

ELZIMAR MARIA DOMINGUES

**AS ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS EM UBERLÂNDIA: 2000 – 2004**

**UBERLÂNDIA
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ELZIMAR MARIA DOMINGUES**

**AS ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS EM UBERLÂNDIA: 2000 – 2004**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU/MG como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox.

UBERLÂNDIA, MG

2010

**AS ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS
MUNICIPAIS EM UBERLÂNDIA: 2000 – 2004**

Por

ELZIMAR MARIA DOMINGUES

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Presidente:

Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, UFU/MG.

Membro:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Gonçalves, UFG/GO.

Membro:

Prof.^a Dr.^a Sandra Cristina Fagundes de Lima, UFU/MG.

Coordenador do
PPGED/FACED/UFU

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, UFU/MG.

Uberlândia, 20 de agosto de 2010.

DEDICATÓRIA

*“A Baltazar e Maria Helena, meus pais.
À Amanda, amada.
Ao espírito brilhante, que acaba de aportar
o desejo é que fique por longo tempo!
Amado Humberto”.*

“Minha homenagem póstuma ao amigo e companheiro Valdir Araújo”

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos às preciosas contribuições:

De Baltazar e Maria Helena, meus pais amados e responsáveis maiores pelo que sou como ser.

Dos queridos e amados irmãos Elder, Euler, Edcarlos e à estimada irmã Elzilaine e cunhado Alexsandro.

Às sobrinhas – Ana Luiza, Amanda, Vitória e Gabriela, e aos pequeninos Eduardo e Vinícius, também sobrinhos, pela alegria e prazer a mim concedidos entre uma aula, uma disciplina, um seminário e o trabalho de urdidura deste texto.

À amiga Leni de Lima, pela fidelidade, estímulo e torcida para o ingresso no mestrado; pela relação de irmandade que estabelecemos nos últimos anos sou eternamente grata. Que nossa irmandade e amizade sempre se fortaleça!

Ao PPGED/UFU e em especial ao orientador Gabriel Humberto Muñoz Palafox pela amizade e por acreditar na possibilidade de desenvolver esta pesquisa.

Aos professores: Mara Rúbia e Antônio Bosco pelas contribuições fundamentais dadas à confecção deste trabalho.

A todos os professores do PPGED/UFU que contribuíram com a minha formação acadêmica nos últimos anos, em especial da linha de Políticas Públicas em Educação.

As professoras Ana Maria e Sandra Cristina por aceitarem tomar parte como membros da Banca Examinadora desta dissertação.

A James Madson Mendonça e Gianny Carlos Freitas Barbosa pela colaboração e disposição em atender nossas solicitações.

As inesquecíveis e sinceras amizades construídas durante minha passagem no PPGED/UFU – Fernanda Arantes, Rosa Maria, Talamira Taita, Adriana Mello, Neuza Esméria (anterior ao mestrado e confirmada durante o mesmo), Eliane Tinoco. Em especial a turma de 2008.

Meu agradecimento sincero e especial ao Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho, atual Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB/UFU. Hoje grande amigo, o qual sou admiradora incondicional, pela luta constante que trava em favor do estabelecimento da equidade entre todas as raças e etnias. Luta que também sou partícipe juntamente com João Gabriel, Hugo, Everton, Pedro Barbosa, Carine, Maria Laura, Gabriele, Jussara, Rúbia, Rogério Miranda, Sálua, Pablo, Foguinho e Maria Cristina.

Aos amigos professores e amigas professoras da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, os quais contribuíram imensamente para este texto – Rosa Maria Pelegrini, Káren, Celma Soares, Agostinho, Rosilene, Maria Helena, Geysa Lacerda, Ângela, Luís Antônio, Ronan, Ana Maria, Maria Joana, Eliane Santana, Eliana Leão, Osmar, Kátia Regina, Márcia Tannus, Geanne, Marília Maruyama, Marlene Fucuta, Luzia Helena, Maria Rosalina e Lea.

Aos amigos/as de outras caminhadas: Clélia, Marinho, Neivaldo, Henrique Rodrigues, e Marco Aurélio.

EPÍGRAFE

“A escrita é uma coisa e o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o saber em si. O saber é uma luz que está no homem. É a herança de tudo o que nossos ancestrais puderam conhecer e que nos transmitiram em germe, exatamente como o baobá, que já está contido em potência em sua semente”.

Tierno Bokar¹

¹ Bâ, Amadou Hampâté. **A Educação tradicional na África.** Tradução de Daniela Moreau (texto originalmente editado em francês como capítulo do livro Aspects de La Civilization Africaine, Paris, Ed. Présence Africaine, 1972 e publicado em português na revista THOT n. 64, 1997)

RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa – Políticas Públicas e Gestão em Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Tem como objetivo compreender a construção histórica do processo das Eleições Diretas para Diretores de Escolas Públicas no âmbito municipal no período de 2000-2004, bem como analisar criticamente os impactos político-pedagógicos e ideológicos desse processo no cotidiano escolar. Desde sua criação, no final dos anos 1980, a Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, MG – RPME/UDI foi alvo de gestões político-partidárias vinculadas organicamente ao Poder Executivo, que orientaram, ideologicamente, a indicação de cargos de direção escolar para atender, autoritária e fisiologicamente, interesses da classe hegemônica dominante do município. Dada a relevância desses fatos históricos, a presente pesquisa qualitativa foi fundamentada metodologicamente nos princípios do Materialismo Histórico Dialético. A pesquisa promoveu a análise documental (da Lei Orgânica do Município de Uberlândia – LOM – 1992, da Carta Compromisso para o Desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia – 2000, do Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire – 2001-2004, do Programa Escola Cidadã do governo Zaire Rezende – 2001-2004, da Lei de Eleições para Diretores no Município de Uberlândia – Lei 216/01, e sua posterior regulamentação – Lei 7.832/01 e também da Carta de Princípios Político-Pedagógicos – 2003-2004). Também examinou um conjunto de entrevistas semiestruturadas, organizadas em grupos focais constituídos por educadores direta e indiretamente envolvidos no processo de construção e realização institucional das eleições escolares na RPME/UDI. As formações discursivas dos entrevistados apontaram para o reconhecimento inicial de que esse processo ocorreu em uma conjuntura complexa e contraditória, permeada por ações fragmentadas do poder municipal, que refletiram criticamente tanto no processo de elaboração da lei que institucionalizou as eleições escolares (Lei 216/2001) quanto na sua implantação. A referida lei contou ativamente com a participação do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Uberlândia – Sintrasp, entidade representante legítima da categoria, na época, dos gestores da Secretaria Municipal de Educação – SME, representantes diretos das unidades escolares e dos mandatos populares eleitos na Câmara de Vereadores do município e segmentos ligados à esfera da Educação da UFU. Duas eleições para o cargo de direção ocorreram entre 2000 e 2004 e dessa experiência os entrevistados confirmaram, dentre outros aspectos, o fato de que a construção da gestão escolar democrática não depende exclusivamente da eleição de diretores. De que esta deve estar consubstanciada na adoção de políticas públicas de valorização dos profissionais da Educação, descentralização financeira e administrativa, além da efetiva vontade política dos poderes estabelecidos para dotar as unidades escolares de real autonomia de gestão. Em 2007, o Ministério Público apontou para a inconstitucionalidade da Lei 216/2001, fato este utilizado pela nova gestão municipal eleita para o período 2005-2008 para justificar e transformar o processo eleitoral em uma “consulta aos profissionais da Educação”, o qual foi interpretado pelos entrevistados como um profundo retrocesso na caminhada pela democratização das escolas da RPME/UDI.

PALAVRAS CHAVE: 1. História da Educação; Políticas Públicas em Educação; 2. Gestão Escolar Democrática; 3. Eleições Diretas para Diretores.

ABSTRACT

The present study is inserted in the research line - Public Politics and Management in Education of the Mastering Program in Education of the Federal University of Uberlandia. Its goal is to comprehend the historical construction of the process of Direct Election of Principals for Public Municipal Schools in Uberlandia, between the years 2000-2004. It also analyzes critically the political-pedagogical and ideological impacts of this process in the school routine. Since its creation, in the late 80's, the Public Municipal Group of Education from Uberlandia-MG – RPME/UDI (Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG) was a target of political-party management related organically to the executive power, which oriented, ideologically, the indication of jobs of school management to attend, authoritative and physiologically, interests of the class hegemonically dominant in the city. Given the relevance of this historical construction, the present qualitative research was based methodologically on the principals of Dialectical and Historical Materialism. The research promoted the documental analysis (of the Organical Municipal Law of Uberlandia – LOM – 1992, of the Commitment Letter to the Development of Public Municipal Education of Uberlândia – 2000, of the Government Program of the Connection “Now it is Zaire” – 2001-2004, of the Program “Citizen School” of the government Zaire Rezende – 2001-2004, of the Law of Elections for Principals in the city of Uberlandia – Law 216/2001, and later regulamentation – Law 7.832/01 and also of the letter of political pedagogical principles – 2003-2004). It also examined a set of semi-structured interviews, organized in focal groups constituted of educators directly and indirectly involved in the process of construction and fulfillment of school elections in RPME/UDI. The discourse formations of the interviewee pointed to the initial acknowledgement that this process happened in a complex and contradictory juncture, permeated by fragmented actions of the municipal power, which reflected critically, in the process of the law elaboration that institutionalized the school elections (Law 216/2001), as well as in its implementation. The law mentioned counted, actively, with the participation of SINTRASP, rightful representative union of the category, in that time, the managers of SME, direct representatives of school units and the popular elected mandates in the city council and segments related to the educational sphere of UFU. Two elections for the job of management occurred between 2001 and 2004, and from this experience the interviewees confirmed, among other aspects, the fact that the construction of the democratic school management doesn't depend exclusively on the election of principals. That it must be consubstantiated in the adoption of public politics of education professional value, financial and administrative decentralization, as well as the effective political will of the established powers to give the school units the real autonomy of management. In 2007, the Public Ministry pointed out the unconstitutionality of the law 216/2001, fact that was used by the new municipal management elected for the period of 2005-2008, to justify and transform the election process in a “consultation to the education professionals”, which was interpreted by the interviewees as a profound throwback in the walk towards democratization in the schools of RPME/UDI.

Key words: 1. History of education; Public Politics in Education; 2. Democratic School Management; 3. Direct Election of Principals.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AID – Associação Internacional para o Desenvolvimento
- APMs – Associação de Pais e Mestres
- Arena – Aliança Renovadora Nacional
- BID – Banco Mundial
- Bird – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CEM – Conselho Municipal de Educação
- Cemepe/UDI – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz”
- Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CF – Constituição Federal
- COP – Conselho de Orçamento Participativo
- EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil
- FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- GQT – Gestão da Qualidade Total ou Participativa em Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBE – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBN – Lei de Diretrizes e Bases Nacional
- LOM – Lei Orgânica do Município de Uberlândia
- MDB – Movimento Democrático Brasileiro
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- OEA – Organização dos Estados Americanos
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- ONGs – Organizações não Governamentais
- OP – Orçamento Participativo
- PAN – Partido dos Aposentados da Nação
- PC do B – Partido Comunista do Brasil
- PDS – Partido Democrático Social
- PL – Partido Liberal
- PLC – Projeto de Lei Complementar
- PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPB – Partido Progressista Brasileiro

PPGED/UFU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPS – Partido Popular Socialista

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PST – Partido Social Trabalhista

PT – Partido dos Trabalhadores

PV – Partido Verde

RME/UDI – Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

RPME/UDI – Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia

Sintrasp – Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público em Uberlândia

SME/UDI – Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia

SMPP – Secretaria Municipal de Planejamento Participativo

SPP – Secretaria de Planejamento Participativo

UDI – Uberlândia

UDI – Unidade de Desenvolvimento Infantil

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Consulta / Indicação de Diretor (A) Fonte: Arquivo da SME, 2010.	88
Figura 2: Folder do Seminário: Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças? (parte externa).....	93
Figura 3: Folder do Seminário Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças? (parte interna).	93
Figura 4: Esquema de projetos	96
Figura 5: Histórico da construção da Carta de Princípios da RPME/UDI – SME	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização da comunidade entrevistada para realização da presente pesquisa de campo.....	29
Quadro 2: Síntese do Processo de Construção das Eleições para Diretores e Vice-Diretores de Escola Públicas Municipais, no período de 2001-2009.....	83
Quadro 3: Quadro Síntese demonstrativo do processo de escolha dos novos diretores das escolas públicas municipais em Uberlândia no ano de 2009.....	87
Quadro 4: Ações para materialização da Carta de Princípios.....	96

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	33
AS CONFERÊNCIAS E INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS E NACIONAIS E AS ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS	33
1.1 A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE CONFERÊNCIAS E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	33
1.2 REFLEXOS DAS PROPOSTAS INTERNACIONAIS PARA O SETOR EDUCACIONAL NA REFORMA ESTATAL PROMOVIDA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990	52
1.3 A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA NACIONAL	58
CAPÍTULO II.....	67
A GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NA PERSPECTIVA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 2000-2004	67
2.1 A GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NA PERSPECTIVA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA.....	68
2.2 O PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ E O PROCESSO ELEITORAL PARA ESCOLHA DE DIRETORES E VICE-DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO PERÍODO 2001-2004	78
2.3 A CONSTRUÇÃO DA CARTA DE PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA (2003 -2004) E A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA DE GOVERNO ZAIRE REZENDE	90
CAPÍTULO III	105
A CONFIGURAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA RPME/UDI NO PERÍODO DE 2001-2004	105
3.1 PARTICIPAÇÃO E PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS A RESPEITO DA CONSTRUÇÃO DOS PRINCÍPIOS POLÍTICOS DO PROGRAMA DE GOVERNO DA COLIGAÇÃO AGORA É ZAIRE	105
3.2 O PROGRAMA ESCOLA CIDADÃ E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA RPME/UDI.....	110
3.2.1 O Seminário – Projeto Político-Pedagógico – um bicho de Sete Cabeças? – como possibilidade de materialização do Projeto Escola Cidadã em Uberlândia.....	114
3.3 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, O LEGISLATIVO EM UBERLÂNDIA E A LEI DE ELEIÇÃO DE DIRETORES 216/01 (REGULAMENTADA PELA LEI 7.832/01) – 2001-2004.....	120
3.6 O PROCESSO DA ELEIÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS, SUA NORMATIZAÇÃO, SEUS CONFLITOS E CONTRADIÇÕES	130
3.7 ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E A INFLUÊNCIA POLÍTICO-PARTIDÁRIA.....	141
3.8 AS EXPECTATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS ELEIÇÕES DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA	143

3.9 ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM UBERLÂNDIA: DIFICULDADES E RESISTÊNCIAS PRESENTES NO ESPAÇO ESCOLAR	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	163
ANEXOS	170
ANEXO 1.....	170
ANEXO 2.....	172
ANEXO 3.....	173
ANEXO 4.....	174

INTRODUÇÃO

O trabalho acadêmico em destaque insere-se na linha de pesquisa *Políticas Públicas e Gestão da Educação* cujo núcleo de estudos possui o mesmo nome. O estudo pretende compreender e analisar historicamente o processo de construção das eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais em Uberlândia, no período de 2000 a 2004, e os impactos materializados em seus âmbitos².

A tendência investigativa desta dissertação configura-se no campo da pesquisa qualitativa em Educação. Dentre outros aspectos, procura superar a pretensão dogmática da existência de verdades prontas, absolutas e acabadas no que diz respeito à natureza interpretativa dos fenômenos sociais. Também considera relevante as experiências passadas e vivenciadas pelos sujeitos sociais, avaliando que cada um deles carrega o fato de serem produtores singulares de histórias de vida que, direta ou indiretamente, influenciam até mesmo os processos de interpretação dos fenômenos sociais alvos de investigação. Então, o pesquisador, seu objeto de pesquisa e os sentidos dados a determinadas construções sociais são ininterruptamente inacabados, imperfeitos e incompletos por serem baseados na experiência profissional e pela forma como ela é intepretada criticamente pelos próprios sujeitos pesquisados.

Seguindo essa linha de pensamento, achei produtivo iniciar a argumentação deste trabalho apresentando um breve memorial pessoal-profissional³ da minha trajetória profissional. Na condição de sujeito histórico, associei dialeticamente uma série de aspectos epistemológicos e pedagógicos que, sob meu ponto de vista, influenciaram e motivaram, inclusive, a realização desta pesquisa. Considerei o fato de ter participado e assumido determinada posição política no processo que deu origem e efetivou as eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais em Uberlândia no período de 2000 a 2004.

² O município de Uberlândia, localizado na região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, destaca-se por apresentar ações planejadas pela política local que tem como objetivos torná-lo um centro de evidência para o turismo de negócios. “Com uma população de mais de 600 mil habitantes, a cidade possui uma estrutura e posição geográfica privilegiada. Uberlândia está localizada próxima aos grandes centros do país, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília”. (Disponível em: <www.uberlandia.mg.gov.br/cidade.php>, acesso em 06 jun. 2010).

³ Segundo Oliveira (2005, p. 121), memorial “é um documento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa”.

Minha formação na Educação Básica (ensino primário), fundamental e médio, ocorreu no período 1974-1985 na cidade de Carmo do Paranaíba⁴, Minas Gerais, durante a ditadura militar no Brasil. Os primeiros contatos que tive com a instituição escola foram essencialmente pautados por práticas pedagógicas influenciadas, em grande parte, pelo nacionalismo, o paternalismo e o autoritarismo.

Em Carmo do Paranaíba não havia escola superior, então fui estudar na cidade vizinha Patos de Minas, onde cursei “Licenciatura Plena em História” na Faculdade de Ciências e Letras. O curso propiciou-me enxergar e analisar criticamente o que aparentemente parecia estar “oculto” em Carmo do Paranaíba: as grandes desigualdades sociais.

Durante o período em que era estudante no ensino superior, foi possível “descobrir” e perceber que, dentre outros aspectos, os produtores de café do município (Coronéis), além de controlarem o poder econômico, político e cultural da cidade, gostavam de esbanjar luxo e ostentar a opulência e suntuosidade, enquanto às demais classes sociais eram reservadas, em termos gerais, uma vida dura marcada pelo desemprego e pouquíssimas oportunidades de acesso digno à Educação e ao trabalho. A cidade da discrepância social é a lembrança que trago comigo em minhas memórias.

É relevante ressaltar que tal situação persiste até os dias atuais. No entanto, hoje, o processo de construção da pobreza em Carmo ampliou-se e a população miserável presente na pacata cidadezinha do Alto Paranaíba não pode mais ser invisível aos olhares dos ricos cafeicultores. Isto porque existe a necessidade premente de proteção patrimonial, ou seja, vigiar e fiscalizar as enormes cifras de capital investido nas grandes lavouras de café. A miséria aprofundou-se e junto com ela estão presentes os problemas relacionados à violência urbana, que põem em risco a riqueza concentrada dos poucos habitantes da outrora, “pacífica”, “tranquila” e acomodada cidade cafeicultora do Alto Paranaíba.

A “descoberta” dessas discrepâncias sociais me fez ingressar, em 1988 – no contexto pós “diretas-já” e das discussões e promulgação da Constituição de 1988 – em um grupo constituído por jovens estudantes e outros simpatizantes do Partido dos Trabalhadores – PT.

⁴ Carmo do Paranaíba é um município brasileiro do Estado de Minas Gerais. Tem uma população estimada (2007) de 29.930 habitantes. A economia do município está diretamente ligada às atividades agropecuárias, que constituem seu setor mais dinâmico. A agricultura é a sua principal fonte de renda, com a exploração do Cerrado para o plantio de café. (Disponível em: <wikimapia.org/405839/pt/Carmo-do-Paranaiba>, acesso em 6 jun. 2010).

O PT e seus simpatizantes possuíam uma matriz de luta política até então inexistente em Carmo do Paranaíba. Juntos, tinham como finalidade a construção de uma resistência possível às discrepâncias sociais e econômicas existentes naquela cidade.

O grupo recém-nascido era formado por dez pessoas que organizaram o primeiro diretório do PT na cidade. No contexto de fundação do partido em Carmo, todos os sujeitos instituidores dele tinham ciência de que a cidade possuía tradição política de revezamentos no poder local entre os partidos Aliança Renovadora Nacional – Arena e Movimento Democrático Brasileiro – MDB. Posteriormente, esses partidos passaram a se denominar Partido Democrático Social – PDS e Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB. Foi nesta conjuntura que o PT em Carmo do Paranaíba foi engendrado.

Nas eleições de 1989, o grupo assumiu a liderança da construção do PT e conseguiu lançar uma chapa completa e independente, com candidatos a prefeito, vice-prefeito e mais oito para a vereança. Embora nenhum membro da chapa que representou o PT neste pleito tenha sido eleito, o grupo avaliou que as candidaturas se constituíram em forte contribuição como sujeitos históricos comprometidos com a transformação social e com o nascimento de uma nova possibilidade de se “fazer” política numa cidade cujas “entranhas” partidárias, econômicas e sociais encontravam-se arraigadas ao tradicionalismo. Nessas mesmas eleições, Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do PT à presidência da República do Brasil, foi vencido nas urnas por Fernando Collor de Melo. Na época, recém-formada e sem emprego, precisei partir da cidade em busca de trabalho e melhores condições de vida (situação corriqueira naquele tempo para muitos jovens da cidade).

Assim, iniciei minha carreira na Educação intimamente inserida no processo da militância no movimento político e no exercício da crítica, práticas ainda evidenciadas em minhas ações atuais. Dessa forma, não é uma tarefa fácil – ao relatar esses fatos – romper com a práxis militante, embora essa premissa seja necessária em um trabalho acadêmico.

Depois de morar dois anos na cidade de Brasília e ministrar aulas em escola particular de segundo grau, no início da década de 1990, decidi residir em Uberlândia, onde se encontrava a minha família. Após trabalhar em escolas da rede particular dessa cidade, prestei concurso para professora de História nas redes públicas, estadual e municipal, optando por dedicar-me a exercer a docência nas escolas públicas da Rede

Municipal de Ensino de Uberlândia a partir de 1992. Concomitante à trajetória descrita, decidi participar das lutas sindicais dos trabalhadores municipais de Uberlândia, apesar de que, desde o ano de 2003, o sindicato da classe tivesse entrado numa fase de refluxo e desarticulação, alinhando-se, de alguma forma, ao poder local, considerado conservador.

O PMDB e o PT ganharam as eleições para o Poder Executivo de Uberlândia em 2004⁵. Depois de ter participado na condição de militante petista desse processo, voltei minha atenção para a implementação do programa de governo vencedor no âmbito da Educação. Intitulado “Escola Cidadã”⁶, esse programa anunciaava para o setor educacional, dentre outros aspectos, a democratização da Rede Municipal de Ensino. Um dos processos propostos foi a institucionalização e realização de eleições diretas para diretor, bem como a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP em cada uma das unidades escolares. O PPP seria fundamentado ética e pedagogicamente por uma série de princípios político-pedagógicos materializados numa carta a ser elaborada pela comunidade escolar diretamente afetada nesse processo de “mudanças” propostas.

Naquela época, junto com outros colegas de trabalho, consideramos que a proposta de governo do prefeito Zaire Rezende fazia parte de um processo de construção destinado a abranger a totalidade da gestão escolar. Era uma forma de viabilizar, criticamente, a possibilidade de que tanto a organização quanto a estrutura do ensino nas unidades escolares da Rede Pública Municipal pudessem tornar-se

⁵ Coligação *Agora é Zaire*, composta pelos partidos: PMDB, PSB, PC do B, PPS, PL, PV, PST, PAN elegendo Zaire Rezende com 59,3% dos votos para o mandato de 2001 a 2004.

⁶ O Programa Escola Cidadã (2001-2004), do Governo Zaire Rezende, explicita que a proposta de gestão do ensino estaria voltada para a construção de uma escola “comprometida com a mudança do sistema pedagógico-educacional, trazendo a realidade do aluno para dentro da sala de aula, levando-se em consideração as diversidades culturais e as experiências acumuladas no seu cotidiano. Com isso, os alunos passam a ter uma visão crítica da realidade, criam, participam e não apenas reproduzem o que é ensinado. Neste modelo de gestão escolar, a comunidade é parceira ativa na construção da escola de qualidade, democrática e plural. Com isso, estaremos cuidando melhor das nossas crianças, dos nossos jovens e dos nossos educadores” (Programa de Governo Zaire Resende, p. 28). Por outro lado, para Paulo Freire, “a Escola Cidadã se assume como centro de direitos, como um centro de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma Escola Cidadã de si para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade que, brigando para ser ela mesma, viabiliza a luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciosa nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia”. FREIRE, P. **O professor e o ensino público.** Entrevista na TV Educativa do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1997. (Disponível em: <www.webartigos.com/articles/4096/1/O-Professor-E-O-Ensino-Publico/pagina1.html>, acesso em: 11 mar. 2010)

verdadeiros espaços sociais de participação⁷ e de formação de cidadãos ativos, conscientes da exploração capitalista. Ao mesmo tempo, tornar esses cidadãos capazes de realizar aquilo que Paulo Freire descreveu como a “assunção de uma Educação libertadora” (FREIRE, 1996), orientada para a emancipação individual e social da humanidade.

Vale citar István Mészáros (2005, p.12) para quem a Educação libertadora tem como função:

[...] transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma Educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico. (MÉSZÁROS, 2005, p.12)

Nesse contexto, defendíamos que todo cidadão tem, no espaço escolar, a possibilidade de descobrir e ver-se como sujeito de mudança e, por meio da democratização efetiva da escola, seria possível vislumbrar um país socialmente mais justo e democrático, onde as relações de poder pudessem tornar-se mais horizontalizadas e contar com a possibilidade da participação de todos e todas.

Entretanto, a implementação do ambicionado “projeto de transformação” da Educação municipal em Uberlândia no período 2001-2004 mostrou, desde o início, no ato de sua efetivação, uma série de dificuldades e problemas não somente de ordem jurídica, mas também econômica e política. Referente à questão política, à medida que as ações e estratégias escolhidas para promover o desenvolvimento efetivo do Programa Escola Cidadã foram tomando corpo, engendraram-se concomitantemente conflitos relacionados às disputas e “jogos” interpartidários pelo exercício do poder. O mesmo ocorreu nos momentos de definição dos agentes políticos educacionais que deveriam, em tese, orientar a comunidade escolar na construção coletiva dos projetos de democratização a serem implantados nas escolas municipais da cidade.

Inicialmente, as disputas interpartidárias deflagradas em Uberlândia ocorreram no âmbito dos Poderes Executivo e Legislativo. Elas se ampliaram e começaram também a reproduzir-se no contexto da cidade e refletir-se no espaço escolar da Rede

⁷ A categoria participação é polissêmica e no contexto desta pesquisa é entendida tomando como base a análise de Bordenave (1994, p.25), pela qual “uma sociedade participativa seria, então, aquela em que todos os cidadãos têm parte na produção, gerência e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa. Toda a estrutura social e todas as instituições estariam organizadas para tornar isto possível.” Ainda segundo Bordenave (1994, p. 56), por meio “da participação, a população aprende a transformar o Estado, de órgão superposto à sociedade e distante dela, em órgão absolutamente dependente dela e próximo dela”. Nesse sentido, para este autor, a participação não é uma vivência individual apenas, ela se constrói no coletivo e na prática grupal, conceito com o qual sou consoante.

Pública Municipal de Ensino. Assim, as relações de disputa pelo poder que passou a se manifestar na comunidade escolar espelhavam e estavam de acordo com as diferentes articulações, concepções e estratégias dos grupos políticos hegemônicos e rivais da cidade.

No interior das escolas municipais, delineou-se um “campo de disputa” política e pedagógica pelo poder, que repercutiu amplamente no âmbito do governo municipal, em especial na Secretaria de Educação, principalmente quando instalado o processo de escolha dos diretores por meio do voto da comunidade escolar. Nesse contexto, vários conflitos foram engendrados. Um deles foi associado ao âmbito da Educação e refere-se justamente às políticas e estratégias de ação jurídica e institucional desencadeadas no governo Zaire Rezende (2001-2004) para instituir a eleição direta para diretores. Essas ações serão descritas e analisadas no transcorrer deste trabalho.

Daí a principal razão de investigar e analisar criticamente a questão das *Eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais em Uberlândia: 2000-2004*, no âmbito da Academia e no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da UFU, especificamente na linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação. É nesse *lócus* que transformo minhas dúvidas, inquietações e preocupações acerca da temática desta pesquisa em objeto de investigação.

Retomando a narrativa do nosso memorial profissional descritivo, agora na condição de aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, surgiu a necessidade de planejar e organizar as ações acadêmicas para os anos vindouros.

Em 22 de janeiro de 2008, três alunas do PPGED/UFU, eu, Elzimar Maria Domingues, Kátia Regina Ferreira e Karen Cheila Sousa Sales Oliveira, acompanhadas do orientador Gabriel Humberto Muñoz Palafox e a professora de História da RPME/UDI, Rosa Maria Pelegrini, Mestre em História Social, constituímos um grupo de estudos. A finalidade foi realizar análises e discussões que pudesse contribuir, de forma substancial e inédita, com a produção coletiva de suas dissertações, ou seja, escolheram agir coletivamente no processo de orientação e de construção de suas respectivas pesquisas acadêmicas.

As motivações que engendraram a constituição desse grupo de pesquisa devem-se, fundamentalmente, a experiências anteriores vividas pelo coletivo de sujeitos sociais diretamente envolvidos nesse processo nos seus ambientes de trabalho escolar. São experiências relacionadas com uma práxis social assentada na crença filosófica e politicamente fundamentada da importância do trabalho coletivo em parceria.

As pesquisadoras do grupo possuíam formação cultural, acadêmica e histórias de vida diferentes. Diversidades que, além de contribuírem para o enriquecimento do estudo, da pesquisa, dos debates e para a produção coletiva e individual de textos, possibilitou o aprimoramento das hipóteses e dos marcos de referência teórica e metodológica de cada uma das pesquisas desenvolvidas. Possibilitou também significativa elevação da sua motivação pessoal que, além de minimizar o sentimento de solidão, contribuiu para enfrentar as adversidades peculiares a esse tipo de trabalho acadêmico.

Um dos aspectos que contribuíram para a constituição do grupo foi devido ao fato de que cada uma das pesquisadoras mestrandas, independentemente de contar com objetos de pesquisa diferentes, apresentaram semelhanças, tanto no campo de aplicação das suas respectivas pesquisas, recortes espaciais semelhantes (Educação Pública Municipal), o mesmo recorte temporal (2000-2004), bem como a mesma matriz filosófico-epistemológica de pesquisa, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético.

Consoante ao exposto acima, considero de extrema importância a criação do grupo de estudos em destaque para o PPGED da UFU, na medida em que esse processo institui-se como uma veia possível à urdidura do conhecimento coletivo que se ancora para além das práticas tradicionais. Na verdade, constitui-se em uma nova experiência possível para a academia no sentido da superação do tradicionalismo acadêmico e institucional. Na minha concepção, algo inovador e marcante na prática acadêmica e profissional e ouso dizer: de vida.

O pressuposto básico desta pesquisa é que a Gestão Democrática na Escola Pública não se esgotou para a nação brasileira apesar da promulgação de leis que apontam, em tese, para esse objetivo. E muito menos no município de Uberlândia, onde a comunidade escolar pode, por três vezes⁸, escolher seus diretores por meio do instrumento eleitoral. Entendo que somente as eleições não foram suficientes para garantir a efetivação da gestão e das práticas democráticas nas escolas municipais.

Nossa hipótese é de que, mesmo após serem efetivadas as eleições nas escolas públicas do ensino básico em Uberlândia, os conflitos e as contradições relativos a esse processo, e concomitante a outros, são e estão presentes no espaço escolar e são de extrema importância para o processo democrático. O fato é que nas instituições de

⁸ Nessa cidade já ocorreram três processos eleitorais (voto secreto) para escolha de diretores escolares, que tiveram seu início em 2001 e se estenderam até 2009.

ensino ainda averiguamos conflitos pertinentes às relações hierarquizadas de poder e de saberes. Constatamos que as suas raízes profundas se articulam com a matriz do autoritarismo, da verticalização, da centralização e, inclusive, do domínio hegemônico da racionalidade técnica-instrumental no contexto pedagógico e político-pedagógico.

Reforçando essas ideias, Oliveira (2002), ao fazer a apresentação da obra *Política e Gestão da Educação*, explicitou que a problemática da Gestão Democrática na Escola Pública não se esgotou nem na perspectiva teórica, muito menos prática. Concordo com esse fato por perceber que as contradições e conflitos presentes no interior das escolas públicas – referentes à questão da gestão democrática – transitam em outros espaços públicos. Um exemplo é o Poder Judiciário, onde o Ministério Público faz uma série de questionamentos à ilegalidade do processo de escolha de diretores por meio de eleições.

Pelo exposto acima, o objetivo desta investigação acadêmica é compreender e “desvendar”, em última instância, parte das “tramas” e dos “jogos políticos” que envolvem as eleições diretas para a escolha dos diretores escolares na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, associadas às representações e expectativas da comunidade escolar em torno dessa ação político-educacional⁹, no período de 2000 a 2004, a partir das seguintes questões:

1. É possível identificar e descrever a relação entre eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais e eleição majoritária no Brasil e seus impactos e implicações ideológicas no cotidiano da comunidade escolar?
2. Qual é a representação que a comunidade escolar constroi para a figura dos diretores de escolas e também para o processo de eleições de diretores?
3. Como se tem materializado, no interior da escola, conceitos como democracia, autonomia e participação? Quais os obstáculos para a

⁹ A proposta dá ênfase nas representações e nos dizeres de Chartier: Ao trabalho sobre as lutas de representação cuja questão é o ordenamento, portanto, a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estreita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser percebido constitutivo de sua identidade. (CHARTIER, R. 1991. p.183-4)

implantação da democracia e da autonomia nas escolas públicas municipais durante e após o processo de escolha dos diretores por meio das eleições?

4. É possível averiguar mudanças de caráter crítico e emancipatórias ocorridas nas posturas dos trabalhadores em Educação dentro do lugar social pesquisado em decorrência da existência de eleições para diretores de escolas municipais?

Tais questionamentos nortearam os seguintes objetivos específicos:

1. Averiguar nos documentos e relatórios oficiais em nível internacional e nacional como o processo da *Reforma do Estado*, no tocante à Gestão Administrativa, tem sido construído ao longo dos últimos anos, com vistas a instituir na realidade social, dentre elas a educacional, as mudanças necessárias que de alguma forma se materializam na gestão escolar e consequentemente no seu interior.
2. Identificar nos documentos oficiais locais como foi sendo moldado e construído o processo das *Eleições diretas para diretores e vice-diretores de escolas municipais* e descrever como os jogos políticos, os impactos e contradições desse processo, de alguma forma, se materializam no interior da escola.
3. Identificar, a partir das entrevistas, como as percepções e depoimentos dos sujeitos corroboraram para a compreensão e o entendimento do processo de construção das *Eleições diretas para diretores e vice-diretores de escolas no âmbito do município de Uberlândia*.

A metodologia de pesquisa utilizada para este trabalho é de natureza qualitativa crítica, pois nos propõe vislumbrar as possibilidades da incompletude e parcialidade dos fatos e dos processos históricos relacionados com a construção acadêmica. Nessa perspectiva, a participação dos sujeitos entrevistados obedece ao seu próprio interesse pessoal.

Gonzalez Rey (2005, p.15) revela que:

A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente, no próprio espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo. A pessoa consegue o nível necessário de implicações para expressar-se em toda sua riqueza e complexidade se inserida em espaços capazes de implicá-las através da produção de sentidos subjetivos. Tais espaços se constituem no interior de seus sistemas mais significativos de comunicação, por isso a pesquisa qualitativa orientada a estudar a produção de sentido subjetivo, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos e experiências de sua vida social, deve aspirar a fazer do espaço de pesquisa um espaço de sentido que implique a pessoa estudada. (REY, 2005, p.15)

Assim, ao falar e responder a questionamentos do pesquisador, o entrevistado o faz a partir das visões e leituras que possui, do seu contexto e de sua vida real, portanto do concreto e da práxis social. Ao responder às perguntas, fá-lo do lugar onde se encontra localizado e de acordo com a sua experiência de vida.

Com a pesquisa qualitativa crítica é possível averiguar dialeticamente que ao investigar os depoimentos de pessoas, grupos e/ou pesquisar instituições, organizações, por meio das trajetórias e experiências de vida pessoal e dos processos coletivos, os sentidos concretos da pesquisa transcendem e transitam, constroem e se resconstroem, além de se resignificar e redefinir-se processualmente no contexto histórico da práxis social.

Essa perspectiva de pesquisa se aplica também ao investigador, na medida em que o estudo do problema proposto acompanha o percurso e a trajetória de vida do sujeito que a realiza, mas procurando-se garantir dialéticamente o suficiente distanciamento com o objeto de pesquisa, como forma de alcançar o conhecimento minimizando, dentro do possível, o próprio viés ideológico.

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada por meio do emprego da técnica de Grupo Focal, que permite ao pesquisador a obtenção de informações variadas sobre o que se quer saber e também sobre o que está oculto em determinada realidade social a ser investigada.

Segundo Kramer (2003, p.75), as entrevistas coletivas realizadas em grupos focais “podem deixar os conflitos e as tensões, as dores e o riso mais aparentes e isso me parece ser profundamente humano, num mundo onde se apagam as marcas, se esquece as histórias, se perdem os elos que um dia já ligaram pessoas, instituições e propostas”.

Na prática, a entrevista semiestruturada focal trata-se da organização de um conjunto de perguntas abertas e fechadas feitas a um grupo de pessoas selecionadas pelo pesquisador. O objetivo a ser alcançado destina-se à obtenção e capturas das respostas dos entrevistados acerca de um tema localizado em um determinado espaço e tempo histórico. Ambos os recortes – o espacial e o temporal – dizem respeito, focalizam e revelam dados sobre o objeto da pesquisa. Essa técnica permite que o entrevistado em grupo discorra com maior autonomia, liberdade e elasticidade sobre o tema. O entrevistador, em sua função de pesquisador, conduzirá a análise dos dados informados que serão revelados nos resultados da pesquisa. Em resumo, o grupo focal é um meio para coletar os dados e promover a interação grupal sendo alternativa metodológica de pesquisa coletiva.

Por outro lado, a entrevista semiestruturada dá voz ao entrevistado e produz um discurso compartilhado com o pesquisador cujo resultado é um “texto negociado”. Ela prioriza o planejamento e a forma como os depoimentos – recolhidos, reunidos e escritos – serão expostos e analisados.

Para Boni e Quaresma (2005, p. 68-80):

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Nesse sentido, faz emergir novas possibilidades de análise que permitem aos entrevistados falar do assunto em reflexão com tranquilidade. Dessa forma poderá, inconscientemente ou não, expressar as suas redes complexas de relacionamentos e vivências sociais e nestas os conteúdos subjetivos passíveis de serem percebidos e apreendidos pelo pesquisador.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho estão fundamentados em um princípio de ação coletiva. Em conformidade com o exposto acima e pela necessidade em cumprir burocracias, tempo e funções acadêmicas advindas do PPGED/UFU, forjamos a construção de um grupo de estudos em 22 de janeiro de 2008. Ficou definido que os procedimentos metodológicos utilizados tanto no processo de orientação quanto de pesquisa individual e coletiva seriam predominantemente constituídos e implementados entre o orientador e as suas orientandas, três mestrandas e uma colega de trabalho convidada por elas, mestre em História Social pela UFU, respectivamente identificados anteriormente.

A primeira ação foi debater os princípios e diretrizes de trabalho coletivo, bem como os objetivos do grupo seguidos da organização de uma agenda de reuniões semanais que passou a fazer parte do horário disponibilizado pelos orientadores. Em seguida, foi desenvolvida uma proposta de planejamento de ações coletivas e individuais. Entre elas, as atividades de levantamento e revisão de bibliografia dos objetos de estudo, dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e científicos da pesquisa qualitativa adotada no decorrer dos trabalhos, bem como das técnicas de entrevistas e os critérios de seleção dos entrevistados para cada uma das respectivas pesquisas em andamento que, em 2008 e 2009, perfaziam um total de três¹⁰.

É importante salientar que, no momento de serem debatidos temas correlatos a cada uma das pesquisadoras do grupo, estabeleceu-se que em todas as conjunturas fossem apresentadas produções individuais, compartilhadas e debatidas para, finalmente, retornarmos novamente à produção individual até se constituírem os textos correspondentes às próprias pesquisas. Esse procedimento ocorreu em praticamente toda a produção textual com exceção de uma parcela da introdução deste capítulo, que foi construída, por consenso, de forma coletiva.

Em síntese, o processo de construção coletiva da pesquisa se deu, num primeiro momento, de forma individual. Cada membro do grupo tinha a tarefa de elaborar e promover seus próprios apontamentos e expor a análise de suas reflexões para o coletivo. Depois de ouvir atentamente as exposições individuais, a tarefa de todos era promover outras análises e sugestões que possibilitariam a ampliação da proposta, *a priori*, apresentada.

Após a socialização das temáticas individuais entre todos os pesquisadores, a tarefa deles era reorganizar, reelaborar e re-significar suas considerações iniciais acerca das investigações. Durante a configuração e efetivação dessas estratégias organizadas e trabalhadas coletivamente no grupo de estudos, foram efetivadas três etapas de análise:

- (a) estudos individuais;
- (b) socialização das reflexões surgidas a partir dos estudos individuais para os membros do grupo de estudos, acompanhada pela argumentação e reflexão coletiva;

¹⁰ Ver: FERREIRA, K. R. **Estudo sobre a autonomia profissional do (a) educador (a) no exercício da prática político-pedagógica.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: 2008. Ver também: OLIVEIRA, K. C. S. S. **Escola Cidadã em Uberlândia (MG):** trajetória da elaboração do Projeto Político Pedagógico no período 2001-2004. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: 2009.

(c) reorganização, re-elaboração e re-significação individual das reflexões apontadas pelo grupo de trabalho referente às temáticas individuais.

Reitero que a constituição efetiva do grupo de estudos em destaque foi de extrema riqueza e importância para a edificação do conhecimento compartilhado dos docentes e discentes partícipes do processo no interior do PPGED/UFU. Suas ações foram inéditas e de imensurável importância. Na minha percepção, um trabalho incomum de construção coletiva, sendo uma experiência inusitada e marcante na minha trajetória acadêmica, profissional e de vida.

A participação das pessoas neste processo de construção coletiva do conhecimento foi um passo importante e concreto no ambiente da UFU na busca de promover e superar práticas acadêmicas individualizadas e impregnadas na produção do conhecimento.

No que diz respeito à materialização da pesquisa entre os professores e os pedagogos da RPME/UDI, além de utilizar a pesquisa bibliográfica e documental (Lei Orgânica do Município de Uberlândia – LOM – 1992, Carta Compromisso para o Desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia – 2000, Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire – 2001-2004, Programa Escola Cidadã do governo Zaire Rezende – 2001-2004, Lei de Eleições para Diretores no Município de Uberlândia número 216/01, promulgada em 10 de setembro de 2001, e sua regulamentação, Lei 7.832/01, de 28 de setembro de 2001, Carta de Princípios Político-Pedagógicos elaborada entre 2003 e 2004, por meio da participação dos sujeitos históricos das escolas da RPME/UDI), procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas focais e à aplicação de um questionário individual. A finalização foi feita com a análise dos dados coletados, ou seja, das formações discursivas e das representações dos sujeitos entrevistados acerca das *Eleições para diretores de escolas públicas municipais em Uberlândia*. Nesse cenário, entende-se que:

Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da presente pesquisa levaram em consideração o fato de que o problema delimitado foi identificado na esfera da vida prática. Isto quer dizer que a escolha do tema não emergiu espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo na medida em que surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 1996, p.90)

Para realizar a pesquisa de campo foram identificados treze profissionais da Educação da RPME/UDI que participaram, direta ou indiretamente, das ações

desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação – SME/UDI e mais dois sujeitos que na época atuaram no Poder Legislativo Municipal, perfazendo um total de quinze entrevistados. Todas as pessoas identificadas para a realização desta pesquisa participaram, de certa forma, no processo de construção e efetivação das eleições dos diretores das unidades escolares durante a gestão Zaire Rezende.

A identificação da comunidade entrevistada foi determinada de acordo com os seguintes critérios de amostragem:

1. Ter atuado no âmbito da Educação Pública.
2. Ter sido convidado ou selecionado para participar do processo de construção da gestão democrática da RPME/UDI.
3. Ter ocupado cargo na Rede Municipal de Ensino, que envolvesse a tomada de decisões impactantes na Educação nesse período.
4. Ter atuado diretamente na Educação municipal com efetiva participação a favor ou contra o processo de construção do PPP no período pesquisado.
5. Estar atuando como dirigente do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Uberlândia – Sintrap/PMU¹¹, no período pesquisado, ou na condição de parlamentar ou assessor do Poder Legislativo Municipal, diretamente conectado com o processo jurídico relacionado com a escolha de diretores durante a implementação do Programa Escola Cidadã.
6. Ter atuado direta ou indiretamente na construção da Gestão Democrática da Escola Pública na condição de participante e/ou coordenador do processo de elaboração da Carta de Princípios, PPP ou nas eleições diretas para diretores no período investigado.
7. Estar lotado nas unidades escolares da RPME/UDI no período pesquisado.

Com a finalidade de preservar a identidade da comunidade entrevistada, cada sujeito foi identificado com um código, formado pela letra do grupo correspondente, seguido de um dígito identificador.

Os treze profissionais da Educação da RPME/UDI e os dois representantes do Poder Legislativo local que nos concederam entrevistas, sem exceção, demonstraram

¹¹ Os sujeitos entrevistados que compõem a coordenação do Sintrap também fazem parte do quadro do magistério público em Uberlândia.

interessante vontade e disposição para participarem do processo e também contribuíram com a sugestão de outros nomes de profissionais que poderiam fazer parte da pesquisa de acordo com os critérios de amostragem previamente apresentados. De posse dos novos nomes, foi feita uma pesquisa mais detalhada para verificar se os profissionais apontados se encontravam dentro dos critérios da amostragem até ficar consolidado o total de quinze entrevistados.

Depois de confirmar a participação dos quinze entrevistados selecionados, foi elaborado um cronograma de trabalho a partir da distribuição deles em três grupos focais, organizados de acordo com as *funções/atribuições* profissionais que exerceram na docência municipal no período 2000-2004, tal como demonstrado no QUADRO 1.

O primeiro grupo, denominado A, foi constituído pelos entrevistados que atuavam no Sintrasp como coordenadores sindicais e também por aqueles que estavam trabalhando no Poder Legislativo Municipal seja na qualidade de vereador ou de assessor desse cargo político cujos dígitos identificadores correspondem a: $A_1, A_2, A_3, A_4, A_5, A_6$. O segundo grupo, denominado B, foi integrado por aqueles sujeitos da pesquisa que exerceram os cargos de gestores municipais do Programa Escola Cidadã. Este grupo, no ato da entrevista, teve que ser subgrupado devido à impossibilidade de reunir todos os membros num único horário. Seus dígitos identificadores correspondem a: $B_1, B_2, B_3, B_4, B_5, B_6, B_7$. O terceiro grupo, denominado C, foi constituído pelos profissionais da Educação que pertenciam ao quadro funcional das unidades escolares da RPME/UDI e seus dígitos são C_1 e C_2 .

Quadro 1: Organização da comunidade entrevistada para realização da presente pesquisa de campo.

Grupo	Identificador do entrevistado	Característica Central	Entrevistados (Total=15)	Critérios de Escolha	Número de Sessões (entrevis-tas)
A	A_1 A_2 A_3 A_4 A_5 A_6	Sindicalistas, Políticos e Assessores do Poder Legislativo Municipal	06	Estar atuando como dirigente do Sintrasp/PMU, no período pesquisado, ou na condição de parlamentar ou assessor do Poder Legislativo Municipal, diretamente conectado com o processo jurídico relacionado com a	02 de 04 horas cada. Total = 08 horas em

				escolha de diretores durante a implementação do Programa Escola Cidadã.	média.
B	B ₁ B ₂ B ₃ B ₄ B ₅ B ₆ B ₇	Membros de equipes coordenadoras das ações do Programa Escola Cidadã, os Gestores Municipais.	07	Ter atuado no âmbito da Educação pública. Ter sido convidado ou selecionado para participar do processo de construção da Gestão Democrática da RPME/UDI. Ter ocupado cargo na Rede Municipal, que envolvesse a tomada de decisões impactantes na Educação nesse período. Ter atuado direta ou indiretamente na construção da Gestão Democrática da Escola Pública na condição de participante e/ou coordenador do processo de elaboração da Carta de Princípios, PPP ou nas eleições diretas para diretores no período investigado.	04 de 04 horas cada. Total = 16 horas em média.
C	C ₁ C ₂	Profissionais da RPME/UDI lotados nas unidades escolares.	02	Ter atuado no âmbito da Educação pública. Estar lotado nas unidades escolares da RPME/UDI, no período pesquisado. Ter sido convidado ou selecionado para participar do processo de construção da Gestão Democrática da RPME/UDI. Ter atuado diretamente na Educação municipal com efetiva participação a favor ou contra o processo de construção do PPP, no período pesquisado. Ter atuado direta ou indiretamente na construção da Gestão Democrática da Escola Pública na condição de participante e/ou coordenador do processo de elaboração da Carta de Princípios, PPP ou nas eleições diretas para diretores no período investigado.	02 de 04 horas cada. Total = 08 horas em média.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foram realizadas oito sessões nos grupos focais que totalizaram aproximadamente trinta e duas horas de trabalho. Com o propósito de gravar e proteger as informações coletadas durante as entrevistas,

os registros orais dos entrevistados foram integralmente gravados num gravador digital e também em um gravador analógico com o uso de fita cassette para posterior transcrição e análise qualitativa.

