

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO:
NARRATIVAS SOBRE A ESCOLHA DO DIRETOR E A
CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA
AUTONOMIA DA ESCOLA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

José Adilson Santos Antunes

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO:
NARRATIVAS SOBRE A ESCOLHA DO DIRETOR E A CONSTITUIÇÃO DO
CONSELHO ESCOLAR NA AUTONOMIA DA ESCOLA**

José Adilson Santos Antunes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

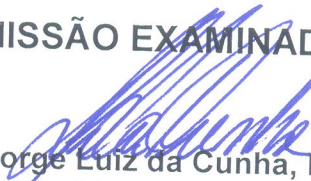
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: NARRATIVAS
SOBRE A ESCOLHA DO DIRETOR E A CONSTITUIÇÃO DO
CONSELHO ESCOLAR NA AUTONOMIA DA ESCOLA

Elaborada por
José Adilson Santos Antunes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:


Jorge Luiz da Cunha, Dr.
(Presidente/Orientador)


Flávia Obino Corrêa Werle, Dra. (UNISINOS)


Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 17 de dezembro de 2012.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Antunes, José Adilson Santos.

Gestão democrática do ensino público: narrativas sobre a escolha do diretor e a constituição do conselho escolar na autonomia da escola / José Adilson Santos Antunes. – 2012.

101 f.; 30cm

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Dissertação (Mestrado) - - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012

1. Gestão Educacional. 2. Gestão Democrática. 3. Eleição. 4. Eleição I. Cunha, Jorge Luiz da, orient .II. Título.

CDU37(816.5)

Bibliotecária responsável: Caroline Bergter – CRB10/1988

Agradeço a Deus pelo grandioso dom da VIDA, concedido a todos e renovado a cada novo amanhecer...

Agradeço, também, a minha família e, especialmente, a minha esposa Fatima, companheira amada e fiel de muitos anos, parceira de profissão, ex-diretora, ex-conselheira escolar, pela paciência, apoio, incentivo e, principalmente, presença nos momentos difíceis.

Agradeço ao Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha pela disponibilidade e serenidade e competência com que me orientou neste trabalho; à colega Marli da Silva, pelo apoio logístico, ensinamentos e “filosofias”...

Agradeço aos ex-diretores e atuais diretores das duas escolas que participaram desta pesquisa e contribuíram, sobremaneira, com o sucesso do resultado.

Agradeço aos colegas da Divisão de Educação para o Trânsito do DETRAN/RS, na pessoa de nossa “líder”, Laís Elisabeth Silveira, pelo apoio, sensibilidade e confiança; ao Diretor-Presidente do DETRAN/RS, pela autorização que me concedeu a oportunidade de realizar este Mestrado em Educação...

Agradeço aos meus colegas da Escola de Ensino Fundamental São Benedito, na pessoa de nossa diretora, Ir. Ines Terezinha Sangalli, pela parceria, apoio e exemplo.

O líder nunca deve aceitar a mediocridade ou o segundo lugar – as pessoas têm necessidade de receber estímulo para se tornarem o melhor que puderem ser. Talvez isto não seja o que querem, mas o líder deve estar sempre mais preocupado com as necessidades do que com as vontades.

(James C. Hunter)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: NARRATIVAS SOBRE A ESCOLHA DO DIRETOR E A CONSTITUIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA AUTONOMIA DA ESCOLA

AUTOR: JOSÉ ADILSON SANTOS ANTUNES

ORIENTADOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 17 de dezembro de 2012.

O presente trabalho traz uma reflexão sobre o início da Gestão Democrática do Ensino Público no Rio Grande do Sul, destacando o processo de constituição dos Conselhos Escolares e da escolha dos diretores das escolas estaduais a partir da análise das falas de ex-diretores que participaram e/ou coordenaram, na prática, o processo a democratização da escola pública. Uma breve conceituação sobre gestão da educação, gestão democrática e autonomia escolar procuram dar os fundamentos deste trabalho, oportunizando uma reflexão em torno do significado e da importância da participação dos segmentos da comunidade escolar na gestão da escola como princípio de gestão democrática. As entrevistas realizadas com professores que desempenharam a função de diretores de escola em diferentes momentos históricos do processo de implementação da gestão democrática do ensino público, revelam a caminhada realizada, a importância da participação de pais, alunos, professores e funcionários na gestão da escola pública e no fortalecimento da autonomia da instituição escolar, fundamentada nas Constituições e na legislação educacional, tendo como principal baluarte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n.º 9.394/96. As narrativas focaram desde a proposta de mudanças na gestão escolar em 1995, passando pelo primeiro processo de indicação de diretores pelo voto da comunidade escolar e pelas mudanças implementadas em 2001 na Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, Lei 10.576/1995, que refletiram no processo eleitoral das escolas a partir de 2003; relataram o papel relevante do Conselho Escolar na gestão da escola e no fortalecimento da autonomia escolar, principalmente no aspecto financeiro; destacaram o enfraquecimento da participação de alguns segmentos, especialmente dos pais, cuja presença na escola deixou de ser frequente para ser esporádica no processo de tomada de decisões dinamizado pelo Conselho Escolar; e salientaram a necessidade de melhorar o processo de eleição de diretores, respeitando as diferenças entre os segmentos, valorizando os profissionais da educação, cujo compromisso com o sucesso do projeto proposto para a escola é essencial para a efetiva realização do plano de direção do indicado. E diante disso, numa análise do conteúdo das narrativas, no resgate ao processo de implementação da Gestão Democrática do Ensino Público, a partir de duas realidades escolares em momentos históricos diferentes, buscamos identificar o quanto a escolha do diretor e a constituição do Conselho Escolar são importantes no fortalecimento da autonomia da instituição educativa, com foco na tomada de decisões pela coletividade.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Eleição. Autonomia.

ABSTRACT

Dissertation
Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

DEMOCRATIC MANAGEMENT OF PUBLIC EDUCATION: NARRATIVES ABOUT THE CHOICE OF THE DIRECTOR AND THE CONSTITUTION OF THE SCHOOL BOARD OF SCHOOL AUTONOMY

AUTHOR: JOSE ADILSON SANTOS ANTUNES
SUPERVISOR: PROF. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA
Date and Local Defence: Santa Maria, December 17, 2012.

This paper presents a reflection on the early Democratic Management of Public Education in Rio Grande do Sul, highlighting the process of constitution of the School Boards and the choice of state school principals from the analysis of the speeches of former directors who participated and / or coordinated, in practice, the democratization of the public school. A brief evaluation of management education, democratic management and school autonomy to seek the foundations of this work, the opportunity for a reflection on the meaning and importance of the participation of the segments of the school community in school management as a principle of democratic management. The interviews with teachers who played the role of school principals in different historical moments of the implementation process of democratic management of public education, made the trek reveal the importance of the participation of parents, students, faculty and staff in the management of public schools and strengthening the autonomy of the school, founded in the Constitutions and laws of education, whose main stronghold Law of Guidelines and Bases of National Education, LDBEN n. 9.394/96. The narratives focused since the proposed changes in school management in 1995, through the first process of nominating directors by the vote of the school community and the changes implemented in 2001 in the Democratic Management Act on Public Education, Law 10.576/1995, which reflected the electoral process in schools since 2003, reported the role of the School Board in school management and strengthening of school autonomy, especially in the financial aspect, emphasized the weakening of participation in some segments, especially parents, whose presence in school longer to be frequent to be sporadic in the process of making decisions spurred by the School Board, and stressed the need to improve the process of election of directors, respecting the differences between segments, valuing education professionals, whose commitment to the project's success proposed school is essential for the effective implementation of the plan indicated direction. And before that, a content analysis of the narratives, in rescuing the implementation process of the Democratic Management of Public Education, from two school realities in different historical moments, we seek to identify how the choice of the director and the establishment of the School Board are important strengthening the autonomy of educational institutions, with a focus on decision-making by the community.

Keywords: Democratic Management. Election. Autonomy.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada	95
Anexo 2 – Cartas de cessão de uso das entrevistas	98

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	10
CAPÍTULO 1 – GESTÃO EDUCACIONAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA DA ESCOLA: ALGUNS CONCEITOS E REFLEXÕES	15
1. Gestão educacional	15
2. Gestão democrática do ensino público	19
3. Autonomia da escola	28
CAPÍTULO 2 – A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: NARRATIVAS QUE ILUMINAM O CAMINHO	33
1. O mandato “tampão” de 1995: o primeiro passo	34
2. A escola que temos e o diretor que queremos: o segundo passo	46
3. A gestão democrática e as sucessivas reconduções: o processo de 2003	63
CAPÍTULO 3 – A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES	74
1. A gestão democrática e a construção da autonomia: os conselhos escolares	74
2. A gestão democrática e a construção da autonomia: a escolha do diretor	81
PARA CONTINUAR PENSANDO	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	94

PRIMEIRAS PALAVRAS

A presente dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (CE/UFSM), trata-se de requisito parcial para a conclusão do Mestrado em Educação. O estudo apresentado, foi desenvolvido dentro da Linha de Pesquisa 2, Práticas Escolares e Políticas Públicas e teve como tema de investigação a gestão democrática do ensino público, analisada a partir do processo de indicação direta de diretores de escolas públicas estaduais e da atuação dos conselhos escolares, com foco na construção da autonomia da escola, considerando como ponto de partida a legislação educacional, especialmente a Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, Lei Estadual 10.576, de 14 de novembro de 1995, e suas alterações.

Nossa proposta de trabalho versou sobre o processo de indicação de diretores de escolas estaduais mediante votação direta pela comunidade escolar (popularmente conhecido como eleição de diretores) a partir da sua instituição, no final de 1995, no Governo de Antonio Britto, na tentativa de implementar a tão propalada Gestão Democrática do Ensino Público, prevista nas Constituições Federal (1988) e Estadual (1989). O entendimento de que a Gestão Democrática passaria pela “eleição” de diretores pela comunidade escolar e promoveria uma autêntica gestão participativa escolar, fez com que a democracia representativa fosse mal aplicada na condução do processo.

Ao ser nomeado para o cargo de professor estadual em 2000, acompanhei e participei de alguns “processos eleitorais”, que me fizeram questionar a verdadeira validade da indicação direta do diretor para a gestão participativa e para a autonomia da escola, na perspectiva da Lei da Gestão Democrática e dos princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). Com clareza, a LDBEN estabelece a participação dos profissionais da educação na elaboração da Proposta Pedagógica da Escola e a das comunidades escolar e local em conselhos escolares como princípios norteadores da Gestão Democrática do Ensino Público a ser implementada pelos sistemas de ensino, garantindo-se o respeito às peculiaridades de cada região.

Em 2009, durante o processo de indicação de diretores das escolas estaduais da região da 13ª Coordenadoria Regional de Educação, pude acompanhar como

Coordenador, o desenvolvimento das “eleições” em cada comunidade escolar, o que me fez refletir a respeito da necessidade premente de proceder a uma avaliação sobre o quanto essa forma de encaminhar a gestão democrática pode ser benéfica, ou não, para o funcionamento das instituições escolares e o cumprimento de seus objetivos, dispostos nos seus Projetos Pedagógicos. E mais, como esse processo tem qualificado ou prejudicado a gestão da escola quanto a sua autonomia nas três dimensões fundamentais para o êxito da prática educativa: o pedagógico, o administrativo e o financeiro, onde os dois últimos estejam em função do primeiro. Observou-se, em alguns planos de ação de candidatos a diretor, o descompasso com o discurso. No plano, a proposta de valorizar o pedagógico, priorizando o aluno e suas necessidades educacionais; no discurso, uma fala materialista e superficial, comprometendo-se com aspectos estruturais e materiais, na maioria das vezes, além de suas possibilidades de realização como gestor, uma vez que dependiam de questões outras estabelecidas pela mantenedora (Secretaria de Estado da Educação). Muitos envolviam inclusive políticos de carreira, vereadores, deputados, etc., em suas campanhas, tornando os atos mais político-partidários do que político-pedagógicos.

Educar é um ato político por natureza, como dizia Paulo Freire, e não podemos prescindir disso para fortalecer o comprometimento da educação com a sociedade, faz-se mister compreender a educação, em primeira instância, como prática social, integrante das relações sociais mais amplas; entendida como “processo amplo de socialização da cultura (...) e a escola como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam em prol dos objetivos de formação” (DOURADO, 2007, p. 923). Nessa perspectiva, a educação como prática social, insere-se como direito de todos, o que implica, naturalmente, para que se efetive de forma plena e transformadora, da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na definição de objetivos e metas claras e concretas, que possam ser alcançadas a seu tempo e com qualidade. Conforme Vieira (2006, p. 27), a educação é um direito social, contemplado na Constituição Federal de 1988, que se viabiliza na escola, reconhecida no mundo inteiro como a “instituição responsável pela transmissão do conhecimento e do saber sistematizado”. É claro que já se percebe que a instituição educativa, nos nossos dias, não se restringe mais apenas a “transmitir” o saber sistematizado às novas gerações, mas assume um importante compromisso social

com o “pleno desenvolvimento do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN 9394/96, art. 2). Esse compromisso com a sociedade a escola traduz no Projeto Pedagógico, elaborado com a participação dos docentes, referendado pela comunidade escolar através do colegiado que o aprova, e homologado pela mantenedora que assume, junto com a instituição educativa, a responsabilidade de executá-lo, fornecendo as orientações, os recursos financeiros e humanos e o acompanhamento didático-pedagógico necessários a sua efetiva implementação.

No entanto, temos observado, nos últimos tempos, que a gestão democrática do ensino público nas escolas estaduais tem se resumido, via de regra, ao processo de indicação do diretor pelo voto direto da comunidade escolar (alunos, pais, professores e servidores) e de formação do conselho escolar. A votação para a escolha do dirigente da escola tem resumido o princípio da gestão democrática, tornando a participação da comunidade meramente eleitoral. Mesmo com a constituição do conselho escolar, este tem atuado mecanicamente, cumprindo suas funções legais, e, em algumas situações, limitando-se a referendar as ações do diretor indicado pelo voto direto dos segmentos da comunidade, sem na realidade fomentar a legítima participação no processo de tomada de decisões.

A partir do observado empiricamente nos espaços escolares e administrativos da educação estadual onde desempenhamos nossa atividade de magistério, definimos a seguinte questão de pesquisa: **em que medida o processo de indicação direta de diretores de escola e a constituição de conselhos escolares, como instrumentos do princípio da gestão democrática do ensino público, têm contribuído, ou não, para a participação dos segmentos da comunidade escolar na construção da autonomia escolar?** Autonomia entendida não como independência das instituições em relação ao sistema de ensino e à legislação, mas como prática integradora de participação, que fomenta ações políticas para a concretização dos objetivos e metas propostos no projeto pedagógico da escola. Como consequência da questão levantada, definiu-se como objetivo geral: **analisar se há, ou não, contribuições do processo de indicação direta dos diretores de escola e de constituição de conselhos escolares, como instrumentos do princípio da gestão democrática do ensino público, para a participação dos segmentos da comunidade escolar na construção da autonomia da escola.** Os objetivos específicos da pesquisa, definidos com foco no

problema a ser analisado, estabelecem o caminho a percorrer: 1. Analisar os conceitos de gestão de educação, gestão democrática e autonomia da escola como princípios legais orientadores da organização e do funcionamento dos sistemas de ensino; 2. Verificar de que maneira o processo de indicação direta de diretores e a constituição de conselhos escolares contribuiu para a participação dos segmentos da comunidade na implantação da gestão democrática do ensino público nas escolas estaduais do RS; e 3. Analisar os limites e possibilidades de participação dos segmentos da comunidade escolar no processo de construção da autonomia da escola pública no sistema estadual de ensino do RS, no período de implementação da Lei 10.576/1995 e de sua alteração pela Lei 11.695/2001.

Tendo a questão de pesquisa definida e os objetivos traçados, buscamos aprofundar, teoricamente, as questões principais levantadas neste projeto de pesquisa. Buscaremos em Libâneo e Lück, alguns conceitos de gestão da educação; em Lück, Paro e Luce, a fundamentação para a gestão democrática do ensino público, a participação da comunidade escolar e os processos de indicação direta de diretores de escola e de constituição de conselhos escolares; quanto à autonomia da escola, Lück, Martins e Gadotti. Além desses autores, buscaremos informações e fundamentação na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 1989, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9.394/1996, na Lei da Gestão Democrática do Ensino Público – Lei Estadual 10.576/1995, nos Cadernos da Gestão Democrática do Ensino Público, produzidos e publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, quando da implementação da Lei Estadual 10.576, de 14 de novembro de 1995; do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, elaborado e implementado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, para oportunizar formação continuada aos gestores das escolas públicas, em todo o Brasil; e do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, organizado pelo Ministério da Educação, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, e o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, para fomentar a criação de órgãos colegiados nas escolas públicas, bem como oportunizar formação aos segmentos da comunidade escolar, com vistas à sua participação mais efetiva na construção da autonomia da escola.

Quanto à metodologia de pesquisa, nossa intenção foi trabalhar com história oral temática, a partir de entrevistas semiestruturadas inicialmente com duas

diretoras que, em suas respectivas escolas, tiveram a responsabilidade de, em 1995, darem início ao primeiro processo de indicação direta de diretores pela comunidade escolar, nos moldes da Lei 10.576/1995, motivando a participação de todos os segmentos nesse processo. Também serão entrevistados dois diretores eleitos no primeiro processo realizado em 1995 e dois eleitos, ou reeleitos após as alterações introduzidas pela Lei 11.695/2001, levadas a termo em 2003 e que, indubitavelmente, provocaram profundas mudanças na gestão democrática das escolas públicas. Concluída essa parte, serão compilados e analisados os dados, à luz de referenciais teóricos, com vistas à busca de respostas para o problema inicial da pesquisa, já apresentado no início desta introdução e que torna clara a intenção de oportunizar reflexões em torno da temática da gestão democrática do ensino público.

CAPÍTULO 1 - GESTÃO EDUCACIONAL, GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA DA ESCOLA: ALGUNS CONCEITOS E REFLEXÕES

Falar em educação, no Brasil, implica falar em gestão, democracia, autonomia, participação e outras questões, cujo significado, dependendo do momento histórico e das intenções pessoais, assume perspectivas diversas, não raras vezes, das intenções com as quais foram concebidos. No entanto, todo regime democrático de direito utiliza esses conceitos como prática corrente para legitimar o processo participativo, seja na sociedade como um todo, seja em instituições que a integram.

Não se pretende, em hipótese alguma, estabelecer tratados sobre esses conceitos. Com bastante simplicidade, para que seja possível alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, serão apresentados, a partir de alguns autores, alguns dos sentidos encontrados na literatura atinente ao assunto, a fim de que o estudo tenha base sólida e alcance sua finalidade.

1. Gestão educacional

A gestão educacional é um tema amplamente discutido em nossa contemporaneidade. Ela é componente importante na organização da educação, desde o âmbito federal, passando pelos Estados e chegando aos Municípios, também reconhecidos como entes autônomos pela Constituição Federal de 1988¹. À gestão estão atreladas as políticas públicas para a área da educação, cujo objetivo é melhorar a qualidade do ensino ofertado nos estabelecimentos públicos e/ou privados, de forma a fortalecer o desempenho dos estudantes no processo educativo.

Como parte desse processo, as mudanças trazidas pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/1996, reforçaram a necessidade do estabelecimento de planejamentos de longo prazo e, considerando a autonomia dos entes federados, possibilitaram a

¹ Artigos 1º e 18 da Constituição Federal de 1988.

organização dos Sistemas Municipais de Ensino² e a reestruturação dos Sistemas Estaduais e Distrital de Ensino, com vistas a universalizar o acesso à educação e tornar o poder decisório mais descentralizado, implementando uma gestão democrática, sem perder a unidade nacional.

Diante disso, enquanto desafio aos sistemas, isto é, o de constituírem uma educação de qualidade social e para todos, faz-se necessária

[...] uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, [...]. (DOURADO, 2007, p.924)

Nessa perspectiva, a construção de políticas educacionais amplas e abrangentes, e de projetos pedagógicos claros, coerentes, factíveis e com ampla participação da sociedade e da comunidade escolar, fortalecem um processo de gestão com foco na qualidade da educação, isto é, na aprendizagem com resultados. Uma gestão que não se resume à visão administrativa do sistema e das escolas, mas “que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si”, no entendimento de Heloísa Lück (2006, p.34). Isto posto, considera-se que a gestão supera o conceito de administração, no momento em que há a compreensão de uma mudança de paradigma, resultado da percepção de mundo que se tem ou que se elabora a partir das vivências pessoais e sociais. Segundo Lück (2006), a mudança do enfoque de administração para gestão é parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação coletivas, com o intuito de melhorar o ensino brasileiro.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo[...] de participação[...], autocontrole[...] e transparência [...]. (LÜCK, 2006, p.35-36)

Considerando-se que um sistema de ensino, em qualquer esfera, não se constitui somente pelos seus órgãos administrativos e normativos, a concepção de gestão educacional abrange a coordenação das escolas que o compõem,

² Art. 11 da LDBEN n. 9.394/1996.

considerando que cabe à gestão articular as políticas educacionais e os projetos pedagógicos das instituições. E mais, cabe ao “gestor líder” o papel importante no sentido de fomentar, propor, organizar as formas de participação dos diferentes segmentos da comunidade, com vistas a implementar um ambiente de trabalho coletivo, onde a autonomia e a transparência sejam os principais baluartes para o sucesso do processo educativo. Neste sentido, considera-se que a democratização da gestão educacional, através da participação dos diversos segmentos da sociedade e das comunidades escolares, nos seus respectivos âmbitos de atuação, deverá fortalecer o compromisso de todos por uma gestão de resultados educacionais, com foco na melhoria da qualidade e com metas e objetivos bem definidos e acordados.

A gestão educacional dos sistemas de ensino e de suas escolas constitui uma dimensão e um enfoque de atuação na estruturação organizada e orientação da ação educacional que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais. (LÜCK, 2006, p.26)

Considerando a referência feita pela autora, é possível compreender que caberá ao gestor³, seja do sistema de ensino, seja da escola, a função de coordenar as ações articuladas, de forma a criar as condições necessárias ao alcance do que foi planejado para a educação no seu âmbito de atuação. Faz-se mister conceber o processo educacional como um composto de várias mãos, as quais, de maneira coordenada e articulada, podem integrar as mais diferentes ações para desenvolver uma educação com qualidade social, fundada na aprendizagem e na cidadania, com participação consciente e responsável e comprometimento pelos resultados educacionais.

