

MARIA JOSÉ DA COSTA SALES

ELEIÇÕES DIRETAS 
EM ESCOLAS PÚBLICAS:
possibilidades de gestão democrática?



ELEIÇÕES DIRETAS EM
ESCOLAS PÚBLICAS:
possibilidades de gestão democrática?

Maria José da Costa Sales

ELEIÇÕES DIRETAS EM
ESCOLAS PÚBLICAS:
possibilidades de gestão democrática?

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Lima Dourado

Eleições diretas em escolas públicas: possibilidades de gestão democráticas?

© Maria José da Costa Sales

1^a edição: 2016

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração Eletrônica

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof^a. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof^a. Dr^a. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

S163e Sales, Maria José da Costa

Eleições diretas em escolas públicas: possibilidades de gestão democrática?
/ Maria José da Costa Sales. – Teresina: EDUPI, 2016.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0065-0

1. Gestão Escolar. 2. Escolas Públicas - Eleições. 3. História da
Educação - Piauí. I. Título.

CDD: 379.1

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3^a Região/1188

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a meu pai João José de Sales e a minha mãe Maria Helena (in memoriam) pelo esforço e dedicação em garantir a educação de seus filhos e filhas, particularmente a minha formação conquistada até aqui.

Às minhas irmãs Antônia Helena, Norma, Socorro, Ivonete, Ivana e Teresa Cristina pelos incentivos solidários e aos meus manos D'Assis, Antônio João, Domingos de Sávio e Anchieta pela generosidade de cada um deles para toda a família.

À minha sobrinha Joseane a quem tenho como filha, à Juliana e Michele que, em muitos momentos auxiliaram-me nessa caminhada e as demais sobrinhas Renata, Sofia e aos sobrinhos Douglas, Luís Henrique, Renan, André e João Vítor pelo respeito e carinho constantes.

À todas as professoras e professores da Educação Básica, em especial do Ensino Fundamental como eu, têm muitas histórias para narrar os desafios ainda a vivenciar no ato de ensinar e aprender; às crianças e adolescentes da escola pública; às (os) docentes e não-docentes do Instituto de Educação “Antonino Freire” pelas constantes lutas em manter aquela escola viva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela graça recebida em realizar essa meta e por ter me reerguido, pois, como diria Drummond, No meio do caminho tinha uma pedra tinha tona pedra no meio do caminho/tinha uma pedra/no meio do caminho tinha uma pedra

Agradeço à professora Maria do Carmo Bomfim pela sua mão amiga em conduzir-me nesse percurso do conhecimento, sua dedicação, seus aconselhamentos e sábia orientação, sua presença constante na retirada das “pedras” do meio do caminho dessa trajetória.

A banca de qualificação pelas preciosas sugestões, profa. Dra. Dalva Macedo e prof. Dr. Antônio de Padua, pelas preciosas contribuições.

Agradeço também as profas. Soraya Melo e Magda, amigas especiais que muito me incentivaram neste estudo, com as competentes contribuições de correção dos desvios linguísticos, no auxílio nas transcrições de fitas e lições de informática respectivamente.

Agradeço aos professores do Mestrado e a todas as pessoas das escolas pesquisadas nas pessoas de Ana Rejane e Joana Dârc que prontamente colaboraram nesse trabalho sem se negarem a disponibilizar informações e documentos.

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	19
UM OLHAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE TERESINA	25
De como foi a construção desse olhar	25
Re-significando conceito	74
DA ESCOLA REAL À ESCOLA POSSÍVEL	87
Das origens no contexto histórico	91
Sobre as condições de trabalho	100
A ORGANIZAÇÃO, FUNCIONALIDADE E OS ATORES DAS ESCOLAS	155
Organização institucional no Regimento Interno	156
O Perfil dos Docentes e não docentes	172
O Perfil dos Estudantes	196
EXERCITANDO A DEMOCRACIA NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	207