Deve-se ressaltar que, durante a realização das entrevistas, foram encontradas dificuldades para cumprir o planejamento das reuniões previstas. Isto implicou na modificação do cronograma inicialmente previsto, que foi alterado para cumprir o processo de transcrição e análise dos dados coletados.

Lembrando que a construção dos procedimentos de pesquisa foi realizada coletivamente, deve-se ressaltar que, durante o processo de configuração do cronograma de entrevistas junto com a comunidade afetada, foi realizado um estudo no grupo de pesquisadoras junto com o orientador, relacionado com cada um do(s) objetos(s) da pesquisa(s) em andamento. Como resultado desse estudo, que durou dois meses com reuniões quinzenais, foram construídos roteiros de entrevistas para cada um dos grupos focais¹². Nesse contexto, ficou definido que além dos roteiros de entrevistas de cada grupo focal (Anexos 2, 3, 4) seria também aplicado um questionário individual para cada um dos entrevistados (Anexo 1).

Finalmente, a dissertação está estruturada em três capítulos:

No Capítulo I é apresentada uma análise documental que respalda o processo das eleições diretas para diretores. A proposta é a explicitação de alguns apontamentos sobre as instituições internacionais e nacionais, com as suas respectivas produções de acordos, relatórios e documentos que respaldam de alguma maneira, oficialmente, a realização e a construção do processo das eleições diretas para diretores. A intenção é mostrar as perspectivas e proposições dos órgãos internacionais e nacionais (LDBN 9394/96) a respeito da Gestão Democrática da Escola Pública.

No Capítulo II é apresentada uma organização de dados que revela a construção e reconstituição crítica da trajetória histórica do processo político de institucionalização das eleições para o exercício da função de diretor e vice-diretor das escolas da RPME/UDI, no período 2000-2004, baseados, dentre outros aspectos, na análise dos seguintes documentos:

1. Lei Orgânica do Município de Uberlândia – LOM (1992).
2. Carta Compromisso para o Desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia (2000).

¹² Os roteiros das entrevistas referentes a cada um dos grupos focais estão anexados ao final deste trabalho.

3. Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire (2001-2004).
4. Programa Escola Cidadã do governo Zaire Rezende (2001-2004).
5. Lei de Eleições para Diretores no Município de Uberlândia número 216/01, promulgada em 10 de setembro de 2001, e sua regulamentação, Lei 7.832/01, de 28 de setembro de 2001.
6. Carta de Princípios Político-Pedagógicos elaborada entre 2003 e 2004, por meio da participação dos sujeitos históricos das escolas da RPME/UDI.

No Capítulo III é apresentada a pesquisa de campo acerca das representações dos sujeitos a respeito do processo que desencadeou e garantiu a realização de eleições diretas para diretores das escolas públicas municipais em Uberlândia no período 2000-2004.

CAPÍTULO I

AS CONFERÊNCIAS E INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS E NACIONAIS E AS ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS

A finalidade deste capítulo é apresentar uma breve descrição e análise dos acordos e documentos oficiais produzidos por instituições internacionais e nacionais que, de alguma forma, respaldaram e legitimaram os processos de efetivação de eleições para a função de direção das escolas públicas em geral.

No plano internacional, é possível identificar as proposições do Banco Mundial, por meio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – Bird, da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal, da Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien, Tailândia em 1990, da Conferência de Nova Delhi em 1993 e também o Relatório Jacques Delors, cognominado de *Educação: um tesouro a descobrir* (1999).

No plano nacional, são analisadas a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDBN 9394/96, e parte dos documentos do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

1.1 A Gestão Escolar na perspectiva de conferências e dos organismos internacionais

O Banco Mundial forjou, ao longo dos últimos 40 anos de sua história, uma estreita e complexa relação de acordos e financiamentos junto às nações latino-americanas. As alianças efetivadas no Brasil com o Bird, no que se refere à construção de acordos financeiros, econômicos e políticos, foram firmadas junto às instâncias dos governos federal e estaduais, tendo como objetivo a promoção de ações para o setor social, dentre as quais podemos citar os campos da saúde e da Educação.

O Bird e o Fundo Monetário Internacional – FMI¹³ foram fundados na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, nos Estados Unidos da

¹³ Segundo Fonseca (2003, p.47), estes organismos internacionais foram “criados conjuntamente nos anos de 1940 para realizar a reestruturação pós-guerra dos países europeus. Ao FMI foi confiado o papel de órgão normativo e político, enquanto o Bird ou Banco Mundial atuava mais como órgão técnico e financiador de projetos específicos. Ainda hoje, essa dualidade de papéis existe formalmente: ao FMI

América – EUA, em New Hampshire, durante a gestão de Franklin Delano Roosevelt e dentro do contexto do final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Na atualidade, o Banco Mundial é composto pelo Bird e pela Associação Internacional de Desenvolvimento – AID. Oficialmente, a missão inicial do Banco Mundial foi financiar a reconstrução dos países devastados durante a Segunda Guerra Mundial. Hoje, suas ações têm-se voltado para o combate à pobreza, por meio do financiamento e empréstimos aos países em desenvolvimento. De acordo com discurso do próprio Banco Mundial:

Uma constante diminuição da pobreza requer a cooperação entre diversos grupos como, por exemplo, comunidades, a sociedade civil, o governo e agências doadoras. Ao trabalhar com esses grupos, o Banco Mundial tem como objetivo fornecer assistência técnica e financiamento para os programas de redução da pobreza nas áreas de saúde, agricultura e infraestrutura básica¹⁴.

Aproximadamente 150 países membros participam na composição do capital da instituição. O valor de cota e o direito de voto são determinados pelo nível de participação no mercado mundial. O principal acionista são os EUA, condição que lhe concede o poder de veto em todas as decisões.

Para alcançar os seus objetivos, o Banco Mundial se fundamenta nos princípios de igualdade e eficiência. Ele considera que a justa distribuição dos benefícios econômicos deve ser alcançada mediante a atuação eficiente do setor público. Este é o motivo pelo qual é requerido dos Estados Nacionais a “incorporação de modelos gerenciais modernos e o estabelecimento de metas realistas para o incremento da produtividade entre as nações” (FONSECA, 2003, p. 48).

O Banco Mundial adquiriu expressiva importância nas décadas de 1990 e dos anos 2000 no âmbito das políticas públicas brasileiras. Nesse período, atuou na condição de estrategista e articulador de questões econômicas edificadas entre os países

cabe estabelecer os códigos de conduta político-econômicos como pré-condição na liberação de créditos aos países, empréstimos a curto prazo para questões macroeconômicas como o equilíbrio da balança de pagamentos, por exemplo. Ao Bird cabe o financiamento a longo prazo para projetos específicos nos diferentes setores econômicos e sociais”.

¹⁴ BANCO MUNDIAL. **Como o Banco Mundial apoia os países?** (Disponível em: <web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BR AZILINPOREXTN/0,contentMDK:21352825~menuPK:4082367~pagePK:141137~piPK:141127~theSit ePK:3817167,00.html>, acesso em 08 abr. 2010). Veja também: Banco Mundial. **Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (Miga).** O Grupo Banco Mundial é formado por Bird, AID e outras três agências: a Corporação Financeira Internacional (IFC que trabalha com o setor privado), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI que faz seguros para investimentos nos países em desenvolvimento), e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (Ciadi que julga disputas sobre investimentos). As cinco agências trabalham em conjunto para o objetivo final da redução da pobreza. (Disponível em: <pt.reingex.com/Banco-Mundial.asp>, acesso em 06 jun. 2010).

membros, por meio da definição de metas sociais e de sistemáticas de financiamento nos “níveis educacionais iniciais, em zonas de concentração de pobreza, como as periferias de grandes centros urbanos e de zonas rurais” (FONSECA, 2003, p. 51).

Entretanto, deve-se ressaltar que a ênfase conferida às políticas de financiamento do Bird para o setor educacional, no período 1990-2000, teve estreita relação ideológica com os objetivos das políticas neoliberais adotadas pelo Governo Federal desde a época do Governo Collor (1990-1992). Uma de suas metas era a apropriação da mão de obra dos Estados Nacionais baseada nos princípios da flexibilidade e da informalidade¹⁵. Convém frisar que tais princípios estão diretamente ligados ao neoliberalismo, doutrina econômica e política predominante na atualidade, que sustenta e legitima o modelo de produção capitalista e a globalização.

No tocante à doutrina neoliberal mencionada, faz-se necessário dar ao conceito um tratamento mais específico e panorâmico, visto que os pesquisadores contemporâneos têm dado atenção especial a ela por meio da produção de inúmeros estudos.

Vale ressaltar que o neoliberalismo é uma doutrina patrocinada e cunhada pelo capital. Como tal, constitui-se como um projeto hegemônico liderados pelos países capitalistas industrializados, hoje intitulados pela geopolítica, de *países do norte*. São, na verdade, os países sedes das grandes empresas transnacionais cujos objetivos perpassam pela necessidade de:

Levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das novas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural. (GENTILI, 1998, p. 102)

Destaca-se que a ampliação e difusão do projeto hegemônico neoliberal anunciado está presente em todas as instâncias sociais, entre elas o campo educativo, no qual se instaurou uma nova lógica de funcionamento diretamente vinculada ao mercado. Destarte se as empresas capitalistas e os mercados se flexibilizam para atender as

¹⁵ Os financiamentos do Bird para o setor social seguem o mesmo modelo dos critérios comerciais, caracterizados pela rigidez dos prazos e das condições financeiras do mercado. Sobre *flexibilização* ver: VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo, Expressão Popular: 2005. p. 15-111. e ANTUNES, R. **O caracol e sua a concha – ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo, Boitempo: 2005.

prerrogativas do capital, este tende a ser executado no interior do setor educativo, uma vez que está intimamente inserido na sociedade capitalista globalizada e mercantilizada.

Dito isto, torna-se mais simples entender que o setor educacional tem experenciado e incorporado em suas práticas novas formas de funcionamento ligadas à lógica adotada pelo capital. Então, deparamo-nos nas escolas com ações administrativas e político-pedagógicas que promovem a competitividade e a meritocracia. Assim, os resultados são medidos por instrumentos de avaliações e desempenho individualistas e quantitativos, visto serem relevantes a eficiência e a eficácia para a otimização do trabalho.

O sistema educacional converte-se, ele mesmo, num mercado. Assim, devem ser consultados aqueles que melhor entendem do mercado, para nos ajudarem a sair da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares e que regulam a lógica cotidiana das instituições educacionais em todos os níveis. (GENTILI, 1998, p. 25)

Outra questão importante já examinada nesta dissertação diz respeito à atuação e interferência dos organismos internacionais no setor educativo, onde os Bancos Internacionais (BID, Banco Mundial e FMI) repassam, por meio de empréstimos, vultosas somas aos países pobres, que são aplicadas no setor social, porém com o controle, fiscalização e direcionamento dos países hegemônicos. São as famosas “condicionantes” tratadas abaixo, ainda no Capítulo I desta dissertação.

As políticas sociais são assim pensadas como um componente indissolúvel dos processos de reestruturação econômica e planejadas a partir da ótica de um exacerbado reducionismo tecnocrático. Todo assunto referente a questões de política social – entre eles, a reforma escolar – limita-se à aplicação da lógica custo-benefício e à ênfase na necessidade de considerar, como prioritária, a obtenção de uma crescente taxa de retorno dos recursos investidos. O condicionamento dos limites e do conteúdo da política social se expressa no protagonismo que tais instituições desempenham no funcionamento direto e crescente de certos programas setoriais desenvolvidos na região. Mesmo quando esse funcionamento é assumido de forma direta pelo Banco Mundial e pelo BID, o FMI exerce um papel central no estabelecimento das precondições necessárias para a aprovação dos recursos a serem investidos. Como bem observa Marília Fonseca, apesar de que esses empréstimos ocultam-se detrás do véu da ‘cooperação’ e da ‘assistência técnica’, tratam-se de volumosas somas de dinheiro que passam a engrossar a inesgotável dívida externa dos países do Terceiro Mundo, e cuja inversão está subsumida a um rigoroso controle ideológico que define o conteúdo e os limites dos projetos implementados. A cada vez mais intensa canalização de créditos para a área social, especialmente para a área educacional, não pode ser entendida fora desse contexto. (GENTILI, 1998, p. 32)

De fato, nesse contexto, a flexibilização diz respeito à criação de modelos de trabalho nas fábricas e nas empresas de prestação de serviços que, com amparo legal, criam empregos de curta duração, parciais, temporários, meio expediente e/ou terceirizados (*part-time*), rompendo definitivamente com as noções de segurança e estabilidade no emprego. Esse processo possibilita outro tipo de flexibilização que, no extremo, implica na legitimação da ocupação informal. Em outras palavras, equivale dizer que provoca a desregulamentação das leis trabalhistas. No momento da contratação do trabalhador, o emprego é efetivado num contexto pleno de informalidade em relação aos direitos dele. Quando inserido nesse formato, o desempregado é obrigado a se sujeitar à flexibilização imposta pelo sistema, sendo *subcontratado* de forma *precarizada*. Ele perde importantes direitos legais de natureza trabalhista, além de ter que se sujeitar, em muitos casos, a trabalhar elevadas jornadas de trabalho, em aviltadas condições salariais e estruturais que, em síntese, correspondem à retirada de direitos à cidadania.

Somado a isso, deve-se considerar que, nos últimos anos, além da reestruturação ocorrida no mundo empresarial também houve:

[...] inovações tecnológicas que não criam novas formas de ocupação, mas que são responsáveis pelo vertiginoso aumento do desemprego. Uma realidade sem comparações com o passado e que vem transformando o desemprego em um dos fenômenos mais dramáticos de nosso tempo, com características cada vez menos conjunturais e assumindo uma forte conotação estrutural. (VASAPOLLO, 2005, p. 21)

É importante ressaltar que, além de Vasapollo, outros autores como Antunes (2005) e Bernardo (1998) também analisaram e questionaram os processos de flexibilização, informalidade e precarização do mundo do trabalho compartilhando, em grande parte, as mesmas ideias.

Retomando às questões referentes ao mundo da Educação, o Banco Mundial organizou um conjunto de informações devidamente sistematizadas sobre os fatores determinantes do desempenho educacional, assim como sobre os resultados de experiências na área de gestão ocorridas desde os anos de 1970 até o final do século XX.

Para Fonseca (2003), se as diretrizes políticas do Bird foram orientadas para o atendimento à pobreza e à superação do analfabetismo em setores de baixa renda socioeconômica, também agiu ideologicamente para literalmente baratear os custos da

Educação Básica. Se os pobres¹⁶ – entre eles os desprovidos das condições objetivas de subsistência – começaram a ter acesso à Educação Básica, na prática, esse tipo de política custou, aos cofres públicos, a menor quantia possível. Ato entendido como a promoção de um tipo de racionalização administrativa dos recursos financeiros, materiais e humanos, dando prioridade à contenção de gastos e à busca da otimização na utilização dos recursos disponíveis.

Por outro lado, ao privilegiar a Educação Básica como subsistema a ser melhorado e ampliado em termos de acesso, o Estado brasileiro, com apoio do Bird, atribuiu a ela a possibilidade de contribuir em alguns aspectos. Entre eles, com a preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também com sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola (FONSECA, 2003, p. 52), como forma de reduzir as pressões sociais e ambientais geradas pelo crescimento demográfico e pelo consequente aumento da pobreza¹⁷.

Entretanto, a adoção prática desse tipo de política foi de ampliar e garantir o acesso à formação básica capaz de propiciar à população um meio de geração de renda para ajudar a família, além de uma Educação instrumental técnica¹⁸ adequada ao mercado e suas demandas, porém promovendo, ao mesmo tempo, profunda precarização do mundo do trabalho. Está em consonância com o impacto das políticas neoliberais adotadas no mundo todo a partir da década de 1970, quando surgiu a preocupação do Banco Mundial em oferecer à população feminina¹⁹ o acesso à Educação Básica. A justificativa da inserção dessa população no mercado de trabalho seria uma forma de combater a contratação de mão de obra barata existente na época,

¹⁶ Segundo Vasapollo (2004, p.83-84), “os novos pobres são, hoje, aqueles que não podem ter acesso à informática, à cultura, às garantias de renda: são aqueles que não conseguem chegar ao final do mês com seus salários. Hoje, o problema da pobreza abrange um grande número de pessoas que trabalham, mas que recebem rendimentos baixos”.

¹⁷ De acordo com Fonseca (2003, p. 54), nos anos 80-95 do século XX, “a escolha dos municípios beneficiários dos empréstimos (do Bird) pautou-se por critérios demográficos, isto é, foram selecionados aqueles municípios cuja taxa de crescimento populacional ultrapassasse 4% a.a.”.

¹⁸ Segundo Fonseca (2003, p. 51), no final dos anos de 70 do século XX, no Brasil, o setor educacional sinalizava para a definição de “programas especiais, que relacionavam a Educação com o trabalho produtivo, buscando oferecer ensino profissionalizante ao aluno carente e a ensinar-lhe a transformar o produto de seu trabalho em renda para si e para suas famílias”.

¹⁹ Sobre essa questão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, propõe, em seu artigo 3, universalizar o acesso à Educação e promover a equidade: “A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à Educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da Educação”. Relatório Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>, acesso em 16 fev. 2010).

mais explorada e menos escolarizada do que a população masculina e, portanto, mais precarizada.

O impacto dessa política de inclusão promoveu a heterogenização da classe trabalhadora (polissêmia). Tal fato foi constatado com a inserção²⁰ e ampliação da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Por outro lado, as políticas públicas educacionais implantadas nos anos de 1970 promoveram, dentre outros aspectos, a criação e expansão de modalidades educativas direcionadas à Educação a Distância – EAD com utilização maciça das mídias rádio e televisão, assim como da internet²¹.

Aproveitando-se do uso dessas tecnologias, o país assistiu a um processo de transição dos analfabetos da época (anos 1970-1990) em alfabetizados funcionais, como forma de garantir o mínimo de conhecimento escolar principalmente da mão de obra feminina que acabara de ser inserida no mercado de trabalho.

Ainda na década de 1990, o Bird incorporou às suas ações uma nova política de financiamento. O suposto básico, segundo Fonseca (2003, p. 55), propunha uma “definição de condicionalidades políticas”²² orientadas sob a lógica do mercado. Os objetivos eram, em última instância, atingir metas capazes de tornar as administrações públicas e seus diversos setores de atendimento social – tais como a Educação – mais eficientes, racionais, produtivos e competitivos. A adoção de tais condicionalidades políticas implicou, na prática, que o mercado terminasse, mais uma vez, prescrevendo e impondo uma lógica de ação aos governos locais,

[...] de maneira a estreitar suas opções políticas, econômicas e a pressioná-los a adquirir comportamento adequado para ser parceiro nos negócios do capital. Os ajustes econômicos e reformas, a livre circulação para o capital e as privatizações são algumas condições prescritas pelos consultores e técnicos do Banco Mundial para continuarem as negociações com o país e assim, viabilizar os termos dos empréstimos ou sinalizar ao capital local, bons negócios. (SILVA, 2009, p. 100)

²⁰ Segundo Antunes (2002), a força de trabalho feminina representa, em média, cerca de 40% ou mais do conjunto da força de trabalho em diversos países avançados e tem sido absorvida pelo capital, preferencialmente no universo do trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado. No Reino Unido, por exemplo, desde 1998, o contingente feminino tornou-se superior ao masculino na composição da força de trabalho britânica.

²¹ Nos anos 80-90 do século XX, a internet era uma mídia incipiente. Ainda não era utilizada nos cursos da EAD com a popularidade e destaque a ela inferidos na primeira década do século XXI.

²² Segundo Silva (2009, p.101), entre os anos de 1990 a 2002, as “condicionalidades dispõem que parte dos recursos previstos deverá ser destinada para reestruturar a administração central, seja no MEC, Secretarias de Educação ou nas escolas, *a fim de atingir metas e os procedimentos administrativos que instaurem os princípios da eficiência, produtividade, racionalidade e competitividade*. Tornou-se função principal desses consultores e técnicos, juntamente com parte da equipe brasileira, expandir os princípios e a cultura do setor privado para dentro dos sistemas de ensino, adequando-os aos interesses econômicos subscritos nos acordos e empréstimos externos”. (Grifos nossos)

De acordo com Fonseca (2003), é possível verificar que no âmbito da Educação têm ocorrido reformas²³ nos diferentes níveis de ensino. As estratégias implicaram o uso racional de insumos educativos objetivando a redução dos custos educacionais. Assim, observou-se na década de 1990 e nos primeiros anos da década de 2000:

- (a) Diminuição dos encargos financeiros do Estado na Educação e em contrapartida houve a promoção da privatização educacional superior.
- (b) A prioridade nos empréstimos para insumos básicos na Educação, em oposição à valorização do capital humano, como por exemplo: experiência e salário dos professores.

Em resumo, a política social do Bird²⁴ propôs a diminuição do papel do Estado no setor social, por meio de reformas administrativas, privatizações do setor público e redução das barreiras do mercado. Nesse sentido, foram desconsiderados fatores como o excessivo número de alunos em sala e a sobrecarga de trabalho dos professores, dentre outros que contribuem para a precarização do trabalho docente²⁵ dia após dia.

Ao contrário do que se apresenta oficialmente, os acordos educacionais realizados entre o Banco Mundial e o Brasil têm-se demonstrado conflituosos na

²³ Neste trabalho, adotaremos as postulações sobre a Reforma do Estado segundo Souza (2002, p.89-90). De acordo com ele, “para garantir a implementação, no âmbito internacional, de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com esses novos parâmetros, com uma orientação padronizada e global a todos os países, principalmente os de economia subdesenvolvida, organismos internacionais de desenvolvimento – os grandes mentores teórico-políticos do capitalismo contemporâneo – como o Banco Mundial (Bird), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – elaboraram e divulgaram as diretrizes gerais e orientadoras das Reformas de Estado, em especial, do setor educacional, [...]. Quatro grandes objetivos podem ser definidos como centrais nas orientações internacionais que balizam as Reformas de Estado observadas principalmente desde inícios da década de 1990, em diferentes países e continentes: a) melhoria da eficácia da atividade administrativa; b) melhoria da *qualidade* na prestação dos serviços públicos; c) diminuição das *despesas públicas*; d) aumento da *produtividade na Administração* do Estado. A adoção e a implantação dessa orientação política levou os países periféricos a *modernizarem* os serviços da Administração Pública, aperfeiçoando os *sistemas de gestão*, acompanhamento e controle dos recursos humanos, financeiros e organizativos, numa perspectiva de maior *flexibilização e autonomia de gestão*, adequando-os à racionalidade econômica, além de utilizarem os mesmos padrões e critérios de produtividade e rentabilidade dos países ricos, entrando em sintonia política e ideológica com a nova lógica produtiva e de mercado globalizado”. (Grifos do autor)

²⁴ Segundo Fonseca (2003, p. 57-58), “no caso do Banco Mundial, verifica-se que a sua importância política junto ao setor educacional cresceu mais expressivamente nos anos 90, pela atuação central na organização da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada na Tailândia em 1990. Sob os auspícios de organismos transnacionais, como o Bird, PNUD, Unicef, Unesco, a magnitude do evento evidenciou-se pela participação de 155 nações e 150 entidades não governamentais. A despeito da massiva presença mundial e da participação de importantes organismos internacionais, o Banco declarou-se como o principal SPONSOR da Conferência de Educação para Todos, além de ter-se colocado como o atual coordenador da cooperação técnica internacional e educacional” (BIRD, 1990 apud FONSECA, 2003) (Grifos nossos)

²⁵ Ver precarização do trabalho docente em: CODO, W. **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. 432 p.

medida em que alguns deles levaram em média dez anos para ser efetivados. Além disso, os seus saldos, na maioria das vezes, não demonstraram resultados significativos em termos de desenvolvimento econômico e social. As implicações desses acordos apresentaram-se ineficazes, ineficientes e com baixos desempenhos educacionais.

Dando continuidade à avaliação da agenda internacional e também aos documentos elaborados pelos organismos transnacionais signatários de megaeventos, deve destacar-se a *Conferência Mundial de Educação para Todos*²⁶. Este evento contou com a participação de vários representantes governamentais de todos os continentes. É, portanto, um documento que nos propicia as análises no âmbito social, especialmente as do campo educacional.

Essa Conferência ocorreu em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, Ano Internacional de Alfabetização, e nela foi firmado o compromisso entre 155 governantes, de diferentes países, de atingir a meta de oferecer “Educação para Todos”, ou melhor, “Educação Básica para Todos”. O evento foi patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação – Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e o Banco Mundial – BID ou Bird. Como resultado dessa Conferência, o Brasil, um dos países signatários, comprometeu-se com a implementação de reformas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal.

Além de ser inaugurada a década da Educação na Conferência de Jomtien, em caráter mundial, também foi formalizado o programa de financiamento promovido por organismos internacionais para atender, no âmbito da globalização da economia, as demandas educacionais dos países em desenvolvimento.

É importante destacar que durante a preparação e realização da Conferência as instituições patrocinadoras apresentaram posicionamentos diferentes e complementares em relação à Educação. A Unesco, entre outras questões, destacou o analfabetismo das mulheres; a Unicef enfatizou a Educação integral e suas necessidades básicas²⁷; o PNUD realçou que a melhoria nos índices de Educação deveria conduzir-se, como

²⁶ O documento produzido pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, na Tailândia referente à Educação pode ser considerado um marco na promoção das reformas educacionais produzidas nos anos 90 do século XX. Ele têm como suposto básico que os Estados Nacionais membros dessa Conferência promovam e efetuam a universalização do acesso de crianças e jovens à Educação com maior equidade social em seus países, principalmente entre os mais pobres e populosos do mundo.

²⁷ Vale ressaltar que inúmeros discursos dos organismos internacionais têm um fundo ideológico e que, na prática, suas ações são distantes deles. É importante diferenciar, no contexto dos organismos internacionais, os seus discursos ideológicos e suas práticas reais.

consequência, a um maior crescimento econômico. Já o Bird preocupou-se com o gerenciamento dos recursos.

Todos esses assuntos foram debatidos e avaliados na Conferência. A partir disso, foi produzido, além do documento intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, um *Plano de Ação* orientado para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da população. A principal finalidade era a de orientar as políticas dos governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral e Organizações Não Governamentais – ONGs, destinadas a cumprir as metas propostas para a próxima década.

O artigo 10 da Conferência – Fortalecer a solidariedade internacional, da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, em seu item 2, traz algumas considerações sobre a responsabilidade das instituições e organismos intergovernamentais em promover e ajudar a aumentar os capitais nacionais dos países mais pobres.

Será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à Educação Básica. As comunidades mundiais, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da Educação para todos. Esse esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. Credores e devedores devem procurar fórmulas inovadoras e equitativas para reduzir esse fardo, uma vez que a capacidade de muitos países em desenvolvimento de responder efetivamente à Educação e a outras necessidades básicas será extremamente ampliada ao se resolver o problema da dívida. (Relatório Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, 1990)

Nesse sentido, reitera aquilo que anteriormente já foi destacado neste texto: a necessidade de se garantir o acesso e a interferência no setor social dos países em desenvolvimento por parte dos organismos internacionais, mediante a adoção de acordos e financiamentos. Dessa forma, a reforma educativa proposta para a década de 1990,

[...] foi concebida no marco de um novo ordenamento das relações de poder internacionais e da reconfiguração do modelo de Estado provedor e regulador para o modelo de estado forte e minimalista²⁸,

²⁸ Sobre o assunto ver: KRAWCZYK, N. R. **Em busca de uma nova governabilidade na Educação.** In: OLIVEIRA, D. A. ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e gestão da Educação.** Autêntica, Belo Horizonte: 2002. p. 59-72.

sob a lógica dos binômios globalização/comunitarismo e centralismo/localismo (descentralização). (KRAWCZYK. 2002. p. 60)

No que diz respeito ao *Plano de Ação* elaborado durante a Conferência, ele preconiza reformas que os Estados deveriam efetivar com a finalidade de concretizar metas e objetivos traçados para viabilizar a consolidação das mudanças que seriam consideradas necessárias ao setor educacional. Ao se referir aos *Princípios de Ação - item 14*, o *Plano de Ação* refere-se à cooperação entre governos e suas respectivas instituições credoras, assim como também às ações e à aplicação delas por suas *Administrações*. Uma das propostas foi a reestruturação dos serviços públicos educacionais no âmbito da Educação Básica, que deveria formular novos desenhos para capacitar os gestores que consequentemente promoveriam a modernização das futuras gestões educacionais.

O propósito primeiro da cooperação bilateral deve nascer do verdadeiro espírito de parceria: não se trata de transplantar modelos rotineiros, mas de fomentar o desenvolvimento da capacidade endógena das autoridades de cada país e de seus colaboradores nacionais, para a satisfação eficaz das necessidades básicas de aprendizagem. *As ações e os recursos devem ser empregados para fortalecer as características essenciais dos serviços de Educação básica, concentrando-se na capacidade de gestão e de análise, que podem estimular novos avanços.* A cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no *apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais, e no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração*, quando seja necessária a experimentação de novas opções e/ou quando envolvam investimentos maiores que o previsto e finalmente, quando o conhecimento de experiências relevantes produzidas alhures for de alguma utilidade. (Relatório Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, 1990) (Grifos nossos)

O ponto 1.4 do *Plano de Ação*, cujo tema é: *aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas*, reitera novamente a necessidade de introduzir reformas administrativas destinadas a capacitar os administradores e gestores públicos para as suas respectivas funções. Diz o já citado relatório:

Serão necessárias inúmeras habilidades e especialidades para pôr em prática essas iniciativas. Tanto o pessoal da supervisão e administração quanto os planejadores, arquitetos de escolas, os formadores de educadores, especialistas em currículo, pesquisadores, analistas, etc., são igualmente importantes para qualquer estratégia de melhoria na Educação básica. Não obstante, são muitos os países que não lhes proporcionam capacitação especializada, a fim de prepará-los para o exercício de suas funções; isto é especialmente correto quanto à alfabetização e outras atividades de Educação básica que se desenvolva fora da escola. Uma concepção mais ampla da Educação básica será pré-requisito crucial para a efetiva coordenação de

esforços entre esses muitos participantes. *E, em muitos países, o fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com uma maior distribuição de responsabilidades, serão necessários. Programas de Formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão.* (Grifos nossos)

Os organismos patrocinadores da Conferência apontam para a necessidade de se estabelecer mundialmente um “novo” padrão administrativo e de gestão nas repartições públicas da Educação. Uma análise detalhada dessa proposta demonstra que o padrão gerencial escolhido para os países esteve relacionado com a transferência da gestão administrativa do setor privado, ou melhor, do mercado para o setor público.

Vale ressaltar que no arquétipo da economia de mercado não há a promoção, concedida pelo capital, de espaços para as experiências democráticas de gestão no setor educacional. Tais práticas necessitam ser conquistadas cotidianamente. Sendo assim, a partir dos anos 90 do século XX, começou a se espalhar, pelos países pobres, o imperativo da realização de reformas com a implantação de um modelo de gestão no campo educacional, que fosse submetido a critérios mercantilistas e, na prática, imbricado com os grandes organismos internacionais. Então, ao mesmo tempo em que os países pobres solicitavam empréstimos junto ao Bird para aplicar no setor educacional, preparavam-se também administrativa e tecnicamente para implementar reformas no mesmo padrão de gestão neoliberal. Dentre elas, destaca-se a *escolha direta de diretores de escolas públicas nos níveis fundamental e médio*, tal como revela a documentação analisada.

É importante destacar que os eventos internacionais onde os países signatários se comprometem com os acordos firmados entre eles não estão descolados de uma lógica ideológica orgânica e estrutural do capitalismo em sua fase neoliberal contemporânea, pois:

Para analisar o papel da Educação no contexto atual é fundamental compreendê-la como uma das Condições Gerais de Produção, indispensável, portanto, para a plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Só assim é possível entender os esforços internacionais, sobretudo dos organismos internacionais pertencentes à ONU, para obrigar os países em desenvolvimento a reformar seus sistemas de ensino, a fim de assegurar as condições necessárias à realização da produção capitalista. (OLIVEIRA, 2002, p.125)

Vale ressaltar que neste trabalho a categoria *Condições Gerais de Produção*²⁹ é analisada segundo João Bernardo (1991). O autor em questão propõe, “compreender o processo de reestruturação capitalista como um estágio de desenvolvimento do capitalismo que pressupõe, necessariamente, uma maior integração das empresas e, por isso mesmo, uma redução nas atribuições clássicas do Estado”.

Por outro lado, deve-se destacar a *Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal*³⁰, criada em 1948, e que se constitui, hoje, em uma agência econômica forte e atuante da ONU na América Latina e Caribe. Na tentativa de realizar uma contextualização breve e panorâmica sobre essa Comissão, recortamos o período histórico a seguir referenciado, a partir do qual iniciamos nossas reflexões.

Na ocasião em que se deram os processos de *descolonização*, no século XIX, havia uma premente necessidade ideológica dos organismos internacionais em conter qualquer avanço ou manifestação articulada das populações que acabavam de se tornar independentes. Caso essas não fossem bem fiscalizadas e acompanhadas, poderiam pactuar com as propostas dos partidos comunistas e com as concepções destoantes das práticas do capitalismo. Para tanto, a Cepal surgiu pela necessidade da ONU em conter os avanços das ideologias e dos partidos comunistas nos países que, à época, tornavam-se independentes ao sair de processos de colonização. Enquanto agência econômica e ideológica da ONU na América Latina teve como maior expoente e fundador Raul Prebisch, de influência Keynesiana. Foi entre os anos de 1950 e 1960 que ela difundiu a teoria do desenvolvimentismo³¹, originária no período pós-guerra, nos países europeus e nos Estados Unidos.

²⁹ Condições Gerais de Produção – CGP: Conceito desenvolvido por João Bernardo. Ver: BERNARDO, 1991 *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 125.

³⁰ Segundo Oliveira (1997, p. 68), “a Cepal surge provisoriamente como um comitê das Nações Unidas, com o objetivo de resgatar as economias americanas por demais fustigadas durante a guerra”. (A referência diz respeito à Segunda Guerra Mundial: 1939-1945).

³¹ A teoria do desenvolvimentismo “tinha o propósito definido de responder à inquietude e inconformidade manifestada pelas novas nações que emergiam a vida independente, produto dos processos de descolonização, ao dar-se conta das enormes desigualdades que caracterizavam as relações econômicas internacionais. Para este autor (MARINI, 1994), os países capitalistas centrais se preocuparam em explicar e justificar as disparidades que os beneficiavam, ao mesmo tempo em que buscavam convencer os novos Estados de que a eles também se abriam possibilidades de progresso e bem-estar. Sob a denominação genérica de teoria do desenvolvimento, tomado como referência os países centrais, sustentando que a posição que os mesmos ocupam no contexto internacional corresponde ao estágio superior de um *continuum* evolutivo, suas teses nascem em órgãos governamentais, difundem-se nas universidades e centros de investigação e ultrapassam as agências internacionais. (MARINI, 1994, *apud* OLIVEIRA, 2002, p. 69) (Grifos do autor)

Ainda segundo a mesma autora, a Cepal terá então, como uma de suas teses centrais, a constatação de que a economia mundial está organizada como um sistema centro-periferia, no qual adquire papel

Durante os anos 60 do século XX, é notório que as questões sociais começaram a ganhar importância no pensamento *cepalino*, na medida em que eram constatados, por meio de estudos e coleta de dados junto aos países latino-americanos, empecilhos “estruturais” que prejudicavam e agravavam as desigualdades sociais e a capacidade de produção dos governos deles e, ainda, apontavam para problemas ligados às “grandes deficiências” nos setores educacionais.

Nos anos de 1960 e 1970, quando se inicia o ciclo das ditaduras militares latino-americanas, a Cepal entra em crise na qualidade de agência econômica e ideológica da ONU e passa a dar suporte técnico na América Latina e no Caribe. Nessa função, seu objetivo basilar foi o de estabelecer e implantar políticas propostas por organismos internacionais financiadores. Isto porque a sua principal atuação, na contemporaneidade, é a de servir como órgão técnico vinculado à ONU. Assim, desde 1970, foi possível observar um claro delineamento de sua agenda destinado a apontar abertamente para a necessidade de serem realizadas mudanças no setor educacional latino-americano. A Cepal propôs, portanto, a realização de um planejamento global capaz de promover a superação da fragilidade econômica, social e estrutural dos países latino-americanos através de ampla reforma social capaz de modernizar as estruturas das instituições políticas e sociais arcaicas. A ênfase dessa reforma recaiu na maneira como os governos dos países em destaque administravam as políticas econômica e social das suas instituições públicas, muitas delas sabidamente obsoletas.

A Cepal recomendou aos governantes latino-americanos *mudanças educacionais, principalmente no que se refere à gestão educacional e administrativa*, motivo pelo qual apresentou, na Conferência de 1990³², recomendações econômicas que reforçavam a centralidade e a importância em rever os modelos de Educação vigentes na América Latina e no Caribe.

Segundo Oliveira (2002, p.70), a maior relevância foi atribuída à Educação pelo papel fundamental que exerce na formação e qualificação *de pessoal técnico para as*

diferenciado a distribuição de benefícios entre economias que se encontram inter-relacionadas (MARINI, 1994, *apud* OLIVEIRA, 2002, p.70).

³² A Cepal, nas últimas décadas do século XX, organizou e produziu estudos orientados para melhor conhecer as estruturas econômicas e sociais dos países da América Latina e Caribe. A partir das informações adquiridas pelas pesquisas desenvolvidas por essa Comissão e agência econômica da ONU, em 1990, organizou-se a publicação intitulada **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. O objetivo principal desse documento consistia em organizar estratégias capazes de provocar a transformação das estruturas produtivas dos países da América Latina e do Caribe, com vistas à promoção da equidade social.

atividades mais dinâmicas com processos tecnológicos mais complexos. Para a autora em destaque:

A Educação é percebida como um componente essencial ao desenvolvimento econômico à medida que exerce forte influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a adaptabilidade às mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2002, p.79)

Depois disso, os protagonistas das ideias *cepalinas* partiram do pressuposto de que a Educação seria um importante instrumento a ser utilizado em suas macroestruturas do planejamento econômico. Esses dois elementos – planejamento econômico e Educação – seriam as peças mais importantes da rede internacional que sustentava e reproduzia a lógica do capital.

Em razão do exposto anteriormente e acompanhando a agenda da Cepal, em 1962, em Santiago do Chile, foi realizada a *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, patrocinada por organismos multilaterais ligados diretamente à ONU. São eles: Organização dos Estados Americanos – OEA, Unesco, Cepal, Organização Internacional do Trabalho – OIT e Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação – FAO.

O destaque dado a essa Conferência recaiu sobre a reestruturação dos órgãos que administravam os serviços educacionais dos países em questão, para que eles atingissem a finalidade de efetivar políticas em que *suas gestões buscassem o máximo aproveitamento e racionalização dos recursos financeiros disponíveis*.

Nesse contexto, foi atribuída à formação básica maior atenção, a fim de que fossem superados problemas educacionais como, por exemplo, a repetência escolar, a preparação do pessoal técnico e a baixa qualidade do ensino. Oliveira (2002, p. 79) explicita que a Conferência considerou a *Educação Básica fundamental por propiciar aos indivíduos as ferramentas mínimas para participar na economia moderna como produtor e consumidor*.

Ainda em 1990, a Cepal produz uma proposta de estratégia econômica para a América Latina intitulada *Transformação Produtiva com Equidade*. Para esse organismo, a transformação produtiva deveria ser e estar acompanhada de medidas redistributivas capazes de alcançar as populações de baixa renda dos países latinos e caribenhos.

Para a Cepal, os anos 90 devem significar a década da transformação produtiva, de mudanças qualitativas para alcançar competitividade no

novo mercado mundial. Daí a importância atribuída à Educação que deve estar em estreita vinculação com o mundo do trabalho, da produção. Mais uma vez é necessário eliminar a pobreza, sem o que não é possível o desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2002, p.82)

Posteriormente, em 1992, a Cepal reiterou o destaque dado até então à Educação. Segundo os *cepalinos*, os vários governantes latino-americanos deveriam, em suas gestões, dar uma centralidade ao setor educacional, a fim de realizarem a transformação produtiva com equidade. A partir do anunciado produziram o documento *Educação e conhecimento: eixos para a transformação produtiva com equidade*³³. Este documento possui sete pontos, os quais panoramicamente cita Oliveira (2002):

Superar o relativo isolamento do sistema de Educação, de capacitação e de aquisição de conhecimento científicos e tecnológicos, abrindo-os aos requerimentos sociais; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; impulsionar a criatividade no acesso, a difusão e a inovação em matéria científico-tecnológica; *gestão institucional responsável*; profissionalização e valorização dos educadores; compromisso financeiro da sociedade com a Educação; cooperação regional e internacional (OLIVEIRA, 2002, p.84). (Grifos nossos)

A Cepal direcionou as suas ações para o atendimento das necessidades do modelo de acumulação pautado *ideologicamente* na flexibilização e na precarização dos processos de trabalho. Ela propôs a superação do relativo isolamento do setor educacional com a indicação de metas a serem alcançadas. Para tal, levou em consideração os processos sociais, econômicos e históricos, inseridos e integrados numa rede transnacional capaz de atender aos interesses mercadológicos do capital.

Para responder a essas exigências, as empresas inovam seus processos de trabalho organizados na forma do *just in time*. Da mesma maneira, novas orientações administrativas para as escolas parecem sugerir que estas procurem se adequar à realidade circundante – as demandas da comunidade ou as exigências regionais – que muitas vezes são traduzidas em programas de qualificação diretivos para um determinado segmento da economia ou ramo produtivo. (OLIVEIRA, 2002, p. 99-100) (Grifos nossos)

Nessa linha de raciocínio, cremos que as ideias e metas da Cepal transformaram-se em um conjunto de exigências a serem superadas no seio das nações latino-americanas. Como propuseram os cepalinos, encontrava-se em andamento e execução, na América Latina, uma série de reformas administrativas que comportariam os novos processos da globalização do capital, intimamente direcionados à *gestão institucional*

³³ Segundo Oliveira (2002, p.83), “o objetivo desta segunda publicação é influir nas políticas nacionais, a partir de uma análise do setor educacional e de propostas para o continente, derivadas das novas orientações anteriormente expressas”.

responsável. Subacente a esse processo, é possível perceber que tal movimento global foi acompanhado de concepções onde se privilegiou a eficiência, a excelência, a produtividade, a racionalização e a execução de novos perfis e padrões referentes à gestão educacional.

Nas proposições da Cepal havia a necessidade premente de promover uma transição do Estado, então visto como a representação de uma instituição morosa, ineficiente, ineficaz e burocratizada. Essa transição seria uma nova construção pautada na representação pura da eficiência, da racionalidade e da otimização das administrações dos setores sociais. Para a Cepal, as reformas administrativas foram necessárias para contribuir com a modernização dos Estados, assim como também do desenvolvimento com equidade social.

Na prática, o que os cepalinos anunciaram não se constituiu uma tendência ou projeto isolado e específico. Ao contrário, respondeu a uma série de exigências externas articuladas pelos países desenvolvidos para acelerar e promover a lógica globalizadora dos mercados sob orientação de uma perspectiva neoliberal de mundo e sociedade. Oliveira (2002) ressalta que a racionalidade imposta ao Estado e às políticas públicas foi a racionalidade do capital, portanto, das empresas, dos agentes econômicos.

Então, durante os anos 1990, foi apregoado o estabelecimento de um “novo” paradigma de administração educacional na América Latina para colocar em sintonia as mudanças e transformações mercadológicas introduzidas nos sistemas da Educação Básica, principalmente no tocante à gestão, sob os princípios da produtividade, da eficácia e da excelência.

Posteriormente, em 1993, ocorreu a *Conferência de Nova Delhi*, que também fez parte da agenda internacional. Sobre essa Conferência, é necessário enfatizar que ela continuou e reiterou o debate realizado na Conferência Mundial de Educação para Todos, pelos cepalinos e pelo Bird, ao ratificar as proposições que anunciaram como diretrizes a serem atingidas na chamada década da Educação:

- a) Uma Educação Básica, aqui entendida como primária com equidade para todos³⁴.

³⁴ Segundo Fonseca (2003, p. 59), “a preferência pelo ensino primário vem ainda reforçada no documento político do Banco, de 1995, onde se percebe outra evidência empírica: estudos do tipo custo-benefício atribuem ao nível primário maior taxa de retorno econômico, tendo como referência a renda dos indivíduos. Ainda na ótica do Banco (Bird), o retorno econômico constitui o principal indicador da qualidade da Educação”.

- b) A importância da Educação para as mulheres visando à entrada delas no mercado de trabalho.

Em que pese a tônica de Educação para todos, reiteradamente afirmada nos documentos internacionais, cumpre lembrar que a justificativa para a prioridade e Educação inicial já fora expressa em documentos do Banco da década de 80, nos quais fica claro o papel do ensino de nível primário para a sustentabilidade mundial e a saúde familiar, compreendida como a diminuição do número de filhos e a inserção da mulher no mercado de trabalho. (FONSECA, 2003, p. 58)

Outro documento que consta na pauta internacional e que sinaliza mudanças na função social da escola – e que de certa forma respalda o processo das eleições diretas para diretores –, foi produzido pela *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* e se intitula *Educação: um tesouro a descobrir* (1999), também cognominado de *Relatório Jacques Delors*.

Considerado um importante documento da Unesco, nele foi escrita a proposta de que o campo educacional fosse concebido internacionalmente a partir de “quatro pilares da Educação, quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a viver com os outros e aprender a ser” (VIEIRA, 2001, p. 134).

Além disso, o Relatório Jacques Delors³⁵ fez referência a várias questões sobre a Educação em nove capítulos e, especificamente no capítulo 7 – *Os professores em busca de novas perspectivas* – traz apontamentos sobre a administração escolar.

A pesquisa e a observação empírica mostram que *um dos principais fatores da eficácia escolar (se não o principal) reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. É preciso, pois, fazer com que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão.* Esta qualificação deve conferir aos gestores um poder de decisão acrescido e gratificações que compensem o bom exercício de suas delicadas responsabilidades (Educação: um tesouro a descobrir, 1999, p. 163). (Grifos nossos)

Ao se referir às medidas que contribuiriam para a qualidade e a motivação dos professores, o relatório fez destaque à gestão da Educação:

Reformas dos sistemas de gestão que procurem melhorar a direção dos estabelecimentos de ensino podem liberar os professores de

³⁵ Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, está publicado em forma de livro no Brasil, com o título *Educação: um tesouro a descobrir* (UNESCO, MEC. São Paulo, Cortez: 1999. p. 89-102). (Disponível em: <www.4pilares.net/text.cont/delors.pilares.htm>, acesso em 08 abr. 2010)

tarefas administrativas que os ocupam diariamente e levar a uma concentração sobre os fins e métodos do ensino, em determinados contextos. Certos serviços de apoio, como os de uma assistente social ou de um psicólogo escolar, parecem-nos necessários e deviam existir sempre (*Educação: um tesouro a descobrir*, 1999, p. 160). (Grifos nossos)

Após uma avaliação panorâmica das conferências internacionais e dos documentos, relatórios e planos de ação produzidos e elaborados para orientar as demandas da Educação formal no mundo globalizado durante a década de 1990, constatamos que o Brasil passou a adotar grande parte das resoluções tomadas nos eventos internacionais acima citados. Isso tanto no seu discurso oficial quanto nas medidas institucionais implementadas em todos os níveis de governo. Um exemplo disso pode ser constatado ao analisarmos os denominados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs desenvolvidos durante a segunda metade dos anos de 1990. Estes serviram como referência para atualizar o discurso pedagógico, os saberes docentes e as práticas de ensino-aprendizagem que deveriam ocorrer no interior das unidades escolares da Educação Básica.

Como resultado das medidas adotadas pelo Governo Federal, nesse período, a Educação formal assistiu a uma série de ações tais como:

1. Ampliação do ensino fundamental para nove anos.
2. Adoção de programas de formação continuada dos docentes pautados principalmente no discurso da necessidade de melhorar a qualidade do trabalho pedagógico do educador com utilização de tecnologias baseadas na EAD.
3. Incentivo à adoção de processos de flexibilização do espaço e do tempo escolar no sentido de se romper com o caráter disciplinar do ensino, baseados na possibilidade de adoção de ciclos escolares.
4. Incentivo à informatização das escolas públicas da Educação Básica, ainda que esse tipo de programa tenha sido feito de modo bastante precário ao longo dos anos de 1990 e dos anos 2000.
5. Adoção de processos de desconcentração administrativa, sob o discurso da descentralização, diante da política adotada para promover uma maior autonomia de gestão (inclusive financeira) das unidades escolares, com ênfase na participação da sociedade como forma de arrecadar recursos financeiros para contribuir com a manutenção da infraestrutura escolar.