Nesse sentido, Libâneo et all. (2009, p. 318) afirma que “a gestão é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Esse conceito, apesar de colocar os objetivos da organização como norte, refere-se apenas aos aspectos “gerenciais e técnico-administrativos”, esquecendo-se do principal: o pedagógico enquanto foco principal da ação da

³ Ao falar em gestor, refiro-me ao Secretário de Educação, no caso do Sistema de Ensino, e ao Diretor eleito, no caso da instituição escolar, como responsáveis pela articulação no processo participativo de gestão.

escola. Lück (2006, p.21) centraliza a prática da gestão da escola nos objetivos educacionais:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

E considerando a importância desse processo de mobilização da competência e da energia das pessoas de forma coletiva em prol dos objetivos educacionais, caracteriza uma concepção de gestão democrática e participativa. Para Libâneo et al. (2009, p. 326) a gestão democrática e participativa “valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a direção, a organização, a avaliação – uma vez que não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática [...]”. Isso vai depender, naturalmente, da participação e do comprometimento dos envolvidos no processo educacional, de forma a garantir a participação e a concretização dos objetivos e metas educacionais estabelecidas. Nesse sentido,

A gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto dos sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais concebidos e assumidos por seus membros, de modo a constituir um empenho coletivo em torno da sua realização. (LÜCK, 2006, p. 22-23)

Com essa concepção de gestão, numa perspectiva democrática e participativa, é possível compreender que os objetivos educacionais definidos pela coletividade, devem ser o foco da ação dos sistemas e das escolas. E devem formentar as discussões, debates e estudos em torno da propalada gestão democrática do ensino. E, por óbvio, toda gestão que se propõe ser democrática e participativa, necessita lideranças que comunguem desse ideal, tenham o pedagógico como foco da ação da escola e compreendam que a educação é construída no coletivo das relações dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local.

Nesse contexto, o líder será aquela pessoa com capacidade de exercer influência sobre os outros, destacando-se pela iniciativa em situações coletivas,

organizando a participação de todos em torno de decisões coletivas, tomadas colaborativamente, e com os objetivos traçados anteriormente como ponto de chegada. Daí a necessidade de fomentar lideranças democráticas, que compreendam a importância da participação de todos, com responsabilidade e comprometimento. Assim pode-se vislumbrar, para as escolas e os sistemas, uma gestão democrática e participativa.

2. Gestão democrática do ensino público

A gestão democrática do ensino público, antes de se tornar uma expressão corriqueira no vocabulário dos educadores das escolas públicas, é um princípio constitucional⁴ que, sendo assumido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996), fomentou um grande movimento de democracia participativa na gestão de sistemas de ensino e de instituições escolares. Refere, de forma implícita, um conceito de democracia participativa entendida como “forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades, implicar a ruptura com as tradições e buscar a instituição de novas determinações” (LUCE & MEDEIROS, 2006, p.16). Mais do que determinações, render-se à compreensão de novos paradigmas que fomentam novas práticas em todos os contextos educacionais.

No entanto, a democracia e a participação não foram uma constante na história da educação brasileira. Dois momentos da história merecem destaque quando se trata de democratização do ensino: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e o período dos Governos Militares (1964-1985). O movimento da Educação Nova buscava o ideal de uma escola pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros, superando a dualidade educacional vigente à época que representava uma escola para os ricos e outra para os pobres. Buscava-se uma educação cujas finalidades estivessem baseadas em uma nova concepção de vida e de mundo. Diz o próprio documento:

⁴ Constituição Federal de 1988, art. 206, VI.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932)

Nesse contexto, a Educação Nova não significava apenas a garantia de mesmas oportunidades para todos os grupos sociais, mas pretendia uma redefinição das funções da escola, considerando as concepções de vida e de mundo que viam na educação a possibilidade de grandes transformações sociais. É importante destacar que parte das ideias dos Pioneiros foi incorporada à Constituição Brasileira de 1934, que estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Historicamente vamos observar que essa gratuidade e obrigatoriedade só vão se concretizar muito mais tarde, devido á força política de manutenção do status quo da elite dominante.

Também durante os Governos Militares, período conhecido na história como “Ditadura Militar” ou “Anos de Chumbo”, houve o cerceamento da liberdade e da participação, ficando a educação sob forte controle governamental e ideológico. É um período em que as “lutas históricas” por liberdade e democracia se acentuam. Há um controle total sobre as ações nas escolas, sendo proibido todo e qualquer tipo de manifestação política.

Os reflexos imediatos sobre a educação se referem à reestruturação da representação estudantil. Desde o início, a ditadura colocara fora da lei as organizações consideradas subversivas como a UNE (União Nacional dos Estudantes), em cujo lugar são permitidos apenas o DA (Diretório Acadêmico), restrito a cada curso, e o DEC (Diretório Central dos Estudantes) para cada universidade. [...] Há controle também nas escolas de nível médio, onde os grêmios estudantis são transformados em centros cívicos, sob a direta orientação do professor de Educação Moral e Cívica. (ARANHA, 1989, p. 253)

Em 1985 inicia-se o período chamado de abertura política, onde a democracia e a participação retomam sua caminhada na história do Brasil, culminando com a Constituição Federal de 1988, a “Constituição Cidadã”, que retoma direitos fundamentais do cidadão e os ideais de gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino público, retomando as ideias dos Pioneiros da Educação Nova. A Gestão Democrática do Ensino Público ganha destaque, e um novo momento da história se

inicia, introduzindo um processo gestão participativa na escola, assumindo, na prática, os princípios democráticos.

Nessa perspectiva, entende-se que a gestão democrática implica um processo de participação que se dá na partilha do poder decisório e, logicamente, no comprometimento com o êxito das decisões tomadas coletivamente. “É preciso entender que a participação que dá certo, traz problemas.[...]. Não se ocupa espaço de poder, sem tira-lo de alguém.” (DEMO, 2009, p.20). É claro que a maneira como se dá essa perda e conquista de poder deve considerar a necessidade de envolvimento da sociedade, sem se tornar disputa de vaidades ou ideologias, mas visão coletiva de futuro.

Todos os níveis de participação devem estar presentes nos processos democráticos, pois não basta ‘fazer parte’, o que pode ser exercido de forma passiva, mas avançar na apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações, das mais simples às mais importantes, exercendo o controle e a avaliação sobre o processo de planejamento e execução. (LUCE & MEDEIROS, 2006, p.17)

Portanto, a gestão democrática do ensino público implica diferentes níveis de participação, uma vez que não basta estar presente, mas é preciso contribuir, ativamente, na tomada de decisões, de maneira consciente e comprometida. Quando a LDBEN n. 9.394/1996 refere-se às “normas de gestão democrática”⁵, ela estabelece dois instrumentos fundamentais para sua concretização: 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. Nesse contexto, surgem os Conselhos Escolares como espaços de participação democrática das comunidades local e escolar.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola. (MEC/SEB, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 1, 2004, p.32)

Não se trata, por óbvio, colocar toda a responsabilidade da gestão nas mãos do Conselho Escolar; mas, ao instituí-lo, a LDBEN quer compartilhar o processo decisório de gestão da escola com a comunidade, certamente com o intuito de

⁵ LDBEN 9.394/1996, art 14.

promover maior comprometimento e interação dos agentes diretamente envolvidos no processo educacional com aqueles cuja participação sempre foi discreta ou inexistente, talvez pelo constrangimento impingido a “quem conhece pouco sobre educação”, expressão corriqueira entre os que têm envolvimento direto e diário nos estabelecimentos de ensino. Entretanto, há que se compreender que, como dizem Luce & Medeiros (2006, p. 17) “a participação pode tanto se prestar para objetivos emancipatórios, de cidadania e de autonomia dos sujeitos, como para manutenção de situações de centralização do poder decisório e do controle de muitos por poucos.” E no caso da composição dos Conselhos Escolares essa questão precisa ser bastante considerada, a fim de que um segmento não tolha a participação de outro e aconteça, de maneira efetiva, a descentralização do poder decisório e o compartilhamento das responsabilidades na gestão da educação. Segundo Flávia Werle (1997), os Conselhos Escolares são também, além de espaços de gestão democrática, ambientes de promoção da liberdade, pluralismo, qualidade, igualdade, gratuidade e valorização do professor.

A instituição dos Conselhos Escolares está diretamente relacionada com o princípio da gestão democrática do ensino público. Os Conselhos Escolares estão comprometidos com todos os demais princípios – liberdade, igualdade, qualidade, gratuidade e pluralismo -, e sua consolidação deverá ocorrer e decorrer da efetivação dos mesmos. (WERLE, 1997, p.57)

Daí compreende-se a necessidade de uma composição que contemple todos os segmentos, garantido a representatividade da comunidade escolar, favorecendo o diálogo e a tolerância a partir do respeito ao pluralismo de idéias e concepções de mundo, de ser humano e de sociedade, e à diversidade representada por pais, alunos, professores e funcionários. Werle (1997, p.58) diz que “o pluralismo é uma vantagem pela aprendizagem e desenvolvimento que proporciona aos componentes do Conselho Escolar em decorrência da diversidade que o constitui”. O importante aqui é que o Conselho Escolar, diante de sua representatividade, ocupe-se com questões que se refiram à igualdade de acesso e permanência na escola, estabelecendo a dimensão e a amplitude do significado de qualidade do ensino no âmbito de sua comunidade escolar, fortalecendo a idéia de participação e comprometimento.

Um órgão colegiado constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas

de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários. (LÜCK), 2006, p. 66)

Nesse sentido, entende-se que o Conselho Escolar cumpre seu papel na gestão democrática do ensino público: fomentar a participação da comunidade escolar nas discussões que envolvem a ação da escola e os processos educacionais, focando sua ação na construção coletiva do Projeto Pedagógico⁶, referência para todas as demais ações educacionais. “Vivendo a participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores e os alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam em um âmbito mais amplo da sociedade” (LIBÂNEO et al., 2009, p. 330). Além disso, a participação da comunidade favorece à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos pela instituição escolar e a sua intervenção de maneira organizada e cooperativa. E dessa forma, o Diretor compartilha o processo decisório com a comunidade, representada, de maneira significativa, no Conselho Escolar, tornando efetivo o processo de participação de todos os envolvidos com a educação.

Outra questão importante dentro da gestão democrática do ensino público refere-se à eleição para diretores de escolas públicas pela comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e pais), e ao próprio papel do diretor à frente da organização escolar. Até que ponto um processo eleitoral contempla a participação e qualifica a gestão democrática proposta pela legislação vigente? Itamar Silva (2007) entende que a eleição para diretores de escolas não é suficiente para instaurar uma gestão democrática. “Tal mecanismo de democratização é um processo iniciante de gestão democrática constituindo uma bandeira de lutas históricas que se gestou no cerne do processo de democratização brasileira na década de oitenta” (SILVA, 2007, p.16). De fato, se analisamos a legislação educacional vigente, em nenhum momento há referência à eleição para diretor de escola como instrumento necessário à gestão democrática. Insere-se aí, uma reivindicação histórica do magistério público, em todas as esferas, e uma concessão dos governos, no sentido de dar a entender que ao se eleger o diretor da escola local, fomentar-se-á mais

⁶ Projeto Pedagógico é a expressão utilizada na LDBEN para designar o documento escolar que define os princípios epistemológicos, pedagógicos e políticos definidos pela comunidade escolar como fundamentos da sua ação educativa. Por esse motivo, nesta dissertação, utilizo essa expressão e não Projeto Político Pedagógico.

participação e comprometimento da comunidade escolar com a gestão da escola. Será?

A escola tem sido um 'locus' de muitos micropoderes exigindo um tipo de liderança que procure, através de relações dialogais e dialéticas, consensos majoritários, sem a eliminação dos grupos minoritários, em prol do maior objetivos das escolas: propiciar uma educação de qualidade social o que significa **ensinar bem para a maioria**. (SILVA, 2007, p.18, grifo do autor)

Analisando a fala de Silva, podemos observar que na escola, como na sociedade, coexistem grupos majoritários e minoritários, cujos interesses, na maioria das vezes antagônicos, nem sempre permitem a concretização dos objetivos e metas dispostos no Projeto Pedagógico da instituição. Cabe à liderança conduzir o processo de planejamento e tomada de decisões de forma a concretizar a utopia escolar, definida pela comunidade como educação de qualidade. No entanto, surge o questionamento: alguém que é eleito pela maioria conseguirá estabelecer o diálogo necessário à participação de todos (maioria e minoria)? Para Luce e Medeiros (2006, p. 18) "a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: [...]" E que mecanismos seriam esses? A eleição para diretor de escola? A institucionalização dos conselhos escolares? Sabe-se que

a organização democrática, aquela que visa a objetivos transformadores, não pode prescindir da participação efetiva dos envolvidos, dos interessados, nas deliberações da escola, ao mesmo tempo em que exige do Estado as condições para sua autonomia e funcionamento qualificado. (LUCE & MEDEIROS, 2006, p.20)

E nesse sentido, ao referir-se à participação efetiva dos interessados nas deliberações da escola, não se menciona maioria ou minoria, mas refere-se àqueles que fazem parte das comunidades escolar e local e que tem, obviamente, interesse nos resultados do processo educativo. Este resultado não está unicamente relacionado aos índices de aprovação ou reprovação, ou ao número de aprovados no vestibular, ou ainda à quantidade de egressos inseridos no mercado de trabalho; está relacionado também à capacidade de intervenção na sociedade, com responsabilidade e compromisso pela transformação e cidadania, que implica reconhecimento dos direitos e deveres para com todos.

Diante disso, Moacir Gadotti (2001, p. 35, grifo do autor) insiste que para a gestão democrática ser implementada na escola pública, deve haver, “em primeiro lugar, uma **mudança de mentalidade** de todos os membros da comunidade escolar”. Essa mudança de mentalidade refere a necessidade de que os diferentes segmentos da comunidade escolar envolvidos no processo educativo vejam a escola como um espaço da comunidade, por ela conquistado e construído, no sentido do compromisso de todos pela sua manutenção e melhoria, assumindo novos paradigmas, construindo uma cultura organizacional.

A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunos, alunas, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (GADOTTI, 2001, p.35)

Esse é o espírito legal da gestão democrática do ensino público: a participação, com responsabilidade e comprometimento, na elaboração e execução do projeto pedagógico, dos envolvidos com o processo educativo. Gadotti (2001, p. 35, grifos do autor) apresenta duas razões que justificam a implantação de uma gestão democrática na escola pública: “1) A escola deve **formar para a cidadania** e, para isso, ela deve dar o exemplo”. É incoerente uma escola falar em participação, autonomia e “preparação para o exercício da cidadania”⁷, se, em seu funcionamento, a tomada de decisões não prevê e motiva a participação da comunidade. E, “2) A gestão democrática pode melhorar o que é **específico da escola**, isto é, o seu ensino”. E esta última razão deve ser o grande objetivo que move o Projeto Pedagógico e a prática cotidiana da escola, não apenas dos docentes: melhorar o ensino é melhorar a qualidade da ação da escola, buscando melhores resultados, que só acontecem com a participação e o compromisso de todos.

Nesse sentido, faz-se mister compreender que o diretor tem papel importante e significativo na gestão e organização do trabalho escolar. Libâneo et al (2009, p. 331-332) afirma que “a participação, o diálogo, a construção coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidade”. Por isso, mesmo tomadas coletivamente, a ação de colocar as decisões em prática exige que a escola esteja

⁷ LDBEN, art. 2.

bem coordenada e administrada. Isso não significa centralizar o sucesso da escola em uma pessoa, mas compreender a importância da liderança exercida pelo diretor da escola.

[...] trata-se de entender o papel do diretor como o de um líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articula a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. [...] Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. (LIBÂNEO et al., 2009, p. 332)

Visão de conjunto e capacidade de liderança: condições indispensáveis ao diretor de escola, e a qualquer gestor, seja de instituição pública ou privada. E ninguém nasce líder, ou com características de líder. “Liderar é um artesanato que se aprende fazendo – não é um emprego, nem um cargo. É preciso trabalhar sem cessar a fim de desenvolver conhecimentos, habilidades e qualidades pessoais para se tornar competente nisso” (EDNIR, 2006, p. 31). E nesse sentido, pode-se dizer que se aprende a ser líder com os outros, compartilhando, não somente o poder decisório, mas a liderança. Lück, em seu livro *Liderança em Gestão Escolar* (2008) apresenta dois principais estilos de liderança, os quais transcrevemos para melhor aproveitamento do seu conteúdo:

Dois estilos de liderança⁸:

	Estilo autoritário Liderança centralizada	Estilo democrático Liderança compartilhada
Iniciativa	Centrada no dirigente. Pessoas esperam permissão para tomar iniciativa.	Compartilhada entre os membros da organização e determinada coletivamente
Cultura organizacional	Considerada como secundária. Mais forte é o culto ao dirigente e suas decisões.	Fortalecida mediante o desenvolvimento de competências pelo compartilhamento de decisões e ações que transformam positivamente o modo de ser e de fazer na escola.

⁸ LÜCK, 2008, p. 85.

Tomada de decisão	Centralizada e baseada em processos formais.	Distribuída, mediante processos de reflexão e disseminação de informações.
Sentido de missão e visão	Definido e assumido pelo dirigente, que se torna seu arauto.	Definido e assumido pelos membros da escola e incorporado ao ideário de suas ações, mediante sua iniciativa para implementá-lo. Continuamente revistos à luz das ações e reflexões.
Crédito do sucesso	Atribuído ao dirigente.	Atribuído ao trabalho de conjunto.
Papéis e funções	Assumidos de acordo com cargos e respectiva definição.	Assumidos de forma compartilhada, segundo o sentido de responsabilidade comum. Desenvolvem-se em associação com o desenvolvimento das competências das pessoas.

Com clareza, a autora nos apresenta os dois estilos de liderança que marcam presença em nossas organizações. Poderíamos questionar se há “pureza” no exercício de uma delas, quando em efetiva prática pelo diretor. Em todo caso, todas essas características são construídas, conforme o estilo adotado pelo líder; mas não bastam.

Exercer liderança em escolas exige mais do que habilidades e competências. Uma série de qualidades pessoais precisam ser mobilizadas: perspicácia, senso de humor, perseverança, autoconhecimento, empatia, competências sociais... [...] Elas são construídas gradativamente ao longo da vida, em todos os ambientes, e não apenas de forma acadêmica. (EDNIR et al., 2006, p. 31)

Portanto, ser diretor de escola numa gestão democrática e participativa exige muito mais do que simplesmente “vencer uma eleição”; faz-se necessário um perfil de liderança democrática, formação profissional e competência técnica, conhecimento das questões pedagógico-didáticas e capacidade de congregar as

diferenças em torno de objetivos educacionais definidos pela coletividade e participativamente. Eis os desafios da gestão.

3. Autonomia da escola

Uma questão bastante sensível e delicada no que diz respeito às relações inter e intrapessoais ocorridas na escola, refere-se ao entendimento de autonomia. Também há, entre os sistemas de ensino e suas unidades escolares, muitas divergências em relação a essa diretriz trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996), atrelada, por óbvio, ao princípio da gestão democrática do ensino público. Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão (2001), referem que a autonomia da escola encontra respaldo na Constituição Federal de 1988⁹ que institui a democracia participativa, criando instrumentos para que o povo a exerça de forma direta. Estes autores ainda referem que “o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público [...] podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola”. (GADOTTI & ROMÃO, 2001, p. 44)

Quando a LDBEN n. 9.394/1996 refere, em seu artigo 15, que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, [...]”, torna clara a necessidade de que as instituições educativas assumam uma gestão participativa, onde sejam definidos, além do planejamento financeiro e da estrutura física e material, também a organização pedagógica, a partir da elaboração e execução coletiva do projeto pedagógico¹⁰. Nesse contexto, os sistemas de ensino iniciam um processo de democratização da escola, estabelecendo “um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial [...]” (LÜCK, 2006, p.58). Ora, participar e contribuir a partir de seu potencial significa reconhecer, em todos os segmentos da comunidade escolar, a capacidade inquestionável de integrar-se às ações de mudança de paradigma no que se refere à

⁹ Constituição Federal de 1988, art. 1.

¹⁰ LDBEN, art. 12, I e art. 13, I.

gestão escolar, democratizando-a, isto é, oportunizando vez e voz a todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Isto é partilhar o poder, democratizá-lo ou ainda, descentralizá-lo.

Quando o exercício do poder é orientado por valores de caráter amplo e social, como o são os educacionais, estabelece-se um clima de trabalho em que os profissionais passam a atuar como artífices de um resultado comum a alcançar, de que resulta o aumento do poder para todos. (LÜCK, 2006, p. 60)

Isso implica envidar esforços coletivos no sentido de buscar atingir os objetivos definidos pela escola em seu planejamento que necessita ser construído com ampla e consciente participação, o que pode ser reforçado quando se trata da constituição dos Conselhos Escolares, na forma em que estão previstos na LDBEN. Este princípio da gestão democrática, previsto no artigo 14 da LDBEN, fortalece a questão da participação dos segmentos da comunidade escolar e da comunidade local no processo de tomada de decisões, ou seja, no processo de democratização do poder decisório, antes centralizado nos órgãos de administração dos sistemas de ensino. Referem Gadotti e Romão (2001, p. 47) que a “participação e a democratização num sistema público de ensino é meio prático de formação para a cidadania. Essa formação se adquire na participação no processo de tomada de decisões”. E toda a decisão tomada pela coletividade, com participação, respeito e diálogo, acaba assumida por todos, garantindo-se, assim, o comprometimento para a sua implementação e efetivação.

A idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e de cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo; e só pode participar do governo (participar da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo. (GADOTTI & ROMÃO, 2001, p. 47)

Assim, faz-se mister considerar que a democratização da gestão escolar somente se tornará efetiva no momento em que os atores do processo educacional, professores, pais, alunos e funcionários tiverem poder, liberdade e autonomia para participarem na toma de decisões, exercendo a verdadeira cidadania, considerando os direitos e deveres intrínsecos à dignidade humana. Nesta perspectiva, Heloísa Lück (2006) reforça a questão de que a autonomia da gestão, aliada à liderança do diretor, à participação da comunidade e à competência pedagógica são os pilares que sustentam a eficácia escolar. Sem o conjunto destes elementos, entre tantos

outros que poderiam ser elencados, o conjunto da obra talvez não tivesse o mesmo brilho, porque não teria os mesmos resultados, o mesmo comprometimento e empenho que se alcança, quando há objetivos claros que servem de motivação para a ação.

E ainda no que se refere à autonomia em educação, vale reforçar o que dizem Luce e Medeiros (2006, p. 21): “a autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça a sua identidade”. Estas autoras insistem que não há uma autonomia dos professores, ou dos pais, ou dos estudantes, mas que estes, reconhecidos como integrantes e partícipes da comunidade escolar, conquistam uma autonomia que é do coletivo da escola.

Autonomia, portanto, se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos. Por isso, a autonomia de uma escola, a gestão democrática da escola, deve ser cuidadosamente trabalhada, para não camuflar autoritarismos, nem fomentar processos de desarticulação e voluntarismos. (LUCE & MEDEIROS, 2006, p. 21)

Nesse contexto, fica claro que “a autonomia não dispensa relação e articulação entre escolas, sistemas de ensino, tampouco é liberdade e a direção dada por apenas um segmento social”. (LUCE & MEDEIROS, 2001, p. 21). A autonomia em educação implica ação coletiva e comprometida e não se trata de independência, nem entre os segmentos da comunidade escolar, e nem em relação aos órgãos do sistema e/ou às mantenedoras das escolas, sejam elas públicas ou privadas. A autonomia acontece dentro do que a legislação permite ou determina; daí que se fala em “autonomia relativa”, porque cerceada pela legislação, pelas normas dos sistemas de ensino e das mantenedoras, e do compromisso de fomentar a articulação e a participação, organizada, dos diferentes segmentos da comunidade escolar. “A autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. [...] A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria”. (GADOTTI & ROMÃO, 2001, p. 47).