O contexto político e educacional dos anos 1980 a 2003: algumas reflexões	211
Gestão Democrática nas Escolas da Rede Pública Estadual: avanços e retrocessos na legislação	221
Breve relato das Eleições de 2003 nas Escolas Pesquisadas	267
CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
REFERÊNCIAS	297
SOBRE A AUTORA	309

APRESENTAÇÃO

Gestão Escolar tem sido uma temática tratada por mes-trandas/os e doutorandas/os de várias universidades brasileiras, sobretudo do final dos anos de 1970 até os dias atuais, inserida nas manifestações da sociedade civil brasileira em prol da rede-mocratização de toda a nossa sociedade. A publicação do livro de Maria Jose da Costa Sales sobre “ELEIÇÕES DIRETAS EM ESCOLAS PÚBLICAS: **Possibilidades de gestão demo-crática?**” situa-se entre as primeiras pesquisas do Piauí sobre o tema Gestão Escolar¹.

Aquelas pessoas que conhecem Maria José e leem o seu livro percebem tanto o seu interesse de estudo pelo campo da História da Educação Brasileira quanto o seu testemunho prof-issional como militante do movimento de professoras/es, do qual vem participando desde que se formou no Curso Normal, em 1978, atuando inicialmente em escolas públicas como fun-cionária administrativa da Educação Básica (1978-1980) e, em seguida, em classes do 1º ao 4º ano do ensino Fundamental. Essas características da autora supramencionada continuaram a se expressar durante o curso de Licenciatura Plena em Letras/Português, que freqüentou de 1989 a 1990 na Universidade Estadual do Piauí (ESPI), reacendendo-se, simultaneamente, com mais vigor, após o término deste, quando, por direito ad-

¹ Antes, alguns estudiosos já defenderam sobre o tema no PPGED/UFPI a exemplo de João Batista Fonteles Sobrinho, defendida em 22/03/1999.

quirido, a Secretaria Estadual da Educação – SEDUC promoveu a sua ascensão ao cargo de docente graduada para atuar do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, firmando-se cada vez mais como profissional de escolas públicas da rede estadual do Piauí e rede municipal de Teresina por meio de concurso público durante a trajetória de seu curso. Na continuidade dessa trajetória, passou a trabalhar como docente no Instituto de Educação, quando este atuava ainda com o Ensino Médio e, após o Mestrado em Educação (2005), ela permaneceu no mesmo Instituto, que naquele momento atuava com o nível Superior, denominando-se Instituto Superior de Educação “Antonino Freire” – ISEAF².

O texto, ora apresentado, registra um longo processo de lutas dos movimentos sociais (em busca de moradia própria, saneamento básico, mais emprego, mais escolas públicas...) e, em particular, **a luta por eleições diretas para diretoras/es de escolas públicas**, gerida pelas/os Trabalhadoras/es da Educação de todo o Estado do Piauí, liderado inicialmente pela Associação dos Professores do Piauí – APEP³ (vinculada à Confederação dos Professores do Brasil – CPB) que, no dia 17/11/1989, foi transformada em Sindicato, recebendo desta data em diante o nome de Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Piauí – SINTE/PI, fato que criou alicerces permanentes e mais fortes nas relações humanas e políticas no meio do professorado piauiense.

O livro de Maria José caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa⁴, tipo estudo de caso, realizada em duas escolas estaduais situadas no município de Teresina, ficticiamente denominadas de “SD” e “NO” para respeitar o sigilo da

² No momento licenciada da Secretaria Municipal da Educação – SEMEC.

³ Antes denominada APEMOP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado do Piauí).

⁴ Investigação na qual os sujeitos dão sentido e significados às suas realidade, transformando-se também em pesquisadoras/es e não informantes sobre o que pesquisadoras/es buscam conhecer e compreender.

identidade das escolas investigadas. A primeira escola foi criada no início dos anos de 1970, período da ditadura militar no Brasil, e a segunda inaugurada em meados dos anos de 1980, no contexto das lutas do início do processo de redemocratização do país. O livro da referida autora contém informações extraídas de documentação e alguns periódicos consultados como, por exemplo, decretos como o de nº 9.386 de 11 de agosto de 1995 que “dispõe sobre Eleição para Diretores e Diretores Adjuntos da Rede de Ensino” entre outros relativos a eventos com a temática Gestão Escolar como seminários, congressos estaduais da categoria dos profissionais da educação do Piauí, entre outros. Ademais, também foi relevante as entrevistas mediante um roteiro previamente planejado para sua pesquisa da qual resulta o presente livro.