1.2 Reflexos das propostas internacionais para o setor educacional na Reforma Estatal promovida no Brasil na década de 1990

Como resultado das medidas que adotou, o Brasil seguiu a nova regularização e controle pedagógico e gerencial como forma de superação da crise que vivia o setor educacional. O papel do Estado, portanto, foi alterado com a nova cultura gerencial. Aparentemente descentralizada e orientada pelos princípios da eficiência e eficácia ditados pelo mercado, essa cultura continha demanda de formação de quadros instrumentalizados tecnicamente para atender o mundo do trabalho capitalista.

Para o neoliberalismo, a crise educacional é, antes de mais nada, uma crise de eficiência, eficácia e produtividade (em suma, uma crise de qualidade) derivada do inevitável efeito perverso ao qual conduz a planificação estatal. A excessiva burocratização, o clientelismo, a ausência de mecanismos de livre escolha, a falta de um sistema de prêmios e castigos que estimule a competição e consequentemente, permita aumentar o rendimento dos envolvidos etc., são a expressão mais clara de um sistema que, em sua pretensão equalizadora, condena a todos a uma progressiva improdutividade. Qualidade e quantidade são, na perspectiva neoliberal, dinâmicas de impossível articulação. (GENTILE, 1996, p. 49)

Para compreendermos melhor a natureza social e ideológica do modelo e dos planos educacionais adotados pelo Governo Federal nas décadas de 1990 e nos anos iniciais da década de 2000, faz-se necessário explicitar parte dos conceitos cunhados e forjados no interior das práticas capitalistas neoliberais como *Reforma do Estado e Descentralização*, termo posteriormente questionado pelos setores progressistas da Educação, que o reformularam para o conceito de *desconcentração*.

Para os governos neoliberais, a noção de Reforma do Estado provoca a necessidade premente de dar nova estrutura a determinados setores. Para Gandini & Riscal (2002, p. 40), a Reforma do Estado tem implicado reestruturações e adequações do desempenho dos serviços governamentais em busca de uma *potencialização do desempenho da máquina burocrática e a modernização do aparelho do Estado*. Para alcançar isso, adota progressivamente renovadas formas de racionalidade destinadas a “modernizar” a sua atuação. Tudo isso para superar crises e solucionar dificuldades administrativas relacionadas com as políticas fiscais, a tributação, a ociosidade e a ineficácia dos serviços públicos e seus respectivos “entraves” burocráticos.

Entretanto, sob a ótica da ideologia, as reformas educacionais são vistas a partir da racionalidade imposta pelo pensamento liberal. Não é muito reforçar que essa linha é subjacente aos interesses de mercado que está em consonância com as políticas mais

amplas de desenvolvimento econômico. Essas, por sua vez, estão associadas aos interesses do capitalismo e da globalização dos mercados e da cultura.

Segundo Sola, 1999 *apud* Gandini & Riscal (2002), o ponto de partida das Reformas do Estado nos setores sociais, entre eles o Educacional, está relacionado “às estruturas, práticas e formas de interação política” e aos “diferentes legados históricos e contextos econômicos variados” inerentes aos diversos países signatários dessas reformas. Está relacionado, ainda, aos projetos e programas elaborados para atender às demandas em consonância com os acordos internacionais e com as necessidades sociais levantadas e combinadas com as lógicas e interesses de gestão instaurados.

A necessidade da Reforma do Estado brasileiro tem sido justificada como uma saída para as crises de ordem econômica e pela exigência de democratização do Estado, manifestada por setores da sociedade brasileira por organismos internacionais. Contudo, a Reforma do Estado foi, em grande medida, induzida por fatores exógenos e determinada pelas mudanças no cenário político e econômico internacional. (GANDINI & RISCAL. 2002. p. 44)

Dessa maneira, a Reforma do Estado diz respeito muito mais à busca de nova “governabilidade” na Educação pública para atender às demandas de classes dirigentes no poder e, de alguma forma, alinhadas com os interesses dos detentores do capital. Isso em detrimento da formulação de políticas capazes de atender às demandas da Educação propostas historicamente pelos segmentos populares, camadas sociais articuladas, a constante luta pela valorização e a universalização da Educação em todos os níveis de ensino.

Segundo Martins (2002), a governabilidade imposta foi intimamente relacionada às construções das políticas públicas dos anos 1990-1995, época do governo Fernando Henrique Cardoso.

Dos anos 90 em diante a noção de governabilidade tem sido associada ao corte de gastos públicos via diminuição dos quadros burocráticos e à noção de legitimidade, ambas vinculadas à necessidade de se (re) institucionalizar os processos políticos em virtude do colapso provocado no sistema administrativo e nos mecanismos de representação e participação social. (MARTINS, 2002. p. 107)

No interior do discurso e da prática dessa renovada governabilidade no contexto das Reformas Educacionais, parte das propostas de reestruturação do Estado passou a ser formulada sob a ótica da *descentralização*. Segundo Pino (1997, p. 33), na organização da Educação nacional, aparentemente fragmentada ou como preferia dizer o Ministério da Educação e Cultura – MEC *descentralizada*, caberia a cada esfera do

governo (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal) organizar os seus respectivos sistemas de ensino. Claro, em regime de colaboração tal como promulgado no artigo 8, da Lei 9394/1996, que trata da Organização da Educação Nacional (Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDBN).

Dessa forma, a noção de descentralização imposta no sistema educacional se tornou motivo de inúmeras discussões. Se a idéia da descentralização é um desejo comum a ser alcançado, tanto para o Estado quanto para a sociedade civil organizada, as finalidades são realmente diferentes (CASASSUS, 1995 *apud* LORDÊLO, 2001, p.174).

Para o Estado, a descentralização educacional é portadora de instrumentos que o capacita para obter resultados práticos nos campos político, econômico, técnico-pedagógico e administrativo. No campo político, o objetivo é implantar a democracia com a participação da comunidade e a sociedade civil organizada. No campo econômico, é a aquisição de recursos para financiar o setor. No campo técnico-pedagógico, os objetivos correspondem à melhoria da qualidade educacional do país. Já no campo administrativo, o objetivo é tornar o Estado mais eficiente e eficaz nos processos burocráticos educacionais.

Segundo Krawczyk (2002), essa pretensa descentralização do Estado foi caracterizada, no processo educacional brasileiro, por três dimensões que se complementam:

1. Descentralização entre as diferentes instâncias do Governo – municipalização.
2. Descentralização para a escola – autonomia escolar.
3. Descentralização para o mercado – Responsabilidade Social. (KRAWCZYK, 2002, p. 63)

No que se refere à sociedade civil organizada, a motivação pela descentralização parte do princípio fundamental de que o financiamento da Educação é dever e obrigação do Estado. Isso implica construir e manter as escolas em bom estado, bem como remunerar dignamente os profissionais da Educação. Por esse motivo, a descentralização refere-se fundamentalmente ao campo político, tendo em vista a reivindicação constante, principalmente a partir da década de 1980, de se promover a *democratização das unidades escolares, por meio da eleição de diretores*, contando com a participação efetiva da comunidade e da sociedade civil organizada, localizada no entorno escolar.

Independentemente do significado atribuído à sua noção, o que ocorreu, na prática, foi que a *descentralização* do Estado na Educação transformou-se num verdadeiro processo de *desconcentração* de ações administrativas e financeiras. Isso implicou, dentre outros aspectos, a possibilidade da iniciativa privada penetrar no âmbito escolar público para contribuir até com a manutenção da estrutura dela sob o discurso da Responsabilidade Social (MCMEEKIN, 1993 *apud* LORDÊLO 2001, p.172).

Em outras palavras, o Governo Federal passou a delegar funções nos demais sistemas da Educação, incluindo a sociedade civil, por meio da transferência de competências do poder da “esfera mais abrangente para uma menos abrangente e do Estado para a sociedade civil” (FISHER, 1987; LOBO, 1990, *apud* LORDÊLO, 2001.p. 172), onde foram colocadas no mesmo plano as empresas privadas e organizações sociais.

Se o conceito de descentralização deveria ser entendido como uma estratégia importante para a democratização da Educação formal no Brasil, infelizmente o mesmo se constituiu em sinônimo de mera desconcentração de poder. Por todos esses motivos, o conceito “oficial” de descentralização não conseguiu explicar as formas de governar surgidas das Reformas do Estado promovidas na década de 1990, onde foram promovidos “arranjos institucionais envolvendo parcerias entre Estado e sociedade civil” (LORDÊLO, 2001. p.173).

Além disso, a pretendida descentralização imposta pelo Governo Fernando Henrique Cardoso trouxe para as três esferas do poder público uma indefinição quanto às funções que cada uma delas deveria exercer no que tange ao financiamento de setor educacional. Segundo Lordêlo (2001. p. 172), essa indefinição foi “conveniente para o Estado fugir às suas responsabilidades perante a população, particularmente com os segmentos mais pobres, que não dispõem de recursos para adquirir bens e serviços no mercado”.

O fato é que as reformas educacionais em curso pouco têm a ver com a Educação. Elas se apresentam como educacionais, porém, na prática, encarnam uma nova forma de promover a governabilidade para o Estado. Segundo Krawczyk (2002), para o Estado esse novo padrão de governabilidade “propõe uma organização descentralizada, de soluções fáceis e eficientes” que, em essência, tende a contribuir com a privatização do setor educacional. Isso possibilita o re-surgimento na e pela estrutura neoliberal do interventionismo e do controle do Estado em suas várias

instâncias de atuação, principalmente no setor econômico e financeiro. Esse controle, por sua vez, também é re-configurado e re-significado, e vem-se fazendo por meio das avaliações de desempenho institucionais. Assim:

O processo de globalização, ao mesmo tempo em que invalida a necessidade de uma base territorial e de estratégias nacionais frente às regras dos mercados internacionais no âmbito da produção, *apresenta a gestão local como a forma mais adequada para vincular os custos e vantagens de seus serviços públicos e privados, permitindo, desse modo, melhorar os recursos do setor público e a qualidade de sua produção e serviços locais; impondo a descentralização e privatização da gestão pública como condição sine qua non na conjuntura atual* (KRAWCZYK, 2002, p. 61). (Grifos nossos)

Nesse contexto, se a administração das unidades escolares da Educação Básica passou de alguma forma a ser feita diretamente por seus gestores, no entanto a pretendida descentralização significou, na prática, o estabelecimento e a instituição de um tipo de autonomia escolar regulada. Os órgãos burocráticos administrativos continuaram a estabelecer as políticas para o controle e a supervisão das mesmas unidades escolares. Em outras palavras, os órgãos administrativos, os gestores públicos centrais da época começaram a delegar às unidades escolares uma autonomia outorgada.

Uma autonomia limitada, parcial que não concede às instituições escolares o poder integral de definições e tomada de decisões administrativas e pedagógicas, sobretudo no tangente aos processos avaliativos. Dessa forma, fica mantida a tradicional postura autoritária das camadas dominantes de, unilateralmente, tomarem decisões pelo povo e para o povo, desdenhando suas opiniões e prescindindo da participação popular e democrática. (SOUZA 2002, p. 95)³⁶

Martins (2002. p.110) e Souza (2002, p. 94) revelam que a *concessão da autonomia* às instituições escolares e/ou uma *autonomia parcial e limitada* dos processos educativos se faz pelo controle do Estado. Isto acontece nas escolas, na medida em que é outorgada a elas a liberdade para questões financeiras, sem transcender a busca de parcerias junto ao setor privado.

As gestões fazem uso constante da atuação das Associações de Pais e Mestres - APMs presentes em algumas unidades escolares portadoras desse instrumento democrático educacional, no sentido de efetivar parcas parcerias pedagógicas com o setor privado e não governamental.

³⁶ Ver também: MARTINS, A. M. **Autonomia da escola pública:** aportes para uma discussão. In: (Org.) OLIVEIRA, D. A. ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da Educação.** Belo Horizonte, Autêntica: 2002. p.105-124.

Destarte, é notória a falta de autonomia para as escolas administrarem os seus processos financeiros, ou seja, os aspectos direcionados à gestão do dinheiro público não acontece no interior das instituições. Com a suposta autonomia escolar, delegadas às escolas da Educação Básica pelos gestores centrais, o Estado transfere àquelas as suas responsabilidades, principalmente as direcionadas ao financiamento educacional. As prefeituras municipais passam a assumir todas as necessidades e demandas exigidas por uma unidade escolar.

A associação de liberdade negativa à possibilidade de autonomia da instituição significa que esta última trata da liberalização da instituição para dar possibilidade aos sujeitos escolares de atuarem utilizando seus próprios recursos (idéias, desejos, valores, contatos sociais, recursos materiais etc.) pela ausência dos tradicionais recursos normativos e da vocação universalista do Estado na sua política financeira. (KRAWCZYK, 2002, p. 66)

Em síntese, o Estado tira de si qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educativos. A distância entre o setor público e o privado torna-se tênue, na medida em que os direitos individuais de consumidor na escola prevalecem sobre os sociais, ou seja, os do cidadão.

A política de descentralização para a escola reposicionou a instituição escolar e o Estado na produção político-educacional. Nessa nova lógica de organização do sistema educativo, busca-se instaurar dispositivos e ações na gestão/governo institucional orientados pelos princípios de flexibilidade, liberdade, diversidade, competitividade e participação. (KRAWCZYK, 2002, p. 65)

Quanto à participação da comunidade nos processos educacionais, principalmente no da escolha de diretores de escolas públicas por meio das eleições, Lordêlo (2001, p. 175) explicita que “a verdadeira descentralização deve transferir poder do Estado para a sociedade civil organizada”. Assim, na medida em que a sociedade se fortalece, consequentemente ela transfere este fortalecimento para a formação de uma sociedade civil também democrática e com capital social mais crítico e preparado para as mudanças e transformações tão exigidas atualmente nos processos educativos brasileiros. Nesse sentido, a participação e a autonomia da escola serão e estarão sendo construídas a partir do pluralismo das idéias e da diversidade e respeito às diferenças da coletividade. Juntas, estarão contribuindo para ampliar os processos democráticos.

Outro ponto que merece reflexão é o modelo de Gestão Escolar adotado na Reforma Educacional sob a lógica da denominada Qualidade Total – GQT, que entra na

pauta de discussão quando se trata de promover a participação da comunidade nos destinos da Educação formal dos seus filhos.

A GQT não propõe a autogestão, mas sim o autogerenciamento dos trabalhadores, ou seja, autocontrole restrito ao processo de trabalho, e mesmo assim, com grandes limitações. Com este argumento comumente afirma-se que a qualidade total tem um caráter descentralizador, pois cada trabalhador torna-se o gerente de seu próprio processo. Nesta afirmação, podemos detectar o caráter encobridor das contradições inerentes ao modelo de gestão de qualidade total, através de dois pontos: primeiro, cada trabalhador torna-se gerente de seu próprio trabalho, relacionando-se diretamente com fornecedores e clientes, responsável, portanto, não somente pelo seu processo de trabalho como também pela avaliação do trabalho dos fornecedores e pelo balanceamento da sequência produtiva. Segundo, a organização sistêmica faz com que cada um fique restrito ao seu próprio território, perdendo a noção do caráter mais amplo do processo. (FIDALGO, 1994. p. 69)

Na perspectiva da GQT, a escola possui liberdade³⁷ para exercer uma gestão autônoma, porém isso acontece somente na aparência, uma vez que, tal como visto anteriormente ao tratar o conceito de autonomia outorgada, ela continuou a ser tutelada pela burocracia do Estado e dos seus dirigentes centrais.

1.3 A Gestão Escolar na perspectiva nacional

A década de 80 do século XX foi bastante marcante para os brasileiros. Época de muitos conflitos provenientes de ordens diversas e diferenciadas, como os econômicos, sociais, ideológicos e políticos. O modelo de gestão governamental-administrativo e político era questionado, por meio da articulação da sociedade, que apresentava para a nação brasileira, o *Movimento das Diretas-Já*. Neste movimento, a sociedade civil articulada e em luta exigia a democratização das estruturas políticas brasileiras. Estamos nos referindo à Ditadura Militar que se iniciou em 1964 e foi interrompida em 1985, com esse movimento. Esse período era de transição e de preparação de uma nova Constituição que tivesse em sua estrutura os conceitos da democracia e da transparência.

Para o recorte proposto por esta pesquisa, realizaremos uma análise panorâmica da Constituição Federal – CF promulgada em 1988. Ela põe fim ao período da *Ditadura*

³⁷ Segundo Krawczyk (2002, p. 66), a concepção de liberdade, acunhada pela matriz liberal-conservadora, foi qualificada, no interior do próprio liberalismo, como negativa e regressiva, porque é individualista e encontra sua plena realização na redução ao mínimo possível do poder coletivo e estatal.

Militar Brasileira e, de certa forma, apresenta e respalda em alguns de seus artigos a possibilidade da realização de eleições para a função de diretores de escolas públicas.

No Art. 206³⁸, é possível evidenciar que a Carta Magna Nacional não prevê, com clareza, dispositivos legais que demonstrem ou digam como as eleições de diretores possam acontecer nas escolas públicas. A CF de 1988 abre o caminho para que os Estados e os municípios regulamentem esse processo eletivo na forma da Lei. Nesse sentido, ela não conduz avanços substanciais para o setor educacional, principalmente na questão da Gestão da Educação.

Além do exposto, não é difícil constatar que muitos políticos, em campanhas eleitorais, têm como bandeira para a Educação a defesa da gestão democrática e de eleições para diretores de escolas. Depois de eleitos com o discurso da “defesa da Educação democrática e das eleições direitas para diretores das escolas públicas”, quando empossados, passam a retardar e impedir a efetivação desse tipo de proposta de campanha e até mesmo se valem de argumentos jurídicos para impedir o cumprimento dela.

A questão é que, por vezes, esses políticos eleitos justificam o não cumprimento da sua promessa, sob o argumento da constitucionalidade das eleições diretas para diretores, tomando por base o *inciso II, do Art. 37 da CF*, que diz:

II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (BRASIL, 1998)

Se para os políticos os cargos de diretores são considerados de confiança, então cabe ao Estado a nomeação deles. Portanto, não é de se estranhar que, diante do hegemônico conservadorismo que tem caracterizado a política educacional no país, os governos estaduais e municipais não tenham superado a lógica da “indicação”.

Diante das premissas acima, passaremos as discussões acerca das modalidades de escolha de diretores, com o intuito de dialogar com o tema da gestão escolar e também objetivando complementar o trabalho proposto.

³⁸ Segundo a Constituição Federal de 1988, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto – seção I – Da Educação, Art. 206, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI- *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*”. (Grifos nossos)

Os estudos a respeito da escolha de diretores atualmente revelam que existem várias modalidades a serem verificadas, a saber: a) indicação ou nomeação; b) concursos públicos; c) eleição; d) esquemas mistos.

A *indicação ou nomeação* de um diretor advém do processo de escolha feito através dos administradores políticos e perpassa sobremaneira pela questão político-partidária. O diretor escolhido mantém relações com o mantenedor de seu cargo e se constitui em simples preposto do Estado. Nessa perspectiva, a escola transforma-se em espaço de captação de votos. É o “tráfico de influência política³⁹” se manifestando a partir dos setores eleitorais. Nesse modelo, os canais de ligação com a democracia são minados, pois o diretor passa a ser o legítimo representante da vontade do Estado.

[...] diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de condição de responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, em mero preposto do Estado. (PARO, 2003. p. 11)

Caso reclame é rapidamente exonerado de suas funções de diretor de escola. Nesse exemplo, há a manifestação de práticas autoritárias que não permitem a participação democrática dos vários atores sociais e educacionais, ou seja, da comunidade escolar como um todo. A competência dos diretores indicados corresponde à fidelidade destinada ao órgão mantenedor. A prática do autoritarismo provoca inúmeras injustiças e irregularidades no ato de governar, pois não existem critérios escritos e coletivos para fazê-lo, que não o da vontade do Estado.

Nessa modalidade de escolha, os diretores tomam todas as decisões referentes ao bom andamento da escola de forma autocrática e hierarquizada. Refiro-me às questões burocráticas institucionais e disciplinares que revelam a lógica de funcionamento da parte administrativa escolar. Os acertos ou os erros de administração irão exclusivamente para o diretor escolhido, a partir das influências político-partidárias. Na avaliação de Paro:

A escola pública, como aconteceu em geral com as instituições numa sociedade autoritária, é organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas. (PARO, 2003. p. 22)

Os diretores escolhidos por meio de *concursos públicos* devem ter formação específica comprovada por títulos. Esse tipo de escolha moraliza a situação, pois é

³⁹ Expressão utilizada por Paro ao se referir à obra de Droulers, 1989, p.140: **Eleições de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo, Xamã VM Editora e Gráfica LTDA: 2003.

difícil ocorrer o apadrinhamento e ou o clientelismo eleitoral. É importante destacar, nas palavras de Paro (2004), que nesse processo “o diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor” (PARO, 2004. p.23).

Os concursos públicos constituem-se em manifestação contrária ao clientelismo, autocracia, hierarquia e autoritarismo presentes nas unidades de ensino que adotam esse modelo para escolher seus representantes. Tanto no formato da indicação como no concurso público, os diretores escolhidos não assumem as necessidades da comunidade, uma vez que reivindicações dela não possuem eco.

A *eleição*, ao contrário, aproxima o diretor eleito pelo voto da comunidade. O escolhido deve possuir, em seu íntimo, a liderança política tão necessária ao processo educacional na atualidade histórica. A Educação, mais do que nunca, é um ato político, algo que os dirigentes atuais tentam camuflar para permanecer por mais anos na liderança das escolas. As eleições podem ocorrer através de listas tríplices ou uninominais. Nesse modelo, a escolha de diretores eleva a participação da comunidade escolar, possibilitando-lhe exercitar a condição de cidadãos presentes em cada uma das subjetividades escolares. Segundo Paro:

A democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população a seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui o envolvimento no processo de escolha de seus dirigentes. (PARO, 2003. p. 27)

Nos *esquemas mistos* ocorre a mistura de duas ou mais das modalidades descritas acima, como por exemplo: provas de títulos para verificar a competência do candidato acrescido do processo eleitoral. Nesse esquema, a comunidade escolar participa geralmente de uma de suas fases ou etapas.

Vale dizer que os diretores escolhidos via nomeação, concursos, eleições ou formas mistas estão sobremaneira envolvidos com a burocracia da escola pública. O fator pedagógico, que deveria estar em primeiro plano, coloca-se nos últimos lugares na escala de prioridades da Educação. O pedagógico bem trabalhado faz a diferença no aprendizado do aluno e na melhoria da qualidade da escola pública. Atualmente, esse fator preponderante para a execução de mudanças substanciais na Educação se encontra marginalizado.

Diante das implicações políticas e socioculturais – que poderiam trazer a possibilidade da implantação definitiva da gestão democrática, bem como a respectiva e progressiva construção da autonomia da comunidade para o exercício da cidadania

efetivamente ativa no contexto e no entorno escolar – tem-se protelado a implantação da gestão democrática educacional.

A conjuntura dos anos 80 do século XX foi também profícua para o setor educativo brasileiro que, à época, refletia sobre a necessidade da construção de uma nova LDBN que tornasse as estruturas educativas brasileiras mais democráticas, participativas, autônomas e menos hierarquizadas⁴⁰. Assim, na *IV Conferência Brasileira da Educação* – CBE/1996 foi projetado e organizado um anteprojeto que daria suporte para a construção da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – LDBE.

O primeiro anteprojeto da LDBN 9.394/96 foi depositado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados antes da aprovação da Constituição de 1988 e tramitou no Legislativo por oito anos. O eixo norteador das discussões e de sua construção foi defendido pelo *Fórum em Defesa da Escola Pública Nacional*, por meio do anteprojeto de LDBN número 1.258-C/88 cujo relator foi senador Cid Sabóia de Carvalho. O eixo norteador desse anteprojeto implicava a:

[...] universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional que, de um lado, assegurasse a articulação orgânica dos diversos níveis e modalidades de ensino na esfera federal, estadual e municipal e, de outro, propiciasse *a continuada melhora de sua qualidade e a perene democratização, seja de sua gestão, seja em sua inserção social* (BRZEZINSKI, 1997, p. 9). (Grifos nossos)

Durante a sua trajetória na Câmara Legislativa Nacional, esse anteprojeto foi descaracterizado de sua origem. Isso se deu em face da burocracia, dos interesses políticos partidários e dos vários jogos e relações de poder que permearam a construção da LDB *nacional* aprovada em 20 de dezembro de 1996.

Em resumo, o anteprojeto da LDBN, elaborado e desejado pelos educadores nacionais pelo *Fórum em Defesa da Escola Pública*⁴¹, recebeu o número 1.258-C/88, na

⁴⁰ Segundo Paro (2001, p. 55), “quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os trabalhadores em Educação, pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta Magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas”.

⁴¹ Segundo Pino (1997, p. 18-19), “diferente do que ocorria, tradicionalmente, nas formulações das legislações educacionais, os processos de elaboração relativos à Educação na Constituinte e à nova LDB foram oriundos do Legislativo e não do Executivo. Este novo espaço para o campo educacional e setores da sociedade, criado no Legislativo, reforçou a mobilização do movimento social na Educação. Entidades do setor, já organizadas e aglutinadas em torno de interesses educacionais diferenciados, porém não antagônicos, reuniram-se no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na Constituinte, ator

Câmara dos Deputados. Foi por vezes modificado na Câmara e, ao chegar ao Senado foi descaracterizado em sua origem e recebeu o número PLC (Projeto de Lei da Câmara) 101/1993, sendo seu relator na Comissão de Educação, o senador Cid Sabóia de Carvalho.

É importante destacar que esse anteprojeto, forjado a partir das reflexões de educadores de todo o país no *Fórum em Defesa da Escola Pública Nacional*⁴², não obteve o êxito⁴³ esperado. E em seu lugar frutificou e foi sancionado, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o anteprojeto do Senador Darcy Ribeiro, com o número 307/95.

A partir de sua promulgação, a LDBN 9394/96⁴⁴ passou a exercer o papel de legitimar as grandes reformas que estão em andamento na Educação nacional. São reformas portadoras de fluidez e velocidade que se compatibilizam com as estruturas em transformação das sociedades globalizadas.

Pelo exposto, julgo necessário demonstrar como se tornou possível a construção de eleições para a função de diretores em escolas públicas. As análises serão estruturadas a partir de recortes de alguns artigos da LDB Nacional. À guisa de abordagem preliminar, iremos relacionar, de forma panorâmica, as contribuições da LDBN 9394/96 que, por meio de alguns de seus artigos, abre a possibilidade da existência de processos eletivos em escolas públicas. Nossas análises estarão voltadas para as reformas na administração e gestão do setor público que evidentemente não se

importante na produção de novo campo social, espaço de construção do capítulo sobre Educação na Constituinte”.

⁴² Segundo Pino (1997, p. 20), o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública era “um importante interlocutor sobre a teoria e a prática da Educação. A produção do Fórum foi intensa: textos teóricos para debates específicos, emendas e justificativas, boletins informativos, análise e comparação de emendas e substitutivos, criação de espaços de discussões acadêmicas, sendo assessorado seguidamente por pesquisadores de áreas do conhecimento em Educação. Paralelamente, o Fórum mobilizou educadores no país, promovendo, em nível nacional, congressos, seminário, palestras, debates, reuniões, manifestações, atos públicos e participando de eventos nos Estados e municípios promovidos pelos fóruns locais”.

⁴³ É evidente que a trajetória dos oito longos anos em que o anteprojeto de LDB 1.258-C/88 tramitou na Câmara dos Deputados – onde recebeu suas primeiras modificações, para em seguida ser bastante alterado e descaracterizado em sua origem e posteriormente votado e sancionado pelo Congresso Nacional, consumando a LDB 9.394/96 – não aconteceu de forma harmônica e sem conflitos políticos e provocou o rompimento da participação efetiva do setor social que legitimava as ações do *Fórum em Defesa da Escola Pública Nacional*.

⁴⁴ Segundo Pino (1997, p. 16): “Tem que se ter cautela para que as análises da nova LDB impliquem seu processo de formulação com as condições históricas, contextualizando dentro de uma formação igualmente histórica, uma vez que o tratamento a-histórico desta lei encobriria – mais do que iluminaria – ideologias, significados de seus rasgos de avanço e de conservadorismo e interesses variados e contraditórios que permeiam, oriundos dos diferentes grupos sociais (entre eles os interesses divergentes dos setores da Educação pública/privada).

esgotam neste trabalho. A intenção é iniciar uma discussão sobre o tema que pode ser proveitosa para futuras pesquisas.

Segundo a LDBN 9.394/96, em seu Art.3⁴⁵, Título II, *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, e Art. 14⁴⁶, Título IV, *Da Organização da Educação Nacional*, é possível perceber poucos avanços em importantes aspectos da Gestão Escolar Democrática. Paro (1966) argumenta que a:

Reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de Estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares. (PARO, 1996 apud PARO, 2001. p. 55)

Nesse sentido, é pertinente esclarecer que a LDBN de 1996 propôs a elegibilidade para as funções de gestores escolares, mas, ao mesmo tempo, manteve a vinculação dessa possibilidade ao desejo *da legislação dos sistemas de ensino*. Estes, na maioria das vezes, são controlados pelos governadores e prefeitos que, em aliança com o sistema judiciário, instituem dispositivos legais com a finalidade de manter o controle dos espaços escolares, principalmente o eleitoral. Além do mais, esses atos implicam diretamente nas políticas educacionais e também nas políticas eleitorais.

Apesar de existir resistências de diversos tipos, provenientes da sociedade e também da comunidade escolar, ainda persiste o privilégio e a prerrogativa de alguns políticos de vários Estados e municípios indicarem os diretores das escolas, em que estes atuam como administradores públicos centrais. Diante das “vantagens políticas” e da possibilidade de se indicar os diretores das escolas, por via partidária, e considerando estes como cargos de confiança ou comissionado (nomenclaturas usualmente utilizadas para expressar a escolha dos dirigentes pela via da “indicação” governamental), essa prática ainda é bastante corriqueira no interior das escolas.

O importante é perceber que, com a promulgação da CF/ 88 e da LDBN 9394/96, as práticas acima descritas continuaram em vigor em âmbito nacional. Esses instrumentos legais, que favorecem a democratização da escola pública, não foram capazes – em seus artigos, incisos e parágrafos – de explicitarem, com clareza e detalhes, sobre como escolher os sujeitos que atuam na Educação para a função de

⁴⁵ “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – *Gestão democrática do ensino, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.*” (Grifos nossos)

⁴⁶ Segundo a LDB 9.394/96: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

diretores. Muito menos como prepará-los para a prática eletiva de diretor de escolas públicas. Com relação a estes aspectos, é necessário o nosso reconhecimento de que a LDBN não avançou.

No que se refere ao Plano Decenal de Educação para Todos⁴⁷, com validade para o decênio de 1993-2003, foi erigido sob a liderança do MEC nos anos de 1993 a 1994. Desde sua elaboração inicial até a sua finalização, ele demonstra íntima sintonia com a *Conferência de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia em março de 1990. Por meio dessa Conferência, foi possível estabelecer vários consensos sobre o planejamento vindouro, relacionado às políticas públicas educacionais dos seus partícipes.

No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos foi motivo de muitos debates, discussões de diversos grupos, entidades políticas e sociais em torno da Educação. Em síntese, sinalizou para a construção de metas entre as esferas de poder responsáveis pela Educação. Assim, a escola básica, enquanto unidade educativa, é reconhecida no Plano Decenal como a legítima instituição interlocutora para a formulação de estratégias, consensos e metas a serem aplicadas e executadas com vistas à sua efetivação em nível nacional.

Sendo o objetivo maior do Plano Decenal assegurar às crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às exigências e demandas da vida contemporânea, pode-se afirmar que:

O Plano Decenal é um conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de Educação básica. Assim, a edição que ora se apresenta à sociedade brasileira, se por um lado procurou incorporar propostas várias, de outro, permanece aberta a novos aperfeiçoamentos, sobretudo no âmbito das escolas, de seus dirigentes e de seus professores. (MEC, 1993. p.15)

Sendo a escola o espaço legítimo da prestação dos serviços educacionais e também da promoção de ações educativas, o Plano Decenal de Educação Nacional (1993-2003) propôs, em consonância com a Reforma de Estado em vigor, o

⁴⁷ Segundo Bordignon e Gracindo (2001. p. 195): “O sucesso do Plano Decenal dependeria, sobretudo, da capacidade gerencial de todas as esferas do poder público para impulsionar as mudanças pretendidas nos diversos órgãos e instâncias administrativas. Considera-se, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), que havia necessidade de superar as práticas clientelistas, a incompetência e o tradicionalismo das ações administrativas, cedendo lugar a métodos administrativos e posturas atualizadas, norteadoras por critérios que levassem em conta a eficiência ética e a equidade dos poderes públicos no encaminhamento de soluções para os problemas historicamente acumulados. Impunha-se renovação de posturas e métodos”.

desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional para as escolas de Educação Básica.

No item *Estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo*, ele propôs, no objetivo de número 5, *Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso*.

[...] fortalecendo a *gestão democrática da escola* mediante a constituição e aperfeiçoamento de colegiados de pais e membros da comunidade escolar que participem ativamente da definição dos objetivos de ensino e da avaliação de seus resultados (MEC, 1993. p. 40). (Grifos nossos)

É importante ressaltar o item B, que versou sobre o *financiamento da Educação*. Segundo o Plano Decenal, grande parte dos recursos destinados à Educação financiavam as macroestruturas, chegando poucos recursos à escola, motivo pelo qual considerou necessário que fossem revistos e aperfeiçoados os modelos vigentes de gestão escolar.

Em resumo, ao longo deste capítulo tal como pode ser analisado, todas as transformações propostas e colocadas em andamento foram harmonizadas com as proposições e propostas dos organismos internacionais visando, em essência, modernizar os sistemas educacionais. O objetivo foi universalizar a Educação Básica em detrimento de outros níveis de ensino, além de adequar a formação dos sujeitos às novas demandas impostas pela racionalidade e a lógica do mercado capitalista.

CAPÍTULO II

A GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA NA PERSPECTIVA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA NO PERÍODO 2000-2004

Dando continuidade ao Capítulo 1, onde foi realizada e analisada uma consulta bibliográfica internacional e nacional relacionada com as reformas educacionais implementadas durante a década de 1990, foi possível identificar a influência e a importância das propostas neoliberais para os países em desenvolvimento como, por exemplo, o Brasil. Nesse contexto, podem ser identificadas questões associadas à Gestão Escolar, tais como as relacionadas com as eleições para os cargos de diretor e vice-diretor das escolas de Educação Básica.

O Capítulo II vai reconstituir, sob análise crítica, a trajetória histórica do processo político de institucionalização das eleições para o exercício da função de diretor e vice-diretor das escolas da RPME/UDI, no período 2000-2004, baseado, dentre outros aspectos, na análise dos seguintes documentos:

1. Lei Orgânica do Município de Uberlândia – LOM (1992).
2. Carta Compromisso para o Desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia (2000).
3. Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire (2001-2004).
4. Programa Escola Cidadã do governo Zaire Rezende (2001-2004).
5. Lei de Eleições para Diretores no Município de Uberlândia número 216/01⁴⁸, promulgada em 10 de setembro de 2001, e sua regulamentação, Lei 7.832/01, de 28 de setembro de 2001⁴⁹.
6. Carta de Princípios Político-Pedagógicos elaborada entre 2003 e 2004, por meio da participação dos sujeitos históricos das escolas da RPME/UDI.

⁴⁸ O Projeto de Lei número 216/01 que “Dispõe sobre a regulamentação das eleições de diretores e vice-diretores dos estabelecimentos municipais de ensino de Uberlândia”, em 2001, correspondia a um número equivalente a 61 escolas municipais. (Cartilha Valdir Araújo, 2001. p. 7)

⁴⁹ A Lei 7.832, de 28 de setembro de 2001, é considerada inconstitucional por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade divulgada oficialmente em 20 de novembro de 2009.

2.1 A Gestão Escolar Pública na perspectiva do município de Uberlândia

Nossa análise começa em dezembro de 1992, com a promulgação da LOM que, em seu artigo 155, capítulo IV, afirma que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico para todas as instituições mantidas pelo Município;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;*
- VII – garantia de padrão de qualidade (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA, 1992, p. 58). (Grifos nossos)

Como pode ser constatado, a LOM explicita, no inciso VI, que a gestão da escola deverá ser democrática, na forma de lei, por estar em consonância com a CF/88. Entretanto, não define qual seria a forma de gestão a ser colocada em prática, uma vez que não esclarece como poderia ser efetivada no âmbito das escolas da RPME/UDI.

Devido à falta desse tipo de definição é que, desde a criação da RPME/UDI, ocorrida na década de 1980, o poder público municipal nunca realizou ações concretas para viabilizar um tipo de gestão escolar baseada na promoção periódica de eleições para diretor. Isto, não obstante às reivindicações históricas dos movimentos populares, sociais e de professores⁵⁰ a favor da democratização da escola, reclamadas desde a metade dos anos 1980 no país e também em Uberlândia.

⁵⁰ Bruno (2002, p.18-19), revela que: “É a partir desse quadro que situa a discussão acerca da gestão democrática da Educação no Brasil, que ganhou grande destaque nas últimas décadas. De fins dos anos 1970 até meados dos 1980, o destaque era dado pelos trabalhadores da Educação que, nos seus processos de luta, expressando a consciência que tinham das consequências dessa cisão no capitalismo, entre gestão do trabalho e realização do trabalho, lutavam pela sua eliminação. Em fins dos anos de 1980, com o refluxo dessas lutas e o consequente processo de burocratização das suas organizações, verifica-se a sua recuperação pelo Estado e a gestão democrática da Educação é assimilada ao texto da Constituição de 1988, no seu artigo 206, item VII. Não se tratou de reduzir o que era o embrião de novas formas de organização no Brasil, produzido no calor das lutas, em mero adjetivo. Tratou-se de algo muito mais substantivo. De transformar uma prática com extraordinário potencial inovador, em que se horizontalizava a estrutura organizacional do sistema educacional, no seu exato inverso: numa nova forma de verticalizá-la, mais condizente com as novas formas de organização e de exercício do poder monopolizado por alguns bacharéis que, escapando da proletarização, conseguem transformar-se em gestores do aparelho de Estado”.

Assim, destacamos que Diante da conjuntura vivida no cenário nacional, estadual e local, no momento em que a Educação começava a sofrer as transformações promovidas pela CF/88, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia,

encontrava-se organizada em três divisões: Pré-escola, 1º Grau e Educação de Jovens e Adultos. Elas se tornaram insuficientes para atender às novas demandas da rede, diante do crescimento motivado pelo aporte de recursos financeiros destinados, entre outros, à construção de unidades escolares para Educação infantil (creches e as escolas municipais de alfabetização) e, posteriormente, para o ensino fundamental. Se até 1988 as casas alugadas para o ensino pré-escolar atendiam em média 50 alunos/ano cada, com as novas unidades escolares passaram a atender uma média de 640 alunos/ano. Na zona rural, as salas isoladas foram substituídas progressivamente por unidades escolares e na zona urbana, além da ampliação da Escola Municipal “Afrânio Rodrigues da Cunha”, procedeu-se à construção de unidades escolares com capacidade de atendimento para aproximadamente, 2.300 alunos/ano. Segundo dados da SME/UDI, de 5 mil vagas existentes em 1988, a rede deu um salto para 13 mil vagas em 1991 e 50 mil em 1992, equivalente a um salto de 1000% em quatro anos. (LEÃO, 2005, p. 77-78)

Vale ressaltar que naquela época tive a oportunidade de participar ativamente dessa luta em prol da implantação de gestões democráticas nas escolas do país, na condição de estudante do ensino superior e, posteriormente, como professora da Educação básica no setor público na cidade de Carmo do Paranaíba.

Em 1990, ocorreram várias reformas no âmbito da Educação, tanto internacional como nacional, mas Uberlândia só teve a oportunidade de debater para construir e colocar em prática uma lei municipal visando à eleição de diretores e vice-diretores nas escolas da RPME/UDI no ano 2000. Mesmo assim, somente depois da vitória do PMDB então aliado ao PT.

A disputa para o Poder Executivo da época contou, no primeiro turno, com cinco candidatos: Aniceto Ferreira, Leonídio Bouças, Luiz Humberto Carneiro, Roberto Martins e Zaire Rezende. Foram para o segundo turno os candidatos Zaire Rezende (PMDB) e Luiz Humberto Carneiro (PPB). Com 59,3% dos votos válidos, ganhou a Coligação Agora é Zaire, do candidato Zaire Rezende⁵¹, para o mandato de 2001-2004⁵².

⁵¹ Coligação Agora é Zaire: composta pelos partidos: PMDB, PSB, PC do B, PPS, PL, PV, PST, PAN.

⁵² De 1983/1988, Zaire Rezende era considerado um ilustre desconhecido dos überlandenses. Segundo JESUS (1999, p. 17), “apesar de ser natural de Uberlândia, ausentou-se para estudar no Rio de Janeiro e depois foi morar em São Sebastião/SP, onde permaneceu longo tempo, tendo sido, inclusive, vereador por duas gestões naquela cidade. Somente em 1976, retornou para Uberlândia e exerceu sua profissão de médico ginecologista no Hospital Santa Clara até 1982”. Ver também: Zaire Resende, 61, candidato pela

Ao assumir em janeiro de 2001, Zaire Rezende iniciou seu programa de Governo, com a extinção e criação de alguns órgãos e criação de várias Secretarias. Dentre elas, destaca-se, nesse momento, a Secretaria de *Planejamento Participativo*⁵³ – SPP cujo objetivo central seria desenvolver, em todas as instâncias, a estratégia denominada “Orçamento Participativo” – OP, fundamentada na ideia de se garantir a participação de todos os cidadãos.

Zaire Rezende, que já tinha sido prefeito de Uberlândia entre os anos de 1983 e 1988, retornou com o princípio político da *Democracia Participativa*, porém associado à proposta de implementação do OP, para caracterizar politicamente o seu segundo mandato no período de 2001-2004.

Segundo Godoi (2005), a Coligação Agora é Zaire combinou a experiência anterior do PMDB (1983/88) de *Democracia Participativa*⁵⁴ com experiências petistas de incorporação da participação popular na administração pública (GODOI, 2005, p. 41).

No que diz respeito à política educacional que seria implementada durante seu governo, torna-se necessário voltar à época que precedeu às eleições municipais ocorridas em 2000. Neste ano, era evidente o descontentamento com a política educacional do prefeito em exercício, devido à falta de uma gestão democrática em todos os setores da administração municipal e ao sucateamento da infraestrutura escolar. Acrecentam-se ainda as más condições de trabalho que afetavam diretamente a todos os profissionais da Educação.

Diante disso, o Sintrasp promoveu, ainda no período pré-eleitoral⁵⁵, uma série de mobilizações e debates iniciados antes e durante o período eleitoral acerca da Educação Pública e da necessidade dela ser efetivamente democratizada, como forma de se garantir a participação popular e a melhoria da qualidade de ensino.

Coligação Agora é Zaire, é deputado federal pelo (PMDB). Nasceu em Uberlândia, é formado em medicina e pai de sete filhos. Começou sua carreira política em 1969 como vereador em São Sebastião (litoral norte de São Paulo). Foi reeleito em 73. Em 82, Zaire foi eleito prefeito de Uberlândia e, em 90, torna-se deputado federal, cargo para o qual foi reeleito por mais duas vezes. (Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/eleicoes/uberlandia_zaire_resende_delgado%20_biografia.shtml>, acesso em 04 jul. 2010)

⁵³ Metodologia utilizada no segundo governo Zaire faz parte da experiência de governo do PT utilizada em várias cidades do Brasil, durante os mandatos de prefeitos petistas.

⁵⁴ Marilena Chauí *apud* Alvarenga (1991, p. 105) aponta que a *Democracia Participativa* “é uma proposta de corte social-democrata, no sentido de aplacamento das contradições sociais, de uma visão de sociedade onde a luta de classes foi diluída pela existência de condições socioeconômicas e políticas que garantem um solo comum de interesses entre as classes e permitem o diálogo e a cooperação entre elas, um espaço de exercício de liberdade e do consenso em lugar da luta de classes e do conflito. Ainda que seja discutível se o Brasil apresenta tais condições, o PMDB aderiu a essa perspectiva social-democrata e a estratégia adotada para implementá-la: a democracia participativa”.

⁵⁵ Período ocorrido durante as campanhas eleitorais dos candidatos à prefeitura de Uberlândia para a gestão 2001-2004.

No âmbito desses debates, surgiu a proposta de se elaborar e apresentar aos candidatos à Prefeitura Municipal⁵⁶ uma carta contendo as reivindicações do movimento e dos apoiadores dos profissionais da Educação da RPME/UDI. Os dirigentes do Sintrasp, contando com a participação de servidores públicos ligados à Educação Municipal, deliberaram pela elaboração da “Carta Compromisso Para o Desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia”⁵⁷ que será analisada a seguir.

Para redigir a carta, a diretoria do Sintrasp procedeu à sistematização das propostas oriundas dos debates ocorridos com a comunidade escolar. Solicitou a colaboração do professor Gabriel Humberto Muñoz Palafox, docente da UFU, bem como dos servidores públicos da RPME/UDI, Eliana Leão, Osmar Ribeiro de Araújo e Wilma Canêdo Portilho para participarem da redação final.

O objetivo da denominada “Carta Compromisso para o Desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia” foi que, em última instância, os candidatos à prefeitura assumissem o compromisso de implementar as propostas contidas nela.

Assumindo o compromisso público com o povo de Uberlândia para o cumprimento das diretrizes acima traçadas, sob pena de renunciar ao cargo a mim destinado por esse mesmo povo, assino a presente CARTA COMPROMISSO ciente de sua importância e viabilidade para a melhoria da qualidade do ensino público municipal de Uberlândia. (CARTA COMPROMISSO, Sintrasp: 2000. p. 3)

Sobre essa questão o entrevistado A₁ lembra:

A pedido da categoria, nós de diversos setores reunimos e chamarmos os candidatos a prefeito, e claro que o Zaire era um dos candidatos, foi quando *nós elaboramos algumas cartas compromisso*, a saúde elaborou carta compromisso. Então eu me lembro do processo que nós participamos assim [...]. *O pessoal que trabalha na Educação, o pessoal da creche elaborou. Na época eu era auxiliar de creche.* Nós chamamos os candidatos a prefeito, uns compareceram outros não. E o Zaire é um dos que compareceram. Então eu me lembro do processo que nós participamos assim. Agora, diretamente, não teve proposta nossa pra o plano de governo dele não. Eu acredito que ele tenha extraído muita coisa que acharam interessantes, colocaram no programa de governo, se saiu alguma proposta, saiu desse encontro,

⁵⁶ Os candidatos que concorriam à prefeitura em 2000, para o mandato de 2001-2004, eram Aniceto Ferreira, Leonídio Bouças, Luiz Humberto Carneiro, Roberto Martins e Zaire Rezende.

⁵⁷ Sobre a Carta Compromisso, a sua análise foi feita coletivamente em 2008, por um grupo de estudos composto pelos pesquisadores: Gabriel Humberto Muñoz Palafox, Karen Cheila Sousa Sales Oliveira e Elzimar Maria Domingues. Esta análise também encontra-se publicada na dissertação de: OLIVEIRA, K. C. S. S. **Escola Cidadã em Uberlândia (MG):** trajetória da elaboração do Projeto Político Pedagógico no período 2001-2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: 2009.

não do sindicato em si, mas com o grupo de professores. O pessoal que trabalha na Educação. (A₁) (Grifos nossos)

A parte introdutória da Carta apresenta uma análise das condições educacionais da RPME/UDI. Na época, a Educação Pública ressentia-se com a crise econômica que vivia o país. Além disso, o governo federal promovia uma reforma destinada a diminuir os altos índices de repetência escolar e aumentar o número de alunos nas escolas. O objetivo era satisfazer as exigências dos organismos internacionais que, dentre outros aspectos, queriam universalizar o ensino fundamental para todas as crianças sem, entretanto, oferecer recursos suficientes para que a meta fosse alcançada.

A Carta também se refere à perda da qualidade de ensino na RPME/UDI, que podia ser facilmente constatada pela constituição de salas de aula com um número excessivo de alunos, falta de recursos materiais para a realização do trabalho docente, assim como por uma perda salarial significativa da ordem de 45,0%. Tudo isso causava intensa ausência de motivação entre os diversos segmentos dos profissionais da Educação. Para superar essa situação, a Carta dizia que era preciso uma ação política contundente, capaz de resgatar tanto a qualidade de ensino quanto a valorização dos profissionais da Educação.

A segunda parte da Carta Compromisso apresenta uma série de metas a serem atingidas. Dentre elas, o comprometimento com a ampla reforma institucional na SME/UDI que garantisse a constituição da gestão democrática nas escolas, a autonomia do Conselho Municipal de Educação – CME e a implementação de uma estrutura de planejamento participativo⁵⁸.

