ensino Em Revista**, Universidade Federal de Uberlândia/Faculdade de Educação: EDUFU, Uberlândia, v. 14, n. 1, jul. 2006/ Jul. 2007.

RESENDE, Fernanda Motta de Paula. **Gestão democrática e cultura organizacional na Escola Pública das Minas Gerais: uma análise no contexto das políticas educacionais dos anos de 1990**. 2006. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2006.

RESENDE, Glariston. **Um resgate histórico das bases ideológicas da Constituição Federal de 1988: social-democracia e neoliberalismo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, São Luís, 2009.

RODRÍGUES, Margarita Victoria. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, p.219-234, 2003.

RUSSO, Miguel Henrique. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**. Porto Alegre: ANPAE, v. 25, n.3, p. 455-471, set./dez. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação**. Campinas: Autores Associados, 36. Ed., 2003.

SCHNECKENENBER, Marisa. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**. Porto Alegre: ANPAE, v. 25, n.1, p. 115-137, jan./abr. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SILVA, Antonia Almeida. Democracia e democratização da educação. In: PARO, Vitor Henrique (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, p. 11-31, 2006.

SILVA, Francinete Soares da. **A gestão colegiada em escolas públicas estaduais de São Luís – Maranhão: espaço de descentralização e participação democrática?** 2002. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2002.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. **Relações de trabalho na escola pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994)**. 1999. 300f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 1999.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura Organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados/UMESP/ANPAE, 2002.

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional escolar: representações dos professores numa escola portuguesa**. Oeiras: Celta, 1997.

VALENTE, Lucia de Fátima. **Políticas e práticas no planejamento em Minas Gerais no final do século XX**. 127f. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia/MG, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, p.9-32,1998.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto político pedagógico uma relação regulatória ou emancipatória. In: Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez, p. 267-281, 2003.

VIAN, Eni. **Gestão Democrática Escolar: Um mecanismo na perspectiva da Emancipação humana**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VITÓRIA, Antônia. Racionalidade técnica. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário de educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, p.146, 2000.

APÊNDICE

- ROTEIRO DE ENTREVISTA -

PESQUISA SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA MARANHENSE

Fernanda Motta de Paula Resende¹⁹

1. Qual a função da SUEB na Secretária de Estado da Educação? E quais são as atribuições a serem cumpridas diretamente junto às escolas de educação básica?

2. O Art. 14, da LDB nº 9.393/96, aponta que: “*Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades...*”. Após a promulgação da LDB, a senhora identifica mudanças na organização e no funcionamento das escolas de educação básica?

3. Prof. (...), quais seriam as principais atribuições do gestor escolar da rede estadual de ensino? E essas atribuições, impulsionam os gestores ao exercício de um trabalho mais coletivo?

4. Qual sua opinião sobre a forma de provimento do cargo de gestor escolar no Maranhão? Existe relação entre a forma de provimento do cargo e o trabalho desenvolvido pelo gestor na escola?

5. Se tivesse que apontar “limites e possibilidades” na gestão da escola pública maranhense, quais seriam esses “limites” e quais seriam as “possibilidades”?

6. O que você acredita ser necessário para a construção de uma escola de qualidade?

Imensamente Grata pela Colaboração

¹⁹ Professora Assistente I no Departamento de Educação II, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. E-mail: fernandamotta@ufma.br



**DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL – UFMA/Unesp-Marília
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA SOBRE A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA MARANHENSE

**QUESTIONÁRIO PARA GESTORES (AS) DA REGIÃO
METROPOLITANA DE SÃO LUÍS**

Senhor (a) gestor (a),

Na busca de conhecer a dinâmica da gestão escolar e os princípios que orientam sua prática, solicitamos, por gentileza, que responda as questões que se seguem. Sua contribuição será de grande importância para a viabilização do projeto em desenvolvimento.

Sinceros agradecimentos

Atenciosamente,

Profª. Ms. Fernanda Motta de Paula Resende

QUESTIONÁRIO

I - NOS ITENS DE 1 A 6 MARQUE COM X SUA OPÇÃO

1. Assinale sua faixa etária:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 18 a 22 anos | <input type="checkbox"/> 42 a 47 anos |
| <input type="checkbox"/> 23 a 29 anos | <input type="checkbox"/> 48 a 53 anos |
| <input type="checkbox"/> 30 a 35 anos | <input type="checkbox"/> 54 a 59 anos |
| <input type="checkbox"/> 36 a 41 anos | <input type="checkbox"/> 60 anos ou mais |

2. Qual é seu tempo de serviço no magistério?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> até 3 anos | <input type="checkbox"/> 16 a 19 anos |
| <input type="checkbox"/> 4 a 7 anos | <input type="checkbox"/> 20 a 23 anos |
| <input type="checkbox"/> 8 a 11 anos | <input type="checkbox"/> 24 a 27 anos |
| <input type="checkbox"/> 12 a 15 anos | <input type="checkbox"/> 28 anos ou mais |

3. Qual seu tempo de exercício no cargo de gestor (a)?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> menos de 1 anos | <input type="checkbox"/> 5 a 6 anos |
| <input type="checkbox"/> 1 a 2 anos | <input type="checkbox"/> 6 a 7 anos |
| <input type="checkbox"/> 2 a 3 anos | <input type="checkbox"/> 8 a 9 anos |
| <input type="checkbox"/> 3 a 4 anos | <input type="checkbox"/> 10 anos ou mais |

4. Sexo

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> feminino | <input type="checkbox"/> masculino |
|-----------------------------------|------------------------------------|

5. Qual sua escolaridade completa?

- fundamental
 médio
 graduação: pedagogia
 graduação: licenciatura

6. Você possui curso de pós-graduação?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> sim | <input type="checkbox"/> não |
|------------------------------|------------------------------|

Em qual nível?