Toda a análise do processo de criação de eleições para dirigentes de escolas públicas do Piauí, produzida pela autora, do início ao fim, reflete um olhar crítico reflexivo, tomando como ponto de partida três dimensões profissionais que vivenciou em escolas de Teresina onde trabalhou: a) funcionária administrativa; b) docente concursada para trabalhar no ensino fundamental e médio e c) militante da organização de professoras/es. Todas elas lhe instigaram muitas inquietações impulsionando-lhe a buscar melhor compreensão sobre o seu objeto de estudo no mestrado.

Com as energias acumuladas em todos esses percursos profissionais, Maria José soube muito bem adentrar no universo político administrativo dos últimos governos da ditadura militar e em parte daqueles do início da redemocratização do Brasil, em âmbito nacional e estadual, e neles escolher as duas escolas supramencionadas para a realização de sua pesquisa.

Nessa contextualização, analisa todas as condições físicas, políticas, administrativas e pedagógicas das escolas estudadas, de modo especial a desvalorização do trabalho dos docentes

e funcionários técnico administrativos, enfatizando as reivindicações destes por melhorias salariais e adequação da jornada de trabalho, na perspectiva de organização das escolas por meio do exercício de práticas democráticas, com uso de instrumentos próprios para debates e tomada de decisões, sendo exemplo a construção do regimento interno, do conselho escolar com base no perfil dos profissionais que trabalham nestas escolas e de todos as/os estudantes matriculados frequentes e evadidos. Finaliza, então, no último capítulo com uma discussão sobre o contexto político educacional de 1980 a 2003, registrando consensos e retrocessos na legislação municipal e estadual vigentes, consensos e dissensos quanto à democratização das escolas e relatos sobre as eleições diretas realizadas em 2003 nas escolas pesquisadas.

Trabalhando esses conteúdos Maria José construiu uma análise acadêmico-científica fundamentada em teóricos brasileiros e estrangeiros dentre eles: Abicalil, 1993; Azevedo, 1976; Bomfim, 2000; Demo, 2001; Paro, 1986, 2000, 2002; Dou-rado, 2003; Snyders, 1981; Gentili, 1996; Melucci, 2005 e outros, que lhe deram base para uma autoanálise de sua experiência profissional e um exame acurado de práticas administrativas e pedagógicas do meio escolar investigado, resguardando-lhe a devida proporcionalidade de crescimento do seu olhar e de sua atuação política, junto a colegas de profissão em movimento. Ou seja, em cada ano/período, os elementos de análise iam se configurando, com as devidas ampliações e, às vezes, com alguns decréscimos, suscitados tanto pelas exigências da realidade como pela apropriação de novos elementos de análise.

Neste trabalho a autora em debate, definindo-se como pesquisadora em formação, registra as artimanhas de governos estaduais Alberto Silva – PMDB (1970-1974 e 1975-1978), Lucídio Portela – PDS (1978-1982), Hugo Napoleão - PFL (1984-1991), Freitas Neto - PFL (1992-1995), Francisco Moraes Sousa, vulgo “Mão Santa” - PMDB (1996-2001) e Wellin-

gton Dias - PT (1º 2003-2006) que, junto a auxiliares diretos, produziam a fragilização do processo de luta dos trabalhadores da educação, haja vista os diversos conflitos diretos entre esses governos e grupos dirigentes da luta pró-eleição direta para dirigentes escolares, de um lado, afetando parte dos profissionais com a síndrome de burnout (sofrimento psíquico que ataca, sobretudo, aquelas/es profissionais das áreas de saúde, educação e segurança públicas (CODO, 2000) e, de outro, submetiam à grande maioria das escolas estaduais situações de dependência, contrariando as orientações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, vigentes a cada período governamental.