Outras propostas tratam da garantia da reforma institucional, que deveria incluir a eleição do diretor de escola pública municipal⁵⁹ sem interferência do Executivo e do Legislativo. Também faz referência à elaboração do PPP da escola, que deveria ser

⁵⁸ Assim, atendendo aos anseios justos e democráticos dos educadores da RPME/UDI, o prefeito eleito para exercer o cargo na gestão 2001-2004, compromete-se a: 1. *Promover em caráter de urgência, uma ampla e profunda reforma institucional na SME, que deve garantir, por um lado, a constituição da gestão democrática nas escolas, na própria Secretaria, e a autonomia do CME.* E, por outro lado, a implementação de uma estrutura de planejamento participativo que, além de tornar transparentes os 25% destinados à Educação, possibilite a sua utilização exclusiva para essa função. (Carta Compromisso Para o Desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia, Sintrasp, 2000, p.1) (Grifos nossos)

⁵⁹ Assim, atendendo aos anseios justos e democráticos dos educadores de rede municipal de ensino de Uberlândia, o prefeito eleito, para exercer o cargo na gestão 2001-2004, compromete-se a: 2. Garantir em lei esta reforma institucional, que deve incluir *a eleição do diretor de escola sem a interferência do executivo e do legislativo municipal, a eleição transparente e sem manipulações internas do seu conselho de pais e mestres, e a elaboração do projeto político pedagógico da escola, respeitando-se a unidade fisiológica e metodológica do projeto curricular da rede municipal de ensino.* (Ibidem, Sintrasp, 2000, p.2) (Grifos nossos)

construído coletivamente respeitando-se a unidade filosófica e metodológica já contemplada na Proposta Curricular da RPME/UDI.

Além da atualização da Proposta Curricular da SME/UDI de forma ampla e democrática, a Carta aponta a necessidade da elaboração de um programa de saúde ocupacional; a criação de uma comissão paritária para reformular o Estatuto do Magistério e a possibilidade de firmar convênios junto com a UFU, assim como a regulamentação de algumas questões do Estatuto do Magistério⁶⁰ tais como: eleição direta para diretor de unidades escolares; garantia da formação continuada e universitária tanto em nível de graduação como pós-graduação; garantia aos professores do direito ao “Módulo II” como condição inerente à natureza da profissão e a concepção redefinida do Cemepe como espaço de formação.

No final, foi apresentada a identificação dos autores, bem como o objetivo da Carta⁶¹. Após sua redação final, o Sintrasp organizou, antes das eleições municipais, um evento no seu Centro Cultural, localizado na Rua Isaura Augusta Pereira, 488, Bairro Santa Mônica. Para esse encontro, todos os candidatos foram convidados, mas apenas comparecerem Roberto Martins e Zaire Rezende⁶².

O evento contou com aproximadamente 200 servidores da Educação de Uberlândia, que receberam a Carta Compromisso. Após a sua leitura e debate, os candidatos Zaire Rezende e Roberto Martins assinaram-na comprometendo-se com seu conteúdo, ou seja, com a implementação do Programa Escola Cidadã nas escolas públicas municipais e com as eleições para diretores.

Nessa perspectiva, deve-se ressaltar que a proposta de implementação da “Escola Cidadã” não pode ser avaliada como um ato benevolente contido no programa da Coligação Agora é Zaire, mas como fruto das lutas populares dos trabalhadores em Educação. A partir daquele momento, esses trabalhadores conseguiam, ao menos no papel, fazer ecoar a possibilidade de implantação daquilo que se constituía em utopias desde os anos 1980.

⁶⁰ Assim, atendendo aos anseios justos e democráticos dos educadores de rede municipal de ensino de Uberlândia, o prefeito eleito, para exercer o cargo na gestão 2001-2004, compromete-se a: 8. Regulamentar no Estatuto do Magistério questões preponderantes como: *a) eleição direta para diretor de unidades escolares (como consta no item “2” deste documento); [...] l) a gestão democrática deve ser legitimada na escola, para que os problemas emergentes sejam resolvidos de maneira mais satisfatória; [...].* (Ibidem, Sintrasp, 2000, p.2 e 3) (Grifos nossos)

⁶¹ Comissão de educadores da RPME/UDI e do Sintrasp.

⁶² Os candidatos que não compareceram a essa reunião foram procurados posteriormente pelo Sintrasp e pela comissão organizadora e construtora do documento para que também pudesse assiná-lo.

No tocante ao programa de governo da Coligação Agora é Zaire, gestão 2001-2004, merece destaque a apresentação dos três princípios básicos: novo modelo de desenvolvimento, cidadania e democracia, que foram implantados durante o exercício do mandato. Como esta pesquisa diz respeito ao processo de construção das eleições para diretores de escolas municipais em Uberlândia no período 2000-2004, nossa reflexão será norteada, *a priori*, pelos conceitos correlatos a essa discussão.

Inicialmente, o Programa propõe a “democratização do Poder Público Municipal e da sociedade” com vistas a combater o fisiologismo e o clientelismo, governar com ética e estabelecer relação mais direta com a transparência e a solidariedade entre governo e sociedade civil. Este objetivo seria concretizado por meio de uma reforma democrática que tornasse a administração pública mais eficiente e eficaz e sem os vícios das anteriores destacados neste texto como: fisiologismo e clientelismo. Nesse sentido, o princípio da *democracia* seria fundamentado nos pilares: “participação da população; respeito à diversidade e garantia de liberdade”. (PROGRAMA DE GOVERNO - Coligação Agora é Zaire, 2000, p. 5). Para isso, deveriam ser estabelecidos:

Fóruns de participação da sociedade no processo de decisões, por meio do Planejamento Participativo, que conterá os seguintes instrumentos: as conferências temáticas anuais; os conselhos municipais com poder deliberativo; o orçamento participativo, onde a população define as prioridades e as aplicações de recursos em cada área. (PROGRAMA DE GOVERNO – Coligação Agora é Zaire, 2000. p. 5)

Foi proposta a diretriz *Política Administrativa e Gestão Democrática*, relacionada com a necessidade de se oferecer adequada descentralização da administração pública, por meio da criação de canais e estratégias políticas que deveriam possibilitar a participação da sociedade civil no Governo. Esta indicação objetivava claramente a necessidade de agilizar, de forma eficiente e eficaz⁶³, a gerência da administração pública em Uberlândia, porém contando com a participação efetiva da sociedade civil organizada.

O projeto de gestão democrática deveria aumentar a eficácia administrativa, promovendo a integração do governo com a implantação de um sistema de planejamento governamental. Este seria baseado na metodologia do *Planejamento Participativo* em todas as áreas da administração para integrar as ações de governo

⁶³ Segundo o Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire no quesito *Política Administrativa e Gestão Democrática*, em uma de suas ações norteadoras o objetivo era: *Racionalizar e desburocratizar o serviço público, com a modernização das atividades e capacitação do funcionalismo.* (p. 43) (Grifos nossos)

junto à sociedade; (PROGRAMA DE GOVERNO ZAIRE REZENDE, p. 43), assegurando a articulação de ações das secretarias municipais e órgãos da administração indireta. Em síntese, a Prefeitura de Uberlândia realizaria “reformas político-administrativas” para cumprir os objetivos:

Redefinição de prioridades, modernização e informatização. Compromisso com a transparência no que diz respeito às políticas e uso de métodos modernos e participativos de gerenciamento serão essenciais para garantir um serviço público de qualidade e compatível com os interesses da população. (PROGRAMA DE GOVERNO ZAIRE REZENDE, p. 43)

Por outro lado, o Programa de governo da Coligação Agora é Zaire apresentou o lema: Crescer com qualidade de vida e democracia, sendo que as ideias, concepções e propostas foram distribuídas e organizadas em 14 “diretrizes e prioridades para o governo”:

- 1- Plano de Desenvolvimento Econômico com Qualidade de vida e Emprego;
- 2- Plano de Desenvolvimento Social (Políticas Sociais, Direitos Humanos e Cidadania);
- 3- Plano de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável;
- 4- Plano de Segurança Pública para os Cidadãos;
- 5- Plano de Saúde para o Município;
- 6- Plano de Educação, Recreação, esporte e Lazer;
- 7- Cultura, Patrimônio e Comunicação;
- 8- Trânsito e Transporte;
- 9- Espaço Urbano;
- 10- Habitação;
- 11- Distritos Rurais – A Integração Cidade e Campo;
- 12- Política Administrativa e Gestão Democrática;
- 13- Servidor-Cidadão;
- 14- Direitos Garantidos. (2000, p. 1)

Ao destacar a importância do “Planejamento participativo e da qualidade de vida” como um dos eixos orientadores, o Programa estabelece que a escola deveria ter uma participação significativa. Ao tratar das políticas sociais relacionadas com qualidade de vida e inclusão social, o Programa aponta a necessidade de incentivar ações contra o analfabetismo e a promoção da qualificação profissional as quais poderiam ocorrer dentro da “Escola Cidadã” (2000, p. 6).

Em tratar especificamente do *Planejamento participativo*, o Programa referia-se à existência de uma crise orgânica que estaria afetando diretamente a forma, por meio da qual a sociedade civil deveria agir no sentido de legitimar as suas representações políticas. Era a crise geral na instituição política que o Programa avaliava ser de vital

importância a implantação da Gestão Participativa na administração municipal como forma de se exercer o poder.

Embora o modelo de gestão participativa seja significativamente mais trabalhoso do que o modelo centralizado, a Administração Zaire Rezende embasou todas as suas ações a partir da consulta permanente à população, através das reuniões do Orçamento Participativo – OP , realizadas nos bairros. Em 2001, de abril a julho, aconteceram 58 reuniões plenárias deliberativas, das quais participaram 11.834 pessoas e apresentaram 1.180 reivindicações que foram repassadas para as secretarias municipais e resolvidas rapidamente ou incluídas como prioridade na Lei Orçamentária Anual. Nos meses de novembro e dezembro, outras 12 plenárias foram realizadas, para prestação de contas. Durante as reuniões, foram eleitos 397 delegados de bairros, de temas e da zona rural. Deste total, 55 delegados integram o COP – Conselho do Orçamento Participativo – composto somente por membros da sociedade que não estejam no poder público. A maioria das obras, serviços e programas feitos até o momento têm origem na reivindicação popular. Ao mesmo tempo em que decidem sobre os investimentos públicos, as reuniões são verdadeiros exemplos de solidariedade e cidadania, especialmente na definição das prioridades. (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Revista 500 Dias, 2001. p. 13)

Por esse motivo, a participação política dos cidadãos sujeitos da *urbs* überlandense deveria ser “uma das grandes obras” a ser construída e estabelecida culturalmente no e pelo governo Zaire. Assim, “conceber, fazer, criar e conviver no espaço do município” se realizaria a partir das estruturas de participação política que seriam instituídas durante a gestão.

Conselhos, fóruns, conferências temáticas e orçamento participativo se constituirão como instâncias de decisões no trato de problemas urbanos e rurais. Estas estruturas serão espaços construídos para o debate sobre a cidade onde queremos viver, onde os temas serão discutidos permanentemente, aperfeiçoando, a cada momento, e capacitando melhor as políticas públicas, resultado de ações coletivas. (PROGRAMA DE GOVERNO ZAIRE REZENDE 2000, p. 6)

A Gestão Participativa deveria, assim, garantir a implantação de um novo modelo de governo desenhado e construído com a sociedade. O objetivo era promover e assegurar a participação da população quanto às deliberações e decisões que seriam implementadas para transformação da realidade, de acordo com o projeto de cidade proposto pelo Programa. Esse projeto objetivava garantir boas condições de vida e trabalho para a sociedade e avalizar a ocupação de “espaços de autonomia, de autorregulação, de autorrenovação, além de fazer se multiplicarem os conselhos e outras instâncias de participação junto às atividades de governo”. (2000, p. 6)

Em resumo, para efetivar o Programa de Governo, os cidadãos deveriam sentir-se sujeitos da construção da história da cidade, do município e do bairro. Daí tornar-se necessário que se organizassem e mobilizassem para reivindicarem coletivamente as suas necessidades, de modo que se responsabilizassem pela cidade juntamente com a administração e o governo.

O Governo, portanto, deve se apresentar receptivo, aberto, apto a receber e compartilhar com novas esferas públicas, constituindo com elas um novo modelo de gestão e de poder local. Esta é a proposta que devemos potencializar, visando à construção de uma Uberlândia mais humana e moderna. (2000, p. 6)

Ao tratar o tema *Educação, recreação, esporte e lazer*, o Programa apresenta como proposta a implantação de uma escola de “fato democrática”, por meio da construção de um projeto político-pedagógico para a Educação, em parceria com os cidadãos que utilizam os serviços públicos da escola. Esta deveria ser baseada numa proposta de gestão do ensino voltada para a construção de uma escola crítica, participativa, democrática e plural, além de ser:

[...] comprometida com a mudança do sistema pedagógico-educacional, trazendo a realidade do aluno para dentro da sala de aula, levando-se em consideração as diversidades culturais e as experiências acumuladas no seu cotidiano. Com isso, os alunos passam a ter uma visão crítica da realidade, criam, participam e não apenas reproduzem o que é ensinado. *Neste modelo de gestão escolar, a comunidade é parceira ativa na construção da escola de qualidade, democrática e plural.* Com isso, estaremos cuidando melhor das nossas crianças, dos nossos jovens e dos nossos educadores (2000, p. 28). (Grifos nossos)

O Programa Escola Cidadã proposto pela Coligação Agora é Zaire buscava também:

Garantir a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos, com *eleições livres para diretores de escola* e com o envolvimento efetivo dos pais, alunos, professores e funcionários, respeitando suas formas de organização e negando todas as formas de clientelismo (2000, p. 28). (Grifos nossos)

Ao analisarmos as propostas do Programa de Governo na esfera da Educação, foi possível perceber que grande parte do discurso apresentado segue, de alguma forma, as diretrizes balizadas pelo Bird, pelo Banco Mundial, a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência de Nova Delhi. Assim como também se mostra coincidente com os fundamentos filosófico-pedagógicos do Relatório Jacques Delors, cognominado de *Educação: um tesouro a descobrir* (1999).

Parte desse discurso pode ser verificada no momento da apresentação das seguintes diretrizes programáticas:

- Lutar em defesa de nossa economia, *a fim de reduzir o contingente de pobreza e ampliar a cidadania, por meio da democratização de oportunidades para o desenvolvimento e atividades econômicas, geração de emprego e renda e acesso universal a saúde, Educação, habitação, cultura, lazer e a um meio ambiente preservado;*
- Inverter as prioridades de governo, assumindo em primeiro plano *o combate à exclusão social e à pobreza.*
- *Modernizar e aparelhar a máquina administrativa* (2000, p. 7)..(Grifos nossos)

2.2 O Programa Escola Cidadã e o processo eleitoral para escolha de diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais no período 2001-2004

A ampliação da Rede Pública Municipal de Ensino, no espaço urbano da cidade de Uberlândia, deu-se a partir da década de 1980, época em que as escolas eram administradas por diretores indicados pelos prefeitos municipais, ou seja, a função de diretor de escola pública municipal era constituída por cargos administrativos, comissionados e/ou nomeados.

Os primeiros administradores escolares permaneciam nas funções por longos anos, sempre que aceitassem as orientações e linhas do partido político local, que hegemonicamente, liderava as relações da classe dominante e os poderes Legislativo e Executivo. Obedeciam sobremaneira às vontades dos prefeitos e suas respectivas lideranças políticas, tornando-se, por exemplo, cabo eleitoral a cada sufrágio, fosse este municipal, estadual ou federal ficando, dessa forma, à mercê das vontades dos administradores políticos durante as décadas de 1980 e 1990.

Destarte, deve-se ressaltar que, orientados por uma política educacional profundamente conservadora, o modelo da nomeação dos diretores de escolas públicas municipais seguia, de alguma forma, este tipo de política ao estabelecer relações autoritárias e inibidoras de práticas democráticas junto à comunidade escolar.

As direções escolares vigentes desenvolviam um tipo de administração pautada na autocracia. O diretor centralizava grande parte dos poderes decisórios que incluíam, dentre outros, a nomeação de servidores para ocupação de cargos na esfera administrativa da escola. Esta atividade era importante nos processos eleitorais, na medida em que os servidores reproduziam as práticas fisiologistas na estrutura educacional.

Nesse contexto, as primeiras discussões coletivas em torno do processo eleitoral para a escolha de diretores das escolas públicas municipais, por meio do voto, foram realizadas em Uberlândia a partir do ano 2000. Como exemplo dessas discussões e ações, algumas das sessões realizadas no interior da Câmara Municipal trataram o tema com o propósito de implantar e efetivar um processo de construção da eleição direta e uninominal para a função de diretores de escolas públicas.

Essa demanda foi inicialmente encaminhada pelo mandato do vereador petista (2001-2004) também professor da Rede Pública Estadual, Valdir Araújo, que contou com o apoio das lideranças sindicais municipais representados pelo Sintrasp e com expressiva participação da comunidade educativa local. Ele foi o autor do Projeto de Lei estabelecendo as eleições dos cargos de diretor e vice-diretor das escolas da RPME/UDI cujo tema será descrito e analisado ainda neste capítulo.

O Sintrasp teve participação efetiva e articulada com a Comissão de Educação do Legislativo e de maneira geral em todo o processo de construção do Projeto de Lei 216/01. Organizou os debates e encaminhou o processo de levantamento de propostas junto ao movimento. Além disso, o sindicato atuou como intermediário entre a administração municipal, o Legislativo e as escolas para a efetivação dos trabalhos que forjaram o projeto.

Voltando no tempo, tal como analisado anteriormente, o Programa de Governo Zaire Rezende contemplou a implantação da “Escola Cidadã” e das “Eleições Diretas para Diretores de Escolas Públicas Municipais” para a cidade de Uberlândia. Depois de empossado no cargo de Secretario Municipal de Educação para o mandato de 2001-2004, o Prof. José Eugênio Diniz Bastos, docente da UFU, ligado ao PMDB, desencadeou ainda em 2001, o processo de eleição interina para os cargos de diretor e vice-diretor das escolas públicas municipais. Deu, portanto, início a uma série de etapas que, em seu conjunto, caracterizariam, no período 2001-2004, os processos eletivos.

Depois do processo de eleição interina por lista tríplice, cujo cargo de direção teria duração de um ano letivo (2001), tanto a Secretaria Municipal de Educação quanto a Câmara Municipal teriam tempo necessário para preparar o Projeto da Lei para eleições de diretores das escolas públicas municipais.

Após aprovada a Lei, sob o número 216/2001, a RPME/UDI vivenciou uma *segunda etapa* constituída de três processos eleitorais:

- *Primeira Eleição Direta* – para o biênio 2002-2003 onde foram eleitos os primeiros servidores para a função de diretores das escolas públicas municipais em Uberlândia.
- *Segunda Eleição Direta* – para o triênio 2004-2006. Segundo pleito eleitoral que ocorreu em 2003. Nesta eleição, foram reeleitos 80% dos diretores que exercearam os cargos no biênio 2002–2003.
- *Terceira Eleição* – para o triênio 2007-2009, com renovação do quadro dos administradores escolares.

Em relação à primeira etapa dos processos eleitorais no âmbito da RPME/UDI, a SME contou com a colaboração do Sintrasp para aprovar a realização do processo transitório de ocupação dos cargos de direção. Estes deveriam vigorar, em tese, até a aprovação do Projeto de Lei pela Câmara Municipal. Esse processo foi realizado por meio de uma consulta, por voto secreto, aos profissionais da Educação. Deveriam ser indicados três professores (nível superior) ou pedagogos lotados pelo menos há dois anos na suas escolas. Para se candidatar, cada um dos profissionais deveria apresentar individualmente um plano de trabalho, denominado Plano Gestor ou Plano de Metas.

A lista tríplice contendo os nomes indicados pela comunidade de cada escola seria enviada à SME e caberia ao Secretário Municipal a definição de um dos nomes contidos para ocupar, em caráter interino, o cargo de diretor. O Secretário tomava como base informações fornecidas por uma comissão composta de representantes e aliados políticos do governo Zaire Rezende. Uma vez indicado o gestor da escola, caberia a ele a indicação do seu vice-diretor.

Na prática, nem todos os nomes contidos na lista tríplice e escolhidos em primeiro lugar por cada unidade escolar da RPME/UDI foram os indicados e empossados pelo Secretário Municipal de Educação. Esse procedimento representou a vontade dos funcionários da Educação Municipal, uma vez que, há 12 anos, os diretores de escolas eram as mesmas pessoas e elas eram reenviadas, pelo Secretário Municipal de Educação, aos respectivos cargos de diretores.

Tal como mencionado no item anterior, a Comissão de Educação da Câmara Municipal conduzida, em 2001, pelo vereador e professor Valdir Araújo, pautou suas ações na elaboração de um Projeto de Lei que seria votado no Legislativo. Esse Projeto recebeu o número 216/01 e, depois de ser aprovado, foi publicado em 10 de setembro de 2001. O processo até chegar à publicação foi considerado, pelo movimento dos profissionais da Educação, um ato político de suma importância social, diante da

possibilidade de se concretizar o sonho do estabelecimento de eleições diretas para diretores de escolas do município.

O Art. 1º do Projeto de Lei 216/01 diz que,

A escolha dos diretores e vice-diretores dos estabelecimentos de ensino público da Rede Municipal de Uberlândia será feita em eleição direta, secreta e uninominal, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, proibindo o voto por representação.

Outro ponto do Projeto Lei 216/01 de destaque corresponde ao Art.6º, § 1º⁶⁴ em que o candidato deveria entregar no ato de sua candidatura uma proposta de trabalho⁶⁵ contendo as metas que pretendia atingir como administrador, que deveria estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola. Vale ressaltar que para a primeira eleição (2001) isso não foi possível, uma vez que as escolas não possuíam Projeto Político-Pedagógico, que começou a ser construído juntamente com o processo de eleição para diretores .

O Art. 28⁶⁶ do Projeto de Lei nº 216/01 especifica que cabe ao Secretário Municipal de Educação de Uberlândia em exercício regulamentar, por meio de portaria⁶⁷, o processo eletivo para a função. Prerrogativa dele também era nomear os eleitos.

A regulamentação do Projeto foi efetivada com a aprovação da *Lei nº. 7.832, de 28 de setembro de 2001*. A escolha dos diretores dos estabelecimentos de ensino de Uberlândia se deu a partir de então, por meio da eleição direta, secreta e uninominal, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Foi estabelecido no artigo 4º, § 1º que os votos dos trabalhadores da Educação teriam peso de 50% e 50% da comunidade de pais e alunos.

Outro ponto que considero importante a ser analisado refere-se ao Art. 5º, § 6º, que diz: *Proíbe-se qualquer gasto financeiro com brindes, sendo o único gasto permitido o cartaz da chapa que conterá unicamente o nome e o número da chapa e o*

⁶⁴ O candidato a diretor deverá entregar à Comissão Mista Eleitoral, no ato de inscrição de sua chapa, a proposta de trabalho que pretende executar de acordo com o projeto político-pedagógico. (Lei nº 216/01, de 10 de setembro de 2001. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 2001)

⁶⁵ Proposta de trabalho foi também denominada de Plano Gestor e/ou Plano de Metas, que seria executada nas escolas pelos diretores nomeados pelo Secretário Municipal de Educação.

⁶⁶ Art. 28. – Compete ao Secretário Municipal de Educação regulamentar, através de portaria, as normas complementares necessárias à realização do processo eleitoral, fixando, inclusive, a data em que ocorrerá a eleição. Não podendo ela ultrapassar os 30 dias que antecedem o término do ano letivo de 2001 para realização do primeiro processo de eleição (Lei nº 216/01, de 10 de setembro de 2001. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 2001).

⁶⁷ A Lei 7.832/2001 produziu três portarias. A primeira sob o número 10.829 de 10 de outubro de 2001; a segunda a de número 15. 668, de 17 de outubro de 2003; e terceira de número 20.597, de 04 de outubro de 2006.

programa dos candidatos (Lei Municipal nº. 7.832 de 28 de setembro de 2001. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 2001).

Dando sequência à proposta da Lei nº. 7.832, ao final de 2003, ocorreu o segundo pleito eleitoral⁶⁸ no interior das escolas do município. Dos diretores escolhidos, 80% foram reeleitos, pois de acordo com a Lei os diretores eleitos para um mandato poderiam ser reeleitos por mais uma gestão.

Vale observar que prestes a ocorrer a segunda eleição (final de 2003) para o mandato correspondente ao triênio 2004 a 2006, a Lei nº. 7.832 foi discutida e analisada por membros da Secretaria Municipal de Educação. As discussões propunham revogação dela, sendo então substituída por outra Lei cujo número cogitou ser 053/2003. As discussões e apontamentos aqui analisados foram realizados ainda na gestão Zaire Rezende, porém a revogação da Lei de Eleição nº. 7.832 não chegou a ser efetivada.

Destarte, um dos pontos da proposta da Lei que substituiria a de nº. 7.832 de 28 de setembro de 2001 corresponde ao Art. 5º, § 6º⁶⁹, que seria modificado, caso a proposta de alteração tivesse sido concretizada. Segundo o parágrafo 6º, ficariam proibidos os gastos financeiros durante campanha eleitoral para a função de diretores de escolas públicas municipais.

No período que antecedeu a terceira eleição para o mandato de 2007-2009, foi divulgada pela Secretaria Municipal de Educação, no Diário Oficial do Município, uma nova regulamentação para a Lei nº. 7.832 de 28 de setembro de 2001. A Portaria nº 20.597, de 4 de outubro de 2006, dispunha sobre as normas necessárias para a realização do processo eleitoral das escolas da Rede Municipal de Ensino e revogava a portaria nº 15.668, de 17 de outubro de 2003.

A questão a ser avaliada e refletida, aqui, refere-se ao art. 6º, que diz⁷⁰:

Será permitida, como única forma de divulgação, a utilização de cartazes, contendo, o nome, número da chapa e a síntese do programa dos candidatos, sendo vedado o emprego dos meios de difusão abaixo

⁶⁸ Lembrando os processos eletivos nas escolas municipais de Uberlândia foram: *Primeira Eleição Direta* – para o biênio 2002-2003 onde foram eleitos os primeiros servidores para a função de diretores das escolas públicas municipais em Uberlândia. *Segunda Eleição Direta* – para o triênio 2004-2006. Segundo pleito eleitoral que ocorreu em 2003. Nesta eleição, foram reeleitos 80% dos diretores que exerceram os cargos no biênio 2002-2003. *Terceira Eleição* – para o triênio 2007-2009, com renovação do quadro dos administradores escolares.

⁶⁹ No artigo 5º, § 6º: É proibido qualquer gasto financeiro com brindes, exceto com cartazes, faixas, *baners*, panfletos e propostas de trabalho, contendo o nome, número e foto dos componentes da chapa. (Grifos do documento original)

⁷⁰ DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, Nº 2530, quinta-feira, 05 out. 2006. p. 5.

elencados, no período eleitoral, por qualquer segmento da comunidade escolar e terceiros:

- I. Outdoors;
- II. Faixas;
- III. Panfletos;
- IV. Serviços gráficos;
- V. Carros de som;
- VI. Brindes;
- VII. Guloseimas;
- VIII. Debates que não contemplem todas as chapas inscritas para a unidade escolar;
- IX. Prestação de serviços gratuitos ou não;
- X. Parágrafo único. Será impugnada pela Comissão Mista Eleitoral, a chapa que utilizar qualquer dos meios de divulgação previstos nos incisos deste artigo.

O Quadro 2 tem como objetivo explicitar sinteticamente os principais artigos, parágrafos, portarias e períodos de gestão que, de acordo com nosso entendimento, sustentaram grande parte das análises sobre as eleições diretas para a função de diretores e vice-diretores de escolas públicas municipais da RPME/UDI.

Quadro 2: Síntese do Processo de Construção das Eleições para Diretores e Vice-Diretores de Escola Públicas Municipais, no período de 2001-2009.

<i>Síntese da Lei 216/01 de 10 de setembro de 2001</i>			
AUTOR: Vereador Valdir Araújo e COAUTOR: vereador Norberto Nunes.			
<i>Lei 216/01 de 10 de setembro de 2001 – Artigos importantes</i>			
Artigo	Parágrafo	Número da Portaria	Gestão/Período
Art. 5º – Compete à Assembleia Escolar da unidade de ensino indicar a Comissão Mista Eleitoral para planejar, organizar e presidir as eleições.	§ 6º – Proíbe-se qualquer gasto financeiro com brindes, sendo o único gasto permitido o cartaz da chapa que conterá unicamente o nome e o número da chapa e o programa dos candidatos.	A Lei 216/01 ainda não havia sido regulamentada	2001 – período de transição – diretor e vice-diretor escolhido por “lista tríplice” enviada pela unidade escolar à SME/UDI. Eleição Interina
<i>Lei 7.832 de 28 de setembro de 2001 – Artigos importantes</i>			
Regulamenta a Lei 216/01, de 10 de setembro de 2001. AUTOR: Vereador Valdir Araújo e CO-AUTOR: vereador Norberto Nunes.			
Artigo	Parágrafo	Número da Portaria	Gestão/Período
Art. 5º – Compete à Assembleia Escolar da unidade indicar a Comissão Mista Eleitoral para planejar, organizar e presidir as eleições.	§ 6º – Proíbe-se qualquer gasto financeiro com brindes, sendo o único gasto permitido o cartaz da chapa que conterá unicamente o nome e o número da chapa e o programa dos candidatos.	10.829 de 10 de outubro de 2001	2002 – 2003 (Primeira Eleição)
Artigo	Parágrafo	Número da	Gestão/Periodo

		Portaria	
Art. 5º – Compete à Assembleia Geral Escolar da unidade indicar a Comissão Mista Eleitoral da Escola para planejar, organizar e presidir as eleições.	§ 6º – É proibido qualquer gasto financeiro com brindes, exceto com cartazes, faixas, <i>baners</i> , panfletos e propostas de trabalho, contendo o nome, número e foto dos componentes da chapa. § 9º – Será impugnada pela Comissão Eleitoral da Secretaria Municipal de Educação a chapa que apresentar gastos financeiros não permitidos em lei.	Lei não votada e não regulamentada, portanto isenta de Portaria.	Era a proposta de modificação da Lei 216/01, de 10 de setembro de 2001, regulamentadas pela Lei 7.832, de 28 de setembro de 2001 – seria para o pleito de 2004 – 2006 – Não foi aprovada. (Seria para a Segunda Eleição)
Artigo	Parágrafo	Número da Portaria	Gestão/Período
Art. 5º – Será impugnada pela Comissão Mista Eleitoral a chapa que apresentar gastos financeiros não permitidos por lei.		15.668, de 17 de outubro de 2003	2004 – 2006 (Segunda Eleição)
Artigo	Parágrafo	Número da Portaria	Gestão/Período
Art. 6º – Será permitida, como única forma de divulgação, a utilização de cartazes, contendo, o nome, número da chapa e a síntese do programa dos candidatos, sendo vedado o emprego dos meios de difusão abaixo elencados, no período eleitoral, por qualquer segmento da comunidade escolar e terceiros: I. Outdoors; II. Faixas; III. Panfletos; IV. Serviços gráficos; V. Carros de som; VI. Brindes; VII. Guloseimas; VIII. Debates que não contemplam todas as chapas inscritas para a unidade escolar; e IX. Prestação de serviços gratuitos ou não.	Parágrafo único. Será impugnada pela Comissão Mista Eleitoral, a chapa que utilizar qualquer dos meios de divulgação previstos nos incisos, deste artigo.	Revogação da Portaria 15.668, de 17 de outubro de 2003 e substituição pela de número 20.599, de 4 de outubro de 2006.	2006 – 2009 (Terceira Eleição)
A partir de 2009, não ocorreu mais eleições para a função de diretores e vice-diretores de escolas públicas no município de Uberlândia em razão do Ministério Público Estadual ter oficializado, em documento processo de número 10000.07.461119-5/000(2) ⁷¹ , a inconstitucionalidade da Gestão Democrática Escolar no âmbito municipal. Tomaram como base o <i>Artigo 90 da Constituição Estadual de Minas Gerais</i> , abaixo especificada. Porém, em algumas escolas ocorreu a troca de diretores em 2009 para a administração			

⁷¹ A data de publicação do documento de número 10000.07.461119-5/000 (2), que dispõe sobre a inconstitucionalidade da Gestão Democrática Escolar no âmbito municipal corresponde a 20 de novembro de 2009 e seu relator foi Duarte de Paula.

escolar em 2010. O processo foi organizado internamente pela SME e as escolas que passaram por processo de escolha de seus diretores⁷² estão abaixo especificadas no quadro síntese nº 3.

Depois de instituída a Lei nº 7.832 de 28 de setembro de 2001, entre 2001 e 2009, foram realizados três processos eletivos para a ocupação do cargo de Diretor nas escolas da RPME/UDI. Ainda em caráter exploratório, foi possível identificar nas entrevistas acerca da participação dos sujeitos envolvidos no processo eleitoral durante os nove anos em que os diretores foram eleitos pela comunidade escolar, grande parte percebeu que as eleições não garantiram a conquista de relações de poder democráticas, uma vez que essa forma de poder deveria tornar-se um fator cultural fundamentado numa construção coletiva a ser efetivada no cotidiano escolar.

Claro que o princípio que está posto na questão da eleição de diretor é o princípio de democratização. Só que a minha crítica é que veio numa transição de governo autoritário, para outro que tinha no seu discurso, a democracia, planejamento participativo enquanto estratégia de governo, a questão da Escola Cidadã enquanto política educacional foi um momento de muita imaturidade. Então os professores, pedagogos, vindos de uma administração autoritária e, portanto, conformados e passivos, sempre com a voz silenciada, se deparar com a outra situação da qual ele não teve aquele exercício. E os professores no dia a dia nosso, ali da prefeitura, acostumados a calar a voz, para não ser punido. Como ele, muito passivo [...] Como que ele ia lidar com essa situação e sendo que essa situação teria que vir dos professores e não como veio de cima pra baixo [...]. (B₂).

Foi difícil para os educadores e, em algum momento, considerado um ato de imaturidade, o entendimento de que a luta diária para democratização dos espaços públicos teria que ser conquistada quotidianamente também na escola. A democratização somente se concretizaria a partir da efetiva participação de todos os sujeitos da comunidade educativa nos trabalhos pedagógicos, administrativos, sociais organizados pela escola.

A imaturidade não foi só, ou não era só da parte dos dirigentes que estavam nos poderes: Dr. Zaire ou do secretário José Eugênio. Eu acho que a imaturidade era de todos nós educadores. Porque nós vínhamos, de uma situação extremamente autoritária, com conservadorismo exacerbado na Educação, e em muitas escolas, a minha, eu posso falar é um processo de perseguição contra os profissionais como se eles fossem simplesmente objetos e não pessoas humanas que trabalham [...].

⁷² O processo de escolha dos novos diretores das escolas relacionadas no QUADRO 3, em 2009, foi intitulado pela SME de “**consulta/indicação de diretor (a)**”, porém a título de organização didática deste trabalho estou redefinindo o título para: “Mudança de diretor (a) nas escolas abaixo em 2009 para administração das escolas municipais em 2010”.

[...] E eu vejo assim, que nós perdemos ao longo do tempo 2001/2004 uma grande oportunidade para amadurecermos democraticamente, eu digo isso porque o que eu vejo hoje na rede, eu tenho uma decepção muito grande porque parece que nós jogamos fora uma grande oportunidade que nós não soubemos aproveitar, que a gente colocasse as bases sólidas pra que o processo continuasse. (B₄)

Por outro lado, no ano de 2009 em que deveria ocorrer novo processo eleitoral, a nova gestão municipal, opositora da administração anterior, alegou publicamente que recebeu uma notificação do Ministério Público. A notificação estava relacionada com a existência de um processo na justiça impetrado contra o município, alegando a inconstitucionalidade da Lei 7.832/01 e, portanto, a impossibilidade de serem realizadas as eleições escolares municipais.

Em artigo publicado na época, no Portal da Prefeitura de Uberlândia⁷³, a gestão municipal afirmou que o prefeito pretendia criar instrumentos para ouvir a comunidade antes de proceder a nomeação dos diretores, apesar de que a ação do Ministério Público fosse favorável, em última instância, à inconstitucionalidade das eleições. Para realizar as eleições sem atentar contra a ação do Ministério Público, a SME elaborou, no final de 2009, proposta baseada num referendo, que substituiria o modelo adotado pela lei 7.832/01. Na Prática, o referendo somente ocorreu em 10 escolas, principalmente naquelas que, por motivos diversos, havia, segundo a própria SME, apresentado problemas de gestão com os diretores em serviço.

Sem pretensão de aprofundamento, o QUADRO 3 procura explicar como foi esse processo de escolha dos novos diretores das escolas públicas municipais ocorridas em Uberlândia no ano de 2009. Para efetuar uma análise crítica do seu conteúdo, faz-se necessário observar que as escolas destacadas com símbolo asterisco e marcadas por cores no *quadro demonstrativo do processo de escolha dos novos diretores das escolas públicas municipais em Uberlândia no ano de 2009* – passaram pelo processo de escolhas e/ou substituição dos diretores. No entanto, os escolhidos pelo corpo docente da escola foram os mesmos diretores (as) que exerceram os cargos no período de 2006–2009. Assim, verificamos a continuidade deles na direção das escolas. Verificamos também que para esta escolha em 2009, pais e alunos não foram convidados a participarem do processo, ou seja, mais uma vez a comunidade ficou à margem e alijada desta construção dirigida e organizada internamente pela SME.

⁷³ Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Prefeitura defende manutenção de eleições escolares.** (Disponível em: <www3.uberlandia.mg.gov.br/noticia.php?id=708&print=1>, acesso em 29 jun. 2010).

Outra observação importante: não foi possível obter um documento oficial da SME, sobre os critérios elaborados pela mesma, a fim de levar a cabo a troca de diretores e vice-diretores de algumas das mais de 100 (cem) escolas da RPME/UDI.

Outro fato a observar é que em escolas onde não ocorreu o processo descrito acima, os diretores (as) escolhidos em 2006, continuam suas administrações, indicados pelo Secretário Municipal de Educação. O destaque é para o fato de que no município de Uberlândia o tema – “*Eleições diretas para a função de diretores e vice-diretores de escolas públicas*”, parece não mais constar na agenda da Secretaria Municipal de Educação e também entre os educadores da RPME/UDI. Assim, este assunto encontra-se momentaneamente congelado.

Quadro 3: Quadro Síntese demonstrativo do processo de escolha dos novos diretores das escolas públicas municipais em Uberlândia no ano de 2009⁷⁴.

Mudança de diretor (a) nas escolas, em 2009, para administração das escolas municipais em 2010		
Escola	Zona Urbana/Rural	Bairro
1. EM Dr. Gladson Guerra **	Zona Urbana	Jardim Canaã
2. EM Ladálio Teixeira	Zona Urbana	Nossa Senhora das Graças
3. EM Luis Rocha E Silva**	Zona Urbana	Tubalina
4. EM Mário Godoy Castanho**	Zona Urbana	Tocantis
5. EM Iracy Andrade Junqueira**	Zona Urbana	Planalto
6. EM Josyany França	Zona Urbana	Jardim Canaã
7. EM Orlanda Neves Satrack	Zona Urbana	Minas Gerais
8. EM Stella Saraiva Peano	Zona Urbana	Guarani III
9. EM Carlos Tucci (antiga escola Babilônia)	Zona Rural	Fazenda Cachoeirinha – Estrada Harmonia
10. EM Sebastião Rangel ***	Zona Rural	Distrito de Tapuirama
11. EM de Sobradinho	Zona Rural	Fazenda Sobradinho
12. EM Domingos Pimentel de Ulhôa	Zona Urbana	Santa Mônica
13. EM Joel Cupertino *	Zona Urbana	Dom Almir
14. EM. Hilda Leão Carneiro*	Zona Urbana	Morumbi

⁷⁴ Legenda:

* A escola passou pelo *processo de escolha do novo diretor(a) no ano de 2009*, porém as pessoas mais votadas foram os diretores escolhidos para a Gestão 2006-2009, quando o processo das *Eleições para diretores e vice-diretores das escolas da RPME/UDI* ainda era considerado um ato legal pela Promotoria Pública.

** A escola passou pelo *processo de escolha do novo diretor (a) no ano de 2009*, porque a pessoa que atuava até então como diretor da escola pediu para sair.

*** A escola passou pelo *processo de escolha do novo diretor (a) no ano de 2009* e a opção vencedora e preferida pelo corpo docente foi a Indicação do Diretor pela SME. Esta decisão foi acatada pela SME, que legitimou a opção do corpo docente. (Grifos Nossos)

Sobre o assunto, veja também a FIG. a seguir, que corresponde a um exemplo de documento elaborado pela SME/UDI com o objetivo de realizar uma *consulta/indicação de diretor(a)*, utilizado para processo de escolha diretores das escolas públicas municipais em Uberlândia no ano de 2009.

CONSULTA / INDICAÇÃO DE DIRETOR(A)⁷⁵ Uberlândia, 03/02/2010 Faça sua escolha. Opção 1: Indique três nomes de servidores (professores ou pedagogos) que você considera apto a assumir a direção da EM Profº. F. Opção 2: <input type="checkbox"/> Indicação da SME <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="flex: 1;">  <p>PREFEITURA DE UBERLÂNDIA NOSSA CIDADE CADA VEZ MELHOR</p> <p>asspedagogica@uberlandia.mg.gov.br Tel.: (34) 32392623 - 3239277</p> </div> <div style="flex: 1;"> Assessoria Pedagógica </div> </div>

Figura 1 – Consulta / Indicação de Diretor (A) Fonte: Arquivo da SME, 2010.

Destarte, no momento da efetivação de um quarto processo, que deveria ocorrer no final do ano de 2009, nos moldes da lei 7.832/01, veio à tona a ação impetrada, em 2007, pelo Ministério Público. Essa, na prática tornou inconstitucional a realização das eleições.

Trata-se da Ação Direta de Inconstitucionalidade intentada pelo PROCURADOR-GERAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE MINAS GERAIS contra o PREFEITO DE UBERLÂNDIA e o PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, visando à declaração de inconstitucionalidade da Lei Municipal 7.832, de 28 de setembro de 2001, que dispõe sobre a regulamentação das eleições para os cargos de Diretores e Vice-Diretores dos estabelecimentos municipais de ensino (Tribunal de Justiça de Minas Gerais, publicado em 20 de novembro de 2009, p.1). (Disponível em: www.tjmg.jus.br, acesso em 05 mar. de 2010) – (Grifos do documento original)

O documento mencionado acima estabelece como inconstitucional a Lei 7.832/01, de 28 de setembro de 2001, porque ela usurpa do Poder Executivo a prerrogativa de escolher os diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais.

⁷⁵ Consta somente as iniciais do nome da escola para preservar a ética.

Ainda segundo o documento, a Lei 7.832/01 violou o Art. 90⁷⁶, da Constituição Mineira,

[...] que atribui ao Governador do Estado competência privativa para prover e extinguir os cargos públicos do Poder Executivo, ao dispor:

Art. 1º - A escolha dos diretores e vice-diretores dos estabelecimentos de ensino público da Rede Municipal de Uberlândia será feita em eleição direta, secreta e uninominal, com a participação de todos os seguimentos da comunidade escolar, proibindo o voto por representação (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS, publicado em 20 de novembro de 2009, p.2). (Disponível em: www.tjmg.jus.br/tjmg.jus.br, acesso em 13 mar. 2010)

Sendo que a anunciada violação não obedeceu ao princípio de simetria, ou seja, se para o Estado⁷⁷ a Lei 7.832/01 é considerada inconstitucional, para o município também deve ser. Uma das consequências dessa ação judicial diz respeito ao fato de que todos os diretores e vice-diretores eleitos pela comunidade escolar com base na Lei 7.832/01 foram exonerados de suas funções. Foram na verdade, destituídos da função de administradores escolares, para, em seguida e imediatamente após esse ato, os mesmos serem repostos por indicação do prefeito de Uberlândia, à época, o Sr. Odelmo Leão Carneiro, na gestão de 2005-2008.

As eleições diretas para a escolha de diretores de escolas públicas no município de Uberlândia, além de ter atendido, em parte, às reivindicações dos trabalhadores em Educação, também atendeu aos interesses das elites partidárias locais (PMDB, PT, PP), que se revezaram no poder nos anos de 2001 a 2008. É notória, durante toda a construção desse processo, a existência de um jogo político-partidário de grande alcance no interior das unidades educativas da RPME/UDI.

⁷⁶ Subseção II – Das Atribuições do Governador do Estado

Art. 90 – Compete privativamente ao Governador do Estado:

I – nomear e exonerar o Secretário de Estado;

II – exercer, com o auxílio dos Secretários de Estado, a direção superior do Poder executivo;

III – prover e extinguir os cargos públicos do Poder Executivo, observado o disposto nesta Constituição;

IV – prover os cargos de direção ou administração superior das autarquias e fundações públicas;

V - iniciar o processo legislativo, na forma e nos casos previstos nesta Constituição... dentre outros incisos. (Disponível em www.almg.gov.br, acesso em 13 mai. 2010). (Grifos nossos)

⁷⁷ Destarte, se em âmbito estadual fora reconhecida pela Corte Suprema a inconstitucionalidade da norma que determinava a realização de processo eleitoral para o preenchimento dos cargos de diretor e vice-diretor de escola pública, novamente com base no princípio da simetria, concluir ser inconstitucional a norma que prevê eleição para os cargos de diretor e vice-diretor de escola municipal, sob pena de desatenção à vontade do legislador constituinte originário, vontade essa que, sabidamente, deve ser preservada, diante da eficácia do princípio constitucional da supremacia hierárquica das normas constitucionais. (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS, publicado em 20 de novembro de 2009, p.1) (Disponível em: <www.tjmg.jus.br>, acesso em 13 mar. 2010). (Grifos nossos)

Vale explicitar que, de acordo com a Lei 7.832/2001, em 2009, deveria ter ocorrido novo processo eleitoral em todas as unidades escolares públicas municipais. No entanto, as eleições para diretores e vice-diretores, consideradas pelo Ministério Público como inconstitucionais, foram interrompidas. O processo eletivo, de fato, não ocorreu no final de 2009.

2.3 A CONSTRUÇÃO DA CARTA DE PRINCÍPIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA (2003 -2004) E A GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA DE GOVERNO ZAIRE REZENDE

A construção da *Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia* foi processual e sua elaboração ocorreu de setembro de 2001 a dezembro de 2004. Ela foi redigida tomando como base a experiência da Prefeitura de Porto Alegre, sob a administração do PT. O documento que estruturou teoricamente a elaboração da carta de princípios político-pedagógicos das escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia denomina-se “*A caminho da construção de uma Escola Cidadã – Referenciais Teóricos*” (SME, 2002). Ele faz apontamentos demonstrando que a lógica da edificação da Carta de Princípios deveria ser pautada na busca da participação democrática em todos os níveis do processo.

A Carta de Princípios aportou-se na busca permanente da participação de todas as categorias societais – pais, alunos, professores e funcionários – sujeitos históricos que, direta ou indiretamente, foram os principais defensores da viabilização da gestão democrática e da democratização da escola pública municipal no período do Governo Zaire que corresponde aos anos de 2001-2004.

Os sujeitos históricos que se propuseram e impulsionaram à implantação desse desafio perceberam a premente necessidade da transformação da lógica da hierarquia verticalizada presente nas administrações escolares até então atuantes nas escolas públicas municipais de Uberlândia. Propuseram irromper e urdir um modelo de Gestão Escolar pautado na promoção dinâmica de novas relações sociais horizontalizadas e reguladas pela participação de todos/as os sujeitos envolvidos no processo. Esse novo modelo deveria estabelecer relações societais na escola, embaladas por discussões, análises e deliberações referentes às questões da infraestrutura escolar. Já a sua burocracia deveria ser aliada organicamente com compromissos pedagógicos, éticos e

políticos assumidos por todos os sujeitos que se encontram presentes no cotidiano da escola. Isso implica que:

A participação não ocorre mágicamente, pois, historicamente, a população tem sido alijada do processo de participação social mais amplo. É necessário que sejamos alertados para os desafios da prática da gestão democrática e de que tenhamos uma visão de processo para transformar essa realidade, pois a participação é elemento central na construção de relações democráticas. Assim, uma escola que ousa experimentar construir seu projeto com a participação de pais, alunos, funcionários e professores, nunca mais será a mesma, pois terá que se repensar (SME, 2002). (Grifos nossos)

Nessa urdidura, há que se considerar as particularidades e a história dos educadores da RPME/UDI. É necessário então trabalhar com o contexto histórico local. A reprodução integral do modelo e da estrutura montada para instauração desse processo em Porto Alegre (RS) constitui-se em um ato inaceitável e não aconselhável, sendo profundamente equivocado *pretender reproduzir mecanicamente, qualquer modelo apresentado, sob pena de incorrer no erro de negar a própria história e singularidade cultural* (MUÑOZ PALAFOX, 2002, p. 1).

A Carta de Princípios Político-Pedagógicos das escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia respaldava e legitimava a construção da Escola Cidadã e o seu processo de instauração e elaboração se deu em setembro de 2001, com a realização do Seminário *Projeto Político Pedagógico – PPP, um bicho de sete cabeças?*, que foi promovido pela SME, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Uberlândia – PROEX/UFU e o Instituto Paulo Freire. Aproximadamente 400 educadores marcaram presença e representaram vários segmentos da Educação da RPME/UDI e da comunidade.