É importante que se compreenda, a partir do que afirma Lück (2006), que a autonomia não pode ser compreendida como um valor em si mesma e que ela não pode ser utilizada para justificar interesses corporativistas ou pessoais. O diretor de escola, por exemplo, não pode evocar a “autonomia da escola” para deixar de

cumprir orientações da Secretaria da Educação ou mesmo boicotar ações de monitoramento e avaliação, demandadas pelos órgãos centrais do Sistema Nacional de Educação. “Para muitos diretores de escola, a autonomia corresponde à capacidade de agir independentemente do sistema”. (LÜCK, 2006, p.63). Isso não é autonomia, mas anarquia. Quanto a essa questão, Gadotti e Romão (2001 p. 47, grifos dos autores) afirmam que “a ampliação da **autonomia da escola** não pode opor-se à **unidade do sistema**. Deve-se pensar o sistema de ensino como uma unidade descentralizada. **Descentralização e autonomia** caminham juntas”.

Sem responsabilização competente é possível instalar-se o espontaneísmo e a anarquia em nome da autonomia. E sem compartilhamento dessa responsabilidade é possível instalar-se a centralização de autoridade no âmbito da escola, gerando um autoritarismo interno, muitas vezes mais forte do que o externo. (LÜCK, 2006, p.103)

Segundo Lück (2006), um processo de construção de autonomia não ocorre apenas pela simples transferência de responsabilidades do sistema para a escola, tampouco pela transferência de recursos financeiros, sem liberdade e competência de aplicação, muito menos pela eleição de diretores sem orientação clara e sem um projeto de escola democrática e participativa. “[...] a autonomia demanda um conjunto de fatores concomitantes, a fim de que seja caracterizada como um movimento dirigido para a tomada de decisão e assunção competente de responsabilidades pela escola e sua comunidade”. (LÜCK, 2006, p. 102). Essa autonomia para a tomada de decisão e assunção competente de responsabilidades se constrói com autoridade. “Trata-se de uma autoridade intelectual (...), política (...), social (...) e técnica” (LÜCK, 2006, p. 104), que se materializa nas quatro dimensões da autonomia: a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica. Libâneo et al (2009) complementa essa questão afirmando que uma instituição autônoma é aquela que tem o poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, mantendo-se relativamente independente do órgão central de coordenação da educação. No entanto, essa autonomia é relativa, pois as escolas, públicas ou privadas, não são organismos isolados, estão integradas a um sistema educacional, a uma mantenedora e vinculadas às políticas públicas na sua gestão.

[...] o controle local e comunitário não pode prescindir das responsabilidades e da atuação dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar. Isso significa que a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas

atividades internas, conforme suas características particulares e sua realidade, e, de outro, a adequação e a aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino. (LIBÂNEO et al., 2009, p. 334)

Nesse sentido, faz-se mister compreender que autonomia não se confunde com independência total da instituição educativa; o Projeto Pedagógico de cada escola deve contemplar, além das peculiaridades e particulares das comunidades escolar e local, a partir de uma visão de homem, de sociedade, de educação e de cidadão que se quer, das diretrizes emanadas pelos órgãos superiores da administração dos sistemas de ensino. Portanto, autonomia implica coresponsabilidade, consciente, partilhada e solidária entre os membros da equipe escolar, do Conselho Escolar e dos órgãos centrais de administração dos sistemas, a fim de alcançar, efetivamente, de maneira eficiente e eficaz, os resultados de sua atividade educacional, estabelecidos em conjunto, coletiva e participativamente.

CAPÍTULO 2 - A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: EXPERIÊNCIAS QUE “ILUMINAM” O CAMINHO A PERCORRER

A gestão democrática do ensino público, já abordada no capítulo anterior, é um princípio da educação nacional expressa na constituição federal de 1988¹¹, e transcrito para as constituições estaduais e leis orgânicas municipais. No Rio Grande do Sul isso não foi diferente: no inciso VI do artigo 197, que refere os princípios que fundamentarão o ensino, a “gestão democrática do ensino público” está contemplada. Este princípio, na carta magna estadual, será reforçado por outros dois artigos que garantem a organização de pais, professores, alunos e funcionários em associações, grêmios, etc.¹², a constituição de conselhos escolares, compostos pelo diretor e representantes dos segmentos da comunidade escolar¹³ e, ainda, a eleição direta e uninominal dos diretores das escolas públicas estaduais pela comunidade escolar.¹⁴

Os Conselhos Escolares foram regulamentados pela Lei 9.232/91 que foi substituída pela Lei 10.576/95, a chamada Lei da Gestão Democrática, aprovada e publicada em 14 de novembro de 1995. Esta Lei regulamentou, além do processo de constituição dos Conselhos Escolares, o sistema de indicação direta de diretores das escolas estaduais pela comunidade escolar. Poderíamos perguntar: mas esse processo eleitoral já não estava previsto na Constituição do Estado? Seria apenas uma regulamentação, talvez tardia, do texto constitucional? Absolutamente não. Em 1991, o então governador do Estado, Alceu Collares, ingressou no Supremo Tribunal Federal com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 578, da Lei 9.233/91 que “dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores de escolas públicas estaduais, em cumprimento ao disposto no parágrafo primeiro do artigo 213 da Constituição Estadual e dá outras providências”, alegando que a função de diretor de escola estadual é uma função de confiança, de acordo com o disposto no art. 37, inciso V da Constituição Federal. O julgamento liminar ocorreu em 25/09/1991 e o

¹¹ Art. 206, VI

¹² Art. 212, da Constituição Estadual

¹³ Caput do art. 213 da Constituição Estadual, regulamentado pela Lei 9.232/1991

¹⁴ Art. 213, parágrafo primeiro, da Constituição Estadual, regulamentado pela Lei 9.233/1991.

mérito 03/03/1999, declarando a inconstitucionalidade da Lei 9.233/91 e do parágrafo primeiro do artigo 213 da Constituição Estadual. Nesse ínterim, com as eleições suspensas por força da liminar, os diretores das escolas estaduais foram indicados politicamente até a ascensão do novo governo, em janeiro de 1995, que decidiu garantir o cumprimento do princípio constitucional da gestão democrática, ratificando a importância da constituição dos conselhos escolares e encaminhando a elaboração de um texto legal que ficou conhecido com a “Lei da Gestão Democrática do Ensino Público”, publicada em 14 de novembro de 1995¹⁵.

1. O mandato “tampão” de 1995: o primeiro passo

Para analisar esse período, buscou-se resgatar, junto a duas professoras estaduais, hoje aposentadas, que foram diretoras “tampão” no ano de 1995, os acontecimentos da época e os encaminhamentos realizados na escola para a implantação de uma gestão efetivamente democrática, no entendimento da legislação vigente e do governo de então. A História Oral Temática foi a metodologia de trabalho que empregamos e a entrevista, gravada e transcrita, foi o instrumento utilizado, além da busca de documentos junto às escolas das professoras que participaram do trabalho.

Uma primeira questão muito interessante refere-se aos Conselhos Escolares. Apesar de estarem formalmente instituídos pela Lei 9.232/1991, uma das escolas em questão delegou ao Conselho Técnico Administrativo Pedagógico (CTAP), composto somente por professores, cumprir as funções de órgão colegiado para desenvolver as ações determinadas pelo novo governo, em janeiro de 1995, com vista à implementação do projeto de gestão democrática. Que ações foram essas? O Decreto Estadual n.º 35.794, de 04 de janeiro de 1995, dispôs sobre a substituição dos diretores e vice-diretores das escolas estaduais, devido à troca de governo. O texto, assinado pelo então Governador do Estado, Antônio Britto, determinava que os diretores e vice-diretores nomeados pelo governador anterior (Alceu Collares) fossem substituídos até o dia 13 de janeiro de 1995 e que poderia o Conselho

¹⁵ Lei Estadual 10.576, de 14 de novembro de 1995.

Escolar de cada estabelecimento, propor nome ou lista de nomes de membros do magistério da escola para a designação como diretor e vice-diretor, através das Delegacias de Educação (hoje, Coordenadorias Regionais de Educação).

Em registro de reunião (Ata n.º 02/95) ocorrida no dia 06/01/1995, o Conselho Escolar da Escola Estadual de 2 Grau “X”, hoje Instituto Estadual de Educação “X”, município de Caçapava do Sul, à época jurisdição da 24ª Delegacia de Educação (24ª DE), com sede em Cachoeira do Sul, sugeriu que, num gesto democrático, os professores da escola sugerissem nomes de colegas para serem candidatos a função de diretor, deixando claro que a tarefa de indicar o diretor recaía sobre o colegiado. Em uma segunda reunião do colegiado escolar ocorrida no dia 09/01/1995 (Ata n.º 03/95), dentre os nomes apresentados pelos professores, o Conselho Escolar, através de votação pelos conselheiros presentes, indicou a professora “A” para a função de “Diretora Interina” da Escola “X”, podendo a referida professora escolher os vice-diretores.

Em um outro contexto, na Escola Estadual de 2 Grau “Y”, hoje Escola Estadual de Ensino Médio “Y”, município de Bagé, jurisdição da 13ª Delegacia de Educação (13ª DE), com sede no mesmo município, a situação foi diferente: não havendo Conselho Escolar devidamente constituído, coube ao Conselho Técnico Administrativo Pedagógico (CTAP), a tarefa de indicar os substitutos às funções de Diretor e Vice Diretores da mais tradicional instituição pública secundária da cidade. O CTAP cumpriu rigorosamente esta função, apresentando à 13ª DE os quatro nomes indicados para comporem a nova direção, sendo designada a professora “B” para a função de “Diretora Interina”. Por coincidência ou não, ambas as indicadas, cada uma em sua realidade, encontravam-se em fim de carreira: a professora “A” com mais dois anos pela frente e a professora “B”, já com o tempo completo, ainda não havia encerrado a carreira devido à paixão pela escola, pela sua disciplina, a Física, e pela falta de professores nessa área.

Embora em contextos diferentes e vivendo realidades diferentes, ambas tinham a função de serem diretoras em escolas estaduais reconhecidas e respeitadas pelas suas comunidades, num momento de redemocratização da gestão do ensino público. Nas entrevistas realizadas, pode-se observar que ambas “vestiram a camiseta” e conduziram o processo de redemocratização da escola com muito empenho e responsabilidade, comprometidas com as suas comunidades escolares e, principalmente, com a melhoria da qualidade da educação oferecida em

suas instituições, acreditando que a democratização da escola poderia melhorar os resultados da aprendizagem.

1.1. A escolha e a decisão

Nas entrevistas realizadas, perguntou-se às ex-diretoras do “mandato tampão” porquê foram indicadas para desempenharem essa função e a motivação pela qual aceitaram ser diretoras em um período de transição. A professora “A” diz que foi indicada “para preparar a Escola para por em prática a Lei da Gestão Democrática, a Lei 10.576 de 1995”. Disse que foi escolhida pelo corpo docente da escola e depois teve o aval do Conselho Escolar:

O Governo pretendia implantar essa gestão democrática; então houve esse período tampão ou mandato tampão como foi chamado, para preparar a escola para toda essa questão democrática e a lei que estava sendo criada e ia ser colocada em prática durante aquele ano de 1995.

A professora “B” refere que foi indicada pelo CTAP da escola em janeiro de 1995 mas, “porquê, exatamente, eu não sei”, disse ela; esclareceu o seu entendimento sobre a indicação da seguinte forma:

Havia uma troca de governo estadual e findo o mandato dos diretores indicados pelo antigo governo, o CTAP recebeu a incumbência de indicar o diretor para um período chamado ‘tampão’, até a implantação de um processo de gestão democrática que tínhamos ouvido falar. Nem se sabia como aconteceria esse processo de gestão democrática; o fato é que havia interesse do governo que assumia em mudar o funcionamento das escolas nos seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

O aceite para o desempenho da função, em ambos os casos, foi muito semelhante: “não tive opção”, disse a professora “B”. “O CTAP simplesmente se reuniu em janeiro, ligou para minha casa e disse que eu havia sido indicada para ser diretora (...)”, explicou. Conta que ficou sem ação, e sabendo do caos em que a escola se encontrava, aceitou o desafio, acreditando na mudança proposta pelo governo.

A professora “A” explicou assim os motivos de seu aceite à função de diretora:

Aceitei ser diretora nesse período, em primeiro lugar, porque a turma não me deixou alternativa (...). Em segundo lugar, porque, também quando nos chamam a uma responsabilidade dessas, não podemos nos furtar, até porque eu já estava quase num fim de carreira, me aposentei no ano de 1996, e então eu achei que tinha que dar essa resposta para os meus pares, já que tinha sido escolhida (...).

A ex-diretora ainda referiu que era previsto um período de três meses, mais ou menos, para a transição e que, como era um período curto, entendeu que precisava assumir naquele momento, retribuindo a confiança do corpo docente. Nesse contexto, percebe-se com clareza que as duas ex-diretoras já possuíam um conceito positivo de liderança frente seus colegas. Lück (2006) vai dizer que a liderança não está centrada no cargo, mas “na capacidade de influenciar pessoas e seus comportamentos”. Poderíamos dizer que, nesses dois casos especificamente, o fato de ser líder não está centrado na função de diretor, pois nenhuma das professoras em questão havia desempenhado essa tarefa, mas na influência exercida, positivamente sobre os seus pares. “[...] há situações em que a influência dos pares é mais facilmente aceitável que a dos superiores.” (LÜCK, 2008, p.43). Parece-nos que, nesses casos, foi realmente isso o que ocorreu, numa perspectiva bem democrática do processo.

1.2. As experiências e práticas

As ex-diretoras falaram quanto à experiência que tinham para exercerem a direção de uma escola, uma vez que nenhuma delas, até o momento, tinha desempenhado a função. A professora “A” tinha experiência docente em séries iniciais e nas disciplinas pedagógicas do Magistério de 2º Grau; também havia trabalhado em Delegacia de Ensino, desempenhando, dentre outras funções, a de inspetora de ensino; e havia sido supervisora escolar, tanto em escola de 1º grau como de 2º grau e de Magistério. A professora “B” sempre esteve em sala de aula com a disciplina de Física, atuando, concomitantemente, também na supervisão da escola, coordenando os professores da área de Física. “Inclusive já tinha tempo para me aposentar, mas havia permanecido trabalhando devido à falta de professores na disciplina de Física”, afirmou a professora.

Às ex-diretoras entrevistadas foi perguntado se o governo oportunizara, à época, a formação necessária para o desempenho da função, capacitando os

diretores que assumiam o mandato “tampão”. A professora “B” referiu que não houve preparação prévia: “aprendi a ser diretora, sendo. O governo, naquele momento, não proporcionou nenhuma formação”. A professora “A” ratifica a afirmação da colega de que não houve oportunidade de preparo, de formação:

Procurei me inteirar de tudo o que estava sendo realizado pela gestão anterior, para dar continuidade e também procurei me valer da experiência na Delegacia de Educação, que eu tinha trabalhado alguns anos, quando morei em Cachoeira, na 24 DE inclusive, e trabalhei um bom tempo como inspetora de ensino e isso nos dá uma visão muito ampla da escola (...). Além disso, eu tinha feito, no tempo em que morei em São Leopoldo, uma especialização em administração e supervisão de organização educacional, na UNISINOS, o que também me ajudou bastante.

1.3. A escola, sua realidade e a transição

Nessa questão, encontramos novos contrastes entre as duas realidades. Perguntou-se sobre a escola, como a instituição se encontrava naquele momento de transição e o que se esperava do processo de gestão democrática implementado pelo governo gaúcho à época. As respostas são muito diferentes. Segundo a professora “A”, a escola vinha numa caminhada muito boa.

Quando cheguei na escola, gostei do que vi. (...). Cheguei aqui em 1990, em plena mudança em função da construção de conhecimentos, das descobertas de Emilia Ferrero, da implantação na escola, então eu procurei contribuir também com o que eu trazia, porque eu acho muito bom a gente passar por outros municípios, passar por outras escolas e a gente consegue contribuir melhor; (...) então procurei contribuir com tudo o que podia pela escola, com a escola, mas senti que ela estava numa caminhada muito boa, numa reflexão pedagógica muito bem construída.

A professora “A” ainda fez referência à construção do Regimento Escolar, nos últimos tempos, e as mudanças implementadas no Curso de Magistério que repercutiam nas séries iniciais do 1º grau, o laboratório do Magistério; e também fez referência à reforma física da escola, em pleno andamento na época em que assumiu a direção, com a responsabilidade de continuar e concluir as obras.

Realidade bem diferente era a encontrada pela professora “B”:

A escola estava um caos! No aspecto físico, havia necessidade de reformas urgentes, não havia material para o trabalho pedagógico, nem para limpeza dos espaços escolares; as carteiras escolares estavam sucateadas, imprestáveis mesmo! A escola, além de não ter recursos financeiros regulares naquela época, ainda possuía dívidas no comércio

(...). Havia muitos problemas na organização pedagógica e um Serviço de Supervisão Escolar incapaz de coordenar as atividades pedagógicas básicas, como a elaboração de um horário ou calendário de provas. Sem crítica pessoal a ninguém, havia um total desgoverno na escola, pois os alunos entravam e saíam sem nenhuma satisfação ou autorização (...).

Acrescenta a professora “B” que o planejamento era imposto por uma equipe que pensava apenas na questão administrativa, desconsiderando totalmente os problemas de drogadição, de abandono e das altas taxas de reprovação e repetência; o grupo de professores fazia o possível sem o amparo da supervisão, organizando-se sozinhos para a realização do trabalho pedagógico. “O descaso era tão grande que a escola contava, à época, com trezentos e poucos alunos, mesmo considerando que era a única escola pública de ensino médio na cidade”, concluiu a ex-diretora. Aqui percebe-se a necessidade de mudança no encaminhamento das questões referentes à vida da escola: uma mudança de paradigma que desburocratizasse a escola e priorizasse a aprendizagem: era necessário criar uma estrutura democrática. Ratifica-se essa afirmação em Lück (2008, p. 41) quando diz que “nas estruturas democráticas [...] as decisões são tomadas com a participação dos membros da organização, de forma compartilhada, o que pressupõe o compartilhamento da liderança.”. É fato que, superar o “caos” instalado significava rever conceitos e atitudes, repensar procedimentos, reorganizar-se, envolvendo a todos.

Liderar uma equipe durante um processo de mudança tem a ver, antes de mais nada, com promover novas maneiras de pensar. Chamamos a isso de **mudança conceitual**. É o que ocorre quando o modo como habitualmente cada qual pensa é explicitado. As pessoas envolvidas nesse processo podem, então, examinar com um novo olhar seus antigos conceitos. (EDNIR et al., 2006, p. 15)

“Quanto à minha expectativa com relação à implementação da gestão democrática pelo Governo”, continua a professora “A”,

era de que essa relativa autonomia dada às escolas fosse bem aproveitada pela comunidade escolar, embora eu tivesse alguns receios... Eu não esperava que se tornasse o que é hoje; aliás, eu tinha receio de que as coisas pudessem ser diferentes do esperado, sempre a gente fica, poxa, a comunidade vai escolher um diretor, será que depois esse diretor não vai se sentir comprometido, fazer promessas, não vai ser, invés de positiva se tornar negativa toda essa mudança, né; mas, procurava ter esperança, nas mudanças a gente sempre procura esperar que seja para melhorar.

A ex-diretora refere que, depois de aposentada a partir de 1996 e atuando numa instituição privada de ensino superior, ouviu relatos do processo eleitoral nas escolas que a entristeceram e, em alguns casos, até a chocaram; acredita que a política partidária tem influenciado e desvirtuado esse processo democrático de eleição de diretores.

Inclusive até quando exerci esse mandato tampão eu já senti um certo receio, como eu não tinha ficha em partido, do partido que estava no Governo, de que eu quisesse me candidatar, o que não era o meu objetivo [...]; mas eu senti assim que o partido estava querendo colocar alguém que fosse do partido da época (1995); mas, durante o processo eleitoral nós conseguimos conduzir muito bem esse processo, não se sentiu interferências, mas se sentia que o partido estava procurando colocar alguém do seu lado, mesmo veladamente.

Para a professora “B”, havia uma grande esperança de que a proposta de gestão que estava sendo desenhada pelo Governo à época resgatasse a qualidade da educação e modificasse a forma de organização. “Nossa esperança com a proposta de mudança era a de que, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a tomada de decisões seria compartilhada e haveria mais comprometimento de todos na execução das atividades educacionais”. A ex-diretora disse que tudo era centralizado na equipe que “gerenciava” a escola, tendo o administrativo sempre em primeiro plano; a legislação positivista/tecnicista fundamentava a ação dos gestores, que muito pouco ou quase nada se preocupavam com os resultados da aprendizagem. Talvez essa afirmação da ex-diretora encontre respaldo no que diz Lück (2006) sobre o entendimento de que a escola é do Governo, visto como superior e externo à sociedade e, portanto, compete a ele a responsabilidade por manter e zelar pelo bom funcionamento da instituição escolar.

Esse entendimento, é possível conjecturar, pode estar associado à leitura ao pé da letra da determinação constitucional de que educação é dever do Estado, interpretando-se de forma inadequada essa determinação legal, no sentido de que caberia à sociedade, apenas o direito de educação e não a responsabilidade conjunta de zelar por ela e promovê-la. (LÜCK, 2006, p. 35)

Nesse sentido, reforça a fala da ex-diretora em relação ao processo de gestão democrática, descentralizando a tomada de decisões para fomentar a participação. “Democracia e participação são dois termos inseparáveis”, afirma Lück

(2006, p. 54), ratificando a necessidade de que uma não pode firmar-se sem a companhia da outra. E ainda nessa questão, a ex-diretora “B” finalizou, dizendo:

A proposta de gestão democrática da escola nos fez acreditar na possibilidade de melhorar a escola, envolver a comunidade no processo educativo e partilhar a responsabilidade do processo decisório com os pares e com os demais segmentos da comunidade escolar.

1.4. O primeiro processo eleitoral

Uma questão importante apresentada às ex-diretoras referiu-se à condução do primeiro processo de indicação direta de diretor de escola pela comunidade escolar. A pergunta apresentava três questões importantes: quem coordenou, qual a função do Conselho Escolar e como se deu a participação dos segmentos da comunidade escolar nesse primeiro processo. Ambas responderam que coube ao Conselho Escolar a coordenação do processo, destacando, a professora “B”, que a Comissão Eleitoral conduziu, na prática, a eleição; a professora “A” informou que foi um trabalho do Conselho Escolar em parceria com a direção:

A direção tinha sérias obrigações para conduzir duma maneira transparente esse processo, nós tínhamos reuniões na Delegacia de Educação e uma das coisas pontuais era sobre isso aí: a importância de que esse processo fosse conduzido da melhor forma possível, fosse realmente com muita transparência. Então foi o que nós procuramos fazer [...].

A professora “A” disse que o Conselho Escolar procurou preparar bem a Comissão Eleitoral:

[...] a partir daí a Comissão Eleitoral conduziu o processo, mas nós estávamos sempre atentas e trabalhando sempre junto para que as coisas saíssem da melhor forma possível. Houve reunião com todos os segmentos. A gente procurou de início colocar como se daria esse processo, como seria procedido no dia da eleição, como eles deveriam se comportar... Então, assim, transcorreu tudo na maior normalidade, tudo muito bem.