Como todas as realidades, a luta aqui referida também é contraditória. Não obstante as debilidades produzidas intencionalmente por quem não sabia (ou não desejava realmente aprender) construir processos democráticos, que resultavam em dependência de equipes escolares a instâncias político-administrativas superiores e agentes impostos a elas por *sine die* no meio escolar (a SEDUC diante das debilidades políticas de agentes escolares nomeava profissionais fora dos critérios estabelecidos na legislação específica para tal fim), houve avanços decorrentes da ação permanente do movimento organizado dos profissionais da educação do nosso Estado, articulado e com o apoio decisivo e permanente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, entidade à qual o SINTE é vinculado.

Outra constatação a ser considerada é que em algumas escolas, por estarem iniciando uma nova cultura, após eleições diretas para seus dirigentes, as gestões oscilavam ora entre posturas centralizadoras, democrática participativa e democrática permissiva. Com o pleito governamental iniciado em 2003, ocorreram alterações no sentido de ampliar as eleições diretas para diretores de escolas para todos os municípios do Estado do Piauí, reduzindo assim certos conflitos internos e externos entre

as equipes das escolas pesquisadas, a SEDUC e, até mesmo, com SINTE.

Ao ler este livro, suas/seus leitoras/os poderão verificar que a autora da presente publicação, além da estrutura devidamente organizada, traz para a sociedade piauiense um contributo imprescindível para a ampliação do conhecimento no campo da História da Educação do Piauí. Tarefa que exigiu muitas leituras de referências bibliográficas especializadas, consulta a documentos específicos do movimento dos profissionais da educação relativos ao período pesquisado, e uma pesquisa empírica respeitável. Portanto, é possível ressaltar que a fertilidade na construção da energia política produzida pelos movimentos sociais no Piauí, inclusive o dos profissionais que atuam em escolas públicas, resultou principalmente de uma característica muito peculiar à natureza dos profissionais envolvidos: a presença de professoras e professores de todos os municípios desse Estado, que clamavam pela efetivação de um dos direitos sociais e políticos de cada escola pública - a eleição de dirigentes para as escolas em que trabalhavam com participação de grupos integrantes de todos os segmentos que compõem esse espaço - docentes, funcionários técnicos e administrativos, estudantes, mães e pais de alunas/os.

É importante deixar claro que, pelas conjunturas de cada período histórico enfrentado, não podemos negar que o processo de democratização das escolas ainda não está completo e quiçá nunca ficará, pois novos problemas surgirão e as/os profissionais da educação atuantes em cada período deverão assumir a responsabilidade de sempre buscar novas formas para enfrentá-los. É nosso dever como educadoras/es sempre registrar que as possibilidades dessa luta resultou numa conquista fundamental para o início efetivo de um processo de democratização do espaço escolar piauiense, mesmo que parcial e cheio de contradições, a exemplo de influências de integrantes de partidos políticos e práticas autoritárias de gestoras/es no

âmbito da Secretaria Estadual da Educação, sem deixar de registrar também momentos de desânimo por parte de militantes dessa mesma causa.

Não obstante esses entraves, muitas ações foram realizadas capitalizando ganhos e experiências de luta sindical (reuniões, debates, passeatas, paralisações, greves), diversas noites mal ou sem dormida, sede e fome em prol dessa conquista transformando-se em sinais concretos e duros de luta, próprios de quem deseja construir conscientemente dias melhores, exercitando novas sociabilidades com liberdade, coragem, competência, inovações, participação direta, poder de decisão e paciência histórica! Com tais reivindicações, podemos dizer: começou uma nova cultura escolar!

Registrar dimensões da luta de nossa trajetória profissional, até mesmo com a chegada em nosso meio de altas tecnologias, é responsabilidade de todas e de todos! Tarefa que vem sendo cumprida por Maria José da Costa Sales (Zezé Sales), autora desta obra, com a qual construí diálogos humanos e profissionais, recheados de atitudes de amizade e de trocas de saberes, e que, por ser professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, fui sua orientadora.