Seu objetivo correspondia, segundo o Programa Estrutura-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã em sua ação de número 1⁷⁸: desencadear nas unidades escolares, a discussão democrática em torno do PPP e da proposta pedagógica para o Programa Escola Cidadã. (SME, 2002-2003).

O cientista Paulo Roberto Padilha palestrante nesse Seminário apresentou o tema “Escola Cidadã e o Projeto Político-Pedagógico”. Ele, falou em sua explanação, o histórico e objetivo da Escola Cidadã. Esse fato representou para os educadores da RPME/UDI “um divisor de águas”, no sentido de se quebrar paradigmas educacionais e

⁷⁸ Veja QUADRO 4 – Ação número 1.

romper com estruturas autoritárias, instituindo outras propostas e modelos educativos para a cidade de Uberlândia. Veja sobre o assunto depoimento de B₄:

Nós estávamos no processo do planejamento participativo e eu, de início, não estava entendendo muito bem aquilo, mas quando nós tivemos os dados e fizemos o consolidado, o que ficou pra mim era que nós diagnosticamos aquilo que era óbvio. Interessante que quando eu vim, eu estava numa escola sabendo muito bem o que era a situação da escola, o que esse planejamento participativo estratégico mostrou era o que nós vivíamos no dia a dia nosso. Fazer o quê com isso? Pois eu não estava vendo nenhuma perspectiva, nenhuma mesmo. Porque entre nós dois (B₂ e B₄), a gente preocupado com a situação porque nossos colegas estavam esperando de nós alguma coisa, afinal de contas nós viemos no meio da escola, alguma coisa nós tínhamos que propor. E a gente estava sem saída, não estávamos vendo nada. Eu disse B₂, estamos patinando. Vamos dar um jeito de achar uma saída. Chegamos à PROEX e encontramos com a Gercina, ela já no estalo, já colocou, *Projeto Político-Pedagógico – um bicho de sete cabeças*, eu fiquei muito feliz, a luz no fim do túnel apareceu. *Aquele Seminário foi o marco referencial para o nosso trabalho. Ali comecei a compreender o que era o PPP. O que eu sabia como diz a B₁ é o que estava na lei. Nunca tinha experimentado aquilo, nunca tinha participado da construção de um projeto pedagógico. Não sabia nem como fazer. A partir do Seminário, daquelas reflexões e a partir do Professor Gabriel à frente do processo, começamos a discutir estudar mais profundamente e fomos a Porto alegre participar do fórum mundial. Aí que a luz começou a brilhar no nosso caminho (B₄). (Grifos nossos)*

Sobre a questão passemos à análise do folder do Seminário: Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças?

A pergunta correspondente ao título do Seminário intitulado – *Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças?* aponta-nos à reflexão sobre a complexidade da questão.

Ao dar início ao processo da urdidura do *Projeto Político-Pedagógico*, a ser elaborado para e por cada uma das unidades escolares pertencentes à RPME/UDI, percebia-se que os sujeitos partícipes tinham muitas inquietações, dúvidas e incertezas, devido à novidade que se apresentava ao setor educativo em Uberlândia. O fato é que os sujeitos protagonistas dessa construção desejavam e objetivavam elaborar coletivamente o PPP de suas escolas. Ambicionavam a efetivação de uma Educação cidadã, sendo esse fato totalmente diferente e inusitado para as escolas da RPME/UDI.

Neste contexto, o Seminário em questão tinha como finalidade a constituição de um espaço de reflexão crítica, organizado para promover a construção coletiva dos

vários Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas municipais de Uberlândia cuja concepção ancorava-se em Paulo Freire. Assim, a opção dos sujeitos era a promoção de práticas voltadas para a equidade, justiça social, preservação dos direitos e convivência com o diferente.

Veja folder a seguir:

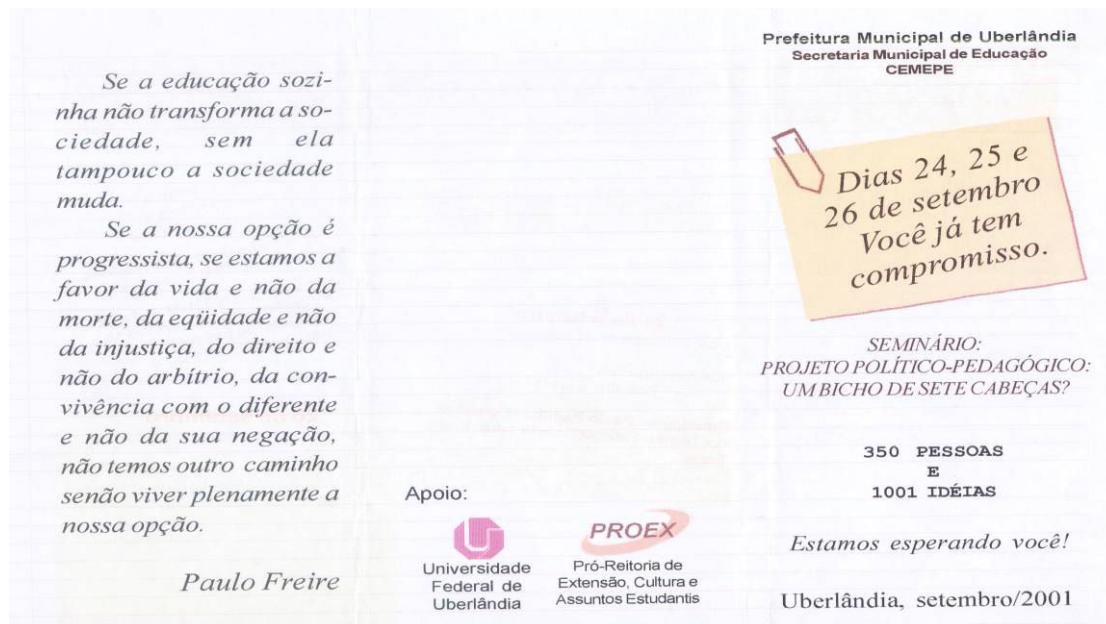


Figura 2: Folder do Seminário: Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças? (parte externa).

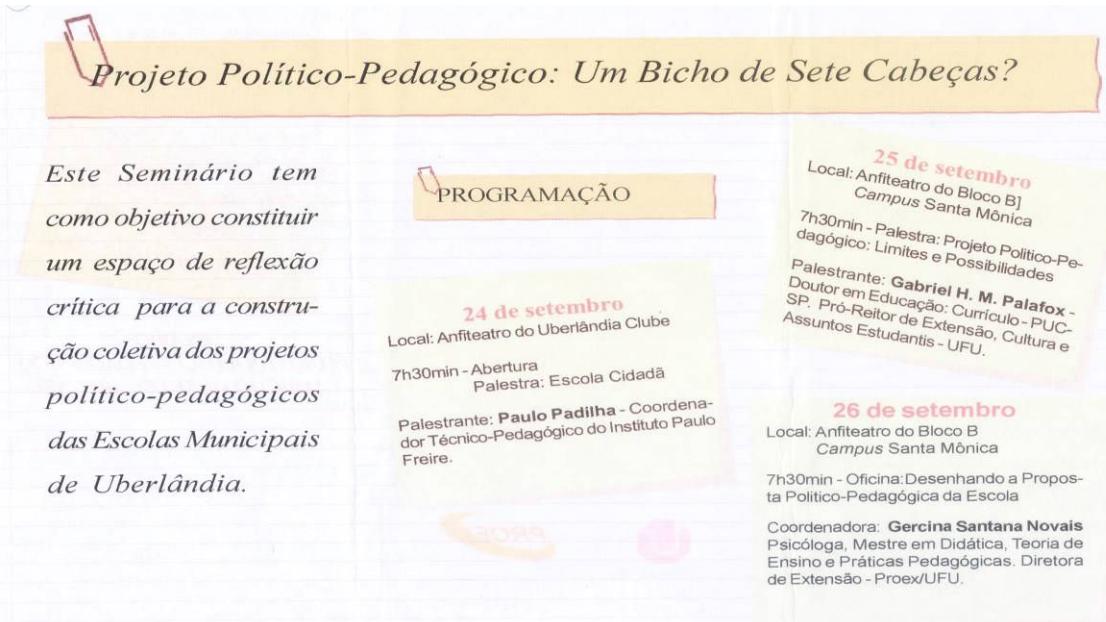


Figura 3: Folder do Seminário Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças? (parte interna).

No Seminário *Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças?* foi organizada a estrutura do trabalho que seria realizado para a elaboração coletiva da *Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede pública Municipal de Uberlândia* e do *Projeto Político-Pedagógico* de cada unidade escolar. Os trabalhos a serem desenvolvidos passariam pelas seguintes etapas de construção:

- I- Fase 1: Definição de representantes das escolas e criação de grupos temáticos para sistematização de princípios da Escola Cidadã com orientação da equipe da SME.
- II- Fase 2: Encontros gerais e/ou regionais (entre escolas) preparatórios para debates sobre os princípios discutidos em cada instituição, sob coordenação definida no coletivo.
- III- Fase 3: Definição de princípios pela escola, a partir de documentos elaborados na fase anterior.
- IV-Fase 4: Congresso Constituinte Escolar⁷⁹: discussão e aprovação de princípios comuns à rede.

Os objetivos principais do documento *Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã* faz apontamentos importantes sobre a Gestão Democrática Escolar. São eles:

- Integrar os educadores da rede, num esforço coletivo, tendo em vista a transformação dos processos de gestão administrativa e pedagógica das escolas públicas municipais, de acordo com os princípios da autonomia relativa e da desburocratização/descentralização dos recursos financeiros destinados às mesmas.

⁷⁹ O Projeto Constituinte Escolar, que tinha como objetivo responder a seguinte questão: como podemos chegar à escola que queremos? A resposta a essa pergunta implicou a necessidade de organização de um amplo processo de discussão com o objetivo de “desencadear um processo criativo e participativo de contextualização histórica da escola a fim de legitimar e legalizar práticas e relações que produzam avanços democráticos nas suas dimensões política, administrativa e pedagógica”. OLIVEIRA, K. C. S. S. **Escola Cidadã em Uberlândia (MG)**: trajetória da elaboração do Projeto Político Pedagógico no período 2001-2004. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: 2009. p. 81-82. O Projeto Constituinte Escolar organizado pela SME e os CE (Conselho Escolar) para definição comum de Princípios organizacionais e curriculares da Escola Cidadã (Carta de Princípios). Os eixos temáticos seriam: a – Convivência humana e Inclusão; b – Autonomia e gestão da escola, que incluía análise do papel da SME junto às escolas e comunidade; c – Currículo (papel do/a professor/a, Fundamentos filosófico-pedagógicos: Concepções de Educação: Desenvolvimento humano; Características do Processo Ensino-Aprendizagem e da Organização do Tempo/Espaço Escolar); d – Formação continuada do/a educador/a na rede de ensino; e – Avaliação, dentre outras categorias que poderiam ser apresentadas. (*Ibidem*, p. 86)

- Estimular a participação crítica da comunidade nos destinos da escola, numa perspectiva transformadora de sociedade (SME, 2002-2003, p.3). (Grifos nossos)

Com vistas à efetivação dos objetivos propostos acima referentes também à Gestão Democrática Escolar, o programa buscava implantar os procedimentos:

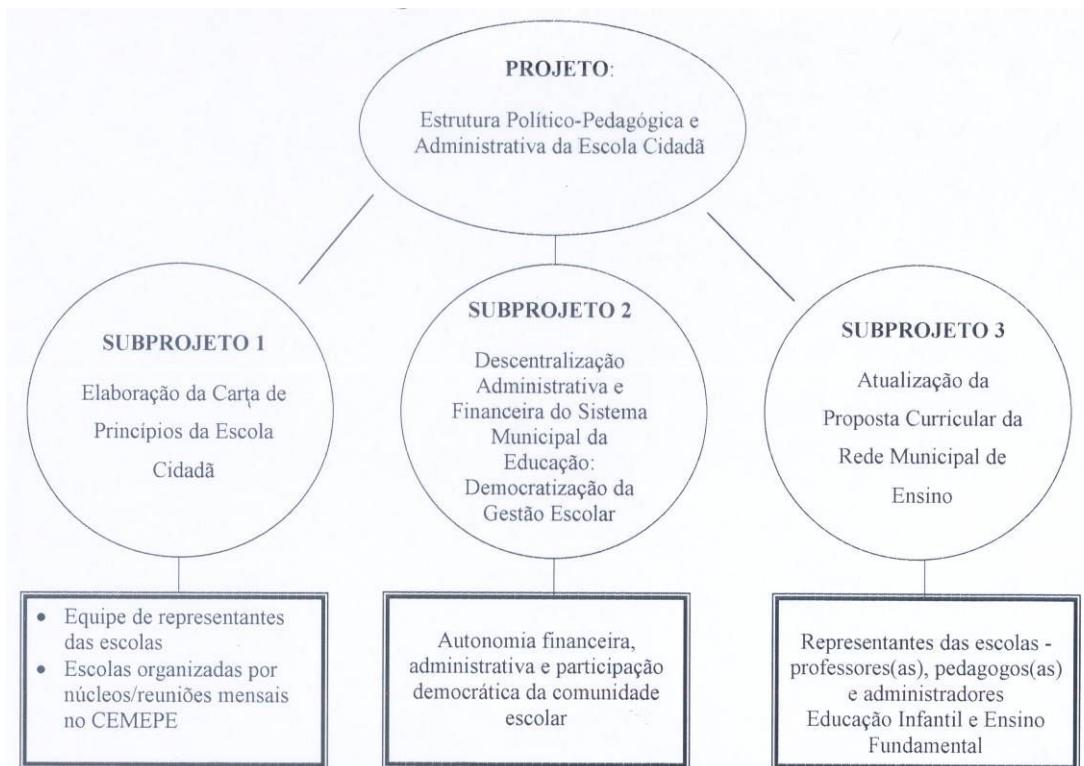
- Elaborar com a comunidade escolar os princípios de convivência, gestão, currículo, avaliação e formação continuada dos educadores.
- Descentralizar a gestão administrativa e financeira da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com os princípios da autonomia relativa e da gestão democrática.
- Rever e atualizar, à luz dos princípios de currículos estabelecidos, a proposta curricular da RME/UDI, tendo em vista a publicação de um caderno de princípios e fundamentos da Educação para todos os níveis de ensino e de Planos Básicos de Ensino de disciplinas da Educação Infantil e Fundamental, sob os princípios do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade.
- Implementar um sistema de assessoria permanente nas escolas da Rede Pública Municipal, tendo em vista a garantia da aplicação dos princípios da Escola Cidadã e da base comum de saberes escolares. (SME, 2002-2003, p.3)

As metas e objetivos do Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã explicitava em sua estrutura três subprojetos articulados para a implementação do que estou chamando de Gestão Democrática Escolar na RPME/UDI.

Subprojeto 1: Construção da Carta de Princípios da Escola Cidadã.
 Subprojeto 2: Atualização da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

Subprojeto 3: *Descentralização Administrativa e Financeira da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e Plano de Desenvolvimento da Escola* (SME, 2002-2003, p.). (Grifos nossos)

O planejamento do Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã foi proposto conforme a representação efetuada na FIG.4.

**Figura 4: Esquema de projetos**

Fonte: Projeto: Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã

As ações realizadas para materialização da Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia encontram-se estruturadas de forma sintética e panorâmica no QUADRO 5.

Quadro 4: Ações para materialização da Carta de Princípios.

Nº.	AÇÕES	INÍCIO	TÉRMINO
1	Organização do Seminário “PPP, um bicho de sete cabeças”? Tendo como eixo temático inicial: Escola Cidadã em parceria com a Proex/UFU. O objetivo foi desencadear nas unidades escolares a discussão democrática em torno do PPP e da Proposta Pedagógica para o Programa Escola Cidadã.	Setembro/2001	Setembro 2001
2	Visita às escolas da comissão gestora do Programa, com a intenção de sensibilizar a comunidade e organizar grupos de estudos.	Outubro/2001	Dezembro/2002
3	Interrupção dos trabalhos em função da greve do funcionalismo público.	Maio/2002	Junho/2002
4	Avaliação e replanejamento das ações	Setembro/2002	Setembro/2002

	do subprojeto.		
5	Considerando a realidade do contexto escolar, preparação e eleição de uma equipe de representantes para a coordenação do processo de elaboração da Carta de Princípios da Escola Cidadã, com representantes de todos os profissionais que trabalham na escola.	Setembro/2002	Setembro/2002
6	Formação de seis núcleos de trabalhos constituintes, integrados pelas equipes das escolas. Cinco núcleos na zona urbana, segundo as possibilidades de integração entre as unidades, e um núcleo para as escolas da zona rural. O objetivo de cada núcleo era elaborar uma Tese Constituinte Escolar, a partir das contribuições advindas de cada unidade escolar.	Setembro/2002	Setembro/2002
7	Reuniões mensais dos representantes dos núcleos, no Cemepe, para estudar, pesquisar e debater em torno do processo de elaboração dos princípios em cada unidade escolar, a partir dos temas: A escola que nós temos e a escola que nós queremos. A meta era que cada unidade escolar, com a devida orientação de sua equipe de representantes e o apoio do Conselho Escolar, promovesse um evento (plenária, Seminário etc.) sob o princípio de democracia representativa (alunos, comunidade e profissionais da escola), discutisse e definisse os princípios da Escola Cidadã.	Setembro/2002	Setembro/2002
8	Preparação, por parte da equipe coordenadora com participação das escolas, da estratégia de realização das plenárias constituintes nas escolas, com o objetivo de elaborar suas propostas de Carta de Princípios.	Setembro/2002	Setembro/2002
9	Contando com a assessoria da equipe de coordenação do projeto constituinte, organizar, implementar, bem como acompanhar, com cada equipe das escolas, a realização da estratégia de elaboração da Carta de Princípios com os seguintes temas: Princípios de convivência, gestão, currículo e avaliação.	Fevereiro/2003	Abril/2003

10	Recepção, no Cemepe, dos documentos elaborados pelas escolas, para a sistematização dialética-hermenêutica do seu conteúdo, com objetivo de elaborar a primeira versão unificada da Carta de Princípios da Escola Cidadã.	Julho/2003	Agosto/2003
11	Promoção de Ciclo de Estudos com a totalidade dos profissionais da Educação, relacionados com os quatro eixos da Carta de Princípios, com a finalidade de debater e promover um aprofundamento teórico dessas temáticas, no contexto de transformação da escola pública. O Ciclo é constituído de 48 palestras ministradas gratuitamente por docentes convidados pela Coordenação do Projeto, acompanhado de movimentos de estudos nas escolas, com material de apoio para subsidiar o aprofundamento dos temas em questão.	Abril/2003	Setembro/2003
	Palestrantes convidados da UFU: Convivência: Profa. Ms. Gercina Santana Novaes, Profa. Ms. Maria de Fátima Naves e Profa. Dr. Humberto Aparecido de Oliveira Guido. Gestão Democrática: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva e Profa. Dra. Edna Mariana Machado. Currículo: Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox. Avaliação: Ireneu Antônio Siegler.		
12	Contando com a assessoria da equipe de coordenação do projeto constituinte, (para) organizar, implementar bem como acompanhar, com cada equipe das escolas, a realização da segunda plenária constituinte, com o objetivo de debater e apresentar sugestões de modificação à minuta da Carta de Princípios.	Setembro/2003	Setembro/2003
13	Recepção, no Cemepe, das propostas de modificação da minuta da Carta de Princípios para a elaboração de documento final a ser apresentado e aprovado na Conferência Municipal de Educação.	Julho/2003	Agosto/2003
14	Preparação e realização da I	Agosto/2003	Outubro/2003

	Conferência Municipal de Educação (Congresso Constituinte Escolar) com o objetivo de aprovar a Carta de Princípios da Escola Cidadã. A realização da Conferência organizada pela Secretaria Municipal de Educação contou com o apoio da UFU e da Secretaria de Orçamento Participativo.		
15	Conclusão do processo de reformulação da proposta curricular da RME/UDI, que passou a ser denominada de Diretrizes Básicas de Ensino.		Novembro/2003
16	Encaminhamento da Carta aprovada no I Congresso Constituinte para elaboração de parecer jurídico.		Durante o ano de 2004
17	Implementação do Curso de Formação Continuada de Educadores, em convênio com a PROEX/UFU, em todas as áreas disciplinares.		Durante o ano de 2004
18	Constituição dos Fóruns Permanentes de Democratização da Escola Municipal como espaços de debate, construção coletiva, ampla deliberação e legítima representatividade, para elaboração do PPP.		Durante o ano de 2004
19	Instalação do fórum de trabalho para a implementação do Plano Municipal de Ensino.		
20	Realização do II Congresso Constituinte Escolar para revisão de alterações Jurídicas e nova revisão ao texto aprovado no I Congresso.		Outubro/2004
21	Publicação da Carta no Diário Oficial local, decreto nº. 9753 em 28.12.2004.		Dezembro/2004

Fonte: Programa Estrutura-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã (SME, 2002-2003)

O Projeto Constituinte Escolar estabeleceu os princípios organizacionais e curriculares que sustentaram a Escola Cidadã e a Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia. Estabeleceu também quatro eixos temáticos a serem desenvolvidos, estudados e teorizados coletivamente. Estes foram: a) Convivência Humana; b) Autonomia e Gestão da Escola; c) Currículo; d) Avaliação. Veja Fig. 5.

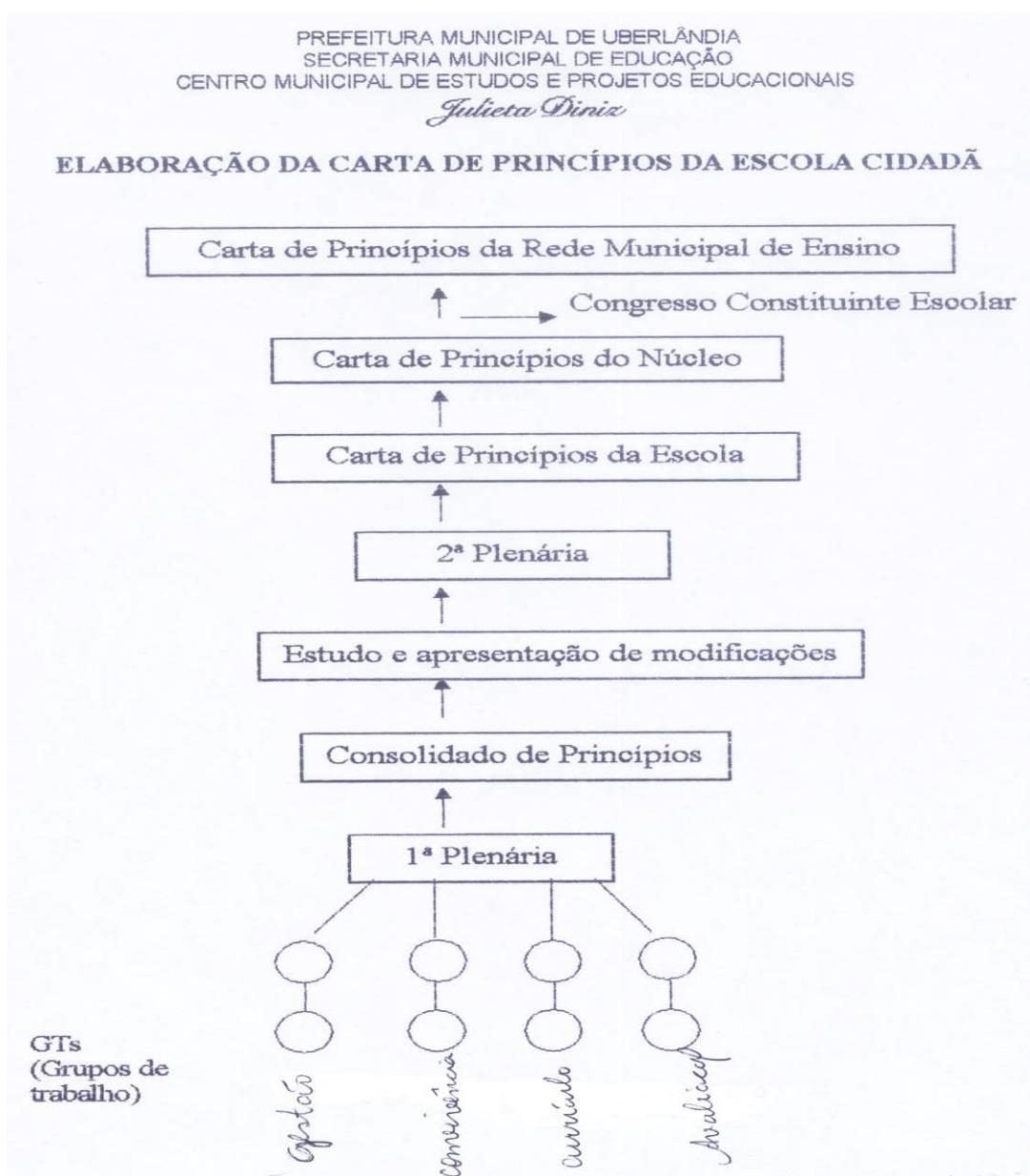


Figura 5: Histórico da construção da Carta de Princípios da RPME/UDI – SME

Continuando o processo de análise desta pesquisa daremos, a partir de agora, atenção mais específica ao que foi sistematizado pela equipe gestora que trabalhou assiduamente em prol da efetivação da *Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia*. O enfoque será dado para o que foi produzido coletivamente sobre a Gestão Democrática Escolar. Nesse sentido, recortamos e afixamos parte do documento em questão para o desenvolvimento de nossas análises, uma vez que o tema constitui-se o centro da pesquisa.

Assim, considerando que *Gestão Escolar Democrática* implica:

- a) a utilização, racional e eficaz, dos recursos humanos, materiais e financeiros destinados à realização da ação institucional;
- b) a necessidade de erradicar as práticas hierarquizadas, autoritárias e excessivamente burocráticas do sistema educacional;
- c) democratizar as práticas de gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola.

Os profissionais da RME/UDI e a comunidade escolar estabelecem os seguintes Princípios de Gestão Escolar Democrática:

- 1 A Democracia tem que ser um exercício de cidadania na prática da Escola Cidadã, e deverá ser revista periodicamente por meio de avaliação do trabalho gestor e do Conselho Escolar, além de outras atitudes e métodos democráticos.
- 2 A autonomia em uma Gestão Escolar Democrática deve ser garantida a partir da eleição direta para diretor e vice-diretor, reconhecendo-se que a escola faz parte de um sistema educacional formador de cidadãos críticos que implica, necessariamente, um processo de interdependência entre toda a rede escolar e a sociedade.
 - 2.1 Após o processo eleitoral, um representante de cada Comissão Mista Eleitoral Escolar deverá se reunir em plenárias realizando uma avaliação do processo eleitoral apontando à SME sugestões para reestruturação da próxima eleição.
- 3 A gestão, para ser democrática, deve priorizar a busca da igualdade de direitos e deveres, propiciando uma participação ativa nas decisões tomadas no Conselho Escolar, nas eleições diretas e em outros espaços estabelecidos para essa finalidade.
- 4 Na Gestão Democrática, os gestores da escola devem demonstrar competência administrativa e pedagógica, bom senso, coerência política com o PPP da escola e conquistar criticamente o respeito da comunidade escolar de acordo com as prioridades da Escola Cidadã e desta comunidade, definidas pelo Conselho Escolar e não tendo influência político-partidária.
- 5 A Gestão Democrática Escolar deve considerar todos os segmentos envolvidos na vida escolar importantes para a efetivação do processo educativo, visto que todos são sujeitos históricos, atores sociais responsáveis pela efetivação dele.
- 6 A Gestão Escolar Democrática deve promover discussões e ações coletivas para garantir o desenvolvimento e a transformação das pessoas e da instituição, uma vez que a escola é um espaço público de permanente construção e vivência da cidadania.
- 7 A Gestão Escolar Democrática deve pautar-se no diálogo e na busca constante da participação ativa de pais, alunos, corpo docente e administrativo, pois além de proporcionar a oportunidade de conviver, de planejar e de resolver problemas

juntos, favorece a construção da solidariedade e compromisso entre a comunidade escolar de forma crítica e reflexiva.

- 7.1 A Escola Cidadã precisa criar e programar estratégias para conscientizar aos pais sobre os problemas reais da escola e sobre a atuação deles no Conselho Escolar.
- 8 A Gestão Democrática da Escola deve, além de valorizar, incentivar e fazer acontecer o trabalho em equipe na escola, garantir a abertura de espaços de integração da comunidade.
 - 8.1 Esta prática deverá ser avaliada pelo Conselho Escolar e a Prefeitura de Uberlândia deverá garantir a viabilização dos recursos necessários.
- 9 A gestão deve valorizar os projetos condizentes com a realidade da escola, buscando consenso em torno das propostas que sejam comuns e representem, em primeira instância, as necessidades da maioria.
- 10 A Gestão Escolar Democrática deve ser transparente nas suas ações administrativa, pedagógica e financeira, socializando as informações. Nesse sentido:
 - 10.1 A comunidade deve ser incentivada a conhecer as leis que regem a administração pública escolar.
 - 10.2 Devem ser criadas estratégias no sentido de oferecer condições e horários adequados à comunidade escolar, dentro da carga horária do professor, para que possam participar dos processos de tomadas de decisões, onde o diálogo e a busca de consenso devem nortear as discussões.
 - 10.3 As decisões tomadas devem se tornar públicas e conhecidas de todos, onde as discussões das prioridades devem levar em consideração as intenções da comunidade escolar.
- 11 A Gestão Democrática, com liberdade de expressão, deve organizar as condições objetivas para desburocratizar os processos administrativos internos, lutando politicamente junto às instâncias superiores na criação e/ou modificação de critérios, na busca da autonomia (administrativa, pedagógica e financeira) da escola, sem eximir o Estado⁸⁰ de suas obrigações para com o ensino público.
 - 11.1 A SME deve criar as estruturas necessárias (humana, física e material) proporcionando ao gestor o suporte necessário à execução dessas atribuições.
- 12 A Gestão Democrática deve lutar pelo envolvimento da comunidade nas ações da instituição como um todo, de acordo com os princípios de avaliação estabelecidos no presente documento. Deve lutar pela inclusão social, pelo acesso e a permanência do aluno na escola com sucesso.

⁸⁰ A noção de Estado, aqui utilizada, refere-se ao conjunto dos poderes públicos representados pelas instâncias, federal, estadual e municipal. *Nota transcrita como no documento original intitulado: Carta de Princípios Político-Pedagógicos da Rede Pública Municipal de Uberlândia MG.* (Grifos nossos)

- 13 A Gestão Democrática Escolar deve buscar caminhos para a realização do trabalho pedagógico comprometidos com uma convivência prazerosa entre profissionais, alunos e familiares, dentro dos princípios de justiça, cooperação, igualdade e compreensão.
- 14 A Gestão Democrática deve garantir a viabilização do PPP e da proposta pedagógica da escola, incentivando e contando, efetivamente, com a participação dos profissionais da Educação, dos alunos e de seus familiares, realizando periodicamente diagnósticos necessários para melhoria de seus projetos.
- 15 Os gestores da escola devem comprometer-se e fazer acontecer as metas estabelecidas, tanto no Projeto Político-Pedagógico da escola bem como na Proposta Pedagógica dela.
- 16 A gestão deve incentivar e viabilizar a formação permanente dos vários segmentos da comunidade escolar, articulando-se politicamente com a SME, de modo a possibilitar a realização de estudos e outros espaços coletivos para a reflexão e o debate político-pedagógico e científico, sempre que possível.
- 17 O Conselho Escolar deve participar nas decisões administrativas, pedagógicas e financeiras que envolvem a vida da escola, contribuindo democraticamente para legitimação delas.
- 18 Na Gestão Democrática, a ética, tal como caracterizada nos princípios de convivência, é fundamental no sentido de estabelecer a humanização, o respeito, a valorização profissional e o compromisso com a Educação.
- 19 O gestor da escola, juntamente com os órgãos municipais competentes, devem oferecer condições para que o processo de inclusão da criança portadora de necessidades especiais na escola esteja alicerçado com recursos humanos especializados na área em questão, assim como recursos materiais e físicos para um melhor atendimento.
- 20 A Gestão Democrática deve buscar a melhoria da qualidade do ensino onde o conhecimento seja instrumento para a compreensão e intervenção na realidade. Um espaço efetivo do crescimento humano, do diálogo, das diferenças e da flexibilidade, formadora de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.
- 21 A Gestão Democrática Escolar deve trabalhar a diversidade humana, comprometendo-se em combater todas as formas de preconceito e discriminação.
- 22 Atendendo aos legítimos interesses de nossa categoria, os princípios aqui contidos poderão ser acrescentados, suprimidos ou modificados, desde que previamente propostos, votados e aprovados em congresso oficialmente convocado para tal.

Toda essa dinâmica movimentação local promovida pela articulação dos sujeitos da Educação Municipal em Uberlândia, principalmente entre os anos 2000-2004, e a nós revelada a partir das análises dos documentos citados, demonstra-nos a profícua

experiência de construção coletiva de instrumentos de luta política. Luta que impulsionou a implantação e instalação das Eleições Diretas Para Diretores e Vice-Diretores das Escolas Públicas de Uberlândia.

O processo conferiu aos sujeitos dessa construção o certificado de que a luta “pela gestão escolar democrática e popular reafirma o alargamento dos espaços públicos decisórios, o acolhimento da diversidade de propostas, a viabilização dos canais de comunicação e transparência para que todos possam sentir-se partícipes, e que, de fato, sejam sujeitos históricos” (SILVA, 2009. p. 104).

Como aponta Silva (2009), é necessário e urgente superar a concepção de *gestão gerencialista-empresarial* advinda dos preceitos econômicos e empresariais, cujas práticas estão voltadas para os princípios mercadológicos. Estes expressos também na Educação por meio do individualismo, da competitividade, da instrumentalidade técnica, da eficiência do mercado, valores sustentados pelos organismos financeiros internacionais⁸¹ que em muitos sítios, lugares e territórios, ou seja, no âmbito mundial têm a adesão dos gestores educacionais. Nesse sentido, vale lembrar Silva quando afirma que:

[...] de acordo com o documento do Banco Mundial (1995) as questões da ineficiência na Educação foram apontadas, ainda nos anos de 1970, entre elas, a ausência de comunicação entre aqueles que tomam as decisões políticas e os administradores da Educação resulta no fracasso dos planos para a Educação. Esse pensamento de separação entre o político e o administrativo tornou-se característica principal do modelo de administração para a Educação proposta pelos arautos do Banco Mundial. Apregoando uma concepção de administração neutra, técnica e despolitizada, edificada nos fundamentos econômicos e praticada sob a lógica do mercado. Essa concepção econômica e racional tornou-se base fundante da concepção gerencialista para as políticas e para a Educação Pública. Nessa concepção, seus defensores substituíram o termo administração pelo de gestão compartilhada voltada para instrumentalizar tecnicamente os cidadãos a fim de que esses possam produzir, competir, aceitar hierarquias e assumir insucessos. (SILVA, 2009. p. 102)

⁸¹ Tema abordado e explorado no Capítulo I desta pesquisa.

CAPÍTULO III

A CONFIGURAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA⁸² NA RPME/UDI NO PERÍODO DE 2001-2004

A finalidade do presente capítulo é analisar historicamente as representações de 15 entrevistados que participaram direta e indiretamente dos processos de construção e realização de eleições diretas para diretores das escolas públicas municipais de Uberlândia no período 2001 – 2004. Para realizar essa tarefa, foram constituídos três grupos focais de entrevista:

- Grupo A – Sindicalistas, políticos e assessores do Poder Legislativo Municipal;
- Grupo B – Membros de equipes coordenadoras das ações do Programa Escola Cidadã no âmbito da gestão municipal;
- Grupo C – Profissionais da RME/UDI lotados nas unidades escolares.

No período 2001-2004, o governo municipal eleito implantou o denominado Programa Escola Cidadã que, fundamentado na perspectiva da construção da Gestão Democrática da Escola, contemplou, dentre outras, duas atividades consideradas prioritárias para alcançar o objetivo desejado. A primeira ação foi relacionada com a institucionalização do processo de eleição para diretores das escolas. A segunda com a construção do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares.

Em tese, essas duas ações programáticas deveriam, *a priori*, fazer parte do mesmo processo de construção da Gestão Democrática das Escolas da RPME/UDI. No entanto, no ato da urdidura de cada uma, elas foram planejadas e executadas de forma paralela e fragmentada.

3.1 Participação e percepção dos sujeitos entrevistados a respeito da construção dos princípios políticos do programa de governo da Coligação Agora é Zaire

Exatamente 90% dos depoentes do Grupo A afirmaram não ter participado da elaboração do Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire. Para esses, o

⁸² Nesta pesquisa todas as vezes que o conceito Gestão escolar Democrática aparecer, ele deve ser entendido na perspectiva do Programa de Governo Zaire Rezende e da “Escola Cidadã”.

Programa de Governo chegou já finalizado e pronto para ser implementado tal como pode ser ilustrado na fala seguinte:

Nós não participamos. Nós fomos chamados enquanto sindicato para prevenção e diagnóstico da situação que era relacionada à Educação, as condições pedagógicas e materiais. E esse é o quadro. Se eles⁸³ utilizaram isso como contribuição é uma coisa, *mas diretamente, nós não participamos da elaboração do programa de governo da Educação do governo Zaire Rezende* (A₂). (Grifos nossos)

Entretanto, alguns entrevistados, como A₄, revelaram-nos que participavam das reuniões de elaboração e discussão do Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire (PMDB e PT), na condição de colaborador e simpatizante, pois era amigo de um dos membros da Comissão Organizadora da Campanha Eleitoral. Especificamente, esse entrevistado disse que fez várias sugestões no sentido de promover a construção de um exemplo de cidade diferente do que existia naquele momento em Uberlândia. Algo como um modelo mais orgânico de construção de redes de relações, de conhecimento e de poder, que deveriam perpassar e se imbricar na *urbs*. Isto, no sentido de promover a efetivação de uma gestão administrativa e de um projeto urbano mais eficiente e solidário. Suas sugestões primavam por uma administração voltada para o atendimento das necessidades da população de baixa renda socioeconômica e em áreas de constante risco, motivo pelo qual A₄ sugeriu mudanças nos setores do saneamento básico – a questão da água, da segurança pública, da habitação, da alimentação, interligadas à Educação e saúde.

A gente fez várias reuniões e a gente apresentava sugestões. O Zaire estava como deputado federal (né?!). A gente apresentava: olha, aqui tem um projeto a médio e a longo prazo, a gente tem que começar a interferir em algumas coisas da cidade. É um elemento, estratégico pra você de repente trabalhar a questão da água, da segurança, da habitação, da alimentação, enfim, pensar uma possibilidade educadora. Bem depois, bem recente agora e foi assim que a gente pautou vários assuntos, várias plenárias lotadas lá no antigo Rei do Raion, a gente conseguiu de certa forma fazer esse projeto. Ao correr da eleição ganhou o projeto que ele encabeçava e começamos ver como é que a gente vai encaixar esse elefante na calça jeans. (A₄)

Apesar da maioria dos membros do Grupo A não terem participado diretamente da elaboração do Programa de Governo Zaire, todos concordaram com o fato de que o referido programa foi investido de princípios baseados numa concepção democrática de sociedade e, em particular, de Educação. Para A₃:

⁸³ O entrevistado A₂ faz referência à Comissão que elaborou e organizou o Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire.

O governo do Dr. Zaire tem uma proposta bem democrática, nesse sentido; acolhia sugestões, e nesse sentido, então, foi proposto um projeto pra trabalhar nas unidades escolares, no princípio da gestão democrática e eleição direta para diretor e diretora. [...]

[...] O governo Zaire, dentro do princípio democrático, ele era um governo aberto, *aceitava sugestão. Aceitou, trabalhou e realizou as eleições diretas para diretor, depois de consumado a lei e os critérios que estabelecia a eleição. Então, a minha vivência e quanto ao princípio do governo Zaire, o programa de Educação do governo Zaire, dentro do processo democrático, ele foi aberto.* Acho que não alcançou todos os seus objetivos, que era melhorar a parte de infraestrutura e construção de novas unidades para atender a demanda de Uberlândia [...].

[...] *Mas quanto à questão de relacionamento, participação, de ouvir a categoria, de ter acesso, de ser ouvido pelo próprio secretário, na minha avaliação foi um governo bem tranquilo [...].*

[...] *Mas era um governo assim, entre aspas, democrático no sentido de estar ouvindo a categoria. Na hora de encaminhar administrativamente os anseios, eles encontraram dificuldades (A₃).* (Grifos nossos)

Além de reconhecer nesses princípios a retomada do conceito de Democracia Participativa, que já fora preconizado por Zaire Rezende num mandato anterior, os sujeitos entrevistados no Grupo A fizeram análises comparativas desse governo com as administrações anteriores de Virgílio Galassi e Paulo Ferolla, que ficaram no poder treze anos respectivamente.

Os entrevistados fizeram questão de mencionar que as administrações anteriores a Zaire foram pautadas em práticas patrimonialistas⁸⁴, autoritárias e centralizadoras, pouco promotoras do diálogo junto aos trabalhadores e servidores públicos municipais.

Uma coisa que me espantou muito, quando eu fui trabalhar na escola da Rede Pública Municipal, foi o medo que as pessoas tinham. Eu estava vindo de uma experiência de trabalho numa faculdade em Goiás, e quando estávamos conversando numa relação de iguais aparecia o diretor, pau mandado, indicado; e as pessoas saiam correndo, e eu não dou conta de fazer isso, e eu disse não pode fazer isso. Eu tive que conversar várias vezes com a diretora. Lá brincavam essa aqui é a verdadeira república do Camaru. De repente os caras vêm as coisas públicas como se fosse à fazenda deles. E tal. De lá pra cá então, nós ganhamos a eleições num contexto, e de repente abre a possibilidade de um governo. A gente se colocava aí propício a atender alguma reivindicação dos diversos setores da nossa categoria, do trabalhador no serviço público, e foi nesse contexto que a gente participava da elaboração do Programa de Governo Zaire Rezende (A₄). (Grifos nossos)

⁸⁴ Sobre a categoria paternalismo ver as análises de MENDOÇA, E.F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 75, ago, 2001, p. 84-104.

Sobre as categorias patrimonialismo, autoritarismo e centralismo é necessário um parêntese explicativo, porque, no contexto desta pesquisa, elas são entendidas tomando as análises de Mendoça (2001). Para este autor, o conceito patrimonialismo deve ser percebido a partir do corpo de leis que compõem os instrumentos legais do Legislativo.

Segundo Mendoça (2001,p.86), “os instrumentos legais constituem-se como manifestação legislativa mais completa do entendimento das autoridades sobre a maneira pela qual a norma constitucional se aplica ao sistema público de ensino de sua alcada”. Neste sentido, revela quais as concepções de gestão democrática são, na prática, adotadas pelos sistemas de ensino.

[...] as escolas públicas brasileiras tradicionalmente tiveram seu provimento efetivado por nomeação do governador ou do prefeito, em geral a partir de indicações feitas pelos titulares das Secretarias de Educação ou das lideranças político-partidárias das respectivas regiões. A interferência política no ambiente escolar permitiu que o clientelismo político tivesse, na escola, um campo fértil para seu crescimento. Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público. Estabelecem-se, desta maneira, as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público. Essa forma de provimento, que denominei *indicação*, baseia-se na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade própria dos indicados, ficando distante da ordenação impessoal que caracteriza a administração burocrática. A exoneração segue, nesse sentido, a mesma lógica. Na medida em que o beneficiado com o cargo perde a confiança política do padrinho, a exoneração é acionada como consequência natural, como o despojamento de um privilégio (MENDOÇA, 2001, p.88). (Grifos do autor)

Assim, tais práticas tornam as administrações ao mesmo tempo autoritárias e centralizadoras. Na medida em que os administradores centrais, ao adotar ações patrimonialistas e personalistas⁸⁵ em sua forma de governar, moldam as possibilidades de mudanças e quando elas ocorrem, são tidas aparentemente como modernas. Eles também não abrem mão do ato de dirigir, no caso as escolas, com excessiva influência

⁸⁵ Para Mendoça (2001, p. 96-97), o “Estado brasileiro constituindo-se a partir de um modelo doméstico de relações sociais, onde predominam as vontades particulares mais que as ordenações impessoais que caracterizam o Estado burocrático, [...] o poder pessoal acaba permitindo a descontinuidade na sustentação de políticas educacionais, mencionada como fator que dificulta a implantação de mecanismos de gestão democrática. Cada secretário, cada governador ou prefeito tem o seu plano, a sua proposta curricular, a sua lei, julgando, com arrogância típica de quem se pensa dono do cargo que ocupa, que são os seus instrumentos os que melhor respondem às necessidades da população”. É dessa maneira autocrática e autoritária que as políticas públicas são alteradas constantemente de acordo com os critérios e conveniências dos governantes.

dificultando e, por vezes, resistindo à instauração e efetivação dos processos democráticos de Gestão.

Na sequência da análise e ainda de acordo com o Grupo A, havia em Uberlândia, no ano 2000, um grande mal-estar nas relações docentes que também se fazia presente em outros setores do serviço público municipal. É sabido que, em razão disto, ocorreram diversas reuniões no Sintrasp e muitas reflexões foram realizadas por esse órgão, sobre várias questões e problemas que angustiavam os servidores, principalmente os da Educação, tais como os 13 anos sem recomposição salarial e a perpetuação, no cargo de diretores de escola, dos indicados pelo Poder Executivo.

Os entrevistados do Grupo A concordaram que os conflitos gerados em função dessas problemáticas estimularam as reflexões acerca das reivindicações, articulações e lutas sindicais que deveriam ser travadas na busca da valorização do trabalho dos profissionais da Educação e da democratização das escolas.

Enquanto coordenador da organização dos trabalhadores do sindicato, por volta do ano 2000, e o sindicato foi um ator fundamental na construção do programa de governo Zaire com relação à Educação. A gente tinha intensas reuniões, *inclusive o projeto de eleição direta para diretor e vice nasceu no movimento, na dinâmica e na dimensão do movimento organizado dentro do Sindicato aonde os trabalhadores e trabalhadoras da Educação ia para o sindicato discutir a necessidade e o imenso quantitativo da categoria insatisfeita com as administrações anteriores angustiados perante a relação administração e categoria. O autoritarismo, durante 13 anos nas administrações anteriores, elas fecharam as portas pra o movimento sindical, que é um movimento político. A categoria, dentro desse reflexo, ela reage.* E a primeira reação foi a necessidade de organizar proposta no sentido através de *uma carta compromisso, onde nós chamamos, bem antes das eleições, os candidatos, pré-candidatos, e aí cada candidato assinava e nesse bojo estava o projeto das eleições diretas para diretor, o Projeto Político-Pedagógico, a reposição salarial, a saúde do trabalhador. E aí gente, foi uma intensa movimentação que nasceu da base (A₂). (Grifos nossos)*

Segundo os entrevistados do Grupo A, o *Sintrasp* foi um ator fundamental na construção do programa de governo da Coligação Agora É Zaire na esfera da Educação. Ao promover a mobilização dos profissionais da área e organizar uma série de reuniões foi que nasceu a ideia e se concretizou a elaboração da *Carta Compromisso para o Desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia*,⁸⁶ que deveria ser entregue, como política educacional, aos candidatos do futuro governo municipal.

⁸⁶ Assunto refletido no Capítulo II.

3.2 O Programa Escola Cidadã e a Gestão Escolar Democrática na RPME/UDI

A partir da conjuntura pré-eleitoral em Uberlândia ocorrida entre 1999 e o ano 2000, houve várias reuniões e assembleias sindicais no Sintrasp que propiciaram o surgimento de reivindicações no âmbito da Educação. Entre elas, a necessidade de se efetivarem as eleições para diretores das escolas da RPME/UDI para democratizar as relações e os conflitos no interior das unidades educativas.

Alguns dos trabalhadores em Educação que atuavam no Cemepe participaram das assembleias sindicais. Então, eles foram os corresponsáveis, juntamente com o Sintrasp e seus militantes, pela ampliação e divulgação de boa parcela das reivindicações que surgiram. Durante o período eleitoral, o denominado Programa Escola Cidadã, que contemplava parte das reivindicações do movimento sindical, passou a ser difundido pelo candidato Zaire Rezende na sociedade e, em especial, nas escolas da RPME/UDI.

Depois das eleições, o governo Zaire modificou os quadros de direção de instâncias diretamente ligadas à SME, dentro das quais se encontrava o Cemepe. Vários entrevistados do Grupo A fizeram menção ao fato de que esse centro teria se tornado, em parte, um instrumento de divulgação da proposta do Programa Escola Cidadã. Isto, principalmente no que diz respeito à necessidade de se promover uma reformulação curricular, assim como a elaboração democrática do PPP das unidades escolares, tal como preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei 9.394/96). Entretanto, todos os membros do Grupo A afirmaram que anteriormente já ocorriam debates nas unidades escolares e no Cemepe destinados a repensar como transformar a concepção e a prática escolar vigente à época.

Para os entrevistados do Grupo A, a maioria dos educadores das escolas da RPME, inclusive eles, vislumbraram a instauração de um amplo processo de democratização das relações paternalistas, verticalizadas e hierarquizadas existentes no interior das escolas municipais e na gestão da própria SME/UDI.