Com relação ao Conselho Escolar, a professora “B” relatou que ele foi constituído em junho de 1995, já durante o mandato “tampão”: “até então, as questões ‘complicadas’ eram resolvidas pela direção e pelo CTAP, que reunia apenas professores”. Relata a ex-diretora que o Conselho Escolar fomentou a

participação dos pais, dos alunos, dos professores e dos funcionários, dizendo que no começo,

[...] todos se envolveram na constituição do Conselho e foram efetivamente participativos, nos primeiros anos de funcionamento. Tudo era decidido de forma participativa e todas as decisões eram deliberadas pelo Colegiado, desde a menor questão administrativa ou estrutural até as questões pedagógicas.

As falas das ex-diretoras reforçam a importância do Conselho escolar para a gestão da escola, destacando como central a participação e o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse sentido, Antunes (2002, p. 21) que o Conselho é formado por todos os segmentos da comunidade escolar e que “todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos”, tornando-se, além de um canal de participação, um verdadeiro instrumento de gestão. Reforça-se, mais uma vez, o que a própria LDBEN diz da importância da participação das comunidades escolar e local em colegiados que sejam instrumentos de gestão democrática na escola.

A professora “B” disse que a constituição do Conselho Escolar, ao envolver todos os segmentos, fez com que houvesse a crença de que a gestão democrática, entendida como gestão participativa, comprometida, integrada havia se tornado efetiva na escola. Ela comentou:

Era visível a satisfação dos pais nas assembleias, ao participarem da escolha dos representantes no Conselho; a participação dos alunos foi extremamente significativa, considerando sua vontade juvenil em participar das decisões; professores e funcionários ganharam mais respaldo para o desenvolvimento de suas atividades e, é claro, maior cobrança por parte dos demais segmentos. O Conselho tornou-se, efetivamente, um órgão dentro da instituição escolar de integração e de descentralização do poder decisório, até então focado apenas no diretor.

Essa manifestação salienta o papel político do Conselho Escolar “como instância deliberativa e coletiva que, por um lado, não exclui ou nega as responsabilidades legais inerentes aos cargos existentes na escola, e, por outro lado, conta com a contribuição daqueles que participam nas tomadas de decisões” (ANTUNES, 2002, p. 24). Nesse sentido, o mais importante é que todos decidam juntos, a partir da análise e argumentação coletivas, o que parece bastante claro na manifestação da ex-diretora.

Referiu-se ainda a ex-diretora “B”, que todos os segmentos sentiram-se comprometidos com o processo de implementação da gestão democrática e participaram ativamente do processo eleitoral para a indicação do diretor, nos moldes da Lei da Gestão Democrática: “participaram na composição da Comissão Eleitoral, nas apresentações dos Planos de Ação dos candidatos e no dia da votação. Sentia-se a vontade de participar integralmente do processo”. Essa “participação integral” nos leva à compreensão do que Lück (2006, p. 47) chama de “engajamento”:

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.

Tal reflexão sobre participação entendida como engajamento pode ainda ser considerada em relação ao IEE “X”. Para a professora “A”, a participação dos segmentos foi muito importante e significativa:

[...] os pais das crianças estão sempre presentes; os pais do ensino médio não é sempre, mas mesmo assim se conseguiu uma adesão quase que 100% dos pais das crianças e do ensino médio uma adesão muito boa [...]. Professores, todos participaram; os alunos também, não lembro de exceções, mas, em geral, os alunos, a partir da 4 série e os alunos do ensino médio todos participaram; então, houve uma participação muito boa [...]. A comunidade esteve bem motivada; houve motivação por parte das candidatas.

Ressaltou a ex-diretora “A” que foi muito importante o papel das candidatas (eram duas professoras concorrendo à função de diretora da escola) no sentido de motivar os segmentos para que participassem, ativamente, de todo o processo, especialmente do dia da votação, até inclusive por causa da participação mínima exigida para validar o pleito¹⁶. “Havia a expectativa de que esse processo de participação na indicação do diretor promoveria uma mudança na democratização da gestão, para que eles tivessem mais voz e vez”, concluiu a ex-diretora.

1.5. O processo eleitoral e a autonomia da escola

¹⁶ Cf. art. 22, parágrafo segundo da Lei 10.576/1995.

Para concluir a análise desse período de mandato “tampão” na gestão das escolas públicas do RS e o processo de transição para a *gestão democrática do ensino público*, as ex-diretoras falaram sobre a contribuição da indicação direta de diretores pelas comunidades escolares para a construção da autonomia da escola, apregoada pela legislação vigente à época e em que esse processo teria melhorado, ou não, o relacionamento entre os estabelecimentos escolares e as suas mantenedoras, especialmente, a Secretaria de Estado da Educação e suas regionais. A professora “A” disse que não notou, na época, grande mudança porque achava que já se tinha uma gestão democrática:

Como eu te disse, com o meu trabalho que já fazia de supervisão em escola de ensino fundamental em São Leopoldo, trabalhei lá com ensino fundamental e supletivo... antes em Cachoeira do Sul, em Delegacia de Educação, depois em Caçapava, na supervisão, com alunos, eu não senti assim que a gente não tivesse essa autonomia relativa. Eu acho que essa autonomia continuou mais ou menos como a gente tinha. Eu não vejo grande diferença. Onde me parece que tenha sido dado autonomia maior tenha sido na parte financeira.

A ex-diretora relata que a própria escolha direta pela comunidade escolar do diretor da escola tornou-se algo negativo nesse processo de redemocratização. Ela disse:

Eu acho que esse processo eleitoral deveria ser da maior tranquilidade, muita transparência, como se procurou fazer naquele primeiro, que a gente levou muito a sério a Lei da Gestão Democrática e procuramos seguir bem o que ela rezava e, atualmente, o que a gente está sentindo não é isso aí, quer dizer a eleição de diretores virou uma eleição política, partidária, e isso aí está sendo muito negativo para a educação, porque ao invés de estarmos educando nosso aluno para um processo democrático, nós estamos deseducando.

A professora “A” mencionou que no primeiro processo eleitoral, do qual participou como diretora, tudo aconteceu como previsto na legislação: o primeiro plano de ação, a primeira gestão...

O que sinto hoje é que os diretores estão se comprometendo muito com as suas promessas, eles prometem alguma coisa que não podem cumprir para a sua comunidade escolar, se comprometem com os eleitores e nem sempre são coisas que seriam o melhor para a escola; um exemplo simples, até de um horário que pedagogicamente não seria o ideal e há

aquele comprometimento, e outras coisas muito maiores. Quase reproduz uma eleição municipal onde há promessas mirabolantes [...].

Na fala da ex-diretora podemos compreender um pouco do desvirtuamento da questão: promessas de campanha que reproduzem uma “guerra eleitoral” cujo fim último é vencer a eleição. O que se observa é que uma troca de favores estabelece um comprometimento com a vitória e não com o projeto (talvez nem haja projeto...). Abreu (2010, p. 139) ratifica a fala da ex-diretora “A”, ressaltando que “[...] as eleições de diretores terminaram muitas vezes por transferir para o interior das escolas práticas de trocas de favores entre candidatos e eleitores presentes nas eleições gerais da sociedade brasileira”.

No seu entendimento, a ex-diretora percebeu que a autonomia acabou desviando o foco da escola, do Projeto Pedagógico para a vitória eleitoral, do compromisso com a aprendizagem e o sucesso do aluno para o cumprimento de promessas e acordos eleitoreiros estabelecidos entre as partes durante o processo de indicação de diretores pela comunidade escolar: alguma semelhança com a sociedade? A ex-diretora assim concluiu:

O que está se sentindo é que a escola está reproduzindo a sociedade ao contrário de dar exemplo de democracia para a sociedade. Por isso eu não sei onde é que vai parar se nós continuarmos por muito tempo elegendo os diretores.

A professora “B” não respondeu essa questão de forma clara, mas chegou a considerar que a descentralização e a desconcentração do poder na escola foi muito positiva, uma vez que favoreceu a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar no processo decisório em todos os aspectos da gestão: o financeiro, o administrativo e o pedagógico. Também referiu que o primeiro processo foi realmente envolvente e comprometeu a todos de forma integradora e comprometida com a escola e com o que era necessário realizar para que a escola, tradicional no município, voltasse a ser respeitada e valorizada pelos resultados apresentados no processo de ensino e de aprendizagem. Nenhuma das ex-diretoras manifestou-se quanto ao relacionamento com a mantenedora de suas escolas (a SE e a DE, hoje CRE).

Pelos relatos das duas ex-diretoras, entendemos que o ano de 1995 foi extremamente importante e significativo para a história da educação no Estado do

Rio Grande do Sul. Sem desconsiderar o clima de redemocratização vivido pelo país durante a década de 1980, as lutas pela democracia e a participação popular, bem como toda a mobilização da sociedade em torno de uma educação para todos, gratuita e de qualidade e os processos de indicação de diretores de escolas estaduais mediante lista tríplice apresentada pelas comunidades (1987-1990), em 1995, ainda durante as discussões em torno da nova LDB, o Estado viveu um período de verdadeira redemocratização do ensino público, antecipando a Lei 9.394/1996. E, num período de transição política, desencadeia-se um processo que deverá ser incorporado ao cotidiano das escolas, não apenas nas ações administrativas, mas nas questões financeiras e pedagógicas. O processo de discussão sobre a gestão democrática do ensino público, pretendida para os três primeiros meses do ano de 1995, conforme relato da professora A, estendeu-se por todo o ano, até a publicação da Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, Lei 10.576, em 14 de novembro de 1995, ratificando a importância da participação dos segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) na gestão da escola, através do Conselho Escolar, e instituindo o processo eleitoral de indicação direta de diretores pela comunidade escolar, como um marco educacional para o Estado. Confirma-se, assim, a observância dos preceitos constitucionais, garantindo a participação ativa e comprometida dos atores da educação no processo de tomada de decisões. Na sequência, ocorrido o primeiro processo eleitoral sob a égide da Lei 10.576/1995, observa-se o trabalho realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul no sentido de fortalecer o processo democrático e aprofundar as questões referentes à participação e ao planejamento da escola.

2. A escola que temos e o “diretor que queremos”: o segundo passo

Após a publicação da Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, Lei 10.576, em 14 de novembro de 1995, as escolas estaduais iniciaram uma contagem regressiva para a realização do primeiro processo de indicação direta de diretores de escola pelas comunidades escolares, cujo calendário iniciou em 30 de novembro de 1995, com a instalação das comissões eleitorais e estendeu-se até o dia 20 de

dezembro do mesmo ano¹⁷. Além das experiências vivenciadas e relatadas pelas ex-diretoras do período tampão, também responsáveis pela implementação da referida lei, entrevistamos duas ex-diretoras, eleitas no primeiro processo de indicação direta de diretores, ocorrido em dezembro de 1995.

2.1. A decisão de concorrer e a experiência

A primeira questão apresentada foi a seguinte: Por que decidiu concorrer à função de diretora de escola? A professora “C”, diretora eleita da Escola Estadual de Ensino Médio “Y” em 1995, disse que sua decisão de concorrer deveu-se ao apoio da comunidade escolar. Ela já havia desempenhado o mandato “tampão” e o seu trabalho fora bem aceito por todos os segmentos da comunidade escolar: “Era considerada pelos colegas uma boa gerenciadora de conflitos e capaz de oferecer um bom ambiente, na escola, tanto para os professores como para os alunos e funcionários”. Reforça que o cumprimento do previsto no plano de direção fez com que a ex-diretora tivesse o apoio da comunidade e decidisse concorrer à direção.

Nesse contexto, podemos considerar que o desempenho anterior na função, mesmo que por um curto período (um ano de mandato tampão), credenciou a ex-diretora a candidatar-se. Na realidade, sua liderança acaba reconhecida e respeitada pela ocupação do cargo, ou da função, de diretora, concedida anteriormente por um colegiado e referendada pela comunidade. Portanto, neste caso em específico,

[...]a responsabilidade formal por funções permite a necessária institucionalização da liderança e supera a sua eventualidade e informalidade, de resultados muitas vezes efêmeros e inconsistentes. Ao mesmo tempo, legitima e organiza o exercício de um determinado poder de influência”. (LÜCK, 2008, p. 39)

A professora “D”, primeira diretora eleita do Instituto Estadual de Educação “X”, dentro desse processo democrático impulsionado pela Lei da Gestão Democrática, disse que decidiu concorrer por acreditar na educação e no papel do professor e da escola na formação da criança, do jovem, do cidadão. Também referiu-se a sua experiência como docente, em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao nível superior; e à experiência no Serviço de Orientação

¹⁷ Art. 108 da Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995.

Educacional - SOE, atuando junto a alunos, pais, professores e funcionários, desempenhando um trabalho de efetivo acompanhamento educacional:

Também, na época, fui incentivada por colegas que acreditavam e confiavam no meu trabalho, na minha capacidade de administração e de tomar decisões sempre dando ênfase no pedagógico, visando assim a uma educação de qualidade e uma escola participativa. E com a Lei da Gestão Democrática que acredita e aposta na escola e no diretor, senti que era o momento de aceitar o desafio.

Fica claro, em ambos os casos, que o incentivo e o apoio das respectivas comunidades escolares e o reconhecimento do trabalho realizado, seja no mandato tampão, seja na docência ou no SOE, foram condições importantes para fomentar o desejo de concorrer à direção da escola. As duas ex-diretoras foram, e ainda são, lideranças positivas reconhecidas em suas comunidades escolares e locais. Penso que esse reconhecimento foi o que as credenciou ao desempenho da função de diretoras de escola, atuando como lideranças democráticas, fomentando a participação e valorização das pessoas.

Quanto à experiência em gestão, a ex-diretora “C” referiu-se ao mandato tampão que exerceu como uma de suas experiências na área administrativa, destacando que “ao final de 1995, quando houve a primeira eleição e havia dado certo a gestão, para a comunidade escolar tinha sido positiva, então solicitaram que eu concorresse à direção”. A professora “D” disse que não tinha experiência como diretora, mas como integrante da equipe diretiva sim, desde 1974, como orientadora educacional e, paralelamente, professora de filosofia e relações humanas; também fez referência ao seu engajamento em projetos extraclasse promovidos pela escola junto à comunidade. “Não tinha experiência como diretora, mas achei que seria o momento pela experiência que eu tinha nessas atividades extraclasse e como orientadora educacional fazendo parte da equipe diretiva”, esclareceu.

2.2. A preparação para o primeiro processo

As ex-diretoras apresentaram suas percepções a respeito da preparação para o pleito: organização do plano de ação das candidatas, curso preparatório, prova de conhecimentos sobre gestão, etc., tudo referente aos momentos que antecederam a primeira eleição nos moldes da Lei 10.576/1995. A professora “D” fez uma preleção

sobre o enfoque da gestão das escolas desde os anos 70 até os anos 90, a fim de dar ênfase à década vivenciada, ressaltando que nos anos 90 surge

a necessidade de que a liderança da escola, ou seja, a direção, possa ser escolhida ou eleita se tornando uma prioridade, onde o diretor se comprometa com um plano de trabalho, Plano Integrado de Escola, diretamente vinculado às expectativas da comunidade escolar e às necessidades da escola.

Ressaltou a ex-diretora que fora apresentada uma proposta de gestão democrática que centralizasse o pedagógico no processo de aprendizagem e a busca da qualidade.

Começa uma nova visão de qualificação da escola que passa pelo aperfeiçoamento do diretor, um profissional escolhido pela comunidade escolar para planejar e agir com o conselho escolar e a equipe de professores numa inter-relação forte e democrática de decisões colegiadas,

destacou, frisando que essa visão de direção foi o norte para a elaboração do plano de ação para o biênio 1996/1997, ressaltando que todos os segmentos da comunidade escolar foram ouvidos e colaboraram na construção do referido documento, apresentando as necessidades da escola e as suas sugestões. Essa colocação reforça os conceitos presentes na legislação educacional vigente de desconcentração e descentralização do poder.

Nesse sentido, pode-se compreender que o primeiro processo eleitoral nas escolas gaúchas partiu da apresentação e defesa de um plano de ação, construído com a participação da comunidade escolar, demonstrando o pleno cumprimento do preceito legal de envolver a todos no processo decisório. Ratificando a necessidade de que seja eleito um ideário social e democrático para a escola e não um diretor, Lück (2006, p. 78) afirma:

Cabe indicar que, em seu sentido pleno, a eleição em si não deveria representar única e exclusivamente o entendimento da eleição de pessoas, mas sim de definição de um ideário social democrático para a construção de instituições e prestação de serviços sociais em atendimento a planos de desenvolvimento organizacional e social amplos.

E nesse contexto, a ex-diretora “C” disse que o primeiro plano de ação nasceu dentro da Supervisão da escola, dada sua característica de funcionamento:

há um supervisor geral e um coordenador para cada disciplina, com uma pequena carga horária para acompanhar e auxiliar os colegas nas suas especificidades, que realizavam reuniões quinzenais com os professores e participavam de reuniões semanais com a direção. A ex-diretora enfatizou que

Nessas reuniões com os professores, os coordenadores sentiam o que os professores estavam pensando da situação da escola, como a escola estava, como gostariam que estivesse, o que gostariam, como gostariam, os pleitos deles, no caso, aquilo que eles achavam que estava positivo, o que achavam que deveria ter, que deveria continuar; enfim, eles fizeram essas reuniões preliminares com os professores da disciplina, anotaram tudo e, depois, em uma reunião com o supervisor da escola e comigo, a gente fez uma síntese de tudo aquilo que eles haviam tirado das reuniões de disciplina para se colocar no plano. A mesma coisa assim, em sala de aula, vice-diretores, professores, fizeram também com os alunos.

Esclareceu a ex-diretora “C” que o trabalho de coleta de sugestões e manifestações dos alunos foi realizado nas salas de aula, devido ao grande número de discentes em cada turno de funcionamento e à falta de um auditório capaz de reunir a todos em um único momento; destacou que “era mais fácil assim, com poucos alunos, nos turnos, dentro de sala de aula, sentir o que eles estavam realmente querendo para a escola”. Também foi realizada reunião com os pais, desta vez no auditório, “porque pais sempre aparecem num número menor”, destacou. Por fim, após a realização de todos os momentos abertos à manifestação dos segmentos da comunidade escolar, finalizou:

[...] de posse de tudo isso e daquilo que nós já tínhamos sentido durante aquele período de mandato tampão de 1995, de como a escola tinha andado, daquilo que tinha sido bem aceito pelos colegas, daquilo que a gente achava que tinha que continuar, que tinha que mudar, finalizamos o primeiro plano. Houve uma participação efetiva na elaboração desse plano.

A fala das ex-diretoras destaca a importância da participação e envolvimento de todos os segmentos da escola na definição de metas e prioridades de gestão. Esse envolvimento relatado na construção do Plano de Direção, ou do Plano de Ação das candidatas à direção reforça o caminho para a superação da alienação e da passividade. Para Lück (2008, p. 47) “Participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora de expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro, intermediadas por cobrança e controle”. Pelos relatos, isso foi observado na prática

pelas ex-diretoras, dada forma como o trabalho foi conduzido e a euforia dos participantes, efetivamente engajados pelas mudanças propostas. E participação com engajamento “implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados” (LÜCK, 2008, p. 47)

Quanto à formação oferecida pelo Governo do Estado aos diretores eleitos em dezembro de 1995, ambas relataram que houve seminários de formação oportunizados pela Secretaria de Estado da Educação em parceria com instituições de ensino superior. No entanto, a ex-diretora “C” relatou que a preparação mais importante foi aquela realizada através das reuniões organizadas pelos próprios diretores eleitos, em geral, na Escola Estadual de Ensino Médio “Y”, por ser mais central:

[...] as reuniões se tornaram, assim, sessões de estudo, trocas de experiências positivas e negativas, que fizeram com que a gente crescesse muito naquele momento, com que a gente se sentisse mais segura para trabalhar, ouvindo um e outro, promovendo boas sessões de estudo que, eu acho, foi melhor para nós, com o que nós sentimos de mais importante, que nos ajudou muito, a todos os que estavam iniciando naquele momento. Foi um processo de formação bem partilhado pelos diretores da época.

A professora “D” disse que a qualificação da gestão, prevista na Lei 10.576/1995, foi planejada pela Secretaria de Educação do Estado, “numa ação participativa de envolvimento das comunidades escolares, na medida em que o levantamento de sugestões foi realizado antes e após a realização de cada evento que aconteceu a partir de dezembro de 1995”. Destacou ainda a ex-diretora que as ações realizadas entre dezembro de 1995 até dezembro de 1997, tempo de duração da gestão do primeiro diretor eleito, tiveram como objetivo a preparação do diretor da escola para ser um educador com ação política, pedagógica, administrativa, financeira e relacional. A professora “D” ainda lembrou que

integrando o programa de qualificação da gestão, a Secretaria da Educação aplicou aos diretores eleitos para o biênio 1996/1997, uma prova de conhecimentos sobre a gestão democrática do ensino público, partindo das relações democráticas e decisões compartilhadas na escola e na comunidade.

Vale ressaltar que o Curso de Qualificação de Diretores, gestão 1995/1997¹⁸, exigido pela Lei da Gestão Democrática¹⁹ foi realizado sob a forma de Seminários de Sensibilização e Mobilização durante os meses de janeiro e fevereiro de 1996, ocorridos em Porto Alegre e nas cidades sedes das trinta Delegacias de Educação (hoje, Coordenadorias Regionais de Educação). Foi uma formação básica, continuada através dos Cadernos de Gestão Democrática publicados pela Secretaria de Estado da Educação até 1997, final do mandato dos primeiros diretores eleitos.

No entanto, as falas das ex-diretoras fazem pensar na necessidade de melhorar e qualificar a formação dos profissionais da educação para a função de gestor. Abreu (2006, p.177) reforça essa constatação ao afirmar que

[...] os cursos de formação para o magistério, em regra, pouco ou quase nada contemplam em termos de conteúdos relativos à gestão da educação. Somos formados para a docência na educação básica [...]. Como regra, os cursos de licenciatura oferecem uma visão geral da organização da educação brasileira, das áreas de filosofia, sociologia e psicologia da educação, da didática e da prática de ensino. Mas não tratam da gestão da educação, desde a formulação e a implementação das políticas públicas até a gestão escolar.

Nesse contexto, percebe-se, então, a necessidade de oportunizar alguma formação, pelo menos básica, àqueles que se aventuram a assumir a função de diretor de escola. A própria LDBEN refere que as funções de gestão, planejamento, supervisão, etc., devem ser precedidas da experiência docente²⁰. Em consequência desse preceito legal, “os gestores das escolas brasileiras devem ser formados para a docência e depois para a função de gestor, o que pode ocorrer antes ou depois de serem designados para as funções de diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, etc., em nossas escolas” (ABREU, 2006, p. 178). Entendo, a partir dessa ideia apresentada por Abreu (2006), que o diretor de escola necessita ter o conhecimento, a experiência e a prática docente construídas previamente ao desempenho das funções de gestão da escola; não creio que, a partir desse processo de qualificação da gestão tenhamos tecnoburocratas pouco democráticos, mas profissionais melhor preparados no sentido de priorizar as ações pedagógicas, colocando o administrativo

¹⁸ A Secretaria de Estado da Educação considerou a gestão iniciada em 1995, uma vez que os diretores foram eleitos e empossados em dezembro daquele ano.