Prof^a Maria do Carmo Alves do Bomfim – UFPI
Doutora em História e Filosofia pela PUC/SP

INTRODUÇÃO

O debate sobre Gestão Democrática em espaços públicos advém em nosso país do início da década de 1980 e ganhou força com a abertura política para o regime democrático depois de muitas lutas da sociedade civil organizada por meio dos movimentos popular e sindical. Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal brasileira, no capítulo dos direitos sociais, particularmente no título da Educação, registre-se, o que diz o artigo 206, o princípio de que “o ensino será ministrado por meio da gestão democrática na forma da lei”.

Pensar em gestão democrática nos espaços públicos, certamente é refletir a prática social e pedagógica dos sujeitos constituintes desses espaços em três momentos: rememorar a participação de cada docente e não docente na história da Educação do Brasil e do Piauí na luta por uma escola pública democrática; do pensar-se enquanto sujeito coletivo cujos educadores e educadoras redesenhem a escola para transformar pedagógica e socialmente a vida de nossa gente na sociedade capitalista vigente; consolidar a redemocratização de nosso país suscitando o sentimento de liberdade de participar, igualdade de oportunidade para todos e todas, possibilitando ainda mais nesses cidadãos e cidadãs o direito à liberdade de escolher seus representantes por meio do voto, devendo esses pressionar o Estado a cumprir seu papel na aplicação de benefícios para o seu bem individual e o da coletividade.

Nos anos 1990 essa reivindicação ficou mais consistente e nós, docentes e não docentes, continuamos a ir às ruas e praças manifestar nosso desejo em realizar esse sonho – o da democratização da escola pública por meio da escolha direta dos/as diretores/as. Nesse percurso foram muitos os conflitos e as dificuldades, considerando o desempenho político central e tradicionalista dos gestores ao administrarem o Estado brasileiro ainda sob os auspícios da ditadura militar.

Mas, a resistência e persistência dos docentes e não-docentes na luta pelo mecanismo direto de escolha de diretores escolares, permaneceu firme, pressionando os poderes executivos e legislativos do Estado, em cada ano eleitoral geral, a garantir esse direito à comunidade escolar. Assim, nessa trajetória de luta, entre vitórias e derrotas, conquistou-se a Gestão Democrática nas Escolas Públicas Estadual de Teresina com base nas eleições diretas de diretores escolares, objeto desse estudo, pois a implantação dos Conselhos Escolares já havia acontecido, ainda que precariamente, no início dessa década.

Nesse sentido, os objetivos desse estudo são resgatar a trajetória da institucionalização e implementação das eleições de diretores escolares da rede pública estadual de ensino, em Teresina, de 1995 a 2003; reconhecer os momentos de encontros e desencontros, os avanços e retrocessos nos embates políticos nesse processo, entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica (SINTE-PI) e o Estado; verificar os conflitos de relações interpessoais no processo de eleição entre os atores internos da escola e desses com o sistema de ensino e o sindicato. Nessa rede de relações, busquei conhecer também os conflitos, partindo da luta do SINTE-PI através das manifestações democráticas dos militantes na perspectiva de intervir junto ao poder público com propostas para a gestão democrática na escola a partir da eleição de diretores, porque se acredita que esse instrumento possa promover benefícios para os usuários diretos e indiretos da escola pública. Dessa forma, Paro (2000, p.168)

explicita com muita propriedade sobre a importância do engajamento político dos educadores e educadoras, cuja consciência leva-os a não-neutralidade, ou seja, os educadores/gestores podem, seguramente, ter um compromisso intencional com a classe trabalhadora.

Para fundamentar esse estudo procuramos dialogar o prático com o teórico na tentativa, analisando as contradições, os conflitos de relações, a participação dos sujeitos constituintes da escola na construção do processo democrático, com base nas eleições diretas. Optamos fundamentar-nos em autores variados que tratam especificamente desse tema bem como em outros estudiosos cuja linha política-pedagógica é a mais progressista, merecendo destaque Vitor Paro (1996), Naura Syria C.Ferreira (2001), Luis Fernando Dourado (2003) Wanderley Codo (1999), José Manuel Esteves (1999), Georges Snyders (1981), Maria da Glória Cohn (1997), Emir Sader (1998), Ricardo Antunes (1988) e Melucci (2001), entre outros que nos proporcionou a compreensão de alguns de meus conflitos e, presumo, dos educadores e educadoras desse nosso país, desse nosso estado.