- especialização
 mestrado
 doutorado

II - NOS ITENS 7 E 8 ORDENE AS OPÇÕES:

7. Numere de 1 a 5, em ordem crescente de importância, as áreas de decisão de um gestor:

- financeira
 relacionamentos interpessoais
 disciplina
 pedagógica
 secretaria

8. Numere de 1 a 5, em ordem crescente de importância, os elementos a serem levados em consideração para elaboração de um plano pedagógico para a escola:

- espaço físico
 recursos humanos
 recursos financeiros
 conhecimento da realidade
 domínio dos conteúdos pedagógicos

III – NOS ITENS 09 A 13 MARQUE COM UM X O ESPAÇO CORRESPONDENTE

9. Você considera que as decisões tomadas pela escola devem:

Alternativas	Sempre	Muito Frequentemente	Frequentemente	Pouco Frequentemente	Nunca
Ser aprovada rapidamente.					
Buscar o consenso da comunidade escolar.					
Possibilitar a construção de um espaço coletivo.					
Atender prioritariamente aos interesses particulares.					

10. Para uma boa gestão o gestor deve:

Alternativas	Sempre	Muito Frequentemente	Frequentemente	Pouco Frequentemente	Nunca
Delegar funções aos indivíduos a partir de sua capacidade intelectual.					
Centralizar as decisões, visto que ele é a autoridade última e máxima na escola.					
Reproduzir, no âmbito da unidade escolar, as relações hierarquizadas que predominam na sociedade de forma geral.					
Criar um ambiente de disputa entre os sujeitos.					
Buscar diálogo na construção do projeto pedagógico.					
Buscar participação da comunidade nos processos de tomada de decisão.					

11. No campo das relações a escola deve:

Alternativas	Sempre	Muito Frequentemente	Frequentemente	Pouco Frequentemente	Nunca
Mantê-se independente da comunidade onde está inserida.					
Buscar uma constante troca com a comunidade.					
Levar em conta somente as relações cotidianas ocorridas no interior da escola.					
Evitar novas ações visto que ocasionam o enfraquecimento da identidade da escola.					

12. A construção da democracia na escola requer:

Alternativas	Sempre	Muito Frequentemente	Frequentemente	Pouco Frequentemente	Nunca
Discussão coletiva do projeto pedagógico.					
Respeito às opiniões pessoais.					
Transparência na gestão.					
Formas participativas de escolha do (a) gestor (a).					
Articulação com grupos representativos da comunidade.					

13. Quando surge alguma proposta (por parte de professores, alunos, pais ou comunidade) que você não considera viável, com que frequência toma as seguintes atitudes:

Alternativas	Sempre	Muito Frequentemente	Frequentemente	Pouco Frequentemente	Nunca
Acusa no sentido de preservar o bom relacionamento, mesmo não concordando.					
Acha importante a pluralidade de ideias e tenta, a partir delas, chegar a um consenso.					
Dá um classe que não é favorável e encerra a discussão.					
Tenta agir a resolução na esperança de haver mudança de opinião.					

IV – MARQUE COM UM X A OPÇÃO QUE MAIS SE APLICA À SITUAÇÃO DE SUA ESCOLA NO ITENS 14 A 18

14. A participação da comunidade na sua escola?

- a) atrapalha a vida da escola
 b) é importante para tomada de decisões
 c) é importante para captação de recursos (caixa escolar, rifas, etc.)
 d) é importante para o auxílio técnico (consertos, reparos, pinturas no prédio escolar)
 e) é importante para o crescimento da comunidade

15. As atividades que mais ocupam seu tempo são as:

- a) administrativas
 b) pedagógicas
 c) financeiras
 d) de relacionamento interpessoal
 e) decorrente dos problemas disciplinares dos alunos

16. As novas atribuições trazidas pela atual proposta da SEDUC/MA para a escola são, na sua maioria, de natureza:

- a) administrativa
 b) pedagógica
 c) financeira
 d) de relações com a comunidade
 e) de capacitação dos professores

17. Construir uma escola que busque a autonomia representa um desafio para a direção atual da unidade escolar. Isso exige:

- a) ruptura com o autoritarismo hierárquico
 b) nova legislação de ensino
 c) alunos capacitados
 d) adoção de novas técnicas gerenciais na escola
 e) muitos recursos financeiros

18. A principal atribuição do diretor de escola é:

- a) representar o estabelecimento junto aos órgãos do sistema
 b) coordenar o trabalho
 c) garantir o espaço de discussão e construção coletiva
 d) captar recursos
 e) resolver problemas de disciplina dos alunos

ANEXOS