¹⁹ Ao candidatar-se, o membro do magistério compromete-se a frequentar curso de qualificação uma vez indicado para a função de diretor (Art. 20, V da Lei 10.576/1995).

²⁰ Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

e o financeiro como meios, instrumentos para o alcance do fim principal da escola: o sucesso dos alunos na construção de seu processo educativo. Como disse a ex-diretora D, ter o foco no pedagógico.

A condução do primeiro processo de indicação direta de diretores de escola pela comunidade escolar também foi questão recorrente na entrevista com as ex-diretoras. Primeiro, porque havia a necessidade de uma outra visão sobre os procedimentos realizados à época, uma vez que os ex-diretores do mandato tampão já haviam manifestado sua experiência; e, segundo, porque a visão dos indicados e que, na verdade, pela condição de candidatos, haviam observado a coordenação sob um ângulo diferente. A ex-diretora “D” disse que o processo foi muito bem conduzido à época, pelo Conselho Escolar e pela Comissão Eleitoral,

havendo clareza, transparência e seriedade assegurando a participação de todos os segmentos na proporcionalidade prevista em lei, que seria a composição do coeficiente eleitoral. Na condução do processo eleitoral observou-se muita motivação e expectativa, pois era um sonho antigo da comunidade escolar escolher seu diretor. Todos estavam motivados.

Também a ex-diretora “C” informou que o primeiro processo foi conduzido pelo Conselho Escolar que, inicialmente, realizou assembleias com os segmentos da comunidade escolar para a eleição dos representantes que iriam compor a Comissão Eleitoral. Disse a professora “C” que

houve um grande envolvimento porque, eu acho, que era a primeira vez que a comunidade estava realmente participando, então eles se sentiram importantes porque eles iam fazer parte, já faziam parte do Conselho Escolar, iam viver mais a situação da escola [...]. Então houve bastante participação. O fato de escolher o diretor motivou bastante a participação, era muito importante para eles.

2.3. A importância do Conselho Escolar

Aproveitando o *link* com a questão anterior, as ex-diretoras falaram sobre a importância do Conselho Escolar para o processo de democratização da gestão da escola e de como esse órgão contribuiu, ou ainda contribui, para o fortalecimento da participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar na gestão e na autonomia da instituição escolar. A professora “D” disse que o Conselho Escolar é um órgão colegiado com espaço de prática democrática:

A liderança do diretor em parceria com o Conselho Escolar orientará os desdobramentos da política escolar, permitindo que o fazer pedagógico, administrativo e relacional se construa como simples e do todo, onde todos os segmentos desenvolverão suas práticas coletivamente planejadas. No período 1996/1997 e 1998/1999 observou-se e constatou-se que o Conselho Escolar atuava dessa maneira; [...].

A ex-diretora faz uma crítica ao funcionamento do Conselho Escolar na atualidade do sistema, dizendo que muita coisa importante e significativa se perdeu na atuação do colegiado. Em sua observação,

[...] parece que o Conselho enfraqueceu, não está atuando com tanta autonomia, como se o diretor estivesse comandando o Conselho; pelo que se tem observado, de uma maneira geral, parece que o diretor continua como era antes do processo democrático, de constituição do conselho escolar.

A ex-diretora, à luz de sua experiência e considerando sua vivência na escola após sua gestão, apresenta uma conduta que tem observado na instituição a que pertence nos últimos tempos, em relação ao momento histórico que analisamos: o Conselho Escolar não tem sido o órgão colegiado que administra a escola junto com o diretor, mas tem sido o órgão que referenda as ações do diretor. Pela narrativa acima, e sem fazermos generalizações que possam comprometer a validade da pesquisa, pode-se perceber que, em algum momento da história do Colegiado, o comodismo dos segmentos, ou a pouca participação ou a falta de clareza de suas funções e da importância do órgão para a construção de um projeto de educação para a escola e sua plena realização atrelou-se às decisões e deliberações administrativas do diretor. Parece-nos que, naquele período momento de retomada da democratização da escola, o Conselho tinha conhecimento e vivência de sua responsabilidade na gestão da escola. O Ministério da Educação (MEC), ao instituir o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares em 2004, insistia que

Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representam, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, [...]

participativa e cidadã. (MEC/SEB, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2004, Caderno 1, p. 33)

Nesse sentido, a professora “C” faz uma afirmação recorrente: o Conselho Escolar “é importante se for ativo; é importante se o conselho escolar se reunir, conforme determina a lei, o que não ocorre atualmente. É importante se do Conselho Escolar fizerem parte todos os segmentos, e todos os segmentos ativos”. A ex-diretora prosseguiu relatando que na sua gestão o conselho foi sempre bastante ativo “porque ele foi muito importante para mim; eu me senti sempre respaldada pelo conselho, eu construí os meus planos junto com o conselho”. Ressaltou a ex-diretora “C” que o Conselho foi importante demais, porque estavam sempre presentes, tornaram-se pessoas que iam à escola com frequência, inclusive pais que nem visitavam a escola passaram a fazer parte dela, conhecê-la e participar.

Até o regimento escolar, eu lembro que o conselho fez uma reunião na escola para dar conhecimento aos pais sobre o regimento escolar (...). Então, ao iniciar o ano letivo era uma das coisas que se fazia e o conselho escolar participava, dando conhecimento do regimento da escola, até mesmo porque se tinha algo dentro do nosso regimento que os pais não concordassem, né, eles já sabiam que aquelas eram as nossas normas e que, alguém para estudar ali, teria que atendê-las,

ressaltou, destacando a importância na clareza das normas e da sua publicidade para fortalecer os vínculos democráticos e participativos. Essa manifestação é reforçada pelo próprio Ministério da Educação (MEC) que destaca a importância da construção coletiva e participativa do Regimento Escolar:

O importante é não perder de vista que o Regimento, a ser construído coletivamente pela escola, constitui referência legal básica para o funcionamento da unidade escolar e, desse modo, é fundamental que a instituição educativa tenha autonomia para elaborar seu próprio regimento. (MEC, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2004, Caderno 5, p. 43)

A importância da participação do Conselho Escolar em todos os momentos de tomada de decisão é o que qualifica o processo de gestão democrática da escola pública, em atenção ao instituto legal, estabelecido pela Lei da Gestão Democrática, incorporando o disposto constitucional. No entanto, a ex-diretora “C” ainda faz uma

crítica ao atual funcionamento do Conselho Escolar na instituição onde atuou, dizendo que

o Conselho é ausente porque ele não é atraído para dentro da escola; e representantes do Conselho Escolar ou o presidente do Conselho Escolar muitas vezes só chegam na escola para assinar a prestação de contas do repasse financeiro porque é uma exigência legal que o presidente assine. Então, os conselhos como estão hoje, na maioria dos casos, não estão ajudando em nada a escola.

Percebe-se, então, na fala das duas ex-diretoras, que o Conselho Escolar, na atualidade da escola, não tem cumprido o seu papel de administrar a escola junto com o diretor, mas apenas tem servido para referendar as ações da direção e assinar o planejamento financeiro e a prestação de contas para garantir que a escola continue recebendo os repasses financeiros, qualificando a gestão como “democrática e participativa”.

2.4. A autonomia da escola

Nesse contexto, e seguindo essa mesma linha de raciocínio lógico, questionou-se às ex-diretoras quanto às mudanças ocorridas na escola a partir do processo de indicação direta do diretor pela comunidade escola e de que maneira esse fato contribuiu para criar ou fortalecer a autonomia da escola, de acordo com o princípio da Lei da Gestão Democrática. A professora “C” disse que uma das coisas que mudou, no seu entendimento, e que marcou muito, foi o número de reuniões realizadas na escola: “E que eu achei, e acho até hoje, que quanto mais a gente se reúne, mais possibilidades a gente tem de acertar, porque a gente aprende muito uns com os outros”. A realização de reuniões periódicas e participativas, com todos os segmentos da comunidade escolar propiciaram momentos de integração, conhecimento e decisão coletiva. Reforça o conceito de que não há como realizar gestão participativa sem reunir e ouvir as pessoas a respeito dos caminhos a seguir e das decisões necessárias para se alcançarem os objetivos. Reunindo-se, as pessoas se dão a conhecer, expõem suas ideias, dialogam com os diferentes e consensuam, superando os conflitos em prol de fins maiores. A ex-diretora “C” relatou ainda que passou-se a se reunir mais porque a comunidade passou a participar mais; a comunidade estava se sentindo chamada, motivada,

principalmente pais e alunos, através do Conselho Escolar: “[...] a gente fazia muitas reuniões e eles se sentiam bem dentro da escola e se sentiam bem participando da vida da escola”. Com relação à autonomia, a ex-diretora afirmou que ela é sempre relativa, porque existem leis e normas que, necessitando ser seguidas e cumpridas, não permitem a possibilidade de autonomia total; mas, disse que quanto à autonomia financeira houve um grande avanço:

[...]a autonomia financeira foi importante; para mim, foi muito importante o respaldo que a gente teve com a lei da gestão, porque aí a gente teve o respaldo da comunidade para administrar; e administrava dentro daquilo que era planejado pelo coletivo, e se sentia mais fortalecido.

Esse “respaldo” a que a ex-diretora se refere, diz respeito ao Conselho Escolar enquanto órgão intraescolar constituído pelos segmentos que compõem a Comunidade Escolar (pais, alunos, professores e funcionários) cuja organização melhor representou, fisicamente, um dos significados de autonomia e gestão democrática. Segundo Lück (2006, p. 96) “os Conselhos [...] constituem espaços de tomada de decisão, que envolvem os pais e a comunidade na análise e discussão dos problemas educacionais da escola e determinação da melhor forma de encaminhá-los”. A autonomia da escola, portanto, estava focada no conhecimento da realidade e nas decisões tomadas coletivamente, com objetivos claros e definidos em conjunto. E foram os Conselhos Escolares que deram forma a essa autonomia.

A ex-diretora “D” disse que muita coisa mudou e melhorou com a Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, principalmente no que se refere à ênfase no político-pedagógico sobre o político-administrativo, com foco na aprendizagem dos alunos, na autonomia da gestão da escola, na mobilização da comunidade escolar com ênfase no processo coletivo. Quanto ao processo de indicação direta do diretor da escola, a professora “D” refere que começou muito bem, com motivação e comprometimento porque era um “sonho antigo”. A ex-diretora faz uma crítica ao processo atual, dizendo que ele não evoluiu e não acompanhou a expectativa das comunidades escolares, em termos de fortalecimento da autonomia e da participação na gestão escolar:

Talvez influências externas na escolha do diretor, como influências político-partidárias, promessas de candidatos favorecendo alguns segmentos e desviando o foco central da escola, a falta de seguimento do acompanhamento inicial da implementação da Lei pela Secretaria da

Educação, que era o plano de qualificação da gestão; enfim, alguma coisa se perdeu no caminho; há necessidade de resgatar o que foi perdido.

Sem dúvida, essa referência ao “que foi perdido” com certeza diz respeito ao foco nas questões pedagógicas, de fortalecimento das decisões colegiadas com vistas à construção de uma gestão participativa com foco na aprendizagem, como referiu a ex-diretora no início de sua fala. E ela concluiu assim: “A lei foi bem construída, com foco claro na qualificação da gestão da escola, o que deve ser resgatado, com urgência, para retomar o espírito democrático implementado pela lei”.

O espírito democrático da lei que previa a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na escolha direta do diretor da escola, estabelecia um cálculo de proporcionalidade no estabelecimento do coeficiente eleitoral que determinaria o candidato indicado. O processo estabelecia a existência de duas urnas, uma para cada conjunto de segmentos: professores e funcionários; pais e alunos, com 50% de peso para cada conjunto. A pergunta feita às duas ex-diretoras dizia respeito à essa proporcionalidade, se positiva ou negativa no processo em tela e de que maneira favoreceu a participação e o comprometimento dos segmentos da comunidade escolar na gestão da escola. A professora “D” disse que o cálculo do coeficiente eleitoral observada essa proporcionalidade (50% professores e funcionários e 50% pais e alunos)

[...] com certeza foi muito bem estudada e deu certo [...]. Nas duas primeiras eleições, as quais tive a oportunidade e o privilégio de ser eleita e reeleita, senti muita segurança, pois o segmento professores e servidores, que juntos tomaríamos as principais e maiores decisões no âmbito pedagógico, estavam comigo, me apoiando e eram a maioria.

A ex-diretora ressaltou que é muito importante a participação de todos os segmentos na escolha do diretor, mas não na mesma proporcionalidade, porque, muitas vezes, não há critérios adequados para a escolha do candidato:

Muitas vezes, principalmente o aluno vota no candidato mais simpático e sorridente e que promete mais vantagens para ele, mesmo que depois não cumpra; e deixa de votar no candidato mais comprometido com o pedagógico, mas que exige o comprometimento de todos, e os alunos, muitas vezes, querem o caminho mais fácil, mais light, então fica difícil.

Nesse contexto, apresentam-se diferentes questões, que vão desde os adolescente, que escolherão o candidato comprometido com vantagens “temporais”, ou seja, a construção de uma quadra esportiva, ou a realização de mais atividades de recreação e de integração, etc. Pouco ou nada irão interessar a apresentação e defesa do plano dos candidatos com foco na redução dos índices de reprovação e abandono como prioridades da gestão, por exemplo. Também as crianças são alvos fáceis desse processo de “manipulação” do voto, uma vez que a lei permite que alunos a partir do 5º ano exerçam o poder do sufrágio na escolha do diretor.

Promover a participação de crianças na escolha do diretor, levando-as a fazer opções entre planos de direção que envolvem, por exemplo, metas de aprendizagem, pode resultar na aprendizagem da antidemocracia, ou seja, os pequenos terminarem por votar em quem seus pais e/ou professores recomendarem ou decidirem seu voto por aspectos que podem ser considerados secundários, como o candidato que oferece r mais oportunidades de esporte na escola. (ABREU, 2010, p. 140)

Essa mesma autora entende que a aprendizagem da democracia para as crianças pressupõe sua participação “em decisões que estejam ao alcance de sua compreensão e discernimento como a escolha do aluno e/ou professor representante da turma” (ABREU, 2010, p. 140) De fato, a participação democrática é incentivada pela legislação; mas necessita ser aperfeiçoada, no sentido de garantir a participação consciente, frutuosa e comprometida.

A professora “C”, a respeito da proporcionalidade prevista na Lei 10.576/1995²¹, disse que ela foi positiva:

[...] porque a porcentagem de maior peso era dos professores e funcionários, era justamente daqueles que passavam, viviam o seu dia a dia dentro da escola, conheciam o candidato, conheciam o professor como profissional, como pessoa, então eram as pessoas, na regra, deveriam ser as pessoas que poderiam fazer o melhor juízo a respeito do candidato, por conhece-lo melhor; então, estes votos tinham maior peso.

A ex-diretora disse que os alunos ainda não têm a consciência crítico participativa plenamente desenvolvida, uma vez que estão chegando ao ensino médio com tenra idade (13, 14 anos); e também os pais, muitas vezes, não conhecem os professores, porque não são próximos da escola, não participam da

²¹ Artigo 23 da Lei 10.576/1995, suprimido pela Lei 11.695/2001, que previa, na definição do resultado final o observância da proporcionalidade de 50% dos votos para o segmento pais e alunos e 50% para o segmento magistério e servidores.

vida da escola, não conhecem os candidatos e são motivados, incentivados, ou mesmo, manipulados pelos filhos, ainda adolescentes, sem uma noção de democracia e participação bem clara. A ex-diretora continua:

Os pais irão votar através dos filhos, que vão dizer quem são os candidatos, e os filhos vão dizer 'eu vou votar neste porque ele é mais bonzinho, ele é muito, né'; e os filhos já passam aquilo que eles pensam para os pais e os pais já vão direto e votam naqueles que os alunos indicam. Então, eu acho que o peso estava correto: 50% para os professores e funcionários e os outros 50% para o segmento pais e alunos.

A professora "C" ainda destacou que sempre houve boa participação dos pais e dos alunos no processo de indicação direta do diretor, mesmo sabendo que o peso dos votos não era o mesmo; os pais mais esclarecidos buscavam, procuravam informações a respeito do que estava acontecendo, participavam das reuniões para apresentação dos planos dos candidatos e compareciam à escola.

Nessa última questão, é bom ressaltar que a proporcionalidade proposta pela Lei da Gestão Democrática vigorou até o processo realizado em 2003, quando passaram a valer as alterações introduzidas pela Lei 11.695, de 10 de dezembro de 2001 que implementou, dentre outras mudanças, o voto universal, eliminando a proporcionalidade e dando aos votos dos segmentos o mesmo peso na composição do coeficiente eleitoral. A esse respeito falaremos a seguir, na continuidade deste capítulo, quando entrevistamos os diretores eleitos sob a égide das mudanças introduzidas pela referida lei de 2001.

2.5. Qualificando a gestão

Ainda no período inicial de vigência da Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995, é importante destacar os esforços da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul em qualificar a gestão, não apenas pelo Curso de Qualificação de Diretores – Gestão 1995/1997, mas pelo trabalho realizado junto às escolas estaduais, por intermédio das Delegacias de Educação (hoje Coordenadorias Regionais de Educação), cujos resultados foram divulgados nos chamados *Cadernos de Gestão Democrática*. A coletânea, publicada a partir de abril de 1997, apresentou relatos das ações realizadas e serviu para (re)construir conceitos e motivar a realização de sessões de estudos com a comunidade escolar, na reflexão

a respeito da Gestão Democrática (Caderno 1), especificando a Autonomia Financeira (Caderno 2), a Gestão dos Recursos Humanos (Caderno 3) e, em seguida, tratando da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, da Autonomia Pedagógica, da Construção dos Projetos Pedagógicos e dos Regimentos Escolares (Cadernos 4, 5, 6 e 7).

Merece destaque o trabalho iniciado em dezembro de 1995, quando as comunidades escolares foram desafiadas a discutir e refletir sobre três questões significativas: “a escola que queremos; o diretor que queremos; o que precisamos fazer para construir a escola que queremos” (SE/RS, Cadernos de Gestão Democrática 1 - Em busca da qualidade da escola, 1997, p. 7). Com estes questionamentos, objetivava-se aprofundar a reflexão em torno do princípio da gestão democrática e de como era importante o envolvimento e a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nesse processo, deixando claro que

O processo de gestão democrática não pode se restringir apenas à eleição de diretores, mas deve privilegiar a possibilidade de as escolas refletirem sobre si próprias, sobre seu presente e futuro, de forma participativa, preparando-se para a construção do Plano Integrado de Escola²², instrumento que, em trabalho, garantirá sua autonomia, descentralização e fortalecimento. (SE/RS, Cadernos de Gestão Democrática 1 – Em busca da qualidade da escola, 1997, p. 7)

Com esse processo de reflexão em torno da gestão democrática iniciado em 1995, a escola se torna o centro das decisões, sem no entanto prescindir da responsabilidade advinda dessa autonomia. Ao mesmo tempo, “a autonomia não significa a ausência de leis, normas, regras ou a idéia de que a escola pode fazer o que quiser” (SE/RS, Cadernos de Gestão Democrática 1 - Em busca da qualidade da escola, 1997, p. 11); ela deve criar as condições necessárias para que a escola trace os seus rumos e defina, coletivamente o que quer ser, “dentro dos parâmetros gerais definidos pelo Estado” (SE/RS, Cadernos de Gestão Democrática 1 - Em busca da qualidade da escola, 1997, p. 11). A partir desta reflexão, entende-se, com clareza, a necessidade de compreender a autonomia como a possibilidade de tomar decisões, construir planos e projetos em coletividade e participativamente, sem no entanto entender esse processo como independência em relação à mantenedora e

²² Introduzido pela Lei 10.576/1995, o Plano Integrado de Escola – PIE é o documento que, elaborado sob a coordenação do diretor, em consonância com o Conselho Escolar, consubstancia os compromissos da escola nas áreas administrativa, financeira e pedagógica, a fim de garantir um ensino de qualidade. (Cadernos de Gestão Democrática 1, 1997, p.24)

às normas que regem a educação nacional; toda autonomia é relativa, conforme já afirmaram as ex-diretoras eleitas em dezembro de 1995. No entanto, é importante que, mesmo considerando a autonomia relativa, cerceada pela legislação, não descuidemos da motivação necessária à participação dos segmentos da comunidade escolar, uma vez que não é a legislação que torna efetiva a gestão democrática, mas a participação ativa e efetiva na tomada de decisões, sem perder a unidade do sistema e, ao mesmo tempo, sem inibir a participação da comunidade.

Para concluir esta segunda etapa de nossa reflexão, e considerando as questões apresentadas pela SE/RS às escolas para fomentar o debate entre os segmentos das comunidades escolares no início do processo de democratização do ensino público, destaca-se a síntese apresentada quanto ao diretor que queremos. É uma reflexão interessante, pois resgata as características necessárias ao diretor de uma escola estadual; com certeza, são possíveis reflexões a nortear os processos atuais de indicação direta de diretores, bem como a fundamentar a tomada de decisões das comunidades escolares:

O Diretor que queremos:²³

1. Um diretor com visão pedagógica e educacional; comprometido com a melhoria do processo educativo; que faça dos aspectos pedagógicos questões prioritárias na sua administração; lute pela qualidade do ensino e do currículo; proporcione discussões sobre educação e realidade; vise diminuir os índices de evasão e repetência; tenha como premissa o melhor para a educação; trabalhe pela formação integral do aluno, como centro do processo educativo.
2. Um diretor comprometido com a qualidade e produtividade da escola, responsável por tudo e por todos, cumpridor de seus compromissos e deveres.
3. Um diretor com gestão democrática, aberto, que ouça e reconheça os direitos, anseios e necessidades dos educandos, professores e comunidade, flexível à aceitação de mudanças e que faça da escola uma entidade pública (para todos).
4. Um diretor com gestão participativa, que não permaneça fechado em seu gabinete, que seja aberto ao diálogo com todos os segmentos, que valorize as iniciativas e trabalhos da comunidade escolar, que incentive a participação, entrosamento e harmonia dos diversos setores envolvidos no processo educacional.

²³ Síntese das manifestações das escolas de 21 (vinte e uma) Delegacias de Educação, recolhidas e categorizadas pela Secretaria de Estado da Educação do RS e apresentadas em quadro específico publicado nos Cadernos de Gestão Democrática 1 – Em busca da qualidade da escola, 1997, p. 7-8.

Sem dúvida, uma reflexão importante, realizada pelas comunidades escolares, no início de uma caminhada que se pensava revigorante e significativa para a educação pública no Estado do Rio Grande do Sul. Apesar da obviedade de algumas colocações (visão pedagógica e educacional do diretor) e do perigo de outras (a busca da qualidade e produtividade) essa reflexão norteou os primeiros processos de indicação direta dos diretores das escolas públicas estaduais. E essa reflexão vale a pena ser retomada para avaliar a caminhada da gestão democrática do ensino público e (re) construir novos caminhos, com novos olhares.