Tinha um anseio muito grande da categoria pela questão da democracia nas escolas. *Por quê? Porque durante muitas conversas as pessoas colocavam que o período anterior (gestão Virgílio Galassi/Paulo Ferolla) se sentiam amordaçadas, intimidadas não é?* Então era uma possibilidade nova que estava surgindo (né?!), de um princípio democrático de uma Escola Cidadã, onde se ia trabalhar coletivamente, os princípios do PPP da gestão democrática [...] (A₃). (Grifos nossos)

Na percepção do Grupo A, as reflexões em torno do Programa Escola Cidadã e da construção democrática do PPP em Uberlândia originaram muitos debates e questionamentos em torno da democratização da Educação Municipal. Foi um momento histórico muito rico no que diz respeito às várias articulações promovidas no sentido de colocar em prática os princípios democráticos construídos pelos trabalhadores em Educação de Uberlândia.

Esse Grupo percebe, ainda, que durante o processo de discussão posterior às eleições municipais, estava sendo gestado um “movimento” de mudança com a possibilidade de construção coletiva dos princípios da Escola Cidadã e do PPP, tendo em vista a possibilidade de superação objetiva da repressão e do jeito autoritário de “se fazer” a Educação Municipal.

A perspectiva de construção coletiva desses princípios e do PPP começava a vislumbrar, também, a possibilidade “jamais conquistada” em outro momento em Uberlândia, de se concretizar uma ação contundente da Câmara Legislativa Municipal, de se construir uma *Lei de Eleição Direta para Diretores das Escolas Públicas Municipais*⁸⁷.

Por outro lado, os entrevistados do Grupo B formados pela equipe coordenadora do Projeto Escola Cidadã, foram unânimes em ressaltar que esse Programa chegou a seus locais de trabalho e ao seu conhecimento por vários canais. Seja pela campanha eleitoral pró-Zaire Rezende, por meio do conhecimento do Plano de Governo da Coligação Agora é Zaire durante a campanha eleitoral ou, ainda, por intermédio das ações iniciadas pelo Cemepe depois das eleições municipais.

B₄, por exemplo, disse que participou de várias reuniões em bairros da cidade promovidas pela campanha eleitoral pró-Zaire Rezende à prefeitura. Foi numa dessas reuniões que ouviu falar sobre a Escola Cidadã, tema que até aquele momento nunca havia escutado falar.

B₄ enfatiza que:

Eu fiquei sabendo da proposta através das reuniões, nós tínhamos na época que o Dr. Zaire se candidatou, várias reuniões no bairro, onde nessas reuniões enquanto estava se compondo o plano de governo, eu participei de algumas discussões, e escutei a palavra da Escola Cidadã, mas até então não conhecia. (B₄)

⁸⁷ Lembrando que o Projeto de Lei nº 216/01, de autoria do vereador Valdir Araújo e coautoria do vereador Norberto Nunes, foi promulgado em 10 de setembro de 2001 e transformado na *Lei nº 7.832, de 28 de setembro de 2001*. Conforme analisado no Cap.II. (Grifos nossos)

Com relação a essa questão, B₃ disse que participou da campanha para a prefeitura de Uberlândia em 2000 como apoiador da candidatura Zaire Rezende e que desde então havia propostas para o setor da Educação direcionadas ao Projeto Escola Cidadã. Segundo ele, “a Escola Cidadã foi uma das propostas do governo Zaire, então ela me chegou através das campanhas, então desde a campanha política da qual eu participei já havia propostas em função da Escola Cidadã no município de Uberlândia” (B₃).

Apesar dessa diversidade de fontes de conhecimento sobre o Programa Escola Cidadã, os membros do Grupo B reconheceram que durante a campanha que contemplou, respaldou e referendou o nome de Zaire Rezende à prefeitura de Uberlândia, o Projeto Escola Cidadã foi bastante divulgado.

A proposta da Escola Cidadã foi amplamente propagandeada no plano de governo da Coligação Agora é Zaire, sendo um dos objetivos e metas educacionais a serem atingidos durante a implantação da gestão Zaire Rezende.

Logo após a vitória de Zaire Rezende, eleito prefeito de Uberlândia para o período de 2001-2004, começou o preenchimento das funções e cargos de confiança (indicados) do governo, ou seja, dos novos administradores em todos os setores e secretarias. B₂ e B₄ foram convidados a fazer parte da assessoria do Secretário Municipal de Educação e foram empossados em janeiro de 2001. Ambos os entrevistados disseram que receberam orientações dos governantes para implantar o Projeto Escola Cidadã, uma vez que ele era compromisso da campanha eleitoral e motivo de muitas discussões entre os trabalhadores em Educação à época da candidatura de Zaire Rezende.

Foi consenso nos depoimentos de B₂ e B₄ que, no primeiro semestre de 2001, não tinham clareza sobre o que e como era o Projeto Escola Cidadã. A princípio, a SME/UDI também não sabiam o que exatamente iriam fazer para implantação dele em Uberlândia. Afirmando também que vários dos assessores indicados e escolhidos para o trabalho na SME/UDI sequer conheciam a realidade educacional do município. Eram muito distantes e distraídos, no que se referia à Educação Municipal. Para esses, a intenção da implantação do Projeto Escola Cidadã e do PPP era desconhecida.

Que quando nós fomos chamados, eu e o (B₄), nesse primeiro semestre (2001) lá do governo, eu não me lembro de ter sido mencionado claramente esse conceito, vamos chamar assim, Escola Cidadã, olha nós vamos implantar alguma coisa, não tinha isso dessa forma. Por outro lado a assessoria do José Eugênio era uma mistura de pessoas que vieram de escola como ele (B₄) que tava no Dom

Bosco, e eu tava no Domingos Pimentel. Havia pessoas que nunca tinha ido à escola pública, [...] que nunca tinha trabalhado na Rede Municipal nem em escola pública. (B₂)

Dessa forma, é consenso reconhecer que nos primeiros seis meses de governo, os membros das equipes coordenadoras da SME não sabiam exatamente a direção, as metas e os caminhos que teriam que traçar para implantar as metas do Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire. Nesse contexto de incerteza, B₂ e B₄ revelaram que a SME/UDI deu início a um trabalho direcionado ao Planejamento Estratégico. Esquema tático usado por algumas prefeituras do PT nos anos de 1990 e incorporado pelo governo Zaire Rezende em sua gestão (2001-2004) em todas as secretarias. O objetivo era de planejar e estabelecer metas a serem alcançadas, sendo que muitas delas haviam sido anunciadas durante a campanha que lhe dera a vitória.

Não me lembro do José Eugênio⁸⁸ colocar uma proposta política muito clara até o dia que ele nos chamou pra uma reunião interna aonde ele colocou que iria trabalhar com o planejamento estratégico e aí trouxe uma pessoa, que era a mulher do Durval, foi minha professora e eu esqueci o nome dela agora, e a Lilian pra trabalhar com a gente. No início foram os professores que apresentaram esse planejamento pra nós dessa forma. Então, ali, elas fizeram conosco esse planejamento dentro da secretaria. Eu achei que foi boa essa estratégia de fazer isso dentro da secretaria. Para nós foi bom. Por quê? Deu pra gente saber o que as pessoas estavam pensando ali, na secretaria. (B₂)

Na perspectiva de trabalho com o Planejamento Estratégico, as escolas públicas municipais de Uberlândia foram agrupadas e zoneadas por área de trabalho. Todas foram visitadas pelos coordenadores⁸⁹. Para B₂:

[...] A ideia da administração era fazer a implantação da proposta de governo (na Educação) pela via do planejamento participativo.
 [...] Então nós fomos chamados e orientados, chamou-se uma pessoa que trabalhava com isso (o Planejamento Participativo), fomos treinados, vamos dizer assim, preparados pra trabalhar dentro do planejamento participativo. Então, as escolas foram divididas em zoneamento e nós fomos trabalhar nesse planejamento participativo [...]. (B₂)

Ou ainda:

⁸⁸ Era o Secretário Municipal de Educação indicado pelo Prefeito Zaire Rezende para o período de 2001-2004.

⁸⁹ Os trabalhos referentes a esse esquema tático intitulado de Planejamento Estratégico durou de fevereiro a agosto de 2001 e apontou um diagnóstico referente à Educação em Uberlândia, principalmente aos novos colaboradores e trabalhadores da SME/UDI. É relevante argumentar que esse diagnóstico não era conhecido para os assessores novatos, e não era nenhuma novidade para os trabalhadores efetivos que prestavam seus serviços à SME/UDI, como assessores, alguns há mais de uma década.

Nós começamos a fazer esse planejamento e a partir dali, zoneamos as escolas e partimos pra esse trabalho nas escolas. Só que nós gastamos fevereiro, março, abril, maio, junho, julho e agosto, e nós não conseguimos ver, eu estava meio de boba na história, não estava conseguindo nem elaborar isso, mas o (B₄) dizia, eu não estou vendo luz no fim do túnel nesse trabalho não. Onde nós vamos chegar? Eu pensei, bom esse trabalho, pra quem não conhece a rede, esse povo que entrou novo, é ótimo. A gente que tem 30 anos de prefeitura, a gente já conhece as escolas, eu trabalhei no Lajeado há 30 anos. Então a gente sabe até a história, como é que juntou, o que virou, é pré-escola, casa alugada, constrói daqui, a gente sabe tudo dessas coisas. Só que para o povo lá a gente já tinha um diagnóstico. Gastar um ano nesse diagnóstico, hoje eu não sei se seria válido. Começamos a ficar com um pé atrás com aquilo, além de que era um trabalho pesado, a gente chegava cedo à escola e saía de tarde. (B₂)

Depois de visitarem as escolas, os entrevistados perceberam que, por meio da proposta de Planejamento Estratégico implementada, não conseguiriam concretizar o Projeto Escola Cidadã. Angustiados e inquietos, conversaram com a assessoria pedagógica do Secretário Municipal de Educação sobre a questão. Esta por sua vez os orientou a reorganizar os objetivos e metas do trabalho, a fim de efetivar o projeto nas escolas da rede.

3.2.1 O Seminário – Projeto Político-Pedagógico – um bicho de Sete Cabeças? – como possibilidade de materialização do Projeto Escola Cidadã em Uberlândia

Em agosto de 2001, passados seis meses de governo, todas as secretarias do município foram convidadas a escolher duas pessoas para representá-las em um Seminário, em Belo Horizonte, sobre Planejamento Estratégico, incluído nesse ensejo também a Secretaria de Educação.

Diante de tantas incertezas, imprecisões e dúvidas de quais seriam os encaminhamentos tomados a partir dos dados revelados pelo diagnóstico apontado no Planejamento Estratégico – e sem apontar até esse momento ações concretas para se efetivar o processo de democratização das unidades escolares – os membros da equipe coordenadora da Gestão Municipal procuraram ajuda na UFU.

Aproveitaram a ocasião em que os demais colaboradores da SME/UDI estavam em Belo Horizonte para averiguar a possibilidade de obter outra saída para as incertezas em relação aos direcionamentos da secretaria nas unidades escolares do município. Viram na Proex/UFU uma possibilidade de realização de outras propostas educacionais relacionadas com o Programa Escola Cidadã.

Cada secretaria escolheu duas pessoas, não sei quem escolheu não, da saúde, da cultura, de várias secretarias e foram pra Belo Horizonte fazer um Seminário lá sobre isso, planejamento estratégico. *Nesse intervalo, eu e o (B₄) dissemos: a oportunidade é agora, vamos ver se a gente acha outra coisa, pois a gente estava meio piado lá, não tínhamos como agir, eu tenho essa leitura. Aí nós resolvemos procurar a Proex. Por quê? Escola cidadã, a gente pegou o livro, mas o livro do Gadotti, Escola Cidadã faz uma série de considerações, tinha uma série de informações que a gente não sabia como organizar aquilo pra virar o PPP, para acontecer na prática. Quando nós procurarmos a Proex, nós sentamos com o Gabriel, com a Gercina e dividimos o trabalho. A Gercina cuidou de um dia, o Gabriel de outro dia e resolvemos chamar alguém do Instituto Paulo Freire para trabalhar com isso lá, pra dar uma sensibilizada no povo e tal. Até foi a Gercina que ajudou a gente fazer o folder, só não estou lembrando agora a temática dela, mas tenho tudo isso documentado. Primeiro foi o Paulo Padilha; que naquele momento foi muito importante a participação dele, porque sensibilizou sobre o que é uma Escola Cidadã? Como é que se começa? Como é que São Paulo estava indo? Pra fazer isso? E a partir daí Gercina trabalhou uma temática. E o Gabriel trabalhou o PPP. O Seminário chamou-se: Projeto Político-Pedagógico – um bicho de sete cabeças?* Mas o que é que na conversa com os dois (Gabriel e Gercina) me convenceram; eu acho que foi o fato de a gente perceber que tinham uma matriz teórica que embasava o trabalho. A gente tinha depoimento de vários lugares que já tinham trabalhado com essa proposta, Porto alegre, São Paulo, Belo Horizonte e outros lugares. Então vieram os seminários que pra nós, *pra mim, foi a partir do Seminário PPP: Um bicho de sete cabeças? que nós começamos, nós fizemos esse Seminário num tempo recorde, numa semana, foi mais ou menos isso, não? [...].* Então a partir daí (Seminário Projeto Político-Pedagógico – um bicho de sete cabeças?), nós conseguimos vislumbrar, trouxeram os livros, nós os compramos aqueles livros. O Gabriel sistematizou uma apostila, a gente tem essa apostila, com algo relacionado com esse planejamento e a partir daí, então eu e o (B₄) fizemos um grande trabalho de visita à escola, que nós consideramos de sensibilização delas, pois a maioria dos diretores, pedagogos, e professores que estiveram presentes aí, o que nós pedimos as escolas, no mínimo um representante de cada segmento. A gente sempre tentou trabalhar assim, e a maioria dessas pessoas comprou livros. O livro do Padilha, do Gadotti, e começamos a ler. Nós formamos os grupos de estudos na escola, visitamos só nós dois, na época, e assim, pra mim foi por aí que começou o processo da Escola Cidadã (B₂). (Grifos nossos)

Diante do exposto, a SME/UDI organizou, juntamente com a Proex/UFU, um Seminário que foi intitulado *Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças?*, inaugurando, assim, os trabalhos relacionados à implementação do PPP na perspectiva da Escola Cidadã no município de Uberlândia.

Como pode ser observado no depoimento acima, quando os representantes da SME/UDI retornaram de Belo Horizonte, outro seminário já havia sido planejado pelos

membros de equipes coordenadoras das ações da secretaria e colocado na mídia das escolas a sua realização.

Considerado um marco no processo de construção para a Educação dos cidadãos überlandenses, o Seminário – *Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças?* buscou colocar-se como alternativa à proposta de Planejamento Estratégico em andamento e objetivou estabelecer, efetivar e forjar a construção da Escola Cidadã envolvendo diretamente a comunidade das unidades escolares, por meio da elaboração coletiva do PPP.

Segundo B₂, “quando o pessoal chegou (de Belo Horizonte) a gente já tinha lançado o Seminário na mídia das escolas. Eles chegaram e não sabiam”. Mas ela (a assessoria que estava em Belo Horizonte) não tinha proposta. Então, aderiu à nova proposta de trabalho encaminhada pela Proex/UFU e a RPME/UDI.

É importante destacar que o *Seminário Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças* foi considerado um marco divisor entre o que vinha sendo feito pela SME e os trabalhos posteriores desenvolvidos por essa secretaria e suas assessorias. Ele permitiu abrir a possibilidade de realização de ações outrora incapazes de serem efetivadas no que diz respeito à Educação. Na percepção do Grupo B, ele fez reascender as expectativas ofuscadas pelas incertezas da SME/UDI, à época.

Nós estávamos no processo do planejamento participativo, e eu de *início não estava entendendo muito bem aquilo não*, mas quando nós tivemos os dados e fizemos o consolidado, o que ficou pra mim era que nós diagnosticamos aquilo que era óbvio. Interessante que quando eu vim, eu estava numa escola sabendo muito bem o que era a situação da escola, o que esse planejamento participativo estratégico mostrou era o que nós vivíamos no dia a dia nosso. Fazer o quê com isso? Pois eu não estava vendo nenhuma perspectiva, nenhuma mesmo. Porque entre nós dois (B₂ e B₄), a gente preocupado com a situação porque nossos colegas estavam esperando de nós alguma coisa, afinal de contas nós viemos do meio da escola, alguma coisa nós tínhamos que propor. E a gente estava sem saída, não estávamos vendo nada. Eu disse B₂, estamos patinando. Vamos dar um jeito de achar uma saída. Chegamos à Proex e encontramos com a Gercina, ela já no estalo, já colocou, *Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças?*, eu fiquei muito feliz, a luz no fim do túnel apareceu. *Aquele Seminário foi o marco referencial para o nosso trabalho. Ali comecei a compreender o que era o PPP. O que eu sabia como diz a B₁ é o que estava na lei. Nunca tinha experimentado aquilo, nunca tinha participado da construção de um projeto pedagógico. Não sabia nem como fazer. A partir do Seminário, daquelas reflexões e a partir do Professor Gabriel à frente do processo, começamos a discutir estudar mais profundamente e fomos a Porto alegre participar do Fórum Mundial. Aí que a luz começou a brilhar no nosso caminho (B₄)*. (Grifos nossos)

Dando sequência ao processo iniciado com o Seminário – *Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças?*, os membros da equipe de coordenadores das ações da SME traçaram metas de trabalho, junto com a Proex/UFU, e organizaram grupos de estudos no Cemepe envolvendo todas as equipes e áreas dos saberes escolares da Educação básica do município.

Na ocasião, a ideia foi organizar e realizar um trabalho coletivo junto a todas as coordenações educativas localizadas e focalizadas no Cemepe e deflagrar, neste espaço, um trabalho que possuía, em sua essência, uma concepção que não coadunava com as propostas neoliberais. Isto, na medida em que tinha como princípios superar a fragmentação existente nas relações estabelecidas entre o Poder Executivo e a comunidade escolar, por meio da construção inicial de uma série de princípios político-pedagógicos. Estes que deveriam nortear o trabalho coletivo de construção dos PPPs das unidades escolares e que seriam materializados numa “carta de princípios” educacionais nas áreas da convivência, da gestão, do currículo e da avaliação educacionais.

Depois de passados seis meses de governo e de realizadas várias ações para mobilizar a Educação no sentido da construção do Programa Escola Cidadã, a pedra fundamental de urdidura e construção deste programa começou com a organização da comunidade para a elaboração da *Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede Pública Municipal de Uberlândia*. Simultaneamente, mas em caráter totalmente fragmentado do processo de construção das *Eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais em Uberlândia*, inauguravam-se, institucional e oficialmente, os processos acima elencados.

Na época eu estava no Cemepe, já estava na Educação Infantil e participei do Seminário Bicho de sete cabeças e fui me envolvendo com aquilo. Nós tínhamos que envolver todo mundo, não? Tinha a coordenação de área e eu e uma colega, nós éramos coordenadoras da Educação Infantil. Como a ideia era trabalhar a não fragmentação, então todas as coordenações foram envolvidas nesse processo que foi deflagrado no Cemepe. E realmente era uma idéia nova, apesar de que estava na lei, não? 9394/96. A lei determina em um artigo que as escolas vão fazer sua proposta, seu PPP. Só que nós sabemos que a lei por ser uma resposta ao sistema neoliberal, então esse PPP que a lei fala, é um PPP de cunho neoliberal e o PPP que nessa época a prefeitura (de Uberlândia), a partir das pessoas coordenadoras que era o B₄ e B₂ e os grupos coordenadores, começaram a deflagrar na rede, tinha outra concepção. Não é uma concepção neoliberal, era uma concepção antagônica. Pelo menos o pressuposto básico era esse, mas tinha que ser construído. (B₁)

Para obter embasamento teórico relacionado à construção dos Projetos Escola Cidadã e PPP, uma equipe, organizada na ocasião pela SME/UDI e Câmara Municipal, viajou para a região Sul do Brasil. O objetivo foi compreender como implantar, organizar e iniciar, nas escolas municipais, ações que promovessem a implementação dos dois projetos na RPME/UDI.

Como profissionais que faziam parte da equipe dos Gestores Municipais, os membros da equipe de coordenadores das ações da SME foram para Porto Alegre, cidade brasileira que possuía o contexto ideal para essa aprendizagem. Há alguns anos, Porto Alegre estava estruturando os PPPs de suas escolas e, em 2001, sediou o Fórum Social Mundial. O conhecimento dessa experiência foi considerada válida pelos gestores para darem continuidade aos trabalhos que já estavam em desenvolvimento e elaborarem a carta e, em seguida, iniciar o processo de construção coletiva dos PPPs nas escolas. Dessa forma, foi possível ampliar, no grupo de gestores, a compreensão sobre o processo iniciado no Seminário *PPP: um bicho de sete cabeças?*.

Na sequência, instalou-se, no Cemepe, um grupo permanente de trabalho sob a orientação do Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox, docente da UFU, para elaborar um conjunto de subprojetos. Estes, em essência, constituiriam no campo do Cemepe, o Programa Político-Pedagógico da Escola Cidadã, sendo um deles o relacionado com a elaboração coletiva da Carta de Princípios Político-Pedagógicos da RPME/UDI.

Foi a partir do Fórum Social de Porto Alegre, isso é muito importante, que eles tiveram indício de ir abrindo as idéias, as cabeças, trazendo pressupostos, né, é de uma visão que é antagônica à visão neoliberal. A gente sabia que tinha que construir o PPP, ninguém (da prefeitura) sabia o que era isso, inclusive pra mim, isto está muito claro, é projeto um processo muito avaliado que envolve a questão do político da Educação, e justamente essa dimensão do político que desenvolve o senso crítico e infelizmente isso é omissão, inclusive nas formações dos professores. Então foi assim construído paulatinamente. E o Gabriel, ele dava toda quarta-feira (Cemepe) estudos pra essa equipe. Lá a gente usava a teoria, debatia e montava as estratégias e cada grupo de dois ou três, os coordenadores, juntamente com as meninas, a gente trabalhava e fazia essas vivências lá no Cemepe, que eles iam repetir essas vivências lá na escola. Então assim foi se tentando propagar essa nova visão da Escola Cidadã e o PPP. E o que se concluiu, pelo menos objetivamente nós conseguimos numa equipe lá construir a Carta de Princípios, que é fundamental. É isso. (B₁)

Dessa forma, os estudos relacionados à Escola Cidadã e o Projeto Político-Pedagógico foram conduzidos pelos trabalhadores do Cemepe com assessoria da Proex/UFU.

Ela (a Escola Cidadã) começou com estudos. Começaram chamando alguns assessores (da SME), estes se preparando e essa assessoria é que acabou implementando no Cemepe a ideia de que todos do Cemepe deveriam participar. Eu trabalhava na época no Cemepe no núcleo de estudos sobre sexualidade e nós fomos chamados a participar também do grupo de estudos, pra depois formarmos grupos de assessores nessa perspectiva. Então, na rede, nunca havia sido discutido a escola dialógica. Nesse sentido, eu não participei do grupo de estudos efetivamente, mas sim da construção da Carta de Princípios, das reuniões, etc. (B₃)

Os profissionais entrevistados da RPME/UDI, lotados nas escolas municipais, concordaram, em suas percepções, que o Seminário *Projeto Político-Pedagógico: um bicho de sete cabeças?* correspondeu ao momento basilar em que a maioria dos educadores e trabalhadores das escolas públicas de Uberlândia começou a tomar consciência da proposta da Escola Cidadã⁹⁰ e da importância da elaboração do PPP a partir da Carta de Princípios que nortearia a sua discussão e construção coletiva.

Deve-se destacar aqui 20% (vinte por cento) dos entrevistados mencionaram que a proposta Escola Cidadã também começou a se materializar nas unidades escolares por intermédio dos diretores.

Depois dos processos de transição política e da instalação das direções interinas, tal como descrito no Capítulo II, o Secretário Municipal de Educação reuniu todos os diretores e a eles foi apresentada a proposta da Escola Cidadã.

Entretanto, na percepção de C₁, o Projeto Escola Cidadã adentrou o local de trabalho educativo de maneira truncada, deturpada e confusa sem o tempo necessário às análises e reflexões mais aprofundadas que a questão merecia e exigia. Ela ressaltou que houve intensa dificuldade entre os educadores da escola em compreenderem a magnitude da proposta. Apesar da importância da implantação dos dias de estudos⁹¹ e o

⁹⁰ Nesse importante evento educativo, os representantes de escolas, presentes no shopping da cidade, foram informados que o Projeto Escola Cidadã começaria a tomar corpo na Rede Municipal de Educação de Uberlândia.

⁹¹ Ao mencionar os *dias de estudos*, C₁ refere-se aos dezesseis dias letivos que constaram no calendário escolar de 2003, como atividades de formação docente que foram incluídas nos duzentos dias letivos que correspondem ao ano escolar. Dentre os dezesseis *dias de estudos*, dois foram destinados para a realização de *Plenárias* nas escolas e discussões referentes à “Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede pública Municipal de Uberlândia. E dos quatorze dias restantes oito foram destinados para a realização de estudos referentes aos eixos temáticos: convivência, gestão, currículo e avaliação educacionais. Esses dias reservados no calendário escolar, contavam com a presença e a participação da maioria dos funcionários da escola, que reunidos para estudar, buscavam compreender as bases de estruturação da “Escola Cidadã” e também os princípios de elaboração do “PPP” de cada unidade escolar. Nestes dias os trabalhadores em Educação do município de Uberlândia tinham que estudar e ler. Em resumo, os “*dias de estudos*” foi uma proposta dos membros das equipes coordenadoras das ações do Programa “Escola Cidadã”, aprovada na SME para atender às necessidades da Formação Continuada em Serviço – era o espaço da formação do trabalhador com vista à estruturação das tarefas de

esforço dos profissionais e da comunidade escolar para elaborar a Carta de Princípios e viabilizar as eleições para diretores, não foi possível concretizar os projetos e propostas do Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire.

[...] na rede em si, ela (Proposta Escola Cidadã) foi bastante truncada, deturpada, sem espaço e tempo para debate. No interior da escola ficava assim nos entremeios de recreio, nos entremeios de conversa com grupinho ali, com grupinho cá. Teve um momento que a gente acha significativo, alguns dias que tirava para estudos da grade curricular, este momento foi até significativo que conseguimos reunir o grupo todo, a gente conseguiu trabalhar um pouco, mas não se chegou a conclusão nenhuma, ficou em si no ar, sem um projeto efetivo de Escola Cidadã, porque o envolvimento da comunidade foi mínimo, o envolvimento da maioria dos professores também foi mínimo, é claro que houveram grupos que se envolveram muito, que discutiu e trabalhou, mas houveram grupos também do “deixa como que tá pra ver como é que fica”. Pra mim ainda tem muito a construir em termos de Escola Cidadã. (C₁)

3.3 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, O LEGISLATIVO EM UBERLÂNDIA E A LEI DE ELEIÇÃO DE DIRETORES 216/01 (REGULAMENTADA PELA LEI 7.832/01) – 2001-2004

No que diz respeito ao processo de institucionalização das eleições para diretores das escolas da RPMU/UDI, os membros do Grupo A, ao apresentarem suas percepções, foram unânimes em dizer que os motivos centrais que levaram a Câmara Municipal elaborar, apresentar e discutir o Projeto de Lei dispendo sobre a eleição direta para diretores do município de Uberlândia foram:

1. A legislação nacional permitia apresentar o projeto, desde que fosse aprovado pelo Legislativo local, uma vez que o município tinha autonomia e prerrogativa para criar ou não uma Lei visando a eleição direta para diretores das escolas municipais de Uberlândia.
2. O projeto de eleição direta para diretores correspondia a um desejo e anseio antigo dos trabalhadores em Educação de Uberlândia. Ele foi apresentado, portanto, por corresponder às necessidades de todo um contexto social.
3. O proponente da lei na Câmara Municipal deveria, de preferência, ser um educador.

construção da “Escola Cidadã”, do “PPP” (Projeto Político- Pedagógico) e da “Carta de Princípios Político-Pedagógicos das Escolas da Rede pública Municipal de Uberlândia”.

4. O perfil, a ideologia, a identidade e a concepção de mundo do proponente da lei e de sua assessoria parlamentar deveriam estar comprometidos e sintonizados, filosófica e politicamente com o Programa de Governo.
5. Havia, por parte do gabinete do vereador Valdir Araújo, uma identificação com a construção desse processo e essencialmente do Projeto Lei.
6. Havia também uma grande cobrança por parte dos educadores para que as eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais fossem efetivadas.

Sendo o vereador Valdir Araújo o presidente da Comissão de Educação do Legislativo Municipal, na gestão 2001-2004, ele e a sua assessoria elaboraram um esboço do projeto e o apresentaram à Câmara Municipal com o objetivo de garantir a autoria. Vale ressaltar que projeto foi elaborado juntamente com o Sintrasp e com os representantes escolhidos e enviados pelas escolas.

Uma vez terminado o esboço dessa proposta, os depoentes A₃ e A₆ enfatizaram que o projeto foi apresentado de forma inacabada, tratando-se, portanto, de apenas um esboço, uma referência que deveria ser lapidada e reelaborada contando com a participação ativa da comunidade educativa. Seu perfil foi baseado na construção coletiva, representativa e democrática.

Segundo os membros da assessoria do vereador, o processo de construção do Projeto de Lei, contou com a participação de 1.300 pessoas, os representantes enviados e escolhidos pelas escolas e muitas assembleias e reuniões

De acordo com o Grupo A, o processo de discussão e construção da Lei de Eleição de Diretores 216/01, adentrou as escolas como uma possibilidade de efetivação de mudanças, pois era um dos grandes anseios dos educadores. Eles queriam vivenciar o processo de eleição direta para diretores em suas escolas.

Para concretizar esse processo, o Legislativo, na pessoa do vereador Valdir Araujo e seus assessores, participavam das reuniões, discussões e levantamento das reivindicações dos trabalhadores em Educação no Sintrasp, Cemepe e na UFU. Não foi possível ao Poder Legislativo acompanhar as discussões e reflexões feitas em dias escolares em todas as unidades, dado ao elevado número à época, de escolas da Rede de Educação Municipal, algo em torno de 61 unidades.

É importante destacar que a base, ou seja, os trabalhadores em Educação pressionavam o governo, no sentido de garantir a democracia através das eleições diretas para diretores e vices.

Praticamente todos os depoentes do Grupo A tiveram a percepção que as eleições diretas para diretores pressupõem, em sua essência, conceitos e práticas democráticas e que eram desejo antigo dos trabalhadores em Educação do município de Uberlândia. Dessa forma, o Projeto Escola Cidadã foi a oportunidade de realizá-lo. Perceberam que, em tese, ele e as Eleições Diretas para Diretores⁹² de Escolas Públicas Municipais teriam que caminhar juntos, porém de fato não foi o que sucedeu na prática. O Projeto Escola Cidadã foi trabalhado naquele momento (2001) para que dentro dele estivesse inserida a questão das Eleições Diretas para Diretores de Escolas na RPME/UDI.

Dentre os entrevistados do Grupo A, ao menos 60% dos membros explicitaram que as ações e o desenrolar do processo de construção do Projeto Escola Cidadã se desdobrou em outro projeto que seria o das Eleições Diretas para Diretores de Escolas Públicas em Uberlândia. As ações e práticas de ambos passaram a acontecer desconectadas e ao mesmo tempo. Confira no depoimento a seguir:

Eu entendo é que de fato a Escola Cidadã, ela, da forma que foi trabalhado, naquele período, a proposta, ela culminaria ou estaria inserido nela a questão da eleição direta pra diretor. Claro. Porém, o que foi colocado anteriormente, eu concordo na íntegra porque caminhou paralelo as ações, porque quem foi eleito foi o Valdir para vereador e, eu estava na câmara na sua assessoria. Era um anseio dele enquanto educador, e de todos nós garantir esse processo. Apesar do que estava inserido na proposta, mas não estava sendo trabalhado como deveria. Então nesse sentido foi apresentado um projeto lá na câmara. Então as ações caminharam paralelamente. E o projeto que não foi individual e sim coletivo, aberto com a comunidade escolar especificamente, ia a várias reuniões, em vários debates, eram várias possibilidades de discussão que culminou naquela que foi citada anteriormente lá no Ubershopping (A₃). (Grifos nossos)

Na percepção dos entrevistados do Grupo A, ocorreu a construção de dois projetos de trabalho em momentos diferenciados. Enquanto que parte do setor pedagógico da SME dedicou-se a trabalhar em torno do PPP e da democratização da escola, outro grupo liderado pelo Secretário Municipal de Educação, o Sintrasp e pelo Presidente da Comissão de Educação da Câmara de Uberlândia, o vereador Valdir Araújo, do PT, dedicou-se a trabalhar para implantar as eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais.

⁹² Para lembrar: o Projeto Lei nº. 216/01, de autoria do vereador Valdir Araújo e coautoria do vereador Norberto Nunes: Dispõe sobre a regulamentação das eleições de diretores e vice-diretores dos estabelecimentos municipais de ensino. Aprovado pela Câmara Municipal em 10 de setembro de 2001, quando entrou em vigor. Estabeleceu de fato a eleição direta para diretor e vice-diretor das 61 escolas municipais. O objetivo é democratizar o processo, eliminando a pré-seleção de candidatos exigida pelo Estatuto do Servidor em vigor na época.

Durante grande parte do ano de 2001, tanto a SME quanto o Sintrasp e o vereador Valdir Araújo⁹³, junto com outros representantes da comunidade educativa municipal, organizaram e realizaram várias assembleias no antigo *Ubershopping* (hoje Faculdade Politécnica de Uberlândia), para construir o projeto coletivo que daria origem à Lei 216/01 que deliberava sobre a Eleição Direta Para Diretores e Vice-Diretores de escolas da RPME/UDI.

Ao finalizar as discussões e os debates nesse contexto, foi construída uma proposta de lei que, segundo os entrevistados do Grupo A, foi extremamente debatida e lida minuciosamente (artigo por artigo, inciso por inciso, parágrafo único por parágrafo único). Quando não se obtinha o consenso, sua redação era reorganizada buscando atender à vontade e o desejo dos educadores municipais até ser aprovada pela representatividade educacional de Uberlândia, que destas assembléias foram sujeitos partícipes.

E naquela oportunidade nós tivemos lá, representando todas as escolas municipais, de todas as tipologias, entre UDIs, EMEIs, todos os segmentos da Educação estavam lá representados. *E a lei como um processo final de discussão, ela foi lida e aprovada artigo por artigo, inciso por inciso, parágrafo único por parágrafo único. Aonde que não tinha consenso era feito novamente uma redação no sentido de atender os anseios e o desejo da categoria. Então, foi uma lei municipal, mas assim, extremamente debatida, democrática, mas que ao chegar à câmara municipal também aconteceu, ou seja, não tinha o apoio da administração de uma forma concisa pra defender aquela proposta, tanto que foi mexida na Câmara Municipal (A₃). (Grifos nossos)*

Na verdade eu acredito que as eleições diretas pra diretor elas eram uma aspiração antiga da categoria e o Projeto Escola Cidadã surgiu como uma esperança de efetivar na prática essa vontade da categoria. *Só que eu acho que aconteceram dois momentos: uma foi a proposta do governo e a outra foi a proposta discutida mais com o sindicato e o legislativo.* Porque na verdade quem organizou o encontro que eu achei aquele momento muito rico. *Eu acho que um momento como aquele nós não vivemos nem viveremos de novo; que a discussão foi bem, ampliada. Foi bem democrática.* Nós tivemos a oportunidade de votar em alguns segmentos da proposta. *Nós tivemos oportunidade de questionar, de participação realmente e, inclusive, propor outra redação.* Houve algumas falhas, mas eu considero que não interferiu no processo como um todo e *quando o governo na*

⁹³ Para realizar os trabalhos relacionados à elaboração e tessitura da Lei de Eleição Direta Para Diretores de Escolas Públicas Municipais, o Legislativo de Uberlândia, especificamente o presidente da Comissão de Educação e o Sintrasp articularam uma grande mobilização garantindo a presença de vários trabalhadores em Educação representantes de várias escolas municipais, de todas as tipologias, entre Unidades de Desenvolvimento Infantil – UDI's, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI's e o ensino fundamental em geral. Em síntese, todos os segmentos da Educação participaram desse processo.

época propôs o Projeto Escola Cidadã, ai nós tivemos uma oportunidade de efetivar esse nosso desejo. Nós já cansados de diretores autoritários, de diretores que só sabiam mandar, cansado de escola que quando mostrava uma proposta diferente era vista como louca, como doido. E cansados de serem desrespeitados na escola, de diretores que abriam a porta e entravam gritando. Cansados de ser perseguido por ter uma visão diferente. Então ali a proposta para eleições diretas pra diretor foi, era a salvação. Além disso, vislumbrou uma oportunidade de mudar a cara da escola, de mudar as relações de trabalho. O objetivo era esse, é mudar o ensino, é mudar. É respeitar mais o aluno, é respeitar mais a comunidade. E eu acredito que eram duas propostas sim. Eram próximas, mas tiveram caminhos diferentes (A₁). (Grifos nossos)

Apesar de serem vistas como parte do mesmo processo, tanto a discussão com a comunidade quanto os trabalhos que se seguiram no Legislativo não conseguiram alcançar um consenso provocando, segundo os membros do Grupo A, uma desarticulação de propostas. Isto somente foi percebido durante a finalização do processo, nos encaminhamentos dados para a votação na Câmara Municipal.

Na hora da regulamentação não tinha esse casamento entre Escola Cidadã e o discurso feito na escola e a vontade do poder público [...].

[...] Quando eu senti que não tinha esse casamento foi na hora de votar o projeto, que faltou apoio e voto, inclusive eu tive que correr daqui e dali, porque nós não íamos deixar o projeto nessa altura se perder. Se não passar era derrota e derrota pra todo mundo, pra mim pra aqueles que estavam construindo aquela proposta. O Ubershopping, uma casa lotada, e o secretário lá estava [...]. E a administração não tinha força política pra chamar sua base e dizer: oh! esse projeto do colega Valdir, ele é da nossa base, é importante e faz parte do nosso processo, da proposta da secretaria, então vote porque esse projeto é nosso. Eles não abraçaram, deixaram em aberto, e a ideia era de derrota mesmo; na hora H, ciúme mesmo (A₆). (Grifos nossos)

Os entrevistados do Grupo B confirmaram a maior parte dos depoimentos dos sujeitos do Grupo A, mas consideraram não ser possível pensar em projetos como o da elaboração do PPP e das Eleições Diretas Para Diretores de Escolas Públicas Municipais de forma separada, desarticulada e afastada de conceitos como democracia, participação da comunidade escolar, coletividade e autonomia docente.

A questão é que o Grupo B foi consensual em afirmar que os projetos de formulação do PPP e o da realização das Eleições Diretas deveriam fazer parte da mesma totalidade, Além disso, um projeto deveria ser decorrente do outro. Para ter autonomia docente, à priori, seria necessário, contar com eleições diretas para diretores de escolas. O Grupo B entende que devem ser intrínsecos ao processo, todos os

instrumentos de democratização. Uma natureza conectada à participação, à coletividade, e à profundezas das ações democráticas devem, de acordo com o Grupo B, ser materializadas a partir da formulação e implementação do PPP em cada unidade escolar contando com o apoio efetivo dos poderes Executivo e Legislativo.

É justamente essa a crítica que os membros do Grupo B, assim como os orientadores da UFU que participavam do processo de construção da Carta de Princípios, fizeram aos responsáveis pela formulação e deflagração da proposta para eleger diretores com a participação da comunidade. A efetivação dessa proposta, desconectada da discussão sobre a construção do PPP, limitou, no entendimento do Grupo B, a possibilidade de uma construção ampla e articulada entre ambos os projetos. Sem falar que isso poderia prejudicar a comunidade escolar, a qual teve que se desdobrar para poder participar das duas ações denotando-se, com isso, a falta de organização e entendimento interno entre os gestores da SME.

Durante as análises das entrevistas, foi possível avaliar que a percepção dos Grupos A, B e C era a de que aguardavam o processo eleitoral para a direção das escolas públicas municipais com grande expectativa e ansiedade. Segundo o Grupo A, as eleições para diretores, que ocorreram no período de 2001 a 2004, foram a concretização dos anseios dos trabalhadores em Educação do município, na medida em que a proposta era uma reivindicação antiga e apreciada pela maioria dos educadores nacionais e locais desde a década de 1980. Apontamento este, reiterado pelos outros dois grupos de entrevistados.

De acordo com as percepções dos Grupos A, B e C, em 2001, o Secretário de Educação, por meio de um instrumento denominado de lista tríplice⁹⁴, nomeou os diretores de escolas do município de Uberlândia, inaugurando o processo intitulado de *Gestão Interina* nas escolas municipais.

No início do ano letivo escolar (2001), as escolas públicas municipais possuíam novos diretores, nomeados interinamente, a partir da lista tríplice cujos nomes eram apontados pelos funcionários das escolas. Em muitas delas, o escolhido e nomeado pelo Secretário Municipal de Educação não era necessariamente o primeiro e sim o terceiro nome da lista tríplice. Em resumo, o diretor nomeado pela SME/UDI não era o representativo da vontade expressada em voto direto.

⁹⁴ Lembrando que a lista tríplice foi encaminhada pelas escolas participantes do processo de escolha de diretores e continha o nome de três pessoas possíveis a ocuparem o cargo de diretor de escola. Muitas escolas enviaram os três nomes na ordem da classificação, ou seja, o número de votos obtidos pelos candidatos e registrado na unidade escolar e que representava a vontade dos funcionários. (Grifos nossos)

Tal situação gerou, segundo a percepção dos entrevistados do Grupo A, a insatisfação dos funcionários de muitas escolas públicas municipais. Esse fato foi para eles o primeiro dissabor relacionado ao processo de organização e formatação do processo de Eleição Para Diretores de Escolas Públicas Municipais em Uberlândia.

Podiam participar da lista tríplice, ou seja, candidatarem-se para a função de diretores os professores e pedagogos. Para tanto, a escola tinha que encaminhar à Secretaria Municipal de Educação, juntamente com os nomes da lista tríplice, a comprovação de que os candidatos:

1. Atuavam como funcionários efetivos na escola por no mínimo dois anos;
2. Tinham um Plano de Trabalho⁹⁵ a ser executado na escola e que este deveria se apresentar em consonância com o PPP da unidade escolar para a qual se candidatava⁹⁶.

Para os entrevistados do Grupo B, um dos critérios teóricos do referido Plano de Metas, de Gestão e/ou de Trabalho era conter os conceitos e propostas da Escola Cidadã. Um detalhe: esses conceitos foram construídos, em sua primeira versão, com o auxílio de alguns profissionais que meses antes tiveram o seu primeiro contato com os conceitos básicos da Escola Cidadã.

Durante o processo da direção interina, os diretores foram escolhidos a partir da lista tríplice⁹⁷, pela SME/UDI e assessoria pedagógica. Boa parte dos diretores escolhidos eram justamente as pessoas que haviam participado da campanha que elegeu Zaire Rezende para prefeito de Uberlândia para a gestão 2001-2004. Assim, os escolhidos, posteriormente referendados e nomeados pelo Secretário Municipal de Educação, constituíam-se em sua maioria como parte integrante dos partidos políticos PMDB e PT.

A entrevistada B₂ lembrou que durante o processo de implementação da lista tríplice, a SME/UDI vivia um período intenso de conflitos, de fragmentação e muito desconforto, o que enfraqueceu os seus projetos, entre eles o da Escola Cidadã, do PPP

⁹⁵ O Plano de Trabalho da direção interina também recebeu outras denominações como: Plano de Metas ou Plano de Gestão.

⁹⁶ Informamos que os candidatos participantes do processo de escolha de diretores de escolas, por meio da lista tríplice, apresentaram Projetos de Trabalho para o período de um ano. No entanto, eles não estavam em consonância com os PPPs, uma vez que ainda não havia sido iniciado o processo de organização e tessitura desses projetos nas escolas de Uberlândia.

⁹⁷ Vale reiterar que a lista tríplice foi uma sugestão dada pelos trabalhadores em Educação durante assembleia organizada pelo Sintrasp em 2000. Embora tenha sido fruto de sugestão de trabalhadores, não se constitui, em sua essência, como um instrumento usado para estabelecer a democracia. É importante ressaltar que a lista tríplice tinha o respaldo da categoria representativa de educadores.

e das Eleições Diretas. Essa crise foi no início da gestão 2001-2004 de Zaire Rezende e no período em que a SME e assessores aprovavam os nomes dos gestores interinos das escolas.

Para passar (os nomes) nas listas tríplices só se fosse do PMDB, e nem do PT era. E que era parceiro na época. Acho que o pessoal não tinha politização pra implementar a Escola Cidadã. A secretaria ficou visivelmente fragmentada na assessoria. Os assessores lá queriam nomes em fila do mesmo jeito e saiu fazendo coisas dentro da escola que praticamente derrubou o processo de construção do PPP. Assessor direto do Zaire, pessoas que não sabiam nem o que estava se passando no orçamento participativo, nas reuniões coletivas, o que a B₁ ou o B₄ estavam fazendo suas considerações (B₁) (Grifos nossos)

Destarte, na sua primeira versão, o processo de escolha para a função de diretores de escolas públicas municipais – a direção interina, por meio da lista tríplice – se apresentou bastante contraditório e conflituoso. A SME e o espaço escolar, segundo os depoimentos dos entrevistados do Grupo A, estavam impregnados com relações e posturas antidemocráticas.

Na minha escola, primeiro houve um processo de transição, uma lista tríplice onde os funcionários da escola apontavam aqueles que eles queriam (para exercer a função de diretor interino de escola). Quem no momento tinha competência, qualidade pra administrar a escola; *mas foi um momento difícil porque o pessoal não soube tomar as decisões políticas, não no sentido partidário, mas no sentido educacional.*

[...] Então primeiro essa lista desceu pra secretaria que escolhia dentre três nomes, quem a secretaria queria para administrar a escola, então durante um ano ficou esse representante (B₃). (Grifos nossos)

A entrevistada C₁, *também faz suas considerações*: “Foi escolhida uma lista tríplice ali, junto com os professores sem envolver a comunidade de pais e alunos, só com os trabalhadores da escola. Ela foi altamente manipulada pelos cargos de chefia do então prefeito Zaire Rezende” (C₁). De acordo com ela, o processo provocou mal-estar no espaço escolar:

Essa eleição interina tinha um único objetivo, quem governa tem que governar por enquanto com aqueles que comungam das mesmas políticas de Educação, de democracia, e as pessoas da confiança de um prefeito não podem ser da confiança de outro. Pelo menos é o que reina no país.

[...] E isso criou um mal estar muito grande no grupo que apoiou o então prefeito Zaire Rezende, criou um mal estar tremendo no sentido de que eu acreditei, a porta abriu está vazia e isso comprometeu mais uma vez o Projeto da Escola Cidadã. (C₁)

C₁ avalia ainda que muitos dos diretores interinos que tiveram seus nomes avalizados pela SME não eram partidários do PMDB e de seus aliados políticos e que

estes tinham pouco interesse com relação ao sucesso do Projeto Escola Cidadã. Esse seria, na sua opinião, mais um entre os muitos motivos e boicotes ao projeto. Talvez essa opinião justifique as razões pelas quais, hoje (2010), somente um grupo pequeno de educadores ainda faz menção e dão credibilidade e importância ao projeto, tentando o seu resgate a toda prova.

Para B₇, a troca dos diretores indicados para a interinidade foi de forma pouco democrática, muito embolada, contraditória e não coadunava com a democracia e muito menos com o Projeto Escola Cidadã. Em suas palavras:

Eu fazia parte da equipe (como vice-diretora), eu fiquei sabendo por um colega, nem foi a direção, ele me ligou e falou. Você está sabendo que mudou a direção da escola? Que você não está mais na vice, nessa direção. [...]

O Projeto Escola Cidadã que era um projeto de governo, e já tinha sido delineado em campanha. Então a transição também deveria ter esse trato democrático (B₇). (Grifos nossos)

A direção interina, de acordo com a entrevistada C₂, não foi positiva uma vez que os administradores não possuíam autonomia necessária para realizar um mandato eficiente devido à falta de preparo.

O período de gestão interina foi altamente prejudicial para a escola, não sei se para todas as unidades, mas porque as pessoas não tinham autonomia, *era uma autonomia mascarada, ninguém sabia o que fazer, não houve preparo, nós não estávamos preparados. A maioria das pessoas que assumiram não estavam preparadas para aquilo.* Então, eu acho que de certa forma as pessoas (os candidatos) foram queimadas nesse primeiro momento (C₂). (Grifos Nossos)

De acordo com a percepção de B₅, na direção interina era complicado falar em democracia no interior das escolas municipais, uma vez que nos últimos treze anos tal situação era mais grave. A escola vivia situações de constante imposição e autoritarismo advindos da característica das elites locais que governaram a cidade até aquele momento

Os diretores escolhidos e nomeados em 2001⁹⁸, com o objetivo de executarem a função de administrar as escolas municipais, tiveram um ano de *Gestão Interina*, para se prepararem. Tempo, portanto, para lançarem suas candidaturas como diretores (as) da primeira eleição nas escolas públicas municipais, que ocorreu no final do ano em destaque. Os ganhadores do processo eletivo governariam por dois anos, período de 2002-2003.