Freire & Beto (1985, p.77) chamam para a reflexão em sua obra *Uma escola chamada vida* sobre a metodologia dialética que, assim sendo, o aprendizado comum é que liga a teoria a práxis com base nas reflexões coletivas da realidade. Para esses autores, a metodologia dialética é indutiva, ou seja, o processo teórico parte do real, por sua vez, vai do pessoal para o coletivo, do biográfico para o histórico, do local para o nacional. Do específico para o geral, do conjuntural ao universal, do parcial para o estrutural, enfim, do concreto para o abstrato. Isso significa que a teoria permite enxergarmos melhor e cientificamente entendemos mais sistematicamente as reflexões sobre o real ou no dizer de Freire & Beto (1985 p. 78) *a teoria se faz para a ação transformadora do real*.

Nessa perspectiva, investigamos fontes documentais da SEDUC, do SINTE-PI, das escolas pesquisadas, matérias de jornais, informativos sindical, relatórios, atas, mapas de resultados das eleições, visita e observações diretas nas escolas escolhidas, legislação especializada, bibliografia especializada, dissertações que analisam a experiência da gestão democrática na escola do Piauí, a exemplo de Fonteles (1999) e Luz (2000), além de informações esparsas de alguns sujeitos que, devido sua vivência, manifestavam o desejo de contribuir nesse registro comigo, fazendo uma retrospectiva de nossa própria história. Usei também a entrevista semi-estruturada com atores internos das escolas, sendo 04 (quatro) pessoas de cada escola, escolhidas aleatoriamente: 01 (um) diretor (a), 01 (um) professor(a), 01 (um) funcionário administrativo, 01 (um) aluno(a); dos atores externos à escola entrevistamos: 01 (um) pai ou mãe de alunos; 01(um) dirigente do SINTE-PI, 01 (um) ex-dirigente do sindicato, 02 (dois) representantes da SEDUC, totalizando 12 pessoas

Quanto às motivações que me levaram a fazer este estudo de caso, particularmente, nas escolas “S.D” e “N.O” advieram da curiosidade em verificar porque entre um pleito e outro, ficam alijadas de participar do processo eleitoral. Para efeito de preservação da individualidade e liberdade dos atores, usamos nomes fictícios para identificar as escolas e gente cuja maioria não apresentou interesse em expor seus nomes verdadeiros.

Sobre a metodologia, partimos de experiência enquanto profissional e militante sindical, procurando nos distanciar e fazendo reflexões de nossa prática política e pedagógica enquanto sujeito social construtora da história da educação do Piauí e do Brasil, principalmente, como dirigente no SINTE-PI de 1995 a 2004, quando refletimos acerca das razões de alguns gestores terem comportamentos “autoritários” nas relações hierárquicas no âmbito da escola, como se o próprio sistema de ensino, ou o sindicato não conhecessem sobre os princípios da democracia social. No dizer de Norberto Bobbio citado por Paro (1996)

democracia pressupõe a participação de todos na construção de benefícios para que esses prestem um serviço para a educação na perspectiva da igualdade de oportunidade, ou seja, por meio do voto direto, a comunidade escolar passe a escolher o gestor da escola pública.