3. A gestão democrática e as sucessivas reconduções: o processo de 2003.

Em 2001, uma mudança na Lei da Gestão Democrática do Ensino Público traria muitas dúvidas sobre a validade do processo de indicação direta de diretores de escola e provocou muitos debates e reflexões quanto à legitimidade do diretor indicado diretamente. É que a Lei 11.695, de 10 de dezembro de 2001 alterou, dentre vários aspectos da Lei 10.576/1995, o período de mandato do diretor indicado pela comunidade escolar, possibilitou reconduções sucessivas à função, derrubou a proporcionalidade dos votos na composição do coeficiente eleitoral para o cálculo do resultado do pleito e possibilitou aos servidores com curso superior concorrerem à função de diretor de escola²⁴.

Dessa forma, buscou-se entrevistar dois ex-diretores eleitos, ou reeleitos já com a nova fórmula introduzida pela Lei 11.695/2001. É importante ressaltar que, mesmo que a alteração tenha sido publicada em 2001, ela só entrou em vigência para o processo de 2003, uma vez que a eleição de 2001 já havia ocorrido em outubro e a lei é de dezembro. Em 2003, no entanto, todos os atuais diretores que desejassem concorrer, mesmo que já tivessem sido reconduzidos, foram autorizados a fazê-lo, iniciando, assim, um novo momento na história da gestão democrática do ensino público no Estado do Rio Grande do Sul.

3.1. A liderança

²⁴ Artigos 9 (tempo do mandato e reconduções) e 20 (membro do magistério e servidores podem concorrer) alterados e artigo 23 (cálculo da proporcionalidade) suprimido.

Os dois ex-diretores eleitos em 2003, sob as novas regras, já haviam exercido a função, uma ou mais vezes, o que fez com que a questão da experiência fosse desconsiderada neste contexto. Iniciou-se questionando a motivação apresentada para concorrer, então novamente, à função de diretor de escola. O professor “E”, ex-diretor do Instituto Estadual de Educação “X”, já havia exercido a função por dois mandatos (2000/2001 e 2002/2003) e informou que decidiu concorrer novamente, a um terceiro mandato, objetivando agora a obtenção de uma vantagem pecuniária com vistas à inatividade profissional, que estava próxima: “[...] decidi concorrer novamente, a um terceiro mandato, em função de incorporar, na minha aposentadoria, que já estava próxima, as vantagens financeiras da função²⁵”. O ex-diretor afirmou que, nas duas primeiras vezes em que concorreu, foi pela vontade de querer ser administrador da escola: “[...] era um anseio que eu tinha de achar que na minha função de professor eu poderia e teria condição de ser diretor; mas nessa última (2003), foi mais em função de ter mais uma estabilidade financeira no final da carreira”. Relatou que a experiência na direção da escola foi muito rica, pois toda a vida funcional no magistério estadual foi sempre dentro da sala de aula: “Só comecei a trabalhar na função da administração nesse período de 2000 a 2006, em três mandatos sequenciais no IEE ‘X’”. Salientou o ex-diretor que a experiência foi muito importante e construtiva para se entender o funcionamento administrativo da função de diretor de escola e também no fortalecimento dos vínculos com a comunidade escolar, que como professor não era tão direto e próximo. “Foi importante para a minha vida tanto com professor como cidadão também, porque eu comecei a ter contato mais direto com pais, familiares, alunos e até com a parte financeira recebida pela escola durante o período”, concluiu.

A ex-diretora “F” da Escola Estadual de Ensino Médio “Y” decidiu concorrer novamente em função do apoio da comunidade escolar, professores, funcionários e principalmente dos pais: “[...] e eu já tinha experiência: 25 anos de regência, estava indo para a quarta vez que dirigia a escola, desde 1995. Durante esse período, das vezes em que não concorria, era vice-diretora”. A professora relatou que já conhecia toda a realidade da escola, tinha conhecimento, experiência pedagógica e uma visão global de tudo que a escola precisava fazer e do que teria que ser feito:

²⁵ As vantagens incorporáveis são a Gratificação pelo exercício da função e a convocação para o cumprimento de mais 20 h/s para os membros do magistério que possuíam apenas um vínculo de 20 h/s.

Mas o principal que me levou de novo à direção era o apoio da comunidade, porque já várias vezes, eu estava me perpetuando, como diziam alguns colegas, mas, os colegas pediam, solicitavam aquilo ali, tanto que ninguém, raramente nas vezes que eu me candidatei, já não se candidatavam, porque sabiam que eu estava me candidatando para atender a solicitação dos colegas e dos pais.

Ressaltou que sempre teve o respaldo da comunidade, dos meios de comunicação, porque a escola estava sempre na mídia pelo trabalho realizado e pela integração com a comunidade. “Em 1995, quando fui indicada para o mandato tampão, a escola tinha trezentos e poucos alunos; depois, chegou a ter três mil alunos”, concluiu a ex-diretora “F”, justificando o porquê do apoio incondicional da comunidade escolar às suas gestões.

Essa postura relatada pela ex-diretora, eleita e reeleita para vários mandatos, daria a entender uma postura de liderança autoritária ou manipuladora; no entanto, essa forma de a comunidade escolar ratificar sua vontade em diferentes pleitos pela manutenção da mesma liderança à frente da direção encontra respaldo em um conceito apresentado por Lück (2008, p.37):

Liderança é, pois, um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltado para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados.

Sem dúvida, as diversas reeleições da professor “F” reforçam o perfil de liderança da profissional, capaz de mediar conflitos e coordenar ações em torno de objetivos comuns. Em suma, como diz o ditado popular, “em time que está ganhando, não se mexe”. Observando a questão sob o aspecto técnico, penso que quanto mais tempo se permanece no desempenho de uma função, melhor se deseja fazer a cada momento; por outro lado, pode também gerar algumas acomodações e o fortalecimento de hábitos e formas de trabalho que colocariam um(a) outro(a) diretor(a) em uma situação pouco confortável ao encaminhar o trabalho de maneira diferente. De qualquer forma, no caso em tela, a capacidade de liderar e coordenar da ex-diretora “F” é incontestável e elogiável, dado seu reconhecimento e o da escola na comunidade.

Quanto à preparação da candidatura, elaboração de plano de ação e da proposta de direção, bem como à formação para assumirem a função, ambos referiram que não houve nenhuma formação por parte dos governos estaduais (as gestões de ambos perpassaram mais de uma gestão estadual). A ex-diretora “F” disse que “a única chamada que tinha era a posse, que era realizada no auditório da PUC (Pontifícia Universidade Católica do RS, em Porto Alegre) e, nesse dia de posse havia alguma palestra, alguma coisa, mas com relação a cursos de formação, não”. O ex-diretor “E” disse que “nunca houve nenhum curso de preparação durante o meu período de gestão (2000 a 2006)”. Quanto ao plano de ação, a ex-diretora “F” informou que aconteceu nos mesmos moldes dos anteriores, “com a participação dos colegas, colocando suas opiniões e através da observação minha e dos meus colegas vice-diretores, porque os meus vices continuaram sendo os mesmos de 1995, quando foram escolhidos pelo CTAP juntos comigo”. O ex-diretor “E” disse que o preparo foi feito junto com a comunidade, em conversas, ouvindo os anseios da comunidade, o que podia ser benéfico para o aprendizado dos alunos e isso foi colocado no plano de ação, apresentado e discutido com todos.

3.2. A questão da participação

Como nas entrevistas anteriores, perguntou-se aos ex-diretores a respeito da melhoria da gestão a partir da indicação direta de diretores de escolas e se, durante esse processo democrático, a partir das alterações da legislação, houve, ou continuou havendo participação efetiva e comprometida dos segmentos da comunidade escolar; acrescentou-se a essa, a questão referente à contribuição do Conselho Escolar para a gestão da escola e a autonomia escolar. A ex-diretora “F” referiu que a participação já não era mais a mesma do início da gestão democrática, em 1995. Disse que os professores e funcionários continuavam participando porque já estavam dentro da escola e, quando tinha reunião, já estavam lá: “A gente continuava fazendo as reuniões com o Conselho, ouvindo o Conselho, mas dos pais, geralmente, já não tinha a mesma frequência às reuniões; a gente precisava ir ao telefone, conversar, dizer que era importante a presença deles”. A ex-diretora sempre referiu a importância da participação dos pais na gestão da escola, porque era uma instituição reconhecida na cidade, onde trabalharam mestres ilustres, professores da Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e onde estudaram

dois ex-governadores do Estado do RS: Alceu Collares e Antonio Britto. Ressaltou que sempre trabalhou com comprometimento com a história da escola, reconhecendo as diferentes contribuições para o crescimento da instituição, valorizando tudo o que fora construído no decorrer dos anos. E o Conselho Escolar sempre participou da tomada de decisões:

[...] as decisões mais importantes da escola, todas elas, foram tomadas com o Conselho; mas, nessa última gestão (2003) a participação era menor, principalmente em relação a pais, o segmento pais era mais difícil levar para dentro da escola. E não tinha todo aquele entusiasmo do início da implantação da gestão democrática.

A fala da ex-diretora encontra fundamento no que Pedro Demo (2009, p. 25) diz em relação à participação: “Talvez não esteja em nossos hábitos participar. É mais prático receber as coisas dos outros, mesmo porque é um projeto milenar viver às custas dos outros”. De fato, pelas manifestações de vários ex-diretores, a participação nunca foi o ponto forte de nossas comunidades, até porque participar tem suas responsabilidades. Lück (2006) reforça essa postura ao falar da participação como presença, ou seja, aquele tipo de participação em que o membro do grupo apenas está junto, sem no entanto atuar na tomada de decisões ou manifesta sua opinião sobre determinado assunto. “Devido à atuação passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte” (LÜCK, 2006, p. 37).

Mas a ex-diretora destacou que, mesmo a pouca participação dos pais não prejudicou o andamento da escola: “a autonomia foi mantida porque o Conselho continuou funcionando normalmente; dos alunos, a gente sempre contou com a participação”, reforçou.

O ex-diretor “E”, referiu que a indicação direta do diretor da escola, dentro do princípio democrático, é importante; mas que os critérios introduzidos pela Lei 11.695/2001, para a escolha do diretor, como por exemplo a paridade dos votos, foi que tornou a questão mais difícil, ou delicada. “Porque dentro de uma comunidade, os professores conhecem bem mais a realidade existente dentro da escola, as necessidades, os anseios, o que é importante para o aprendizado do aluno e o que está sendo feito em função do aluno; e o professor diretamente tem mais conhecimento”, explicou o ex-diretor, esclarecendo que a participação nas decisões

deve ser de todos; mas que o segmento do magistério é o mais envolvido nas questões pedagógicas que dizem respeito ao planejamento, execução e avaliação das ações educativas. Quanto ao Conselho Escolar, o ex-diretor disse que geralmente havia participação quando solicitada:

Dos Conselhos, que eu lembre, foi uma ou duas vezes que fizeram reunião por determinação deles; as demais reuniões foram reuniões ordinárias de prestação de contas, de calendário letivo e demais situações formais dentro da escola que a gente convocava o Conselho; mas o Conselho, em si, poucas vezes participou, como atuante, deles convocarem e cobrarem alguma coisa da direção.

O ex-diretor destacou ainda que a participação sempre foi constante, com a maioria dos membros do Conselho, quase sempre a totalidade, participando das reuniões: “Eram comprometidos e participavam juntamente, quando os convocávamos”, finalizou. Nesse contexto, percebe-se a influência do diretor na ação do Conselho Escolar, quando refere que as reuniões do Colegiado eram convocadas por ele, para tratar de assuntos “corriqueiros” da escola. A Lei da Gestão Democrática do Ensino Público faz referência a coisas importantes sobre o funcionamento do Conselho: 1) O Conselho deve reunir-se ordinariamente, uma vez por mês²⁶; e. 2) tem autonomia para escolher o seu presidente, dentre os eleitos maiores de 18 anos²⁷. Portanto, é compreensível que o Colegiado atenda convocações do diretor da escola para tratar de assuntos emergenciais, ou extraordinários, mas que se reúna somente para esse fim, fere no mínimo a legislação e a sua condição de órgão intraescolar, com autonomia, inclusive, para fiscalizar, sugerir, orientar as ações da Equipe Diretiva²⁸. Essa questão é reforçada por Antunes (2002, p.21) quando faz referência ao efetivo funcionamento dos Conselhos Escolares:

Nas escolas em que eles têm efetivamente atuado, o autoritarismo normalmente diminui e a escola mostra-se mais sensível às necessidades e aos problemas, sobretudo de pais e de alunos, possibilitando a participação de toda a comunidade na definição dos rumos que a escola deve tomar.

²⁶ Artigo 60 da Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995.

²⁷ Artigo 58, § 2º da Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995.

²⁸ Artigo 4º, I da Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995, com redação dada pela Lei 13.990, de 15 de maio de 2012.

Essa redução do autoritarismo a que se refere a autora deixa antever que sua eliminação do ambiente escolar ainda é complicada; partilhar o poder decisório não é fácil e desconcentrar o poder exige do diretor a capacidade de diálogo e de escuta ativa da comunidade. Werle (1997, p. 63) complementa essa postura, afirmando que “os Conselhos Escolares correspondem a uma tendência de desconcentração do poder na administração da educação, uma vez que proporcionam a transferência parcial da ação pública estatal para a sociedade”. Esta autora faz referência, de modo especial, às decisões que se referem aos investimentos necessários para o alcance dos objetivos propostos no planejamento financeiro, com vistas a qualificar a prática pedagógica, ou, simplesmente, melhorar a infraestrutura da escola.

3.3. As alterações no processo

Complementarmente à questão da participação dos segmentos na autonomia da escola e o comprometimento do Conselho Escolar com a gestão compartilhada da instituição, perguntou-se aos ex-diretores sobre as alterações mais significativas na Lei da Gestão Democrática implementadas pela Lei 11.695, de 10 de dezembro de 2001: a ampliação do mandato do diretor, de dois para três anos, e a perda do critério da proporcionalidade dos votos dos segmentos na definição do resultado do pleito. Com relação à ampliação do tempo de mandato, ambos se manifestaram favoráveis: o professor “E”, destacando a necessidade de revisar a legislação quanto à incorporação das vantagens inerentes à função (gratificação de direção, por exemplo) aos vencimento do professor, a fim de que não precisasse concorrer novamente para cumprir o tempo legal exigido para o benefício²⁹, disse

Eu sempre achei assim que período de administração do diretor, que o tempo ideal seria três anos; mas três anos até levar ao limite que o professor, quem administrou a escola, pudesse ter num período futuro algum benefício pelo comprometimento que tem com a escola. A nossa função é o aluno, trabalhar com o aluno, e trazer a dignidade, o respeito ao aluno para que ele possa ter confiança na gente; mas a gente tem que pensar também na situação, todo mundo trabalha porque precisa e porque gosta, mas eu acho que o período deveria ser três ou quatro anos e já o diretor levar para sua carreira final da sua aposentadoria uma vantagem que ele teve na carreira.

²⁹ A cada cinco anos consecutivos ou dez intercalado no desempenho da função garantem a incorporação da gratificação de direção ao professor que, no momento da inatividade, estiver desempenhando essa função, conforme a Lei 6672/1974 (Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do RS).

O ex-diretor reforçou essa questão, destacando que isso evitaria as sucessivas reconduções em função da incorporação da gratificação de direção, o desgaste constante dos muitos períodos de gestão do mesmo diretor e possibilitaria o surgimento de novas lideranças, uma vez que a alternância no poder é saudável à democracia. A professora “F” disse ser extremamente favorável ao período de três anos de mandato: “Até para a parte administrativa, dois anos dá para fazer alguma coisa; agora, a parte pedagógica, alguma alteração que a gente faça, alguma modificação, algum plano, tem efeitos em um tempo maior, dada a necessidade de adaptações e adequações”. Ressaltou que um período maior possibilita desenvolver ações mais integradas com o intuito de resolver os velhos problemas de evasão e repetência.

Quanto à questão da proporcionalidade, os dois ex-diretores foram bastante contundentes em suas manifestações: “Eu acho que a queda da proporcionalidade não trouxe benefício para a escola”, disse a professora “F”; “Eu acho que a universalização do voto não trouxe vantagem para o aprendizado, nem para o todo da escola”, arrematou o professor “E”. O ex-diretor complementa dizendo que foi eleito pelas duas legislações, mas considera que o peso dos votos dos segmentos sendo diferenciado dá mais respaldo a quem está administrando diretamente a escola

[...] porque os professores, muitas vezes, a maioria não vota no diretor eleito e fica um ambiente bem complicado para administrar; e os alunos do terceiro ano (do ensino médio), por exemplo, estão saindo, indo embora, nem vão tomar conhecimento do que estará acontecendo na escola, enquanto os professores vão continuar a vida deles ali. Nem gera comprometimento com o projeto pedagógico ou com o projeto de direção.

A ex-diretora “F” compartilha da mesma idéia:

[...] quem decide quem é o diretor da escola, com essa proporcionalidade, passou a ser os alunos. Não quero dizer com isso que os alunos não tenham condição de votar no diretor, mas, até pela pouca idade com que eles estão chegando no ensino médio; não dá para a gente considerar a capacidade de discernimento que tem um professor com a de um aluno, que ainda está em formação, adolescente [...]; os pais vão muito pouco na escola e cada vez menos, então, o pai vota em quem o aluno indica, geralmente é isso aí.

A ex-diretora ainda referiu que os professores e funcionários são os que convivem mais tempo com o candidato; trabalham, às vezes, há 10, 15 ou 20 anos

juntos e sabem o tipo de profissional é aquele que está se candidatando; haveria mais comprometimento na escolha do candidato, até porque a convivência será diária com o eleito. Ela disse:

O aluno, em geral, vota naquele que ele acha que é mais bonzinho, que ele se dá melhor; e não quer dizer que o bonzinho não seja bom, mas, nem sempre, é bom; assim como não quer dizer que aquele que está parecendo que vai ser um bom gestor, pode até não ser... Mas, a condição de escolha do professor é mais privilegiada que a do aluno, até pela maturidade que ele já tem e pelo tempo que tem de conhecimento.

A professora fez uma referência ao primeiro processo realizado em 1995, dizendo que as condições não são mais as mesmas, mas que a escola é um espaço democrático e o aluno precisa deste espaço para exercitar a democracia e se preparar para o exercício pleno da cidadania, nas próprias eleições regulares, onde a criticidade na escolha dos candidatos deve ser tão aguçada e perspicaz quanto na escolha do diretor da escola. E a ex-diretora fez ainda dois destaques importantes, ao finalizar sua resposta nesta questão:

[...] primeiro, o voto dos professores tem que ter peso maior, até para que o diretor que for eleito seja com a maioria e o trabalho possa fluir melhor. O próprio planejamento e o resultado da ação educativa dependem da adesão dos professores; se a idéia é reduzir a repetência, reduzir a evasão, necessita-se do apoio dos professores, dos pais, de todos; e, segundo, se o professor não quiser, não adianta o governo fazer projeto, como os que estão apresentando agora (referindo-se às mudanças no ensino médio proposta pelo atual governo 2011/2014), se o professor não estiver convencido ele não coloca em prática, até porque a maioria não está preparada para colocar em prática...

Não se trata, a meu ver, de privilegiar o professor e o funcionário, ou mesmo de agir corporativamente: nenhum diretor faz gestão escolar só com um segmento, seja ele qual for; todos precisam estar envolvidos, comprometidos com um projeto de educação para a escola. O que se destaca aqui é que a responsabilidade maior do processo está na mão dos professores e, por esse motivo, a sua participação no processo eleitoral deve ter maior peso e valorização. Não se trata de corporativismo, mas de comprometimento e responsabilidade com os profissionais da educação, que são diariamente interpelados pela sociedade, pelos meios de comunicação, a respeito do resultado de seu trabalho. Nesse contexto, é importante destacar a capacidade do diretor em estimular a equipe de professores, de modo particular, a compartilhar modelos mentais e teorias subjetivas em relação ao processo

educativo, ao planejamento da escola e às próprias mudanças curriculares propostas pelos diferentes Sistemas de Ensino. É bom e prudente lembrar que “os bons gestores compreendem que as mudanças na prática docente não podem ser impostas, porque nem o professor, nem ninguém, muda a forma de pensar por decreto – e sem mudança no pensar, o agir permanece inalterado” (EDNIR et al., 2006, p. 15). Isso justificaria a fala dos ex-diretores em relação à proporcionalidade dos votos dos segmentos para a escolha do diretor da escola, e a necessidade de os professores, se não todos, pelo menos a maioria, apoiar o diretor eleito, não por si, mas pelo projeto que ele defende para a escola. Mas isso exige uma grande transformação na forma de pensar a escola, o processo educacional e a prática pedagógica.

Mudanças em educação podem enraizar-se e dar bons frutos se a maneira de pensar das pessoas também mudar. Mudanças exigem novos conceitos. [...] Se não forem formados novos conceitos, as inovações serão introduzidas com base em conceitos previamente existentes, e nada vai mudar de fato. (EDNIR et al, 2006, p. 56)

Essa questão reforça a fala da ex-diretora “F”, de que se não há mudanças na maneira de pensar, e se o professor não quiser mudar, nada acontece na escola ou na educação. Nesse contexto, e para concluir essa questão, o professor “E” reforçou que “a falta de proporcionalidade na eleição tira muito o incentivo do próprio professor de criar novas lideranças, de os professores se comprometerem mais com a comunidade”. Dessa forma, é possível compreender que o surgimento de novas lideranças deve ser fomentada a partir da participação das pessoas em diferentes situações práticas:

Partindo-se do princípio de que a capacidade de liderança não é inata e de que ela corresponde a um processo social, que se desenvolve tanto a partir da dinâmica da conjuntura sociocultural como do esforço de pessoas em contribuir para o desenvolvimento dessa conjuntura, conclui-se que ela pode ser desenvolvida no contexto das experiências em grupos sociais. (LÜCK, 2008, p. 121)

Portanto, para que surjam novas lideranças no contexto escolar, faz-mister oportunizar situações em que seja possível seu florescimento. “As pessoas não nascem líderes”, afirma Lück (2008, p.122). Novas lideranças surgem a partir do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, construídos no cotidiano

da prática, no exercício consciente e intencional de responsabilidades sociais, juntamente aos colegas e à comunidade escolar.

A partir das manifestações dos ex-diretores eleitos em 2003, sem a proporcionalidade dos votos dos segmentos, constatamos a necessidade de revisitar a Lei da Gestão Democrática³⁰ e retomar as discussões e debates sobre o conceito de democracia na escola e a participação da comunidade na escolha direta do diretor da escola. O professor Neidson Rodrigues (1997, p. 9) deixa claro que a “eleição do diretor não garante a existência de democracia na escola [...] O que efetivamente a garante é o modo como a gestão do diretor assegura a participação da comunidade escolar”. Logo, podemos concluir que a eleição do diretor não é a questão fundamental da democracia na escola, mas sim a participação de todos os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, mais do que rever a lei³¹, há que se repensar a prática, a fim de tornar a escola verdadeiramente democrática, libertando-a das mazelas político-partidárias e eleitoreiras que têm dominado os processos de indicação direta dos diretores das escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul.