Agora, já veio uma lista tríplice, onde se não fosse do PT ou do PMDB, independente da condição, essa pessoa não ficou, *ficou claro*

⁹⁸ O diretor interino tinha a obrigação de preparar o primeiro processo eletivo direto para a função de diretor de escola pública no âmbito municipal, que ocorreu no final de 2001.

nessa primeira lista e preparou essa pessoa pra candidatar logo depois; porque quem está com a máquina na mão, ela acaba tendo meio caminho andado na nossa frente [...] (B₂). (Grifos nossos)

A maioria dos diretores eleitos em 2001⁹⁹ se quer conheciam os referenciais teóricos básicos e textos que pudesse explicitar e auxiliá-los no sentido de saber o que seria a Escola Cidadã.

Sobre esta conjuntura, veja o depoimento a seguir:

Após esse um ano houve a eleição direta (final de 2001), onde se inscrevia quem quisesse compor chapa, se candidatar e achava que tinha competência pra isso. Foi exigido que eles fizessem um projeto de gestão e a maioria destes (projetos) foram escritos correndo atrás de nós, que acompanhávamos essa questão da implementação da Escola Cidadã, do Projeto Político-Pedagógico, para ajudar na redação. *Então, na realidade eram redações que não tinham haver com aquilo que ia ser, porque se nós que estávamos no momento (engajados no projeto) tínhamos dificuldades, imagine esses diretores (os que haviam sido eleitos) que não tinham nenhuma concepção ou ideologia de Escola Cidadã. Apresentaram um projeto pautado nos princípios da Escola Cidadã pra serem eleitos e muitos foram e mostraram, no decorrer dos quatro anos (na verdade foram somente dois anos e podiam ser reeleitos para o mandato de 2004-2006) que não se envolveram na questão do PPP (B₃). (Grifos nossos)*

No tocante ao primeiro pleito eletivo de 2001, para o mandato (2002-2003), C₁ novamente avalia que muitos dos diretores interinos, partidários das ideias e projetos do grupo político que governou a cidade no período anterior (Virgílio Galassi e Paulo Ferolla) não comungavam com os objetivos do Projeto Escola Cidadã propostos pelo governo Zaire Rezende e foram eleitos pela comunidade escolar (pedagogos, professores, ASGs – merendeiros/as e funcionários/as dos serviços gerais, funcionários/as das secretarias, pais e alunos/as).

Aponta C₁ que a eleição desses sujeitos históricos, motivo desta pesquisa, deu-se em razão deles terem usado a máquina administrativa. Boa parte deles passou um ano letivo inteiro organizando a campanha eleitoral e tiveram mais possibilidades de serem eleitos.

Assim, mesmo com o processo eletivo para escolha de diretores, eleitos e respaldados pelo voto popular da comunidade escolar, continuaram indicados pelo

⁹⁹ Os cargos e funções administrativas para as direções das escolas anteriores a 2001, ou seja, antes da existência do primeiro pleito eleitoral, ficava a cargo e critério da SME/UDI. Assim, mesmo que o diretor escolhido desse muitos problemas à SME/UDI permaneceria no poder por longos anos, ou seja, num período igual aos anos de permanência no poder dos grupos mandatários da cidade. Isto se os mesmos estivessem de acordo com os dirigentes do poder local.

secretário de Educação. Muitos dos primeiros diretores eleitos para o mandato 2002-2003 foram reeleitos para o mandato posterior de 2004-2006, sendo que já havia também administrado a escola durante o ano de interinidade que correspondeu a 2001. Portanto, a maioria dos diretores eleitos pelo sufrágio direto e secreto permaneceu no governo das respectivas escolas, onde eram gestores escolares, por exatamente seis anos.

3.6 O PROCESSO DA ELEIÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS, SUA NORMATIZAÇÃO, SEUS CONFLITOS E CONTRADIÇÕES

Segundo a percepção dos entrevistados do Grupo A, em 2001, ao se realizar o primeiro processo efetivo de escolha de diretores por meio da eleição, os *Diretores Interinos* se organizaram. Eles prepararam as primeiras estratégias políticas, no interior do espaço escolar, para que eles pudessem ser reeleitos e permanecer na função de diretores das escolas municipais em que estavam atuando.

No entendimento dos entrevistados do Grupo A, o Projeto de Lei visando à eleição direta para diretores sofreu seu primeiro entrave no nível da política local quando enviado ao Legislativo, com vistas a ser referendado pelos vereadores como havia sido pensado inicialmente pelos profissionais da Educação de Uberlândia. O fato é que os vereadores não concordaram com o Projeto de Lei¹⁰⁰ elaborado com a participação de todas as categorias dos trabalhadores públicos municipais ligados à Educação.

Ao discordarem do Projeto de Lei inicial, os vereadores promoveram nele muitas mudanças. Isso, no entendimento dos entrevistados do Grupo A, provocou a descaracterização de grande parte das propostas iniciais. Assim, todo o processo de mobilização e organização dos trabalhadores em Educação, que deveria ter sido referendado pelos vereadores tornou-se, segundo o Grupo A, um joguete político nas mãos do Legislativo. Situação que gerou, no espaço escolar, conflitos variados como, por exemplo, a criação de estratégias políticas de permanência dos diretores que estavam atuando, intrigas de opositores nas escolas, perseguições entre colegas, relações de convivência tensionadas, entre outras questões cotidianas.

É eu vejo que hoje as relações é um retrocesso, na medida em que na prática estão no interior da escola como individualistas, não tem

¹⁰⁰ Lembrando: Lei 216/01, de 10 de setembro de 2001.

projeto coletivo, nem discussão coletiva, não tem construção coletiva pedagógica da escola, dentro do processo escolar. Enfim, é uma prática que destrói todo aquele ideário da Escola Cidadã. *Eu vejo assim, que hoje reproduz muito ao individualismo, a competição, a vaidade pessoal e deixa de lado o projeto maior que é a escola no rumo duma transformação social e de sociedade.*

[...] O outro são as relações, ainda aquela cultura autoritária que perpassa e da categoria de não ver ainda a democracia como um princípio como um ponto significativo no interior da escola. *Ficava muito nas relações pessoais, nas vaidades e disputas pessoais e não avançou na perspectiva de pensar um projeto coletivo maior.* Foi muito em função dessa *cultura autoritária*. O que nós vemos? Que a democracia ainda é tudo muito novo no sistema político brasileiro. (A2). (Grifos nossos)

Diante da conjuntura eleitoral, dos conflitos políticos do Legislativo e das relações tensionadas de convivência que surgiram no espaço escolar, a SME normatizou¹⁰¹ a Lei de eleição impondo regras.

Segundo a análise da entrevistada A₁, essa atitude da SME previa a possibilidade de que os conflitos gerados no cotidiano escolar, após os processos eleitorais de cada escola, justificaria para a comunidade educacional, em geral, os desgastes nas relações de convivência e o não funcionamento da Lei de Eleição Direta para Diretores. As mesmas justificativas estão consoantes com seu corte e retrocesso, ou seja, a volta da indicação dos diretores de escolas municipais satisfazendo tão somente os interesses eleitoreiros dos sujeitos e dos grupos políticos detentores do poder na cidade. A mesma entrevistada enfatiza o fato de que a SME/UDI, pós governo Zaire, tem sido bastante coerente no sentido de não resolver os conflitos gerados pelo processo eleitoral e finalmente manter a sua concepção de Gestão Pública Escolar quase inalterada em 2007 - 2008, época desta entrevista.

O que fizeram com o projeto de eleições pra diretor? Normatizaram. Com isso, com regras impostas pela secretaria, um monte de gente não pode ser candidato, criou problemática muito grande entre os candidatos. E aí eu acredito que foi de propósito, isso foi jogado na escola, muitos morderam a isca, *fizeram o jogo do governo pra depois o governo poder falar assim: está vendo eu tinha razão de que eleição direta na escola não funciona.* Os candidatos na maioria não foram maduros o suficiente pra fazer essa leitura e pra um projeto maior e pra não entrar no jogo. *Foi um jogo pesado da administração atual, maldosa, pra depois ainda ter razão. Pra depois o próprio funcionário da escola falar assim. Do jeito que aconteceu, tinha que*

¹⁰¹ Lei 7.832, de 28 de setembro de 2001, que regulamentou a Lei 216/01, de 10 de setembro de 2001.

acabar mesmo a eleição direta pra diretor. A administração foi esperta, criou a problemática, jogou e se aproveitou pra impor uma concepção deles que já era mantida e pra não aceitar um outro tipo de concepção (A₁). (Grifos nossos)

Os entrevistados do Grupo A detectaram, em suas percepções, a ausência de um posicionamento efetivo da administração pública municipal, no sentido de garantir um processo eleitoral mais democrático. E por mais que o processo esteja sendo colocado para democratizar, ainda carrega, em sua essência, uma cultura autoritária. Os trabalhadores da Educação ainda possuem muitas dificuldades para resolver os conflitos de ideias e convivência gerados pelo processo eletivo. Muitas vezes, esses mesmos conflitos são levados para o aspecto pessoal e não profissional. Isso se refere, na maioria das vezes, à manutenção de projetos individuais de permanência por um período maior de tempo possível na função de diretor de escola.

[...] O imenso quantitativo da categoria insatisfeito com as administrações anteriores angustiados perante a relação administração e categoria. *O autoritarismo, durante 13 anos nas administrações anteriores, elas fecharam as portas pra o movimento sindical, que é um movimento político.*

[...] Nós tivemos várias colaborações, várias reuniões, muitas assembleias, e participando também, inclusive pais nas assembleias, onde a necessidade de mudança refletia isso refletia no espírito de mudança mesmo, até do projeto eleitoral a gente percebia, *porque já não agüentava mais aquela forma de administração política autoritária, clientelista, fisiológica que não permitia nesses últimos 13 anos a participação popular.*

[...] O fato que quando *nós tivemos de vaidade pessoal de relacionamento, de indisposição com o colega, enfim, de práticas autoritárias, eu vejo muito em função da cultura autoritária que a gente carrega.* A democracia ainda é um projeto novo pra gente. Então da gente não considerar isso porque *na cabeça, no pensamento da categoria, da sociedade, ainda passa a cultura de clientelista.* E por mais que o processo esteja sendo colocado pra democratizar, *ainda tem essa cultura autoritária que a gente carrega* e mais ainda na essência, quem falou que conflito de idéias é ruim? (A₂). (Grifos nossos)

Para o Grupo A, os conflitos relacionados à eleição direta para diretor são percebidos pelos administradores locais e também por uma parcela dos educadores que atuam nas escolas, como atos de bagunça e desordem e que, por esse motivo, precisam ser eliminados da escola.

O Grupo B reitera a maioria das percepções dos entrevistados do Grupo A quanto ao *processo da eleição de diretores de escolas públicas municipais, sua*

normatização, seus conflitos e contradições. Porém, acrescentaram que os conflitos produzidos a partir do processo da instalação das eleições ocorreram devido à falta da experiência dos educadores em exercitar a democracia na escola.

Nessa conjuntura, B₃ falou-nos sobre a experiência da Rede Estadual com o processo eletivo nas unidades de ensino. Segundo B₃, os educadores e comunidade escolar da Rede Estadual levaram 12 longos anos para entenderem que, no momento das eleições, não cabe a eles priorizarem o critério da amizade ou do pertencimento ao mesmo grupo de trabalho. Para B₃, os critérios para a escolha de diretores deveriam passar pela seguinte avaliação:

- a) Avaliar os projetos e as metas a serem implementados pelo candidato à direção de escola pública.
- b) Avaliar se o candidato prima realmente pelo diálogo.
- c) Avaliar se o candidato possui liderança, competência e preparo para assumir, aglutinar e desenvolver suas propostas de trabalho objetivando realizar melhorias necessárias à unidade escolar.

Então:

A escolha, dos votos na escola municipal foi muito difícil como foi no Estado, que demorou mais de 12 anos pra entender que não é apenas votar, porque depois você vai ter que conviver com aquela gestão. Está acontecendo conosco ainda na prefeitura esse processo que é de aprendizagem e verificar que não se pode votar por ser amigo ou do meu grupo, mas nós temos que pautar na competência dessa gestão nos princípios dos quais a gente acredita. As escolas pagam um preço até hoje por essa falta de conhecimento do que seria mesmo uma Escola Cidadã, realmente abrir diálogo com a comunidade que é aberta, o que é mesmo o Projeto Político-Pedagógico, e que não se pensa sozinho, com meia dúzia de pessoas, professores, supervisores e diretores. E que precisa de mais pessoas, que até critica, mas que critique na maioria das vezes, construtivamente. (B₃)

O Grupo B acrescentou também, em seus depoimentos, que na prática e no processo costumeiro de escolha de diretores das escolas municipais até o ano 2001, inexistia a participação democrática da comunidade escolar. Nesse sentido, a escolha de diretores por meio de eleições diretas seria um momento de crescimento coletivo para todos os sujeitos ligados direta ou indiretamente às escolas no município de Uberlândia.

Segundo a entrevistada B₁, a primeira reunião da SME/UDI, logo após a posse, indicação e enquadramento das pessoas para fazerem parte da gestão 2001-2004, o secretário escolhido discursou sobre a inexperiência dele, da própria secretaria e das escolas em realizar um processo eletivo de escolha por meio de eleições diretas.

A entrevistada frisou sobre o tempo reduzido que a SME teria para a efetivação das metas do governo Zaire, no tocante à questão da eleição de diretores. Ela revelou que o Prefeito determinava que o processo fosse feito e que era para priorizar a efetivação dessa meta no governo dele.

Não havia uma participação da comunidade nem dos profissionais, quando o secretário municipal de Educação assumiu em 2001. Na primeira reunião conosco, ele disse que não se sentia em condições de escolher ninguém nem de manter as pessoas, porque é natural, acabou aquela gestão (municipal) os diretores teriam que por seus cargos à disposição. *É praxe, então estavam todas as escolas acéfalas, disse que não tinha condições de escolher as pessoas, nem uma, nem duas. Ele disse isso e a partir daí ele se posicionou favorável a um processo de eleição, mas que achava que não tinha tempo, nós não tínhamos tempo, nem maturidade nem condição de preparar isso. Então ele se, reuniu com os profissionais e pediu uma lista tríplice para os profissionais da escola.* A partir dessa lista, ele iria discutir com a assessoria dele. Ver uma forma de deixar uma pessoa que fosse ficar um ano para que, nesse período, pudesse preparar o processo de eleição direta. Nesse um ano, foi organizado, eu me lembro que tinha que se criar a

Os entrevistados (B₁). (Grifos nossos) disseram também que as eleições diretas aconteceram descoladas dos PPPs das escolas. Fato que provavelmente atravancou o avanço e permanência do PPP na Rede Municipal de Educação de Uberlândia que, na presente conjuntura, encontra-se engavetado no interior de cada uma das unidades de ensino público municipal.

B₁ aponta que paralelamente às ações da SME, o então vereador Valdir Araújo iniciou um trabalho de discussão e organização da Lei de Eleição para Diretores. Na época, foi formada uma comissão que encaminharia as ações e os trabalhos a serem executados para a efetivação desse propósito ainda em 2001. Na mesma fala, avaliou que o processo eleitoral que ocorreu em 2001, apesar de todos os conflitos gerados no interior das escolas, promoveu avanços e importante aprendizado para o setor educacional público municipal.

Criou-se uma comissão que organizou o processo eleitoral. A partir dela, que se organizou o processo eleitoral. Então, gente, já fiz muitas reflexões sobre ele, inclusive eu participava muito com o grupo de pedagogos antes de entrar outras pessoas; eu era responsável, estava no Cemepe, mas tinha um grupo. Além de estar ali na frente do PPP, tinha o grupo de pedagogos antes de entrar o sucessor e *nós fizemos uma análise sobre o que seria melhor, a secretaria escolher, se isso teria problema, ou ser uma eleição direta e a gente sempre pesava que a eleição direta com todos os problemas (ciúmes, jogo sujo, vaidades), mesmo assim, a gente avaliou que foi interessante o processo da eleição.*

[...] Então a parte das escolas eu fiquei sabendo que foi um processo difícil porque o grupo que ganha começa a boicotar o grupo que não ganha, mas mesmo assim, eu tenho uma avaliação de que esse foi o melhor processo pra escola (B₁). (Grifos nossos)

De acordo com as percepções dos entrevistados B₁ e B₄, as eleições municipais para a função de diretores de escolas públicas constituíram-se em um processo de imaturidade, tanto do grupo hegemônico dos governantes e administradores da cidade quanto por parte da comunidade escolar. Para B₄, aquele momento histórico era talvez a única saída possível para estabelecer e deflagrar o processo eleitoral nas escolas municipais, mesmo com a inexperiência para a execução do processo democrático, revelada pelos dirigentes do poder local e sentida pela comunidade escolar.

Numa situação daquela, qual que era nossa ânsia, nossa vontade? Era sair daquele processo o mais rápido possível. Mas como sair? O caminho que nós vimos foi esse, tínhamos esse caminho como uma porta, como esperança. Nenhum de nós, Eliane, Dona Vilma e eu, nem nós que estávamos mais à frente, nem o próprio secretário, *não tínhamos um conhecimento, tanto de base, de experiência, quanto acadêmico de como introduzir um processo democrático para eleição de diretores* (B₄). (Grifos Nossos)

Para B₄, a Lei de Eleição foi precipitada, já que foi proposta por um vereador e que o processo instaurado para a elaboração dela não foi aprofundado de acordo com a necessidade. A maturidade política que o momento exigia aos sujeitos do processo foi também insuficiente.

Na percepção de B₄, era necessário instaurar o processo das eleições diretas para a função de diretores de escolas, mesmo com todas as contradições e conflitos. Não obstante até o ano 2000 persistir o autoritarismo, conservadorismo político, centralismo de governo, relações de convivência e poder hierarquizadas, o importante era possibilidade de sucesso prevista para 2001.

A imaturidade não foi só, ou não era só da parte dos dirigentes que estavam nos poderes: Dr. Zaire ou do secretário José Eugênio. Eu acho que a imaturidade era de todos nós educadores. Porque nós vínhamos, de uma situação extremamente autoritária, com conservadorismo exacerbado na Educação, e em muitas escolas, a minha, eu posso falar é um processo de perseguição contra os profissionais como se eles fossem simplesmente objetos e não pessoas humanas que trabalham [...].

[...] *E eu vejo assim: nós perdemos ao longo do tempo 2001/2004 uma grande oportunidade para amadurecermos democraticamente. Eu digo isso porque o que eu vejo hoje na rede, eu tenho uma decepção muito grande porque parece que nós jogamos fora uma grande oportunidade que nós não soubemos aproveitar, que a gente colocasse as bases sólidas pra que o processo continuasse* (B₄). (Grifos nossos)

Diante do exposto, os entrevistados do Grupo B mais uma vez acrescentaram aos depoimentos que a comunidade escolar recebeu, então, as normas e regras institucionais

a serem executadas durante o processo eleitoral em 2001 de forma passiva. Houve algumas reclamações, mas foram frustradas.

Os entrevistados do Grupo B acumularam às demais declarações dos outros entrevistados questões como o princípio democrático que está colocado nos processos eletivos. Como podemos observar no depoimento de B₃:

Claro que o princípio que está posto na questão da eleição de diretor é o princípio de democratização. Só que a minha crítica é que veio numa transição de governo autoritário, para outro que tinha no seu discurso, a democracia, planejamento participativo enquanto estratégia de governo, a questão da Escola Cidadã enquanto política educacional foi um momento de muita imaturidade. Então os professores, pedagogos, vindos de uma administração autoritária e, portanto, conformados e passivos, sempre com a voz silenciada, se deparar com a outra situação da qual ele não teve aquele exercício. E os professores no dia a dia nosso, ali da prefeitura, acostumados a calar a voz, para não ser punido. Como ele, muito passivo... Como que ele ia lidar com essa situação e sendo que essa situação teria que vir dos professores e não como veio de cima pra baixo [...]. (B₃)

É que nas eleições diretas para diretores no período de 2001-2009 foram reproduzidas as práticas eletivas dos processos das eleições locais para prefeito e vereador. Então, segundo B₃, foi instalado esse processo de eleição.

Ele foi imaturo, as pessoas não têm formação política, não tem em função dessa não formação política, tanto acadêmica quanto na prática da Educação, o que faz com que sejamos passivos e recebemos de cima pra baixo, tudo o que vier, sem questionar, *de uma forma totalmente heterônoma, e é claro que o processo foi horroroso porque ele seguiu a lógica do processo eleitoral que se dá na cidade quando se escolhe os vereadores, quando se escolhe os prefeitos, quer dizer compra de voto, um passa a perna no outro. Aí, esse processo abriu espaço pra expressão do individualismo dos professores; é assim que eu vejo. Foi um momento de imaturidade, foi tão imaturo que não conseguiu sobreviver; tanto que agora ele teve um retrocesso. Se tivesse sido maduro o prefeito atual não tinha acabado com esse espaço, né?! Democrático.* (B₃)

B₅ aponta que ao ocorrer o primeiro processo eletivo na escola, em 2001, foi uma festa e que as pessoas sentiram um estranhamento com o novo tipo de administração escolar. Para ela, estavam passando por um aprendizado e treinamento inicial, havia um ânimo novo na escola, porque os trabalhadores e comunidade escolar podiam pensar em democracia naquele momento. Porém, a trajetória histórica dos acontecimentos posteriores à primeira eleição provocou na entrevistada e nas escolas como um todo, um profundo sentimento de desesperança, pois novas eleições aconteceram, em 2002, mas o cenário pedagógico, político, antidemocrático não se modificara. Houve, ao contrário, a perpetuação e reprodução de muitas posturas e

relações destoantes ao processo de construção da democracia no interior do espaço escolar.

Nesse sentido B₅ diz:

[...] aí no processo de eleição, a primeira direta que houve, na verdade foi até uma festa, com balão, aquela coisa, tudo; foi quando entrou a Jerônima, a Bete e o Gilberto.

[...] então assim houve um estranhamento, porque as pessoas saem de um tipo de eleição.

[...] foi assim um treinamento inicial.

[...] aí houve um ânimo muito grande com relação a essa ideia de democracia.

[...] então nesse momento eu acho que a escola viveu uma alegria de, de votar. Mas que depois foi também uma desesperança. Pelo menos da minha parte, eu percebi, ta, votou a eleição, e daí? E agora? O que fazer com o voto? As pessoas estão aí. E as coisas foram acontecendo. E acontecem até hoje, né?! (B₅)

De acordo com B₅, uma segunda eleição aconteceu nas escolas municipais em Uberlândia, porém praticamente as mesmas chapas foram reeleitas. Em muitas escolas, a exemplo da que atuava como professora na época desta entrevista, a comunidade escolar referendou os nomes da única chapa que concorria às eleições em 2003 para o mandato de 2004-2006. Nas últimas eleições em 2006, para a gestão 2006-2009, duas chapas foram concorrentes. A escola se dividiu e houve muitos conflitos, porém as mudanças necessárias na estrutura escolar não aconteceram.

Nos dizeres de B₅, os educadores e a comunidade escolar, juntamente com os diretores, não possuem autonomia no espaço escolar. Para ela: “de todas as pessoas que passaram e com as quais eu convivi na escola, todas, independente da postura política, conservadora ou mais liberal, esbarram na questão da autonomia, porque tudo depende da Secretaria de Educação” (B₅).

As percepções do Grupo C corroboraram as declarações dos Grupos A e B, porém contribuíram com esta investigação apontando que durante as eleições diretas para a escolha de diretores de escolas públicas municipais, costumeiramente, ocorria a divulgação e propaganda sobre o processo eleitoral no espaço escolar. Assim, a comunidade escolar era seduzida pelas promessas dos candidatos. Em razão dessa afirmativa, C₂ expôs características desses processos eletivos relacionadas a critérios de merecimento do voto, ao compromisso com a questão da amizade, ao paternalismo, clientelismo eleitoral e troca de favores.

Quanto a este aspecto, C₁ é contundente ao reforçar que quando um dos sujeitos trabalhadores da Educação discorda das medidas tomadas pelo grupo político detentor

de poder no interior da escola, sumariamente é rotulado como aquele que incomoda, sendo, portanto, quase sempre, convidado sutilmente a pedir remoção da escola. Em outras palavras, mudar de local de trabalho. Dito isso, a depoente esclarece que o processo eleitoral, que teve início em 2001, no governo Zaire Rezende, promove de certa maneira algumas pequenas mudanças no tocante à questão.

Para C₂, cada unidade escolar construiu internamente o seu processo democrático durante as eleições para a escolha de diretores e que, em alguns desses espaços houve avanços significativos em relação à busca da democracia e da participação coletiva da comunidade escolar. Certo é que os sujeitos inseridos nesses locais de trabalho educativo perceberam que faziam parte do processo implantado no contexto investigando nesta pesquisa. Assim, segundo C₂, “o processo de eleição dentro da escola, apesar de estar ainda muito longe daquilo que a gente idealizou, e hoje mais ainda, contribuiu para despertar o educador, o profissional da Educação, da sua responsabilidade”.

Após luta e manifestações dos trabalhadores em Educação, de pelo menos trinta anos, em prol do estabelecimento de “Eleições Diretas Para Diretores de Escolas Públicas”, primeiramente na Rede Estadual e depois na Rede Municipal de Educação, C₁ aponta para a incorporação no discurso dos detentores do poder, de processos de democratização da Educação como, por exemplo, as eleições. Para C₁, os governantes perceberam a importância em incorporar, nos seus discursos, conceitos forjados a partir de práticas democráticas, tendo os mesmos agentes políticos, dificuldades em estabelecer em suas ações, práticas democráticas tão bem anunciadas e pregadas por eles. Assim, é importante ressaltar que suas práticas cotidianas estão longe de serem democráticas em essência, ou seja, eles geralmente fazem uso do discurso democrático como uma estratégia de manipulação e manobra para se manterem por mais tempo na liderança política.

Segundo C₁, essa prática tão comum entre os detentores do poder político caracteriza uma pseudodemocracia, sendo este motivo de muita angústia entre os trabalhadores da Educação de maneira geral, não só entre os do município de Uberlândia, mas em todo o país. C₁ é bastante objetiva em afirmar que a maioria dos representantes governamentais, em todos os cargos eletivos no Brasil, não corresponde às expectativas daqueles que os elegem e/ou elegeram.

[...] Quando chega à história das massas é como se os governos tivessem feito um caldeirão de pressão. Então vocês querem (eleição),

então vamos abrir a tampa e vocês podem fazer, até onde me convém, porque já que eu abafei todas as ideias que vocês tinham agora qualquer um pode entrar que não tem problema.

[...] *E essa pseudodemocracia deixa a gente muito angustiada. Porque não é que não sabemos eleger diretor de escola, não sabemos eleger ninguém, nem um cargo eletivo, a maioria dos eleitos não corresponde às expectativas do povo e isso deixa a gente bastante angustiada* (C₁). (Grifos nossos)

De acordo com C₁, a escolha de diretores, por meio de eleições diretas, remete-nos à análise da crise na identidade dos professores¹⁰², ou seja, daqueles que lidam diariamente com a Educação. Ela aponta-nos para a completa e lacunar inexistência de culpados para o caos em que se encontra a Educação neste país.

[...] Hoje ele é imposto (o diretor) por um grupo que não está disposto a levantar a bandeira de ninguém e de nada; é aquele grupo da inércia, é conveniente pra mim porque não me perturba, porque eu não tenho que fazer grandes coisas, eu não tenho que ter compromisso, *meu compromisso aqui é mínimo e eu quero trabalhar dentro desse compromisso mínimo, desse trabalho mínimo, dessa Educação mínima, e esse diretor me convém*.

[...] E isso é assim notório em todos os níveis de eleição direta, da universidade até a escola pública municipal, que vamos dizer dentro da hierarquia seria a última, da hierarquia de poder público.

[...] E agente percebe com nitidez que hoje, na escola, não tem ditadores não tem democratas, não tem eleitos, nem eleitores, tem uma bagunça. Uma bagunça genérica de pessoas que querem mandar e querem estar (na direção das escolas) e não dão conta, não tem liderança, não tem perfil de liderança, porque não tem proposta, a proposta é só para si mesmo (C₁). (Grifos Nossos)

Para, C₁, durante a terceira eleição, que ocorreu na Rede Municipal para o mandato de 2007-2009, muitos dos diretores escolhidos não apresentaram, em sua trajetória de educadores, comprometimento perceptível com a Educação, estando eles muito despreparados para a função. Diante disso C₁ enfatiza:

[...] A gente não muda só a unidade escolar enquanto a unidade escolar estiver atrelada ao governo, o governo é que tem que mudar. Porque a cara do governo é a cara da escola, porque se o governo é ditador ou é relaxado, a escola se torna relaxada ou ditadora. E não adianta dizer que não, porque o grupo não dá conta sozinho. *Tem uma interferência violenta política partidária dentro da Educação. E essa interferência atrapalha todos os processos políticos democráticos que aparecem nas escolas.* O que a gente percebe é que se eu elejo um diretor, meu grupo elege o diretor, mas, esse diretor vai ser nomeado para um cargo de confiança do prefeito ou do governo de Estado. Ele

¹⁰² CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho** – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília, 1999: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de psicologia do Trabalho, 432 p.

não tem compromisso comigo, é uma coisa dúvida, ao mesmo tempo em que ele foi eleito por mim ele está sobre o mando de alguém. E como ele está sobre o mando de alguém é melhor seguir o mando que é mais fácil do que fazer democracia. Porque fazer democracia exige debate e ai quando a gente começa debater idéias essas pessoas não tiveram a oportunidade de entender que a idéia não é a pessoa. E no nível de idéias existem extremos de discussão, mas a pessoa tem que ser preservada. A pessoa que está debatendo comigo tem que ser preservada enquanto ser humano e não eu entrar em questões pessoais [...].

[...] Então é complicado, levar as coisas a nível pessoal, porque ninguém é pessoal dentro da escola, na escola a relação é profissional, uma relação de idéias, de concepções, de ideologias [...].

[...] E qualquer diretor não resolve os problemas da escola, porque o povo lá dentro não quer. E consequentemente quem está mandando no diretor, quem está comandando o diretor também não quer. (C₁)

A depoente C₁ ainda apontou a ausência, no espaço escolar, da ação efetiva da instituição sindical e da precária formação política dos trabalhadores em Educação. Para C₁, a formação sindical provavelmente prepararia melhor as lideranças políticas com vistas à melhor atuação dos gestores atuais escolhidos pelo coletivo escolar. Prepararia melhor também a comunidade escolar, no sentido de fazer uma escolha mais apropriada para a execução de projetos educacionais no município de Uberlândia. Em sua entrevista, C₁ deixa claro que:

E eu tenho visto também a ausência de sindicatos formativos de sindicatos políticos, no sentido real da palavra político, que possa movimentar congressos, que tragam pessoas para falar com a gente que é o nosso grupo de professores de educadores, no sentido de abrir horizontes diferentes dessa coisa maçante, livresca. Horizonte de experiência de palestras e isso não têm. O grupo nunca vai crescer, então nunca vai ter diretores bons e nunca vai ter democracia na escola. O que precisa de fato a Educação em todos os níveis é de políticas não partidárias, mas políticas de cidadania, de Educação. (C₁)

C₁, ao apontar o sério problema da precária formação política que perpassa a Educação brasileira, incluindo também a überlandense, exemplifica a amplitude dessa problemática em seu depoimento. C₁ dizia que chegava a arrepiar quando um professor, ou melhor, um educador proferia ser apolítico.

E um diz assim: Ah! *Eu sou apolítico*. Como que alguém que trabalha diretamente com o outro, diretamente com a juventude pode ser apolítico? E a gente que é mais politizado diz assim: Ah! Fulano é politiqueiro. *Então existe sempre um meio de denegrir a imagem de quem está querendo mudar alguma coisa. É o encrenqueiro, é o politiqueiro, era o povo do PT* [...].

Então eu acho que a gente tem que pensar em algumas coisas que: *eleição direta pra diretor tem que haver? Tem. Mas tem que haver*

conscientização dessa massa que educa, formação política dessa massa que educa, sabe? O professor, o educador, quem estiver dentro da escola tem que se perceber como um agente político de transformação. Se a gente for pegar a nossa história, dificilmente se elege um educador pra ser prefeito, dificilmente se elege um educador para ser vereador, o secretário da Educação que é imposto, né? Então não existe um movimento real de mudança, de transformação, então isso não é interesse dos governantes, isso tem que ser interesse de quem trabalha e acredita na Educação (C₁). (Grifos nossos)

Por todos os elementos conflitantes acima elencados, C₁ apontou-nos que as eleições diretas para a escolha de diretores de escolas públicas são necessárias, porém entendendo, com voz e sentimentos angustiados que: “eleição direta para diretor, participação, eu não sei se isso irá funcionar um dia. Eu não sei” (C₁).

3.7 ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS E A INFLUÊNCIA POLÍTICO-PARTIDÁRIA

Para os Grupos A, B e C, as escolas não podem ser atreladas à administração e serem pressionadas pela força dos grupos políticos locais hegemônicos. Segundo o Grupo A, as eleições para diretores em escolas públicas municipais se constituem, em sua forma e conteúdo, uma cópia quase fiel das eleições para vereadores, prefeitos, governadores, deputados, senadores e presidentes do país. Assim, transferimos e carregamos para o espaço escolar as ações e os conflitos das eleições majoritárias, a saber: seus vícios, favorecimentos, negociações internas, conflitos os mais variados que objetivam e promovem a desqualificação dos candidatos que concorrem às eleições para diretores dentro das escolas municipais.

Falta ainda maturidade do conjunto dos trabalhadores das escolas em entender a importância da democracia como um elemento central na formação do indivíduo, na formação da qualidade. A questão da *regulamentação* que nós já falamos e a outra é que *nós ficamos muito parecidos com as outras eleições aí fora, nós temos os vícios de uma eleição que faz o país e são transferidas algumas coisas pra dentro da escola, como favorecimentos, como negociações internas que acabaram, às vezes, tirando o respeito. Falta de ética na hora de fazer o debate, na ânsia de querer desqualificar o outro, na ânsia de querer ganhar espaço atacando o companheiro* (A₆). (Grifos nossos)

B₇ reitera o depoimento anterior e ainda acrescenta e assinala a ele que os conflitos e as divergências ocorridas e vivenciadas pela comunidade escolar da RPME/UDI, durante e após os três processos eleitorais (2001-2009), foram variados e intensos. No primeiro processo eleitoral, notaram-se os altos gastos financeiros feitos durante o período de campanha pelos candidatos aos cargos de diretores e vice-diretores

de escolas públicas municipais de Uberlândia. As informações de B₇ surpreendem à medida que aponta, contundentemente, que os gastos financeiros e a forma de realização do processo eletivo lembravam muito às eleições municipais para a escolha do prefeito, vice-prefeito e vereadores.

Na primeira eleição pra diretores, as pessoas investiram muito em recursos financeiros como se fosse uma eleição tipo vereador, prefeito[...].

[...] Eu me lembro que tinha uma pessoa que trabalhava no Cemepe, com cartazes, com banners e com folhetos. Tanto é que depois foi proibido isso. Eu me lembro direitinho que teve uma chapa, inclusive componentes da chapa que trabalhavam no Cemepe, e fizeram banner com foto e tudo mais e ficava na escola e desaparecia

[...] Tiravam o banner, tiravam a propaganda do outro e era uma propaganda cara, gastaram dinheiro com isso, cartazes, banners, fotografias, faixas, nessas eleições era permitido. Aí depois, na seguinte mudaram-se as regras e não podia mais fazer isso. Gastar dinheiro ou utilizar nenhum recurso que depois ia depender de dinheiro (B₇). (Grifos nossos)

Quanto a esse importante detalhe, B₅ se lembrou que, na época (2001), houve exorbitantes gastos financeiros. As eleições das escolas públicas municipais pareciam realmente com as do governo municipal e que era notório nas esquinas do entorno escolar a presença de cabos eleitorais e boca de urna, como nos pleitos do município. Nesse sentido, B₅ se lembra:

Houve muitos gastos mesmo. Eu estava toda empolgada, chegava na esquina, determinadas chapas iam na esquina, tipo eleição de governo mesmo, cabo eleitoral, boca de urna, e as pessoas depois loucas pra saber os resultados, era animado (B₅). (Grifos nossos)

Assinala A₆ que o processo eleitoral no interior das escolas não rompeu com os partidos políticos. As ações dos partidos políticos estão impregnadas, de alguma forma, no espaço escolar. Este *lócus* da Educação vivencia uma cultura vinculada aos grupos detentores do poder político local, que se revezam no poder em Uberlândia.

A escola passa a ser um apêndice da política do município, passa a ser uma correia de transmissão da política de implementar ações do grupo que está no poder. E isso é tão ruim que pra você ter acesso à escola, se você é de outro partido, você não pode. Pra aqueles que são do partido, é livre o acesso, tem trânsito livre. (A₆)

A₅ enfatiza que essa situação se reflete cotidianamente no interior das escolas e que cada unidade escolar possui suas peculiaridades e problemáticas. Em muitas escolas, pode-se observar a política de favorecimentos, de troca de favores, do protecionismo, posturas incompatíveis com processos democráticos. Tal fato reproduz,

revela e reitera, que mormente a escola constitui-se em apêndice das práticas eleitorais nos âmbitos municipal, estadual e federal.

A gente quando avalia o processo eleitoral das escolas, a gente percebe isso. Fulano vai ser eventual porque ele apoiou o cargo pra diretor, daquele que está na direção; o outro vai lá pro laboratório, ganhar o cargo de laboratorista ou o cargo de eventual. A escola que esteja em uma função melhor, dentro da sala de aula, que no meu entendimento não é, porque eu sou professora, se eu quiser ser algo diferente na minha carreira, eu teria feito concurso pra outra coisa. Mas, infelizmente, temos que ter persistência no assunto. O que acontece em muitas escolas é exatamente isso, é o benefício de ter tido uma falta abonada, de ter uma negociação mais facilitada. Essas coisas acontecem. Então quando a pessoa passa por um processo de entrevista. Estou colocando o que vejo na prática acontecendo, e o que a gente escuta; depois você vai pra os encontros, um colega, de outra escola, e escuta gente, que horror, que escola é essa? O que está acontecendo aqui, a gente fica de cabelo em pé, de pensar. (A₅)

Nesse sentido, argumenta A₅ que à Educação cabe a tarefa de se colocar urgentemente fora da esfera de disputas entre os partidos políticos e também dos conflitos entre os grupos hegemônicos do poder local. No entanto, reserva a todos os professores e educadores o direito de serem conscientes politicamente, de serem críticos e questionadores e de buscarem melhores condições para a Educação Municipal.

No meu ponto de vista, *o processo eleitoral não quebrou o impacto da questão política dentro da escola, realmente ele não rompeu, porque eu acredito que pra desatrelar disso, nós teríamos que ter uma secretaria de Educação mais independente.* A partir do momento que você tem um secretário nomeado pelo governo, esse secretário vai estar lá pra executar as ações do governo que nem sempre é o projeto que nós queremos. Por isso creio que não quebrou esse impacto (A₅). (Grifos nossos)

3.8 AS EXPECTATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS ELEIÇÕES DE DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA

As percepções do Grupo A referentes às expectativas que tinham em relação às eleições para diretores de escolas públicas no município de Uberlândia era a de que, de alguma forma, promoveriam a completa participação democrática da comunidade escolar. A₅ assinala que o diretor eleito deveria romper com o tipo de administração pautado na burocracia e que deveria procurar executar metas e ações que priorizassem o pedagógico da escola. Para ela, a eleição para diretor no âmbito municipal não garantiu a autonomia necessária aos diretores eleitos, na medida em que os mesmos continuam

voltados para a papelada burocrática e para as contas e o caixa escolar. A eleição não mudou o desempenho dos diretores eleitos.

Mas, no meu entendimento desse gestor, ele teria que estar acompanhado à efetivação, de que tipo de trabalho? De ele deixar de ser aquele administrador voltado pras contas da escola, arrumar fechadura, a porta e envolver-se mais com as questões pedagógicas da escola. Então, essa questão de escolher o diretor, pra mim, ela viria amarrada nisso. Quando eu penso nessa autonomia é ele deixar de ser apenas aquele gestor da parte administrativa e burocrática mesmo. Porque o que *eu vejo* é que a eleição não mudou a performance do diretor. Ele continua atolado na papelada da escola (A₅). (Grifos nossos)

Para A₅, o diretor eleito teria que ser um líder capaz de promover a superação de problemas de relacionamento do cotidiano dos trabalhadores e teria que atuar como um articulador do PPP da Escola. A₅ não percebe essa característica presente na escola após a inauguração e instituição da Lei de Eleição de 2001. Para ela, a única coisa que mudou na agenda educacional de 2001-2004 foi que a comunidade escolar passou a eleger o diretor de escola por meio do voto direto e secreto.

Para A₆, a perspectiva era de que as eleições para diretores levassem a um completo processo de radicalização da democracia, que houvesse uma melhoria nas relações de trabalho no interior das unidades educativas e consequentemente melhorasse também a autoestima dos trabalhadores envolvidos no processo. Quanto ao trabalho coletivo, esperava que se tornasse uma realidade nas escolas e que a transparência e a ética fossem substitutas do autoritarismo.

A₆ assinala que a Lei correspondeu a um momento histórico em Uberlândia, na medida em que se constituiu como mais um dos instrumentos de uso democrático. Ela era uma ferramenta conquistada pelos trabalhadores da Educação por meio de uma luta histórica de dimensão nacional.

Para A₃, a Lei de Eleição Direta Para Diretores de Escolas Públicas Municipais foi bem discutida e debatida com a comunidade escolar. Por outro lado, durante o processo de votação dele (projeto) na Câmara Municipal, protagonizado pelos vereadores, a expectativa foi frustrante. Faltou o apoio e a vontade política do governo, que participou e acompanhou diretamente todo o processo de sua construção junto com a comunidade escolar. No contexto da efetivação da Lei, ou seja, na hora do voto e aprovação no Legislativo, a entrevistada deu a entender que o governo e a SME não foram coadjuvantes efetivos do processo em análise.

As expectativas de A₃ com relação às eleições diretas para diretores situavam-se em torno da transformação da sociedade, da democratização das relações educacionais e do currículo, além da avaliação e confecção coletiva dos projetos educacionais.

Minha expectativa era no sentido de sonhar com uma escola que é parte de uma transformação da sociedade, de democratizar as relações, discutir os projetos, melhorando as relações de trabalho, a convivência social, democratizando o currículo, a avaliação, a qualidade do ensino, nesse sentido. (A₃)

As percepções do Grupo B foram parecidas no tocante às expectativas que tinham em relação às eleições para diretores de escolas públicas no município de Uberlândia. Apontaram as utopias que tinham em relação ao processo. Acreditavam que o processo eletivo nas escolas municipais fosse realmente capaz de promover a gestão democrática e a construção de relações democráticas e horizontais e que houvesse autonomia nas escolas. Desejavam que houvesse uma ampla participação da comunidade escolar na urdidura do processo, com espaços de diálogos em todas as unidades educativas.

Eu queria só ressaltar a expectativa minha, na escola era que a escola fosse democrática. Era o nosso sonho, era que a escola fosse um ambiente de trabalho onde pudéssemos ser felizes, colocar voz, abertamente os nossos problemas, discutirmos nossos problemas sem medo de sermos perseguidos como eu fui perseguido na minha escola. Então a minha vontade era de sair daquela situação, não só minha, mas, do grupo de trabalho da escola, sair de uma situação extremamente deprimente porque a gente não era tratado como um profissional digno era que pudéssemos viver num ambiente gostoso, realizar um trabalho bom pra nós e para os alunos, enfim, pudesse ter gosto de trabalhar (B₄). (Grifos Nossos)

B₃ aponta que quanto ao *espaço de diálogo dos professores, pedagogos, a comunidade, isso tinha no calendário*, à época retratada nesta pesquisa (2001-2004), referia-se aos *Dias de Estudos*¹⁰³ praticados nas unidades educativas durante boa parte da gestão Zaire Rezende.

Por outro lado, na mesma ocasião, B₃ presenciou nos espaços escolares a ausência de autonomia das unidades educativas para organizarem o gerenciamento de verbas e também realizarem a tomada de decisões imprescindíveis para a comunidade escolar. Acrescenta, em seu depoimento, que as decisões importantes para a escola foram e continuam sendo orientadas pela SME/UDI.

¹⁰³ Refere-se aos dias de estudos na escola implantados nos anos de 2001-2003.

Segundo a entrevistada B₅, o único momento percebido por ela em que a autonomia na escola foi vivenciada foi o período das reuniões para estudos (2001-2003), onde era possível liberar os alunos para que os professores pudessem estudar e refletir sobre as questões pertinentes à Educação e à escola. E que esse espaço para estudos foi garantido no governo Zaire Rezende.

[...] A autonomia pra, por exemplo, pra gente estudar, se reunir, liberar o aluno mais cedo, e os professores estudarem; aí teve sim, na época do governo Zaire. [...] Com ou sem sombra de dúvida. Teve uma maior liberdade para o profissional da escola se qualificar.

[...] Todas as falhas que o governo Zaire pode ter tido, mas essa falha ele não teve. *Houve uma preocupação muito grande com a questão da formação do educador, do professor e os profissionais da escola de um modo geral. Houve uma abertura maior para as pessoas participarem. Então hoje é mais complicado. Hoje a questão maior é mais estrutural, questão física.* Agora a formação, o estudo, o professor poder estar qualificado pra trabalhar em sala de aula nessa gestão, hoje, é menor, porque pra você fazer isso você tem que tirar o professor da sala. O aluno tem que ficar sem aula e hoje a gente vê muito pouco aluno sem aula, (né?!), tem um calendário rígido a ser cumprido (B₅). (Grifos nossos)

Ainda relacionada à questão da autonomia na escola, A₆ reitera o depoimento anterior e ainda assinala que no interior do espaço escolar a autonomia financeira e pedagógica para o diretor é precária, pois a ele cabe a tarefa nobre de coordenar o processo pedagógico e a qualidade da Educação. Sugeriu que para a execução de tarefas cotidianas como consertos de torneiras, fechaduras de portas, o que comprar, entre outras questões, deveria ficar a cargo de outra pessoa e/ou função como, por exemplo, um diretor administrativo e burocrático. É importante ressaltar que esse cargo e/ou função ainda não existe dentro do fluxograma escolar no município de Uberlândia, pois os administradores atuais acumulam todas essas funções acrescidas da pedagógica.

Segundo B₇, a escolha do diretor de escola pública deve realizar-se por meio de um pleito eleitoral, mas este processo eletivo não garante que ele administrará a unidade escolar democraticamente. Afirma que isso se dá quando a pessoa eleita tem esse desejo e construiu, em sua trajetória, o hábito de consultar, ouvir, dialogar, deliberar e governar juntamente com o coletivo.

Para que haja a democracia são necessários outros elementos como, por exemplo, teoria e prática aplicadas, a autonomia e a formação política. Elementos construídos a partir do coletivo, ou seja, em harmonia e articulação à comunidade escolar.

Eu acho que se a pessoa conseguir montar esse kit que é necessário será um bom administrador. Muitas pessoas não têm tanta formação, mas que é uma característica dela, ser conciliadora, ouvir as pessoas, ter jogo de cintura pra resolver os problemas. Então acho que é o conjunto. Como é que eu vou por mais peso numa ou outra coisa? (B₇)

B₆ aponta que vivencia na escola relações humanas fragmentadas, superficiais e aparentes e que este tipo de relacionamento promove e descaracteriza construções democráticas e coletivas.

Tem que promover na escola as relações humanas, porque eu acho que *nas nossas escolas, no nosso meio, as nossas relações são muito de aparências. A gente navega muito no mar de aparências.*

[...] Pra escola ser democrática tem que passar pelas interações humanas. Pra gente chegar num projeto político coletivo. Porque se a gente não começar pelas relações humanas, ver o outro, enxergar o outro e não somente a si próprio, acho que é muito difícil, governar com democracia, sem autonomia e sem liberdade (B₆). (Grifos nossos)

Para B₅, a escola não tem o hábito de ouvir os alunos, pais, professores e trabalhadores em Educação. E muitos conflitos são negados em sua essência e potência. São escondidos, camuflados e quase nunca superados. Na escola, a maioria dos sujeitos inseridos no processo educativo pensa em obter algo para si que transpõe e vai além da questão educativa. Então:

A questão da expectativa é porque eu imaginei que houvesse a possibilidade de que esses conflitos fossem amenizados. Porque sempre vivi num ambiente de muito conflito. Às vezes, os conflitos ficavam escondidos, como agora no momento nós estamos passando por eles. E às vezes explodia tudo. Mas não houve alguém que sentasse um momento; gente vem todo mundo aqui. Vamos ver o que podemos fazer por essa escola, (né?!). O que podemos fazer pra melhorar a qualidade de ensino, de relacionamentos, ou seja, o ouvir o outro e o outro saber que existem as diferenças. Existem, mas um tem que respeitar o outro. Mas isso não acontece porque as pessoas não têm paciência.