³⁰ Em novembro de 2011, o Governo do Estado enviou Projeto de Lei à Assembleia Legislativa propondo alterações na Lei da Gestão Democrática (Lei 10.576/1995); o PL foi aprovado em maio de 2012 (Lei 13.990/2012) reintroduzindo a proporcionalidade dos segmentos e permitindo apenas uma recondução à função de diretor. Outra questão que foi modificada é de que a eleição se dará por chapas, compostas de diretor e vice diretor(es) e não apenas pelo diretor.

³¹ Quando se fala em alteração da lei se entende a necessidade de uma mudança substancial, capaz de qualificar o processo no seu âmago, isto é, buscar a eleição de um projeto de escola e de educação, sem reduzi-las a qualquer ideologia capaz de engessar o processo de melhoria da educação pela participação e comprometimento.

CAPÍTULO 3 - A GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO NO RS: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O caminho percorrido até aqui buscou revelar conceitos e práticas de gestão educacional, mas especificamente da gestão educacional democrática, numa perspectiva de participação e autonomia. O resgate de algumas situações através da história oral temática, apontou realidades diferentes, até porque em épocas diferentes, mas com o mesmo foco: a gestão democrática e participativa nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Em nenhum momento se pensou numa visão reducionista da questão em virtude do número de entrevistas, ou mesmo da delimitação temporal; na realidade, o objetivo sempre foi resgatar as vivências, reconhecendo desafios e possibilidades, considerando a implementação da Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995 e as principais alterações propostas pela Lei 11.695, de 10 de dezembro de 2001.

Definir conceitos, de certa maneira, é muito fácil: vários autores nos dão o norte para isso. No entanto, a prática apresentada pelos entrevistados, o ideal vislumbrado e o comprometimento na viabilidade do processo só se tornam possíveis de serem resgatados no momento de sua contextualização e historicidade. Considerando o problema de pesquisa que buscamos analisar, faz-se mister tratar os pontos principais amiúde, apontando alguns limites e possibilidades na gestão democrática do ensino público no Estado do Rio Grande do Sul.

1. A gestão democrática e a construção da autonomia: os conselhos escolares

As questões apresentadas aos ex-diretores que participaram da pesquisa fizeram referência à autonomia da escola, intimamente relacionada à constituição de Conselhos Escolares nas instituições educativas públicas. Essa autonomia, propalada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assumida pelo RS na Lei da Gestão Democrática concede à escola a possibilidade de gerir seus recursos financeiros, administrativos e humanos, de acordo com o projeto

pedagógico da instituição. Até que ponto? Lück (2006, p. 61) diz que “a autonomia de gestão da escola, a existência de recursos sob controle local, junto com a liderança pelo diretor e participação da comunidade e competência pedagógica são considerados como pilares sobre os quais se assenta a eficácia escolar”. Nesse contexto é possível compreender que há um conjunto de fatores que, combinados, sustentam a eficácia da ação educativa, que transparece no êxito da gestão pedagógica, administrativa e financeira de cada instituição. E a autonomia enquanto “processo social de realização cotidiana” (LÜCK, 2006, p. 94) constitui importante elemento a ser conquistado pela coletividade escolar. Nesse sentido, Marçal (2001, p. 19) refere que

[...] a autonomia da escola é efetivamente construída, na medida em que resulta da ação dos sujeitos locais e não da determinação legal. É claro que quando a autonomia da escola aumenta, também cresce o seu nível de responsabilidade em relação à comunidade na qual está inserida. Trata-se de uma relação diretamente proporcional.

E quando aumentam as responsabilidades, faz-se necessário compartilhar as decisões, sob pena de concentrar o poder e limitar a participação dos segmentos da Comunidade Escolar. É na participação efetiva que se fortalece a gestão democrática e se constrói autonomia.

Nesse contexto, as falas dos ex-diretores apresentadas no capítulo anterior, embora em tempos e espaços diferentes, apresentam um entendimento de gestão democrática que perpassa por várias questões. Uma delas revela a disposição do Governo Estadual em implantar um processo de participação na gestão da escola que até então existia apenas na lei maior da nação e do Estado, sem maiores regulamentações. No Rio grande do Sul, apesar do artigo 212 da Constituição Estadual de 1989 ter sido regulamentado pelas Leis 9.232 e 9.233, ambas de fevereiro de 1991, apenas a primeira, referente à criação dos Conselhos Escolares nas escolas públicas estaduais, foi efetivamente implementada à época, embora, como se pode observar nas manifestações das ex-diretoras do mandato tampão, a regra tinha sua exceção: nem todas as escolas, no ano de 1995, tinham seus Conselhos Escolares organizados e, talvez por comodismo ou mesmo por receio de compartilhar o poder decisório, mantiveram em funcionamento os Conselhos Técnico Administrativo Pedagógicos (CTAP), constituídos apenas por professores e que tinham a tarefa de dar suporte às decisões do diretor. Percebe-se que ao

instituir a criação de colegiados escolares, constituídos por todos os segmentos da comunidade escolar, a lei pretende partilhar o poder decisório, incentivando à participação em contraposição à passividade e acomodação. Não se trata, simplesmente, de trocar os nomes dos conselhos: trata-se de uma mudança de paradigma.

Nesse sentido, Moacyr Gadotti e José Eustáquio Romão (2001) referem que a criação de Conselhos de Escola, ou Conselhos Escolares como são chamados no RS, personifica o processo de democratização e participação da comunidade na gestão da instituição educativa, desde que não sejam criados apenas para cumprir um preceito legal ou uma questão burocrática. “Eles só são eficazes num conjunto de medidas políticas, num **plano estratégico de participação** que vise à democratização das decisões” (GADOTTI & ROMÃO, 2001, p. 47, grifo dos autores). Portanto, a criação, institucionalização e operacionalização dos Conselhos Escolares, antes de apenas substituir o CTAP, oportunizou, e oportuniza, a ampla participação de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões, tornando-se “o órgão mais importante de uma escola autônoma, base da democratização da gestão escolar” (GADOTTI & ROMÃO, 2001, p. 48).

No entanto, analisando as falas dos ex-diretores que participaram desta pesquisa, e observando os diferentes momentos históricos em que estiveram à frente de suas escolas, nem sempre os Conselhos Escolares desempenharam bem suas funções. Há consenso nas falas das ex-diretoras do mandato tampão de que o Conselho Escolar foi muito importante naquele momento. Em uma das escolas, o Conselho já existia desde 1992 e ficou responsável pela indicação do diretor em 1995, na troca de governo; na outra, o Conselho Escolar foi constituído durante o mandato tampão, em substituição ao CTAP, e gerou grande motivação, satisfação e comprometimento a partir das escolhas dos representantes de cada segmento para constituírem o colegiado, principalmente dos pais e dos alunos, cujo entusiasmo juvenil pela participação era contagiante.

Em outro momento, as ex-diretoras eleitas no primeiro processo regado pela Lei da Gestão Democrática relataram que o Conselho Escolar foi muito importante na gestão, pelo respaldo e pelo apoio às ações empreendidas na nova forma de gerir a escola. O colegiado assumiu uma postura de parceria na gestão da escola, desenvolvendo práticas coletivamente planejadas, com foco no fazer pedagógico. “Dentre as principais atribuições do Conselho destacamos a sua função de

coordenação do coletivo da escola e a criação de mecanismos de participação” (MEC, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, v.5, 2004, p. 43). Ratifica-se, com essa afirmação, a importância do colegiado na gestão democrática proposta pelo Governo do Estado em 1995, confirmando as falas das ex-diretoras.

Nessa perspectiva, entendido o Conselho como órgão importante na gestão da escola, faz-se mister uma reflexão em torno das suas funções, dispostas na Lei da Gestão Democrática e que se apresentam, de certa forma, entre os limites e possibilidades de seu pleno funcionamento. Antunes (2002, p. 22) refere que “os Conselhos de Escola podem desempenhar as seguintes funções: consultiva, deliberativa, normativa e fiscal”. No Estado do RS, a Lei da Gestão Democrática estabeleceu, em seu artigo 41, que os Conselhos Escolares devem ser consultivos, deliberativos e fiscalizadores nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras³² (No RS, não se pensou em torna-los normativos: isto seria um limite?). Como os Conselhos vêm desempenhando essas funções? De que maneira elas são compreensíveis e assimiláveis aos conselheiros (pais, alunos, professores e funcionários)?

A partir da análise das funções apresentadas e dos questionamentos levantados, é possível considerar que as escolas poderiam ter “tipos” diferentes de Conselhos, focando sua ação em apenas uma de suas funções. Por exemplo: “o de natureza *consultiva*, como o próprio nome diz, não toma decisões; apenas é *consultado* em relação aos problemas da escola” (ANTUNES, 2002, p.22, grifo da autora). Certamente, este “tipo” de colegiado pouco contribuiria com a escola, pois estaria apenas opinando sobre assuntos apresentados para discussão, deixando a decisão final para o diretor. Nesse sentido, o Conselho que centraliza sua prática na função consultiva, acaba perdendo credibilidade e tornando-se o “ad referendum” das decisões do diretor da escola e sua equipe. Este é um desafio para o funcionamento desses colegiados.

³² O artigo 41 da Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995, foi recentemente alterado pela Lei 13.990, de 15 de maio de 2012, incluindo a função “executora” para os Conselhos Escolares, tornando-os Unidades Executoras para o recebimento, execução, prestação de contas e aplicação de recursos transferidos às escolas pelos órgãos das três esferas. Não aprofundaremos esta questão, por se tratar de uma novidade na Gestão Democrática e não ter sido tratado com os ex-diretores que participaram da pesquisa; no entanto, podemos afirmar o aumento real do nível de responsabilidade imposto aos Conselhos Escolares e a praticamente extinção dos Círculos de Pais e Mestres (CPM), que até esse momento, eram as Unidades Executoras das escolas públicas.

Os Conselhos do “tipo” deliberativo possuem maior força de atuação e de poder na escola. Sua participação é mais efetiva junto aos assuntos escolares, tornando a tomada de decisões compartilhada. Quando assume a função deliberativa, “o Conselho vai muito além de apresentar propostas: ele *decide, determina* onde e como aplicar tais verbas” (ANTUNES, 2002, p. 23, grifo da autora); mas isso não ocorre apenas em relação aos recursos financeiros: a função deliberativa é aplicada nas questões pedagógicas e administrativas também, cumprindo o preceito legal. Antunes (2002, p. 23) afirma que “quando se delibera quanto à organização e funcionamento geral da escola, a responsabilidade é maior do que quando se opina ou se presta assessoria à direção da escola nesse sentido”. No entanto, há que se preocupar com um outro desafio a ser superado: quando o Conselho se “outorga” o direito e o dever de tomar todas as decisões e impô-las ao diretor? Ou, simplesmente, boicotar as ações do diretor porque o eleito não “goza” de sua aquiescência? Ou desempenhar um “governo paralelo”? O fato é que, considerando a proposta de gestão democrática apresentada na lei, o Conselho que desempenha suas funções com competência, responsabilidade e comprometimento é o que melhor pode contribuir, ativa e efetivamente para que a democratização e a autonomia da escola sejam alcançadas (ANTUNES, 2002).

A partir dessa reflexão em torno das funções legais do Conselho torna-se relevante mencionar que elas não se concretizam no cotidiano da escola sem que se realize uma das suas principais atribuições: “de coordenação do colegiado da escola e a criação de mecanismos de participação” (MEC/SEB, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, 2004, Caderno 5, p. 43). E a participação deve ser o mote para o funcionamento e atuação do Conselho Escolar na gestão da escola e junto aos segmentos que representa, valorizando e respeitando as ideias e as diferenças de pensamento. “É justamente esse o objetivo fundamental dos Conselhos Escolares, ou seja, ser um espaço em que as pessoas realmente possam construir em conjunto, possam intercambiar ideias e aprender a lidar com as diferenças” (WERLE, LARA e MACHADO, 1998, p. 47).

Reforça-se, então, a necessidade de o Conselho Escolar contar com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar; e manter o entusiasmo e a participação que motivaram a constituição dos primeiros colegiados, a partir da norma constitucional estadual e da Lei 9.232/1991, posteriormente substituída e atualizada pela Lei da Gestão Democrática, Lei

10.576/1995. E nesse sentido, envidar esforços para “garantir que, democraticamente, os membros da escola e da comunidade apreciem, opinem e proponham ações que contribuam para a solução dos problemas de natureza pedagógica, administrativa ou financeira da escola” (ANTUNES, 2002, p. 24).

Essa participação efetiva, plenamente motivada pelo Conselho, nem sempre acontece na prática. No capítulo anterior, percebeu-se, nas manifestações dos ex-diretores que participaram deste trabalho, diferentes momentos de participação no Conselho Escolar, de acordo com a época vivenciada: no início da implementação da Gestão Democrática havia muita vontade em participar, em estar na escola e manifestar opiniões e pareceres; em outro momento, havia pouca participação de pais, ou pouca motivação para que participassem das decisões. Talvez, em algum momento, o colegiado tenha se tornado apenas consultivo, apenas tomando ciência das ações do(a) diretor(a)... Em todo caso, mesmo sendo preocupante a falta de participação dos pais, os ex-diretores afirmaram que o andamento da escola não foi prejudicado; no entanto, um novo desafio se impõe: a validade das decisões quando um dos segmentos não se faz representar efetivamente. E sobre isso, merece destaque a manifestação de Werle, Lara e Machado (1998, p. 47) quando insistem que

[...] o fato de esses colegiados terem poder de legitimação não exclui a importância e a necessidade de as pessoas que compõem tais órgãos participarem, conversarem e discutirem. [...]. A participação deve prevalecer sobre a necessidade de decidir.

Fica bastante evidente que a participação é a grande alavanca para o funcionamento exitoso do colegiado escolar e para a própria gestão democrática. O MEC (2004) vai insistir nessa questão ao dizer que “a autonomia da unidade escolar e a democratização da educação e conseqüentemente a construção da gestão democrática exigem a participação dos diferentes segmentos” (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 5, p. 43). E participação efetiva e ativa. No entanto, cabe à escola, às equipes diretiva e docente e, mais significativamente, ao(à) diretor(a) motivar, mostrar a importância da participação de todos.

[...] então, no momento que tu dizes que eles têm, ou que tu mostras para eles a função (de conselheiro escolar) e o quanto é importante essa função

dentro de uma escola, eles passam a participar, porque eles veem que também têm compromisso e responsabilidade, que dirigem a escola junto com a gente. (Ex-diretora “C”).

Essa manifestação mostra o quanto é importante abrir espaços de participação, mostrando aos segmentos a necessidade de cada um assumir seu papel junto à gestão da escola, construindo democracia na coletividade. Neste sentido, Demo (2009, p. 26) insiste que a comunidade e a sociedade, para contribuírem no processo de democratização, em todos os ambientes, devem “organizar-se para conquistar seu espaço, para gerir seu próprio destino, para ter vez e voz, [...]”. Desta forma, pode-se considerar o Conselho Escolar como um ponto chave para a concretização do processo de descentralização e democratização do ensino público; mas, com participação e comprometimento de todos os segmentos representados no colegiado, com foco em um objetivo claro e específico: melhorar a qualidade da educação em cada instituição educacional.

Uma outra questão muito importante e significativa no âmbito dos Conselhos Escolares é a construção, execução e avaliação do Projeto Pedagógico³³ da escola. O MEC (2005) afirma que o projeto pedagógico elaborado por especialistas não consegue representar os anseios das comunidades escolar e local. Por isso, cabe ao Conselho Escolar coordenar e acompanhar esse trabalho, dando voz e vez a todos os segmentos envolvidos no fazer pedagógico da instituição. Para a elaboração coletiva do projeto pedagógico, é importante considerar:

[...] a experiência acumulada pelos profissionais da educação de cada escola, a cultura da comunidade e os currículos locais, a troca de experiências educacionais, as normas e diretrizes do seu sistema de ensino e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais. Todos esses aspectos devem ser considerados visando sua coerência com o projeto de sociedade que se tenta construir, [...]. (MEC, Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Caderno 1, 2005, p. 35-36)

Tal situação apresenta-se como desafio e como possibilidade: como desafio, dada dificuldade de reunir e motivar todos os segmentos à participação, em virtude de vários fatores, dentre eles o pouco tempo dos docentes para participarem de atividades fora da sala de aula; os pais, devido aos compromissos profissionais; e os

³³ A expressão Projeto Pedagógico ou Proposta Pedagógica está colocada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o uso da expressão “Projeto Político-Pedagógico” foi introduzida na literatura educacional e em algumas normas complementares exaradas pelo Conselho Nacional de Educação. Usaremos, neste texto, a expressão original utilizada na LDBEN, salvo nas citações utilizadas.

alunos, porque ao se ausentarem da sala de aula, estarão perdendo conteúdo e, conseqüentemente, o “ensinamento” dos professores. O Conselho Escolar precisa ter “jogo de cintura” para lidar com todas essas limitações e avançar na construção do Projeto Pedagógico, tendo clareza de que “o essencial é compreender que não é necessário que todos façam tudo, mas que todos decidam juntos, com base na discussão coletiva” (ANTUNES, 2002, p. 24). Dessa forma, o colegiado pode propor, como possibilidade de ação, que sejam constituídas comissões de trabalho sob a sua coordenação, a fim de que todos possam participar, considerando suas possibilidades e necessidades. O mais importante aqui é que as comunidades escolares assumam o “desafiante exercício democrático da construção coletiva, o que evidentemente não é uma das tarefas mais simples, pois requer tempo, implica avanços e retrocessos, erros e acertos” (HENGEMÜHLE, 2004, p. 29)

2. A gestão democrática e a construção da autonomia: a escolha de um diretor-líder

Outra questão em destaque na gestão democrática é a escolha do dirigente escolar, aquele que deverá “coordenar”, “orientar”, “gerir” ou simplesmente “administrar” a instituição educativa. Nesse sentido, no Estado do RS, houve um caminho muito interessante percorrido desde a promulgação da Constituição Estadual de 1989: entre idas e vindas, a escolha dos diretores das escolas estaduais é feita em um processo eleitoral do qual participam todos os segmentos da comunidade escolar (professores, pais, alunos e funcionários). O processo chegou a ser estruturado em 1991 (Lei Estadual 9.233), interrompido até 1995 e novamente retomado após um período de transição que ficou conhecido como “mandato tampão”. O processo eleitoral, no RS é chamado de “processo de indicação direta de diretor mediante votação da comunidade escolar”, em virtude de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, movida pelo então Governador Alceu Collares (1991-1994) que alegou ser inconstitucional eleger o diretor de escola, considerando que esse cargo ou função é de livre indicação do executivo (art. 37 da Constituição Federal). O Supremo Tribunal Federal (STF) aceitou a alegação e julgou inconstitucional o inciso primeiro do artigo 212 da Constituição Estadual e a Lei 9.233/1991; por esse

motivo, a Lei 10.576, de 14 de novembro de 1995 não usa a expressão “eleição de diretores”, mas “indicação de diretores mediante votação direta da comunidade escolar”, de modo a não incorrer na inconstitucionalidade da lei e, ao mesmo tempo, promover a eleição do diretor com outra nomenclatura.

Os ex-diretores entrevistados foram unânimes em afirmar a validade e legitimidade do processo como um momento significativo de participação da comunidade escolar e importante instrumento de gestão democrática. Lück (2006, p. 76) afirma que “a escolha do diretor escolar pela via da eleição direta e com a participação da comunidade vem se constituindo e se ampliando como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública”. Segundo esse princípio, encontramos em Dourado (2001, p. 84):

As eleições diretas para diretores têm sido, historicamente, uma das modalidades tidas pelos movimentos sociais e, particularmente, pelo movimento de professores como uma das formas mais democráticas, apesar de se apresentar também como uma grande polêmica. A defesa dessa modalidade vincula-se à crença de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da gestão.

Nesse sentido, a escolha de dirigentes escolares por meio da eleição direta, é considerada o meio próprio para a democratização da gestão. No entanto, como já afirmamos anteriormente, não é a eleição que democratiza, mas como refere a própria lei, é a participação efetiva da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. E aqui encontramos algo mais sério e que contempla os anseios dos ex-diretores: o foco no pedagógico e em um autêntico projeto de gestão. Há a imperiosa necessidade de que o processo eleitoral centralize a escolha do(a) diretor(a) em torno do Plano de Direção, construído de maneira coletiva e participativa, apresentado e amplamente discutido e defendido, e não em torno dos candidatos à função. (LÜCK, 2006)

Esse comprometimento com o plano construído coletivamente é que tornará efetiva a gestão democrática da escola ou a democratização de sua gestão. Como refere Dourado (2001, p. 85) “[...] a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares”. Portanto, a eleição de dirigentes escolares é apenas um meio e não o fim da gestão democrática. O mais importante será sempre envolver os

diferentes segmentos da comunidade escolar no alcance das metas estabelecidas no plano de ação do candidato eleito para a função de diretor.

Na medida em que se exige do candidato à função de diretor de escola o equilíbrio entre a competência técnico acadêmica e a sensibilidade política [...] este, sendo eleito, acaba assumindo responsabilidades políticas junto à comunidade que o escolheu. [...] Esse tipo de escolha de dirigente escolar favorece, sem dúvida nenhuma, **a gestão democrática e colegiada da escola.**” (ROMÃO & PADILHA, 2001, p. 94, grifo dos autores)

Romão e Padilha (2001) entendem que ao candidato à função de diretor duas características são importantes: competência técnica e acadêmica e sensibilidade política. Transcorridos dezessete anos da implementação da Lei da Gestão Democrática do Ensino no RS (1995-2012), e a partir das narrativas dos ex-diretores, percebe-se que essas duas características não tem sido o foco da escolha dos diretores, e que outras questões têm influenciado essa escolha pela comunidade. Um grande e imperioso desafio a ser vencido refere-se exatamente às campanhas eleitorais realizadas pelos candidatos que, assumindo uma postura corporativista, populista e clientelista acabam desqualificando a campanha, assumindo compromissos e fazendo “promessas” com o único objetivo de vencer o pleito. Como seria possível qualificar esse processo, focando as discussões e debates em torno das metas e objetivos estabelecidos no Plano de Direção, construído pela coletividade e fundamentado no Projeto Pedagógico da escola?

Podemos perceber que a modalidade de “troca” de apoio e voto por benesses durante a gestão não acontece, com exclusividade no campo dos acordos e coligações político partidárias da sociedade; a escola, que historicamente foi chamada de “aparelho ideológico do Estado” ou simplesmente “mera reprodutora das relações sociais” tem introduzido, nas suas relações, práticas não muito legítimas para a finalidade a que se propõe a educação escolar. E interessante também é que com alunos e pais o processo também se repete, influenciando, severamente, a escolha do dirigente escolar.

Nesse sentido, outro desafio se apresenta para a nossa reflexão e debate: o processo eleitoral, de escolha do diretor apenas pelo voto da comunidade escolar é o mais adequado e comprometido com as transformações que se fazem necessárias na escola (foco no pedagógico, fortalecimento da autonomia...)? Há autores que defendem a realização de concurso público para a escolha de diretores, mas há

críticas em relação a essa modalidade, principalmente porque consolidaria a “cisão entre o profissional docente e o profissional gestor e [...] a possibilidade de apartar a dimensão administrativa da dimensão pedagógica” (MEDEIROS, 2006, p. 53). Sem dúvida, retirar o foco da dimensão pedagógica seria prejudicial ao funcionamento da instituição educativa e perderia o norte dado pela LDBEN. Numa outra perspectiva, Romão e Padilha (2001, p. 94) propõem

O esquema misto, que combina diferentes formas, prevê, na maioria das vezes, duas ou mais fases no processo de escolha dos diretores, como por exemplo, provas que avaliam sua competência técnica e sua formação acadêmica, além de eleições que tentam medir sua experiência administrativa, capacidade de liderança, etc.

Essa modalidade já foi utilizada no início da implementação da gestão democrática no RS, em 1995: os(as) candidatos(as) foram testados(as) em seus conhecimentos gerais e legais antes do pleito. A eleição pela comunidade escolar ocorreu após a aplicação dessa prova que “avaliou” a “competência técnica e a formação acadêmica” antes da capacidade de liderança. Seria esta uma boa possibilidade para qualificar o processo, de modo geral, e as campanhas eleitorais em particular? Particularmente, penso que sim, considerando a possibilidade de qualificar o processo de escolha do diretor e corrigir as falhas do sistema eleitoral, além de ter o foco no projeto de escola e de educação apresentado pelo candidato, que deve considerar as contribuições da comunidade, as normas do sistema de ensino e as orientações da mantenedora, a fim de garantir a unidade na diversidade.

Ainda nesse contexto, a questão da proporcionalidade dos votos torna-se tema relevante e de grande importância na qualificação do processo. A Lei da Gestão Democrática originalmente publicada e implementada em 1995, estabelecia uma proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) dos votos para os segmentos pais e alunos e 50% (cinquenta por cento) para os segmentos magistério e servidores, a fim de compor o coeficiente eleitoral e determinar o candidato vencedor. Em 2001, uma alteração na lei original através da Lei Estadual 11.695, revogou a proporcionalidade, tornando o voto universal, isto é, o peso dos quatro segmentos (pais, alunos, magistério e servidores) é o mesmo, independente das diferenças quantitativas entre eles na composição do todo da comunidade escolar. Essa questão modificou sobremaneira o processo de indicação de diretores das escolas públicas, considerando que a maioria do universo de eleitores escolhia o

diretor. Como o número maior de eleitores é de alunos e pais, os candidatos envidavam esforços para ganhar esses eleitores, sem preocupar-se muito com o pensamento dos colegas profissionais da educação, com quem precisaria contar, de maneira mais efetiva, para colocar seu plano de direção em prática. E mesmo quando possui o apoio de parte da equipe docente, o processo que pessoaliza a escolha do candidato, na maioria das vezes impede que o grupo “derrotado” agregue-se em torno do projeto vitorioso após as eleições (MEDEIROS, 2006). Como superar esse desafio? De que forma pode-se transformar a disputa eleitoral em ação coletiva em prol dos destinos da escola? Medeiros (2006, p. 53) afirma que “é a falta de democracia que produz esses problemas, que tendem a ser superados com o tempo pelo próprio processo de enraizamento de uma cultura democrática”. Penso que se trata de um envolvimento consistente e efetivo de todos em busca dos objetivos comuns e coletivos, superando uma democracia representativa, qualificando o processo de participação. Essa cultura democrática, uma vez concretizada nas escolas, irá superar as práticas eleitoreiras e a dicotomia entre vencedores e vencidos, colocando em primeiro lugar o projeto de escola e de educação apresentado e defendido pelo diretor eleito e sua equipe, congregando esforços coletivos para sua efetivação no cotidiano escolar. Transcorridos dezessete anos, ainda nos resta a dúvida: quanto tempo ainda levaremos para “enraizar” a cultura democrática em nossas escolas? É uma séria e contundente reflexão a se fazer, em conjunto com as comunidades escolares e as lideranças dos sistemas educacionais e um desafio para os novos tempos.

E nesse contexto, considerando essa discussão, pode-se compreender que, partir do convencimento, provar capacidade técnica e liderança e compreender que sua função está a serviço de uma coletividade torna-se a mais difícil tarefa de um diretor eleito. Lück (2006, p. 79-80), deixa bastante claro que o Estado e a escola são instituições a serviço da sociedade e que, por esse motivo,

[...] governantes e dirigentes de escolas se dispõem, ao aceitarem as funções de liderança à frente dessas instituições, trabalhar pelo bem comum da sociedade – no caso da escola, pela qualidade do ensino, motivando e orientando servidores e usuários para tais realizações superando interesses corporativistas e individualistas.

Nesse sentido, é importante perguntarmos: que estilo de liderança temos hoje à frente de nossas escolas e instituições? Com base nos estilos apresentados no

capítulo 1 desta dissertação e nas manifestações dos ex-diretores que participaram da pesquisa, esse é um questionamento relevante: que liderança o diretor de escola exerce? O desafio apresenta-se em dois pontos: o primeiro faz referência ao estilo autocrático de gestão, onde o “dirigente centraliza a tomada de decisão e assume uma liderança de forma individual e imbuído de sua verdade” (LÜCK, 2008, p. 75). Esse diretor tende a ser o guia que mobiliza a sua comunidade escolar em torno de sua autoridade, fazendo com que os segmentos “pensem” que estão agindo de forma participativa em prol de objetivos comuns, que, na realidade, foram definidos pelo diretor, com a sua aquiescência. Esse estilo limita a participação e o envolvimento das pessoas, pois ao compreenderem que estão servindo de “ad referendum” do diretor, afastam-se da escola e evitam qualquer envolvimento que os comprometa.

Outro desafio está no estilo chamado *laissez faire*³⁴, que “é marcado por uma falta de liderança e de direcionamento definidos externamente à organização ou grupo, em vista do que tendem a evoluir segundo sua própria vontade, energia, inspiração e dinâmica” (LÜCK, 2008, p. 81). Nesse contexto, o diretor parte do princípio de que todos os atores do processo são dotados de competências necessárias à realização de suas responsabilidades de forma autônoma e consciente de sua atuação, sem, no entanto, considerar os princípios e objetivos gerais que estabelecem a organização e o funcionamento da escola. É quase um “cada um por si e Deus por todos!”. Esse é, talvez, o maior desafio do processo eleitoral quando crianças e adolescentes precisam escolher entre dois ou mais candidatos: o mais bonzinho, o menos briguento, o mais companheiro e que cobra menos sempre leva vantagens em relação aos demais. Eis porque a necessidade de que o diretor seja eleito principalmente pelo seu projeto e não somente pela sua pessoa e qualidades. Aliás, uma boa qualidade é desenvolver um estilo democrático de liderança que esteja assentado “sobre a participação e a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações colaborativas em que, em equipe, os membros da organização assumem responsabilidades conjuntas pelo seu desenvolvimento e realização de objetivos elevados” (LÜCK, 2008, p. 78). Isso significa uma boa possibilidade para o processo de escolha de diretores: é preciso ter boas qualidades, competência técnica e um bom plano de ação; e, acima de tudo, faz-se

³⁴ Esta expressão francesa significa “deixar fazer”, sem coordenação ou organização. É como se o barco estivesse navegado sem timoneiro e sem rota.

necessário, capacidade para articular a participação e o comprometimento dos segmentos da comunidade escolar em torno dos fins da educação, considerando a unidade do sistema, a qual deve contribuir no cumprimento das decisões coletivas.

Diante disso, entende-se a necessidade de estabelecer um plano de gestão que, atendendo os interesses da comunidade escolar, não perca o foco no pedagógico, intuito primeiro da legislação educacional vigente, colocando o administrativo e o financeiro a serviço das metas estabelecidas. Lück (2006, p. 79) vai insistir nessa questão, apontando que “a razão determinante de optar pela eleição como mecanismo de seleção de diretores é a crença de que, por um lado, pode-se escolher alguém que se articula com os interesses da escola [...]”, isto é, alguém que, conhecendo as necessidades, mazelas, e potencialidades, assume um compromisso com os servidores e usuários da escola em prol de um projeto de educação que, assumido coletivamente, tem como foco a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem. Nesse contexto, Abreu (2011) reforça a ideia de que, uma vez eleito pela comunidade escolar há a necessidade de firmar acordos de resultados com as mantenedoras, no caso das escolas públicas, com as Secretarias de Educação, devendo “fixar compromissos mútuos: da escola, com resultados educacionais para com a sociedade, e da Secretaria, quanto ao provimento de recursos financeiros, materiais e humanos em relação à unidade escolar” (ABREU, 2011, P. 140). Esses acordos construídos coletivamente, devem acontecer sem perder de vista a participação e o comprometimento dos segmentos da comunidade escolar, uma vez que sem esse envolvimento, as metas e propostas esvaziam-se e não se efetivam. Para evitar esse esvaziamento, todo e qualquer acordo de gestão, além de ser construído na coletividade, deve considerar o Projeto Pedagógico da escola, que também foi fruto da participação e envolvimento dos segmentos da comunidade escolar e que traduz a visão de educação, ser humano e sociedade que pretende efetivar com sua ação educativa.

No Rio Grande do Sul, durante a Gestão 2003-2006, o Contrato de Gestão foi estabelecido pela Lei 12.237, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de “tratar da política de produtividade, qualidade e racionalização dos recursos humanos e materiais do Estado”, porém sua implementação não foi efetivada. Sempre há os que são contrários a esse tipo de ação, pois entendem que estabelecer metas a serem alcançadas para a educação é toma-la sob o ponto de vista mercadológico,

empresarial, de quem busca quantificar sua ação para melhorar o seu produto. Consideremos que

O principal objetivo estratégico do Contrato de Gestão é o de melhorar a qualidade de ensino da escola básica, consolidando o ensino público de qualidade que tem caracterizado o Rio Grande do Sul, reduzindo a evasão e a repetência, buscando a ampliação da rede de atendimento ao ensino médio e a implantação de um sistema permanente de informações [...]. (FORTUNATI, 2007, p.35)

Nesse contexto, não se trata de adotar uma visão empresarial para a gestão das escolas, mas trata-se de construir, com as instituições escolares, um projeto de gestão que atenda as expectativas das comunidades escolares e locais e que seja construído na coletividade com foco na melhoria dos resultados educacionais. Por isso, a consolidação e a busca de metas, resultados e indicadores mais adequados, terão como norte a utopia do Projeto Pedagógico, melhorando o desempenho de todos e comprometendo os segmentos da comunidade escolar com o processo de aprendizagem das crianças e jovens. O Projeto Pedagógico é, e deverá ser, o ponto de partida e de chegada de toda a ação da escola e dos seus atores. Tudo o que se faz na escola, em prol do exitoso desenvolvimento da aprendizagem, tem como foco todo o Projeto Pedagógico que dará o suporte aos planos curriculares, aos planos de direção e aos acordos coletivos, ou “Contratos de Gestão”, ou qualquer outra denominação que se dê para esse tipo de ação, estabelecendo metas e estratégias para realizar a educação que se quer, cujos objetivos a serem alcançados estão postos no Projeto Pedagógico, construído na coletividade, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

PARA CONTINUAR PENSANDO...

O título da “última” parte deste trabalho não seria mais sugestivo do que este: quanto à gestão democrática do ensino público e principalmente em relação aos seus dois principais instrumentos (formação de conselhos escolares e escolha de diretores de escola), sempre precisamos “continuar pensando...”. Isso é próprio do educador: continuar pensando...

Nessa perspectiva, de importância e mobilidade do pensamento, da reflexão consciente, madura e argumentativa, procuramos analisar a questão de pesquisa a que nos propusemos: em que medida o processo de indicação direta dos diretores de escola e a constituição de conselhos escolares contribuíram para a autonomia das escolas públicas. Os ex-diretores que participaram da pesquisa contribuíram de maneira efetiva na busca de respostas, ou possíveis respostas, ao nosso questionamento.

Partindo da legislação educacional vigente, vimos que uma das principais questões e dificuldades refere-se à participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na gestão da escola. A composição dos Conselhos Escolares foi um grande avanço na busca da autonomia da escola, e a sua implementação nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul em 1991 foi, sem sombra de dúvida, o grande marco da gestão democrática no RS: numa época de indicação política de diretores (1991-1994), a participação de pais, alunos e funcionários no processo de tomada de decisões significou uma grande conquista para a educação gaúcha.

Em um outro momento da história, a eleição de diretores, instituída pela Lei da Gestão Democrática do Ensino Público – Lei Estadual 10.576, de 14 de novembro de 1995 com o nome de “processo de indicação do diretor mediante votação direta da comunidade escolar” (Art. 5º, I), trouxe a ideia de que a participação na escolha do diretor da escola democratizaria a gestão, garantindo maior autonomia à instituição educativa. Como vimos nos relatos dos ex-diretores e nos autores consultados, a autonomia não se dá apenas mediante a eleição do diretor, mas pela participação da comunidade escolar e local na tomada de decisões.

E nesse processo, duas questões foram apontadas pelos ex-diretores como de grande relevância para qualificar o processo: a necessidade de fomentar novas lideranças na escola e de modificar a paridade de votos dos diferentes segmentos na escolha do diretor. Essas duas questões, dentre outras, foram alvo recente de uma alteração na Lei da Gestão Democrática, que não foi avaliada pelos ex-diretores que participaram da pesquisa, em virtude do tempo. Em 15 de maio de 2012, o Governador do Estado sancionou e deu publicidade à Lei 13.990, que alterou pontos significativos para a gestão das escolas públicas no RS. Uma delas, refere-se às sucessivas reconduções, agora reduzidas a uma recondução, retomando o já estabelecido na lei original. A outra questão trata da proporcionalidade dos votos dos segmentos, reintroduzindo o percentual de 50% de peso para os votos de pais e alunos e 50% para os segmentos magistério e servidores. Essa “reforma” na Lei da gestão Democrática merece destaque, em virtude de que essas duas questões foram levantadas pelos ex-diretores como problemáticas no processo de escolha dos dirigentes pelas comunidades escolares.

As sucessivas reconduções, como bem referiram os ex-diretores, prejudicam o surgimento de novas lideranças entre os professores e funcionários; no entanto, podem favorecer um projeto de escola e de educação que se perpetue por muito tempo, desde que haja bons resultados no que se refere à aprendizagem dos alunos e à superação das altas taxas de abandono e reprovação, gritantes e angustiantes. Da mesma forma, o retorno da proporcionalidade irá desatar um nó criado pela alteração introduzida pela Lei 11.695/2001: a universalidade do peso dos votos de todos os segmentos, desconsiderando a realidade e o conhecimento daqueles que passam a maior parte de suas vidas no trabalho, vivendo e convivendo com o diretor eleito, em muitos casos, apenas com os votos de alunos e pais. Uma redefinição em torno da questão da proporcionalidade certamente trará uma nova reflexão para o processo: a democracia participativa precisa ser melhor organizada, para evitar que “interesses pessoais” sejam colocados acima de um planejamento sério e devotado ao sucesso dos alunos e ao reconhecimento da escola junto à comunidade.

Isto posto, a partir da análise das entrevistas, à luz dos referenciais teóricos, pode-se compreender que tanto o processo de escolha direta do diretor de escola, como a constituição dos conselhos escolares, participativos e atuantes, são instrumentos importantes da gestão democrática e do fortalecimento da autonomia da escola. No entanto, cabe sempre esclarecer que a simples eleição do diretor não

caracteriza um processo de gestão democrática; mas, o envolvimento e o comprometimento dos segmentos da comunidade escolar, seja de maneira efetiva no Conselho Escolar, seja em assembleias convocadas para análise do Projeto Pedagógico ou do Regimento Escolar, serão o mote da autonomia da escola; a tomada de decisões partilhada com a coletividade, fortalece os laços com a vida escolar e, de maneira efetiva, compromete com o sucesso da aprendizagem. O fato é que não pode haver uma gestão de escola desvinculada das necessidades e peculiaridades da comunidade escolar, que elege o diretor e o vice³⁵, muito menos “independente” da mantenedora, neste caso, da Secretaria de Estado da Educação, a quem cabe firmar o norte, a partir da legislação educacional e de referenciais curriculares bastante claros e coletivamente definidos. Percebe-se a urgência de que cada escola assuma um plano de gestão, com metas definidas em conjunto com a mantenedora e a comunidade, alicerçado no Projeto Pedagógico, a fim de que haja um foco para a realização dos investimentos e das atividades educativas.

³⁵ Art. 5, I da Lei 10.576/1995, com redação dada pela Lei 13.990/2012.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mariza. **Boa escola para todos: gestão da educação e debate sobre valorização dos professores no Rio Grande do Sul, 2007 a 2010.** Porto Alegre/RS: AGE, 2011.

_____. A gratificante experiência do Progestão. In: MACHADO, M. A. de Medeiros. **Progestão: construindo saberes e práticas de gestão na escola pública.** Brasília: Conselho Nacional dos Secretários de Educação, 2006.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o Colegiado Escolar. Guia da Escola Cidadã, v.8. São Paulo: Cortez & Instituto Paulo Freire, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei 9.394/96.** 8.ed. Porto Alegre: CORAG, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 13.ed. Porto Alegre: CORAG, 2003.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 77-95.

EDNIR, Madza, et al. (Org.) **Mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração: um guia para gestores escolares.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FORTUNATI, José. **Gestão da educação pública.** Caminhos e descaminhos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 4.ed. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2001.

HENGEMÜHLE. Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** 8.ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LUCE, Maria Beatriz & MEDEIROS, Isabel L. P. (org.). **Gestão democrática escolar: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Série Cadernos de Gestão, v.1. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Série Cadernos de Gestão, v.2. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **A gestão participativa na escola.** Série Cadernos de Gestão, v.3. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Liderança em gestão escolar.** Série Cadernos de Gestão, v.4. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** 1.ed. 2.imp. São Paulo: Ática, 2009.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Gestão democrática do ensino público.** Caderno 1. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 1997.

_____. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.** 11.ed. Porto Alegre: CORAG, 2003.

_____. Governo do Estado. **Lei 10.576, de 14 de dezembro de 1995.** Lei da gestão democrática do ensino público. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 1995.

_____. Governo do Estado. **Lei 11.695, de dezembro de 2001.** Altera a Lei da gestão democrática do ensino público. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

_____. Governo do Estado. **Lei 13.900, de 15 de maio de 2012.** Altera a Lei da gestão democrática do ensino público. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

RODRIGUES, Neidson. Autonomia, participação e gestão democrática do ensino público. **Gestão democrática do ensino público.** Caderno 4. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 1997, p. 7-22.

SILVA, Itamar. Gestão Democrática: a eleição resolve o problema? **Revista de Educação AEC,** Brasília, ano 36, n. 144, p. 16-25, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M.B. & MEDEIROS, I. L. P. (org.). **Gestão democrática escolar: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 27-42.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. A desconcentração do poder na educação: a ação dos conselhos escolares. **Gestão democrática do ensino público.** Caderno 4. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 1997, p. 55-67.

ANEXOS

Anexo 1 - PROPOSTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Diretores do Mandato “Tampão” de 1995

Entrevistado (a): _____

Escola: _____

Município: _____

1. Por que e por quem foi indicado para a função de diretor (a) da Escola _____?
2. Já tinha experiência na função?
3. Como encontrou a escola e o que esperava do processo de gestão democrática implementada pelo governo gaúcho à época?
4. Por que aceitou ser diretor(a) num período de transição?
5. Como se preparou para desempenhar a função de diretor(a)? Houve formação proporcionada pelo Governo? Qual? Quando?
6. Como foi conduzido o primeiro processo de indicação direta do novo diretor? Quem coordenou?
7. Que função teve o Conselho Escolar nesse processo de democratização da gestão escolar?
8. Como foi a participação dos segmentos da comunidade escolar nesse processo?
9. Em que o processo de indicação direta de diretores contribui para a construção da autonomia da escola e na relação com a mantenedora, nesse momento de implementação de uma gestão democrática no ensino público?

Primeiros Diretores Eleitos no processo de 1995

Entrevistado (a): _____

Escola: _____

Município: _____

1. Por que decidiu concorrer à função de diretor(a) de escola?
2. Já tinha experiência na função?
3. Como foi a preparação para a sua candidatura (elaboração do plano, prova de conhecimentos, curso preparatório...). O Governo oportunizou formação? Qual? Quando?
4. Como e por quem foi conduzido o processo? Houve participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar? Como essa participação pode ser percebida?
5. O que mudou na escola a partir do processo de indicação direta do diretor(a)? Esse processo contribuiu para criar/fortalecer a autonomia da instituição, vislumbrada pela Lei 10.576/1995? De que forma?
6. Qual a função do Conselho Escolar no processo de democratização da gestão escolar? Ele tem contribuído para o fortalecimento da participação efetiva dos segmentos da comunidade Escolar? Como isso foi percebido na sua gestão?
7. A Lei 10.576/1995 estabelecia, para composição do coeficiente eleitoral, a proporcionalidade de 50% dos votos do segmento professores e servidores e 50% do segmento pais e alunos. Essa proporcionalidade foi positiva para o processo de indicação do diretor da escola? De que maneira favoreceu a participação e o comprometimento dos segmentos na gestão da escola?

Diretores (re)eleitos em 2003, já sob a mudança introduzida pela Lei 11.695/2001

Entrevistado (a): _____

Escola: _____

Município: _____

1. Por que decidiu concorrer à função de diretor(a) de escola?
2. Já tinha experiência na função?
3. Como foi a preparação para a sua candidatura (elaboração do plano, prova de conhecimentos, curso preparatório...). O Governo oportunizou formação? Qual? Quando?
4. Em que o processo de indicação de diretores contribuiu para melhorar a gestão da escola? Houve efetiva participação dos segmentos da comunidade na construção da autonomia escolar?
5. A Lei 11.695/2001 ampliou o tempo de mandato do diretor de dois para três anos; que benefícios essa alteração trouxe para a gestão da escola, a participação dos segmentos e a autonomia escolar? As reconduções ao cargo permitidas *ad aeternum* contribuem para a formação de lideranças e motivam à participação e o comprometimento com a gestão?
6. De que maneira o Conselho Escolar contribui com a gestão da escola? A construção da autonomia escolar (administrativa, financeira e pedagógica), motivou a participação dos segmentos da comunidade escolar no processo de tomada de decisões?
7. A Lei 11.695/2001 alterou outro dispositivo importante no sistema de indicação de diretores: eliminou o critério da proporcionalidade na composição do coeficiente eleitoral, tornando o voto universal, sendo necessária apenas uma composição simples de 50% mais um dos votos válidos para decretar o vencedor do pleito. Como considera a validade dessa alteração para a motivação dos segmentos no processo? A participação torna-se mais efetiva e comprometida com o resultado e a gestão da escola?

Anexo 2 – Carta de cessão do uso de entrevista

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE ENTREVISTA**

Caçapava do Sul/RS, ____ de _____ de 2012.

Eu, _____, casado, professor, RG _____, declaro ceder a propriedade e os direitos autorais de minha entrevista, realizada em ____ de _____ de 2011, totalizando ____ (_____) horas de gravação, transcrita e autorizada para leitura, para o acadêmico José Adilson Santos Antunes, aluno do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, usa-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, para fins culturais e de pesquisa.

ASSINATURA