[...] E a direção por falta de autonomia, acaba acomodando naquele ritmo de trabalho ali. Ah! Não tem jeito, como a colega falou *a autonomia você tem que cavar espaço, que dentro de uma direção, uma escola grande tem que haver grupos de trabalho que ajudem a direção a administrar a escola* (B₅). (Grifos nossos)

As percepções do Grupo C quanto às expectativas que fizeram em relação às Eleições Diretas Para Diretores de Escolas no Município de Uberlândia estão anunciadas em seus depoimentos como uma grande frustração. C₂ ressalta que as frustrações dos sujeitos trabalhadores em Educação foram maiores que as expectativas. Pensavam que os problemas educacionais, ou parte deles, estariam solucionados, após as eleições diretas.

C₂ aponta que uma pequena parcela dos sujeitos presentes nos espaços educativos das escolas públicas municipais em Uberlândia entendia a dimensão do Projeto Escola Cidadã e das eleições diretas para diretores. No seu entendimento, esse parco conhecimento é uma das possíveis causas que colocou em risco esses projetos e também a posterior frustração que abateu sobre a população das unidades escolares no âmbito municipal após as eleições.

No que se refere à questão da frustração dos sujeitos ligados à Educação do município de Uberlândia, o Grupo C apontou que quando houve, em 2007, o processo de desarticulação das eleições diretas para diretores, ou seja, a exoneração dos administradores escolares e imediatamente a indicação dos mesmos pelo Secretário Municipal de Educação, pelo motivo da constitucionalidade, o sentimento dos trabalhadores das escolas da Rede Pública Municipal foi de traição.

Segundo o Grupo C, os diretores, diante da situação da exoneração e indicação imediata, teriam que imediatamente ter colocado seus cargos e funções de dirigentes escolares à disposição da SME. No entanto, nenhum deles teve a iniciativa de enfrentamento. Diante do exposto, o Grupo C avalia que a SME/UDI, juntamente com o Ministério Público, colocaram em prática um projeto de desmonte das eleições diretas para a escolha de diretores, que teve o seu clímax em 2007.

Tinha uma finalidade muito clara, que era a finalidade de desestruturar, de criar essa desesperança, de desmotivar e conseguiu. Haja vista o que foi feito no final do ano passado, quando todo mundo foi substituído e nomeado de novo (diretores eleitos). Os diretores né? Eh! Os próprios diretores. Isso pra mim é traição. *Porque se eu estivesse na posição de diretora eu não sei se me sujeitaria a essa imposição. Porque o que houve foi uma imposição. Não houve defesa. Nenhum dos diretores eleitos teve cara para contestar o que estava sendo imposto. [...]*

[...] Ninguém teve coragem de botar à cara a tapa. A verdade é essa. Ninguém se expôs. Houve uma ilegalidade e agora o trem está feito. Quem cala consente. Então eu acho que a maioria destas pessoas (diretores eleitos) não representam ninguém além do governo. Diz claramente: olha eu represento aqui o governo. Traiu o grupo que o elegeu (C₂). (Grifos Nossos)

C₁ explicita sua decepção em relação ao período pós-eleitoral. As rixas, contendidas, contestações, querelas, diferenças e conflitos tomaram magnitude tamanha e assumiram um espaço extremamente maior que o próprio projeto educacional vencedor nas urnas.

C₁ aponta que a maioria dos vencedores nas urnas para a função de diretores de escolas possui projetos pessoais de Educação. Objetivam alcançar uma melhor

remuneração e não são e estão preparados para assumirem projetos educacionais com uma dimensão coletiva em suas ações e práticas. Administram a escola com vistas à obter um salário melhor no final do mês, sem um projeto educacional orgânico capaz de dar conta de atender às reais demandas da instituição e de seus principais usuários – os aprendizes. Dirigem a escola hierarquicamente de forma a repetir e reproduzir o organograma estrutural e impositivo da estrutura organizacional da SME e outras instituições similares.

O que mais me decepciona é essa rixa que se forma entre as chapas, isso é muito ruim. [...]

[...] Ai o que acontece no interior das instituições de ensino? Ah! Fulano perdeu e está querendo me derrubar, sabe? Eu acredito que as pessoas têm que ter maturidade de dizer eu perdi (as eleições), mas eu tenho um projeto maior que é a Educação[...].

[...] Fica claro a questão da motivação. *O que me motivou a candidatar, na verdade não era um projeto educacional, mas um projeto pessoal. Então, faz um exame, noventa e nove por cento dos candidatos a eleição de qualquer nível, eles têm um único objetivo: acrescer alguma cifra no seu salário.* Não existe outro objetivo que seja olha, eu quero fazer porque acredito. É raro, tira ai um por cento. *O resto é só cifra no salário e ai a gente está se tornando objeto de troca. E ser objeto de troca na Educação não é bom, a gente já teve colegas, hoje diretores que ousaram dizer: eu preciso ficar porque eu tenho que pagar um empréstimo que eu fiz.* Isso é demais na minha cabeça, na minha consciência de educadora.

[...] Não é assim, quem tem um projeto maior de Educação não dá conta de fazer só o mínimo, precisa fazer mais um pouquinho que o mínimo. E não pode ficar apegado a só vencimentos (C₁). (Grifos nossos)

Reiterando o depoimento de C₁, B₁ ressaltou que os sujeitos que se propuseram a ser candidatos à função de diretores de escolas públicas municipais em Uberlândia, fizeram-no pela questão salarial e também pela relação que se dispuseram a ter com o poder. Isso pode ser comprovado visto que a ausência de projetos de governo e/ou planos de ação coloca os diretores, já em suas tarefas de gestores, na posição de bombeiros. Eles canalizam seu trabalho de forma imediatista e inconsistente por não terem claro, em objetivos, a necessidade em implantar metas e projetos de trabalho, uma vez que não os tem. Então B₁ destaca:

Eu percebo que as pessoas que se propuseram a se candidatar, não foi por causa do compromisso político, não foi ser cúmplice com a administração, mas por salário e relação com o poder. Porque essas pessoas, a mentalidade era a anterior, não foi mudada, era uma mentalidade heterônoma, tinham uma mentalidade subserviente, não tinham nenhuma formação política no sindicato e nem acadêmica então *eu vejo que o que atraiu as pessoas foi o salário e o fascínio pelo poder* (B₂). (Grifos Nossos)

3.9 ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIRETORES DE ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS EM UBERLÂNDIA: DIFICULDADES E RESISTÊNCIAS PRESENTES NO ESPAÇO ESCOLAR

Sobre as dificuldades e resistências ocorridas durante o processo de implantação das eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais, o Grupo A assinalou os embaraços dos educadores em lidar com pleitos eleitorais no espaço escolar. Isso, de alguma forma, corresponde a pouca vivência dos trabalhadores em Educação em relação às práticas democráticas no interior das escolas. Revela também a pouca consciência política deles em relação a importância de se fazer uso desse instrumento democrático, uma vez que constantemente saíam das discussões relacionadas ao Projeto de Lei 216/01, para transitarem em questões pessoais no interior, e também, além das fronteiras e entorno das unidades educativas.

Para A₅, “faltou uma postura política dos colegas. Quando eu falo de politização, na verdade eu percebi que o grupo de professores não percebeu o que seria, na verdade, a proposta de Eleição para Diretores. Partiu para questões pessoais”.

Por outro lado, A₅ aponta que as eleições promoveram a abertura à fala e à crítica dos silenciados. Aqueles educadores que às vezes se acomodavam e aceitavam o que os outros diziam, começaram a falar e a estabelecer críticas às questões pertinentes aos conflitos escolares.

O que pode ter avançado dentro da escola é que melhorou assim, a professora que era calada, muita gente, às vezes, não tinha o que falar e concordava com as coisas ficava contido, não se pronunciava depois das dificuldades a gente passou a dialogar melhor dentro da escola.
(A₆)

Para A₅, pelo menos uma situação melhorou após as eleições: as reivindicações da comunidade escolar alcançaram a SME, depois muitos debates e decisões do grupo de educadores pertencentes à escola básica. Os resultados destes debates foram positivos na medida em que promoveram a solução de vários problemas levantados pelos educadores e comunidade.

Segundo A₅, as escolas em que os grupos de professores e comunidade escolar são mais politizados conseguiram promover com mais facilidade a superação dos conflitos pós-eleitorais. O contrário sucedeu em escolas onde a politização do grupo de educadores encontra-se em estágio menos avançado e precário. Nestas escolas, os conflitos saem do âmbito profissional e se tornam pessoais, com a presença de brigas,

discussões, picuinhas, fofocas entre os educadores e comunidade escolar. O ambiente de trabalho torna-se tenso e ruim para o campo pedagógico, demonstrando a grande dificuldade dos educadores em lidar com pleitos eleitorais no espaço escolar.

Segundo A₆, ocorreu uma imaturidade no conjunto dos trabalhadores em Educação no município para entender a importância do processo como um instrumento democrático e também como um elemento fundante na formação do ser humano.

Sobre as dificuldades e resistências ocorridas durante o processo de implantação das eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais, o Grupo B assinalou o despreparo dos vencedores. Segundo eles, após o pleito, os diretores nomeados e empossados não possuíam a formação político-pedagógica e técnico-administrativa, necessárias para administrar uma escola. Os critérios para a inscrição e participação no processo para concorrer como candidato à vaga para a função de diretor de escola pública no município de Uberlândia não faziam referência à formação político-pedagógica e técnico-administrativa do aspirante à direção escolar.

B₁ assinalou outras dificuldades e resistências vivenciadas durante o processo de escolha de diretores de escolas públicas municipais:

1. No período de 1997-2000, a estrutura governamental administrativa da cidade de Uberlândia pautava suas ações no centralismo, autoritarismo, fisiologismo, tradicionalismo e perseguições políticas nas escolas.
2. A ausência de um projeto de governo e/ou um programa coletivo de ação educacional para a escola, elaborado conjuntamente com a comunidade escolar, para priorizar o diálogo, o conhecimento, os saberes e as práticas dos sujeitos da ação educativa nas escolas.
3. A pouca experiência e vivência de processos eletivos nas escolas;
4. A pouca politização dos profissionais da Educação para escolher os diretores, por meio do voto direto;

O despreparo do grupo pra vivenciar, organizar um processo democrático e tinha saído no momento da gestão mais autoritária que nós já tivemos na secretaria, temos que lembrar isso, porque a gestão que saiu em 2000 foi a gestão mais autoritária, a que mais perseguiu; e o despreparo também dos candidatos. Outra coisa crucial é a ausência de um projeto, um programa de ação pra escola, construído coletivamente a partir de quem conhece a escola, o diálogo com quem vive na escola. (B₂)

B₇ ressalta que os dois primeiros processos eletivos foram animados, porém o desencanto e desânimo vieram ao longo dos processos posteriores, tomando conta dos

trabalhadores em Educação municipal, sendo esta reflexão e análise questão de concordância entre os entrevistados do Grupo B. Nesse sentido, confira o depoimento de B₆ sobre como a escola deve valorizar o seu profissional e quando isso não acontece estimula uma prática de desencanto com a Educação.

Uma escola democrática, que valorizasse o profissional. Mas que escola é essa que liga pro profissional faz tudo pra o profissional e não retorna o financeiro pra esse profissional comprar um livro. Não? Então o desencanto começou aí nesse momento. Tanto que as pessoas começaram a perceber e questionar até que ponto o governo Zaire Rezende era um governo que estava pautado na Escola Cidadã? (B₆)

Para B₅, “nadamos e ficamos na praia, porque o nosso desencanto, principalmente assim eu que estava no Cemepe e na escola, o encanto muito grande e o desencanto também”. Na sua percepção, o desencantamento dos educadores tem seu início com o movimento de paralisação parcial das atividades escolares, organizado pelo Sintrasp, em 2004, intitulado *Operação Tartaruga*. Esta consistia na execução de aulas diárias aos educandos, porém com a jornada de trabalho reduzida. Os professores ministram uma carga horária de duas horas e meia ao dia, sendo que a LDB 9394/96 em vigor estabelece o correspondente a quatro horas e meia por dia. Essa estratégia de luta sindical articulada pelos trabalhadores em Educação e Sintrasp, processou-se na cidade de forma bastante ampla.

As assembleias realizadas na Praça do Centro Administrativo, durante o movimento de redução de carga horária escolar, denominado de *Operação de Redução da Carga Horária Escolar*, tinha como objetivo refletir e realizar repasses e informações acerca da conjuntura do movimento, ou seja, da paralisação parcial das atividades educativas nas escolas públicas municipais. Em resumo, a Praça do Centro Administrativo da cidade de Uberlândia era ocupada e abarrotada diariamente com a presença dos trabalhadores em Educação do município. Tal fato se deu no auge das manifestações.

Por outro lado, quando o movimento descrito acima começou a perder força, os trabalhadores da Educação Municipal se reuniam em assembleia ao menos uma vez por semana. Como de costume nas assembleias sindicais, os dirigentes do movimento encaminham as determinações construídas e votadas coletivamente. Vale lembrar que esse movimento sindical foi realizado especificamente pela Educação, ou seja, outros setores de trabalho ligados à Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU se recusaram a tomar parte, embora tenha sido muitas vezes convidados e até convocados.

Os educadores municipais, nesse momento histórico, esperavam uma boa recomposição de suas perdas salariais já que o prefeito promovia diálogos com eles e propalava ser adepto dos processos democráticos.

Para os membros do Grupo B, esse contexto foi de muita articulação e luta, onde se observou o grau e o tamanho da desvalorização do serviço público municipal e principalmente o relacionado ao trabalho educativo ministrado nas escolas municipais.

Na percepção dos Grupos A, B e C, o governo Zaire Rezende revelou-se contraditório, uma vez que, por um lado, ele proponha a democratização das escolas públicas municipais com a promoção de eleições diretas para diretores e, por outro lado, os salários dos servidores públicos em geral, entre eles, os dos educadores, estavam sem reajuste há quase treze anos.

Sobre as dificuldades e resistências ocorridas durante o processo de implantação das eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais, o Grupo C apontou respostas muito similares. Os seus membros observaram que a resistência às eleições diretas era, *a priori*, dos governantes. Mesmo durante o governo Zaire Rezende, período 2001-2004, ela não desapareceu. Apontaram para o fato de que os administradores municipais não se encaixaram nesse projeto harmoniosamente.

As considerações do Grupo C assinalam para a ocorrência das disputas políticas que se formaram durante os processos eletivos e querelas que passaram a ser vivenciadas com muita intensidade e ampla magnitude nos locais educativos na época eleitoral e pós-eleitoral, entre os trabalhadores em Educação: pedagogos, professores, prestadores de serviços gerais, secretários de escolas, e toda a comunidade escolar.

O Grupo C apontou que para aprovar o projeto das Eleições Diretas Para Diretores nas Escolas Municipais, na Câmara de Uberlândia, o vereador Valdir Araújo, propositor da Lei de Eleição 216/01, articulou um acordo político com a oposição do governo. Teve ainda que compartilhar a autoria do Projeto de Lei com o vereador Norberto Nunes, representante do partido opositor ao governo Zaire Rezende. O vereador Norberto Nunes não se identificava com as questões educacionais e com o Projeto 216/01.

Não é só na implantação do processo que a gente enfrenta dificuldades e resistências. Dificuldades e resistências todo grupo de pessoas têm. Agora *em relação ao processo* (eleição direta para diretores de escolas públicas municipais) *a resistência maior não vem do grupo envolvido no processo. Ela vem dos governantes [...]*.

Agora, essa resistência do governo que é o nosso inimigo em comum, comum a todos os educadores. Essa que nós tínhamos que enfrentar e não criar confrontamentos e resistências entre nós. Isso que é triste, quando você vê que os próprios educadores, ao invés de resistir à figura, a macro figura (ao governo), ele criou resistência entre ele. E o governo assiste e bate palma. E acha bom. E vai à escola e diz assim: Oh, fulano que vocês não queriam aqui, está aqui, com o meu aval. E isso pra que? Olha esse grupo aqui, vocês não mechem com ele não, porque ele é parte minha [...].

[...] A resistência eu vou repetir, tem que ser contra os atos do inimigo comum, que é quem governa. Os atos que nos ferem são os do inimigo. E é contra esses atos que nós temos que nos unir, e não ficar digladiando entre nós (C₁). (Grifos nossos)

No que se refere à participação, normatização, expectativas, contradições e às dificuldades e resistências encontradas pelos sujeitos protagonistas do processo de construção das eleições diretas para diretores de escolas públicas da RPME/UDI, ficaram explicitados os problemas, dificuldades e entraves encontrados para a efetivação dele. Não obstante à existência dos conflitos, os entrevistados foram unânimis em afirmar que o processo de efetivação dessa prática é uma construção coletiva e essencial. Isso é suma importância para confirmar a utopia de muitos de nós educadores, que se define no estabelecimento e na prática efetiva de uma gestão democrática, no sentido de estabelecê-la no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi adotada como técnica de entrevista a pesquisa qualitativa semiestruturada focal¹⁰⁴, que teve como esteio os depoimentos de quinze sujeitos divididos em três grupos focais, organizados de acordo com as funções/e atribuições profissionais exercidas por eles no período 2000-2004. O objetivo central foi desvendar

¹⁰⁴ O grupo focal é um meio para coletar os dados e promover a interação grupal, sendo alternativa metodológica de pesquisa coletiva. É uma estratégia de entrevistas coletivas, onde os entrevistados são encaixados e introduzidos em grupos no ato da entrevista, levando em consideração os critérios de amostragem da pesquisa de campo, estabelecidos pelo pesquisador. Sobre pesquisa qualitativa e grupo focal ver KRAMER, S. **Entrevistas coletivas:** uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção questões da nossa época, v. 107 p. 57-76.

e compreender, parte das tramas e dos jogos políticos que envolveram as eleições diretas intrinsecamente associadas às representações e expectativas da comunidade escolar.

Na tentativa de responder o problema levantado, assinalamos as seguintes questões que delinearam a trajetória deste estudo:

- A) É possível identificar e descrever a relação entre eleições diretas para diretores de escolas públicas municipais e eleição majoritária no Brasil e seus impactos e implicações ideológicas no cotidiano da comunidade escolar?
- B) Qual é a representação que a comunidade escolar constroi em seu imaginário social para a figura dos diretores de escolas e também para o processo de eleições de diretores?
- C) Como se tem materializado, no interior da escola, conceitos como democracia, autonomia e participação?
- D) Quais os obstáculos para a implantação da democracia e da autonomia nas escolas públicas municipais durante e após o processo de escolha dos diretores, por meio das eleições diretas?
- E) É possível averiguar mudanças de caráter crítico e emancipatórias ocorridas nas posturas dos trabalhadores em Educação dentro do lugar social pesquisado, em decorrência da existência de eleições diretas para diretores de escolas municipais?

Para tanto, foi necessário compreender que embora tenham ocorrido três processos de eleições diretas para diretores de escolas na RPME/UDI no período de 2001 a 2009, foi negada novamente às escolas a possibilidade de elegerem seus diretores no contexto de uma proposição de Gestão Democrática da Educação.

Se a eleição constitui-se em um instrumento legítimo da democracia e foi possível demonstrar tal fato no âmbito das escolas de Uberlândia por três vezes, na prática, as escolas da RPME voltaram a ser privadas de realizarem esse exercício de cidadania e democracia.

Por esta pesquisa, percebemos que as discussões e os debates em torno dessa temática ficaram *adormecidos*. Nesse sentido, compreendemos que as análises em torno da questão ainda não se esgotaram nem na perspectiva teórica nem prática, visto que estamos bem longe de estabelecermos a gestão democrática nas escolas da RPME/UDI.

Com a finalidade de entender como foi estabelecido e construído o processo das eleições municipais nas escolas da RPME/UDI, nossas reflexões foram direcionadas para a necessidade de estudar documentos que, ao longo das últimas décadas, foram sendo edificados e protagonizados por organismos internacionais para promover Reformas do Estado e, em especial, da Educação, visando tornar as gestões gerencialmente mais eficientes, racionais e atender, dentre outros, os anseios do mercado capitalista.

A título de recordação, iniciamos nossas análises pelo Banco Mundial, passando pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – Cepal, e pela Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia em 1990), enfocando a Conferência de Nova Delhi, em 1993, e também o Relatório Jacques Delors, cognominado de Educação: um tesouro a descobrir (1999).

Nossas análises apontaram para o fato que, de alguma forma, vem ocorrendo em vários países, inclusive no Brasil, uma evidente reestruturação no interior da Educação básica para atender os interesses do capital internacional, com vistas à estimular a ampliação do neoliberalismo econômico.

Nacionalmente, o enfoque foi dado para a Constituição Federal de 1988 – CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Vale ressaltar que mesmo com a promulgação da CF/88 e da LDBN 9394/96 ainda persistem nas escolas públicas em vários municípios, dentre estes o de Uberlândia, a prática de escolher os diretores de escolas como sendo ainda, prerrogativa essencialmente do Poder Executivo.

Estes instrumentos legais, a CF/88 e LDBN 9394/96, que deveriam favorecer a prática da democracia e dar prioritariamente atenção para que ela se efetive nas escolas de Educação Básica, a fim de estabelecer nos espaços educativos a Gestão Democrática Escolar, ainda não conseguiram avanços significativos. Os avanços obtidos são insuficientes e ainda não conseguiram promover o rompimento e superação das estruturas autoritárias, hierarquizadas, centralizadas e paternalistas tão presentes nas instituições educativas nos âmbitos nacional, estadual e também municipal.

O fato é que esses instrumentos legais não foram capazes, em seus artigos, incisos e parágrafos, de explicitarem, com clareza e detalhes, sobre como escolher os sujeitos que atuam na Educação Básica para exercerem a função de diretores, nem como prepará-los para a prática eletiva de escolha do diretor de escolas públicas.

Como já anunciado no âmbito municipal, em Uberlândia ocorreram três processos eletivos nas escolas no período de 2001-2009. Os diretores foram eleitos e respaldados pelo voto direto da comunidade escolar, porém tomaram posse somente após a indicação e referendo do Secretário Municipal de Educação.

Há, portanto, uma dilatada ambiguidade no processo da escolha dos diretores por meio do voto da comunidade escolar, na medida em que os eleitos têm necessariamente a consciência de que foram “os escolhidos” pela comunidade escolar e que têm seu respaldo. Porém, devem obediência direta e imediata aos representantes governamentais que os mantêm nas administrações escolares pela indicação, pois, na prática, são os receptores das ordens dos dirigentes do poder hegemônico local.

De certa maneira, se os diretores eleitos não corresponderem e não proclamarem efetivamente as orientações governamentais estarão diante de sérios problemas e conflitos. Com relação a esses aspectos elencados, cabe o nosso reconhecimento de que a CF/88 e principalmente a LDBN 9394/96 não obtiveram suficientes avanços para promover transformações tão necessárias nos processos educativos.

Dito isso, qual diretor terá um enfrentamento direto com o Governo Estadual e/ou Municipal a fim de defender os interesses da comunidade que o elegeu ou da escola pública que dirige? Ou será que não seria a ausência das práticas democráticas de eleições no interior da escola, a promotora, a autora e a inibidora da também decantada falta de preparo e inexperiência dos administradores e da comunidade escolar em geral, para o enfrentamento de conflitos cotidianos no espaço escolar, durante e após o processo eleitoral?

Tal como foi descrito e analisado criticamente ao longo deste trabalho, pode ser percebido que o processo de construção das eleições de diretores de escolas públicas municipais de Uberlândia foi baseado na articulação da militância sindical. E também na vontade de um segmento progressista da Câmara de vereadores, bem como na possibilidade de se cumprir o Programa de Governo da Coligação Agora é Zaire projetado pela aliança dos partidos PMDB e PT.

Entretanto, pelas análises e interpretação dos participantes do processo das entrevistas foi possível identificar e descrever representações importantes sobre as eleições escolares no âmbito do município de Uberlândia. Em resumo, os entrevistados apontaram:

- Para a presença histórica e hegemônica de uma estrutura governamental administrativa da Prefeitura Municipal e da SME/UDI arraigada e ancorada no centralismo, autoritarismo, fisiologismo, tradicionalismo e com a constante prática no interior dos espaços educativos de perseguições políticas àqueles educadores que não se enquadram nos processos ideológicos e políticos dos grupos vencedores e hegemônicos do poder local.
- Para a ausência quase constante do diálogo e de projetos coletivos no interior das escolas.
- Para a expectativa de que a eleições na RPME/UDI promoveria a radicalização nos espaços escolares da democracia e que isto levaria consequentemente à democratização das relações educativas, com vista à transformação da sociedade.
- Acreditavam que a Lei de Eleições Para Diretores de Escolas Públicas Municipais pudesse promover a autonomia escolar com a prática de relações democráticas e horizontais e com a participação ampla da sociedade nos espaços de diálogo com a promoção de importantes deliberações em torno dos processos educativos.
- Para a ausência de autonomia da e na escola, dos diretores eleitos e que estes quase sempre ficam à mercê das determinações da SME, no caso a da cidade de Uberlândia.
- Que a eleição não mudou o desempenho dos eleitos, pois continuam reproduzindo, em notável medida, as tarefas burocráticas já existentes e praticadas por esses atores educativos, antes mesmo da aplicação, nas escolas, das eleições para o cargo de dirigentes escolares. Segundo os entrevistados, os diretores eleitos continuam administrando as escolas hierarquicamente e repetem e reproduzem o organograma estrutural da estrutura organizacional da SME/UDI.
- Para a Lei 216/01 que, segundo os entrevistados, correspondeu à conquista de um importante instrumento democrático a ser incorporado culturalmente e efetivamente nos processos educativos, incluindo, nestes, os espaços das escolas municipais.
- Para o fato da pouca experiência, maturidade e consciência política de grande parte dos profissionais da Educação quanto à importância em fazer

uso constante deste instrumento de cidadania e democracia que, no caso, corresponde à *Eleição Para Diretores de Escolas Públicas Municipais* em Uberlândia. Para os entrevistados, esse tipo de eleição constitui-se em um elemento essencial para promover a formação política dos sujeitos nos espaços educacionais. Assinalaram para a pouca politização dos profissionais da Educação no ato de escolher os seus diretores por meio do voto e das eleições.

- Que na prática um dos resultados perceptíveis do processo da Lei 216/01 foi a existência de três eleições entre 2001-2009 e ressaltaram que após esse período foi possível perceber o surgimento dos sentimentos de desânimo e desencanto, que se abateu sobre os educadores nas escolas da RPME/UDI devido às formas como as eleições foram realizadas.
- Assinalaram que com a implantação das eleições diretas pudesse ocorrer a superação senão a amenização de muitos conflitos e contradições presentes no interior das unidades escolares.
- Para a ocorrência no espaço educativo das disputas políticas entre os grupos que se formavam durante as eleições, sendo frequente a existência, nas unidades educativas, dos tensionamentos nas relações interpessoais. Isto, durante e após os três casos de eleições como, por exemplo: rixas, querelas, conflitos, disputas políticas e contradições, tão presentes no interior das escolas no período de 2001-2004, e que tomaram dimensão maior que o próprio Projeto Educacional vitorioso nas urnas. Os entrevistados explicitaram que, mormente as tensões e conflitos acabavam sempre nos espaços da vida privada e pessoal.
- Que os três processos eletivos ocorridos nas escolas da RPME/UDI entre 2001-2009, na prática, foram considerados cópias quase fiéis das eleições para vereadores, prefeitos, governadores, deputados, senadores e Presidente da República do Brasil, por estarem, dentre outros aspectos, “carregadas” de vícios tais como favorecimentos, negociações internas, tensionamentos e práticas fisiológicas.
- Assinalaram, em suas reflexões, o despreparo dos candidatos que assumiram as direções das escolas da RPME/UDI. Os diretores eleitos, nomeados e empossados, mesmo após a existência dos três pleitos nas escolas municipais

de Uberlândia, não conseguiram alcançar a formação político-pedagógica e técnico-administrativa tão necessária à realização de uma boa gestão escolar.

- Assinalaram, ainda, que ocorreu, durante todo o ano de 2001, o início da construção de dois projetos paralelos, sendo eles o da tentativa de construção coletiva do PPP nas unidades escolares, necessário à Gestão Democrática da Escola e o das *Eleições Diretas para Diretores de Escolas da RPME/UDI*. Projetos esses próximos e contemporâneos, que ocorreram no mesmo tempo histórico (2001-2004), porém de forma desarticulada e fragmentada por adotarem caminhos diferenciados.
- Que parte dos diretores eleitos pelo voto direto da comunidade escolar apresentaram, na prática, projetos mais pessoais do que coletivos, sendo seus objetivos principais alcançar uma melhor remuneração e também pelo fascínio e relação íntima com o poder hegemônico local.
- Para a distância entre as propostas dos órgãos gestores centrais e as possibilidades de execução e implantação das mesmas na práxis escolar. Podemos inferir que muitas vezes o pensado, elaborado e planejado pelos gestores centrais não se materializa no espaço educativo pela ausência na estrutura orgânica escolar de elementos que torne possível a concretude do delineado para estes ambientes de aprendizagem. Nesta linha de análise verificamos a distância efetiva entre as percepções dos entrevistados dos Grupos A e B em relação ao C.
- Para as diferentes percepções dos grupos de entrevistados¹⁰⁵ acerca das eleições diretas para diretores de escolas da RPME/UDI, no período de 2001-2004.

No tocante a esta questão, podemos inferir que tanto para o Grupo A quanto para o Grupo B as “representações” sobre a “Escola Cidadã” – principalmente às concernentes às “*Eleições Diretas Para Diretores de Escolas da RPME/UDI*” – são relativamente parecidas. No entanto, as “representações” do Grupo C destoam, em

¹⁰⁵ Lembrando: Grupo A – sindicalistas, políticos e assessores do Poder Legislativo Municipal; Grupo B – membros de equipes coordenadoras das ações do Programa Escola Cidadã no âmbito da gestão municipal; Grupo C – profissionais da RPME/UDI lotados nas unidades escolares.

muitos momentos, dos dois grupos anteriores e, por vezes, são mais contundentes e incisivas em relação às entrevistas dos membros dos Grupos A e B.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que os posicionamentos se diferenciam considerando as seguintes questões:

- 1- A trajetória de vida de cada sujeito entrevistado.
- 2- Os anos de experiência docente e/ou na Educação de forma geral.
- 3- A participação dos sujeitos do Grupo C em movimentos sociais, populares e sindicais, ao passo que os entrevistados dos Grupos A e B se distanciaram dessas experiências, ou seja, eles não protagonizaram vivências relativas a essa questão. Relataram experiências somente na área educacional.

Deste modo, observados esses contrapontos e também os contextos variados e individualizados de cada sujeito entrevistado, avalio ser significante pensar na possibilidade de novos estudos sobre este apontamento.

Assim, as reflexões aqui apresentadas relativas aos diferentes posicionamentos entre os grupos A e B e especificamente o C são panorâmicas. Esta questão exige mais análise e concentração que as balizadas neste texto. Sabedora disto, proponho que esse novo estudo seja realizado em outro momento como sequência da pesquisa aqui prestada.

Outra consideração importante a ser anunciada neste trabalho refere-se à necessidade da promoção da científicidade do processo. Nesse sentido, destacamos o fato de que fomos, ao mesmo tempo, sujeitos ativos e participantes desse processo de construção histórica no âmbito municipal. Fato este que não nos impossibilitou e/ou nos impediu de realizar questionamentos e reflexões sobre a temática da Gestão Escolar Democrática. Assim procuramos garantir a neutralidade científica, a objetividade e fidedignidade histórica neste estudo e manter o distanciamento necessário para que a temática fosse analisada, refletida e resgatada preservando as subjetividades dos sujeitos entrevistados.

Esta pesquisa teve a finalidade de analisar e descrever historicamente o processo de construção das *Eleições Diretas para Diretores de Escolas Públicas Municipais em Uberlândia, no período de 2000-2004*, bem como os seus impactos político-pedagógicos e técnico-administrativos, materializados no âmbito das escolas municipais. Porém, sobre a temática ainda persistem lacunas que não foram respondidas e exploradas por não ter esta pesquisa a finalidade de esgotar os questionamentos em torno desta demanda.

À guisa de conclusão, sinalizamos que se continuem os estudos sobre esta temática, tendo em vista que muitos espaços lacunares ainda estão por serem descobertos, preenchidos, analisados e compreendidos, tais como: até quando os sujeitos atuantes nas escolas da RPME/UDI serão privados e/ou se privarão do direito de exercerem sua cidadania elegendo seus diretores de forma direta por meio do voto? As escolas municipais de Uberlândia continuarão se privando de serem mais democráticas e de se estruturarem segundo seus próprios interesses, peculiaridades e autonomia? Por meio dessas indagações, entre outras que surgirão, abrimos novas possibilidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, N. M. **Movimento popular, democracia participativa e poder político.** Revista História & Perspectiva, Uberlândia, n. 4, p. 103-129, 1991.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua a concha** – ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2002.
- APPLE, M. W. **Consumindo o “outro”:** branquidade, Educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, M. V. **Escola básica na virada do século.** São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Carta de Princípios das Escolas da Rede Pública Municipal de ensino de Uberlândia.** Uberlândia, 2003.
- _____. **Elaboração da Carta de Princípios da Escola Cidadã.** Uberlândia, [s.d.]. Apostila.
- _____. **Histórico da Construção da Carta de Princípios da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia,** [s.d.]. Apostila.
- _____. **Lei Municipal nº 7832** de 28 de setembro de 2001. Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 2001.
- _____. **Lei Orgânica do Município de Uberlândia - Minas Gerais.** Uberlândia, MG: Câmara Municipal de Uberlândia, 1992.
- _____. **Programa Estrutura Político-Pedagógica e Administrativa da Escola Cidadã.** Uberlândia, 2002-2003.
- BANCO MUNDIAL. **Como o Banco Mundial apoia os países?** (Disponível em: <web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,contentMDK:21352825~menuPK:4082367~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html>, acesso em 06 jun. 2010).
- BERNARDO, J. **Democracia totalitária:** teoria e prática de empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2005.
- BERNARDO, J. **O toyotismo:** Exploração e controle de força de trabalho In: **Democracia Totalitária.** Teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.
- BERNARDO, J. **Estado:** a silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar:** como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2, nº 1 (3), jan. jul./2005, p. 68-80. (Disponível em: <www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>, acesso em 01 mar. 2008).

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação:** o Município e a Escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.) **Gestão da Educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BORDONAVE, J. E. D. In: **O que é participação.** Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 8ª. Edição, 1994. ISBN: 85-11-01095-5.

BORON, A. **Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática:** neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILE, P. **Pós-neoliberalismo II:** que Estado para que democracia? Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: Clasco. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 1999, p. 7-67.

BRANDÃO, Carlos. **Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha.** Alguns dilemas e alternativas da pesquisa na Educação. In: **A pergunta a várias mãos.** A experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003, p. 31-66.

BRASIL. **Constituição Estadual do Estado de Minas Gerais.** Artigo 90.

BRASIL. **Constituição Federal.** Artigo 206, item 8.

BRASIL. **Constituição Federal.** São Paulo. Editora Revista dos Tribunais. 4. ed. 1999, revista e atualizada até 31 jan. 1998.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, de 23 dez. 96.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996.**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993. 136p.

BRASIL. **Tribunal de Justiça de Minas Gerais.** Publicado em 20 de novembro de 2009, p. 1. Documento 10000.07.461119-5/000(2). (Disponível em: <www.tjmg.jus.br>, acesso em: 03 mar. 2010).

BRUNO, L. **Poder e Administração no Capitalismo contemporâneo.** In: **Gestão Democrática da Educação:** Desafios Contemporâneos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 15-45.

BRUNO, L. **Gestão da Educação: onde procurar o democrático?** In: OLIVEIRA, Andrade. ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e Gestão da Educação.** Autêntica: 2002. Belo Horizonte. p. 17- 38.

BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação:** uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Org.) **Globalização e Educação: Perspectivas críticas.** Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 11-16.

CARTA COMPROMISSO para o desenvolvimento da Educação Pública Municipal de Uberlândia (assinada pelos candidatos a prefeito da cidade no período 2001-2004). SINTRASP, 2000.

CHARTIER, R. **O mundo como representação.** In: **Estudos avançados.** Vol. 5. São Paulo: USP, 1991. p. 173-191.

CODO, W. **Educação: Carinho e Trabalho.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. 432 p.

COSTA, M. V. **Escola básica na virada do século.** São Paulo: Cortez, 1996.

DALARI, D.A. O que é participação política. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ESTEBAN, M. T. **Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano.** In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método:** Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. S. (Org.). **Controle da qualidade total - uma nova pedagogia do capital.** Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira.** In: **Gestão Democrática da Educação – Desafios Contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 46-63.

FORTUNA, M. L. A. **Gestão escolar e subjetividade.** São Paulo: Xamã e Niterói: Intertexto, 2000.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado:** Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. (Disponível em: <wwwsites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/28/03.htm>, acesso: 24 fev. 2008).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

FREIRE, P. **O professor e o ensino público.** Entrevista na TV educativa no Rio de Janeiro. Março de 1997. (Disponível em: <www.webartigos.com/artics/4096/1/O-Professor-E-O-Ensino-Publico/pagina1.html>, acesso em 11 mar. 2010).

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.) **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 4^a ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. **A gestão da Educação como setor público não estatal e a transição para o Estado Fiscal no Brasil.** In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 39-58.

GENTILE, P. **A macdonaldização da escola:** a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, M. V. **Escola básica na virada do século.** São Paulo: Cortez, 1996.

GENTILE, P. **A Falsificação do Consenso:** Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GINSZBURG, C. **Representação – a palavra, a idéia, a coisa.** In: **Olhos de Madeira – nove reflexões sobre a distância.** São Paulo: Cia das Letras, 2001. p. 85-103.

GODOI, P. P. A. **Democracia Participativa em Uberlândia: a experiência do Orçamento Participativo (2001 - 2004).** Dissertação em Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2005.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade.** Os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 205.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2001.

HOUAISS da língua portuguesa. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. ISBN 85.7302-383- X.

JESUS, W. F. de. **Poder Público e movimentos sociais:** Aproximações e Distanciamentos/Uberlândia 1982 - 2000. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002.

KRAWCZYK, N. R. **Em busca de uma nova governabilidade na Educação.** In: OLIVEIRA, Andrade. ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e Gestão da Educação.** Autêntica: 2002. Belo Horizonte. p. 59-72.

LEÃO, Eliana. **História e representações sociais:** O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julietta Diniz” – Cemepe na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (1991-2000). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2005.

LORDÊLO, J. A. C. **Publicização da gestão escolar:** descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do Estado? In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v 17, n. 2, jul/dez. 2001, p. 171-186.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola pública:** aportes para uma discussão. In: OLIVEIRA, Andrade. ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e gestão da Educação.** Autêntica: 2002. Belo Horizonte. p. 105-124.

MARX, K. ENGELS. F. ANTUNES, R. (Org.) **A dialética do trabalho – Escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MENDOÇA, E.F. **Estado patrimonial e gestão democrática do ensino no Brasil.** Educação & Sociedade. Campinas, n. 75, ago, 2001, p. 84-104.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS GERAIS. **Carmo do Paranaíba.** (Disponível em: <www.wikimapia.org/405839/pt/Carmo-do-Paranaiba>, acesso em 06 jun. 2010).

MINAS GERAIS. **Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia.** Prefeitura defende manutenção de eleições escolares. (Disponível em: <www3.uberlandia.mg.gov.br/noticiaphp?idi=708&print=1>, acesso em 29 jun. 2010).

MINAS GERAIS. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia: 2010. (Disponível em: <www.uberlandia.mg.gov.br/cidade.php>, acesso em 06 jun. 2010).

MINAS GERAIS. **Secretaria Municipal de Educação.** Uberlândia: 2002.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MUÑOZ PALAFOX, G. **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP:** a experiência de Uberlândia, 2. ed. Uberlândia: 2002.

MUÑOZ PALAFOX, G.; LEÃO, E.; RIBEIRO, O. A. de. **Esboço histórico do processo de construção da Escola Cidadã na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia.** MIMEO, 2001.

OLIVEIRA, D. A. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola.** In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-143.

OLIVEIRA, D. A. **Educação e planejamento:** A Escola como núcleo de Gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão da Educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 64-104.

OLIVEIRA, J. L. de. **Texto acadêmico.** Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Karen Cheila Sousa Sales. **Escola Cidadã em Uberlândia (MG):** trajetória da elaboração do Projeto Político Pedagógico no período 2001-2004. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia: 2009.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PARO, V. H. **Eleição de diretores:** A escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica LTDA, 2003.

PARO, V. H. **Escritos sobre a Educação.** São Paulo: Xamã, 2001. 144 p.

PINO, I. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** a ruptura do espaço social e a organização da Educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

PROGRAMA DE GOVERNO – Coligação Agora é Zaire, 2000. Secretaria Municipal de Educação. **A caminho da construção de uma Escola Cidadã - referenciais teóricos.** Uberlândia, 2002.

Projeto de Lei de Eleição n. 053/2003. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – MG.

Projeto de Lei de Eleição n. 7.832 de 28 set. 2001. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – MG.

Projeto de Lei de Eleição n. 216/2001. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – MG.

Portaria n. 20.597 de 04 out. 2006. Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – MG. Diário Oficial de Uberlândia.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. **Revista 500 Dias,** 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Portaria 10.829 de 10 de outubro de 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Portaria 15.668 de 17 de outubro de 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. Portaria 20.599. Diário Oficial de 4 de outubro de 2006.

QUARESMA, S. **Aprendendo a entrevistar:** como fazer entrevistas em Ciências Sociais. (Disponível em: <www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>, acesso em 24 fev. 2008).

REIS, C. F. dos. **Administração Democrática e Orçamento Participativo em Uberlândia:** Gestão Zaire Rezende – 2001 a 2004. Uberlândia: Faculdade de Filosofia, Artes e Ciências Sociais, Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007. 87 p.

Relatório Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990. (Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>, acesso em 16 fev. 2010)

SAVIANI, D. **Onze teses sobre Educação e Política.** In: SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1983. p. 85-95.

SILVA, G., et al. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa.** In: **Online Brazilian Journal of Nursing**, Vol. 5, n. 2, 2006. (Disponível em: <www.uff.br/objnursing/index.php/nursing/article/view/382/88>, acesso em 01 mar. 2008).

SILVA, M. A. da. **Pressões externas na Educação básica dissensos e gestão.** In: **Revista Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). v. 3, n. 4, jan./jun. 2009. Brasília: CNTE, 2007.

SOUZA, A. L. L. **Estado e Educação Pública:** Tendências Administrativas e de Gestão. In: OLIVEIRA, Andrade. ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e Gestão da Educação.** Autêntica: 2002. Belo Horizonte. p. 89-103.

SOUZA, V. A. de. **A proposta de democratização da Educação na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG (2001-2004):** limites e possibilidades da democracia na escola pública. Dissertação em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2006.

TARDIF, M; LESSARD, C. (Org.) Tradução de Lucy Magalhães. **As transformações atuais do ensino:** três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O ofício de professor – História, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 254-277.

UBERLÂNDIA. **Carta compromisso para o desenvolvimento da Educação pública municipal de Uberlândia.** Uberlândia: Sintrasp, 2000. p. 3.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 3. ed. São Paulo. Brasília: Cortez, 1999.

UNESCO, MEC. São Paulo, Cortez: 1999. p. 89-102. (Disponível em: <www.4pilares.net/text.cont/delors.pilares.htm>, acesso em 08 abr. 2010)

VALDIR, A. **Eleições Diretas – Escolas Municipais.** Cartilha, 2001.

VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade.** São Paulo: Expressão Popular, 2005. p.15-111.

VIEIRA, S. L. **Escola – função social, gestão e política educacional.** In: **Gestão da Educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário individual

IDENTIFICAÇÃO

Nome:	
Data e local de Nascimento:	
Endereço Completo:	
Formação Acadêmica:	
Profissão atual:	
Cargos Ocupados:	
Forma de ingresso na RME:	Contrato [] Ano _____ Concurso [] Ano _____ Cargo de Confiança [] _____ Outro [] Ano _____ Especifique _____
Onde trabalha atualmente:	
Escola que atua:	

Questões

1. Período em que trabalha (ou trabalhou) na Educação?
2. Descreva sua trajetória na Educação?
3. O que é Educação?
4. O que é escola?
5. O que é gestão escolar?
6. O que é ser diretor, de acordo com a noção de gestão escolar descrita por você?
7. O que é Projeto político Pedagógico?
8. O que é autonomia docente?
9. No contexto da gestão democrática e/ou não democrática como poderia se realizar o princípio da autonomia docente como direito?

10. Quais elementos dificultam e facilitam o exercício da sua autonomia docente no cotidiano escolar?

ANEXO 2

Entrevista oral - Grupo focal A

Questões

1. Quais os princípios, quem participou e como ocorreu o processo de construção do programa de Educação para o governo Zaire?
2. De que maneira chegou à sua escola o Programa Escola Cidadã, proposta do governo Zaire no período de 2001 a 2004?
3. A eleição direta para diretores era uma proposta vinculada ao Programa Escola Cidadã? Qual era o propósito?
4. A eleição para diretor nas escolas contribui para a melhoria da qualidade do ensino, sim ou não? Justifique a sua resposta.
5. Descreva como se deu o processo de eleição direta e secreta para a função de diretor de sua escola na gestão 2001-2004?
6. Qual era sua expectativa em relação a esse processo?
7. Que dificuldades e resistências enfrentou a sua escola durante a implementação desse processo?
8. Que resultados trouxe a eleição de diretor para a sua escola?
9. Até que ponto o processo eleitoral para diretor na sua escola contribuiu para diminuir, aumentar ou relativizar a influência político-partidária no cotidiano escolar?
10. Algum comentário a fazer a respeito das eleições diretas e secretas para a escolha de diretores de escolas municipais em Uberlândia, vivenciadas em sua escola desde 2001?
11. Descreva o processo de construção da carta de princípios da RME e da busca da implementação do PPP na sua escola durante a gestão 2001-2004.
12. Qual era sua expectativa em relação a esse processo de construção?
13. Que dificuldades enfrentou a sua escola durante a implementação do PPP?
14. Em termos avaliativos, que resultados trouxeram a elaboração e implementação do PPP para a sua escola?

ANEXO 3

Entrevista oral - Grupo Focal B

Questões:

1. De que maneira chegou a seu setor de trabalho o Programa Escola Cidadã, proposta do governo Zaire no período de 2001 a 2004?
2. Descreva como se deu o processo de eleição direta e secreta para a função de diretor de escola na RME entre 2001-2004?
3. Qual era sua expectativa em relação a esse processo?
4. Na sua percepção, que dificuldades e resistências foram enfrentadas pelas escolas municipais durante a implementação desse processo?
5. Que resultados trouxe a eleição de diretor para a RME?
6. Até que ponto o processo eleitoral para diretor na RME contribuiu para diminuir, aumentar ou relativizar a influência político-partidária no cotidiano escolar?
7. Algum comentário a fazer a respeito das eleições diretas e secretas para a escolha de diretores de escolas da RME em Uberlândia?
8. Depois de elaborado o Programa Escola Cidadã, já no governo Zaire, como chegou à proposta de elaboração do PPP e da carta de princípios a sua escola. Como esta se envolveu no processo?
9. A eleição direta para diretores era uma proposta vinculada ao Programa Escola Cidadã? Qual era o seu propósito?
10. Descreva o processo de construção da carta de princípios da RME e do PPP na (sua) escola durante a gestão 2001-2004.
11. Qual foi expectativa em relação a esse processo de construção?
12. Que dificuldades e resistências enfrentou o CEMEPE durante a implementação do PPP?
13. Que resultados trouxe a elaboração e implementação do PPP para RME? Algum comentário a fazer a respeito da experiência de elaboração da Carta de Princípios e do PPP na gestão Zaire?

ANEXO 4**Entrevista oral - Grupo Focal C****Questões:**

1. De que maneira chegou a seu setor de trabalho o Programa Escola Cidadã, proposta do governo Zaire no período de 2001 a 2004?
2. Descreva como se deu o processo de eleição direta e secreta para a função de diretor de escola na RME entre 2001-2004?
3. Qual era sua expectativa em relação a esse processo?
4. Na sua percepção, que dificuldades e resistências foram enfrentadas pelas escolas municipais durante a implementação desse processo?
5. Que resultados trouxe a eleição de diretor para a RME?
6. Até que ponto o processo eleitoral para diretor na RME contribuiu para diminuir, aumentar ou relativizar a influência político-partidária no cotidiano escolar?
7. Algum comentário a fazer a respeito das eleições diretas e secretas para a escolha de diretores de escolas da RME em Uberlândia?
8. Depois de elaborado o Programa Escola Cidadã, já no governo Zaire, como chegou à proposta de elaboração do PPP e da carta de princípios a sua escola. Como esta se envolveu no processo?
9. A eleição direta para diretores era uma proposta vinculada ao Programa Escola Cidadã? Qual era o seu propósito?
10. Descreva o processo de construção da carta de princípios da RME e do PPP na (sua) escola durante a gestão 2001-2004.
11. Qual foi expectativa em relação a esse processo de construção?
12. Que dificuldades e resistências enfrentou o CEMEPE durante a implementação do PPP?
13. Que resultados trouxe a elaboração e implementação do PPP para RME?
14. Algum comentário a fazer a respeito da experiência de elaboração da Carta de Princípios e do PPP na gestão Zaire?