Desenvolvo nesse estudo, articulando o conhecimento sistemático de minha experiência (observações, vivências profissionais e militância) à coleta de dados sistematizados em quatro Capítulos, sendo o primeiro: “Um Olhar sobre a escola pública em Teresina” onde trato de minha trajetória profissional e militante da educação, a concepção de escola, a de docente e de sindicalista; no segundo, “Da Escola Real à Escola Possível” traçando o perfil das escolas pesquisadas; no terceiro, “A Organização, Funcionalidade e os Atores das Escolas” faço uma breve apresentação dos organismos existentes na escola bem como o perfil de seus atores internos – docentes, não-docentes e estudantes; por fim, no quarto capítulo, chamei de “Exercitando a Democracia na Escola Pública Estadual”, onde relato de forma breve a trajetória das eleições na rede municipal de ensino de Teresina e, principalmente sobre alguns conflitos ocorridos na trajetória da institucionalização e implementação das eleições diretas tomando como base a legislação e alguns fatos ocorridos durante o pleito eleitoral das duas escolas escolhidas.

UM OLHAR SOBRE A ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE TERESINA

Retomar o passado, refazer os vínculos com o presente, reorganizar o futuro, eis o que o professor faz.

Wanderley Codo e Iône Vasques Menezes

De como foi a construção desse olhar

Desenvolvo nesse capítulo minha trajetória profissional e política em meio a alguns conceitos que subsidiam, em razão do seu título, o meu olhar sobre a realidade da escola pública para, no seguinte, tecer o retrato e uma análise mais teórica das escolas pesquisadas. Penso que a construção desse olhar sobre a escola, partindo de minha experiência, poderá enriquecer essa investigação, pois, em consonância com o pensamento de Paulo Freire, articular a leitura do mundo ou experiência de vida com os estudos teóricos é importante e necessário para compreensão daquela leitura. Essa articulação é feita com o intuito de fundamentar este estudo e, certamente, contribuir para uma nova pedagogia no cotidiano escolar (FREIRE, 1992).

Nessa construção utilizei estudos de alguns teóricos como referência, dando destaque a autores como Georges Snyders (1981), Vítor Paro (1996), Wanderley Codo (1999), José Ma-

nuel Esteves (1999), Dourado (2003), entre outros que tratam de questões ligadas à gestão democrática na escola e sobre as relações dos atores internos e externos da escola.

Além desses autores mencionados, busquei também outros referenciais que considerei importantes para complementar o entendimento de minha vivência pessoal e profissional e, por conseguinte, da realidade das escolas que investiguei, segundo a concepção de pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Desse modo, essa experiência é relatada em três dimensões: minha atuação como funcionária administrativa, docente do Ensino fundamental e Médio da rede pública de ensino e militante da organização sindical do magistério. Assim, o desenvolvimento teórico por mim assimilado advém de vários autores acima mencionados, das reflexões sobre a minha própria realidade e leituras fundamentais baseada na “Sociologia Reflexiva” de Melucci (2005).

Nesse sentido, a modesta autobiografia que desenvolvo nesse capítulo tem o escopo de resgatar minha trajetória político-pedagógica, nas três dimensões mencionadas anteriormente. Assim o faço, porque considerei importantes as sugestões de amigas (os) professores próximos a mim cujo entendimento é o de que a narrativa desse estudo, partindo de minha própria realidade, pode facilitar a compreensão dos prováveis leitores e leitoras desse trabalho sobre a paixão que tenho pela educação, bem como minhas constantes manifestações políticas a favor da escola pública autônoma, com qualidade e igualdade de oportunidade para todos.

Portanto, procurando compreender o meu olhar numa perspectiva mais teórica sobre os conceitos de escola, docência e sindicato, particularmente do campo da educação, é que resignifico também as relações de classe, da consciência de classe no âmbito escolar, das relações de gênero como também sobre o sentido da organização sindical dos trabalhadores da educação,

à luz de estudiosos como Georges Snyders (1981) e de analistas teóricos sobre o Movimento Social e Sindical na perspectiva de Maria da Glória Cohn (1997), Emir Sader (1988), Ricardo Antunes (1988) e Melucci (2001) na medida em que tratam dos embates em qualquer espaço de socialização como relações de conflitos.

As origens

Ainda na adolescência, embora não houvesse sido despertada em mim a vocação para ser professora, ministrei aulas de catecismo para as crianças do movimento de jovens da igreja católica, na cidade de Piripiri (PI). Ademais, o fato de tornar-me professora foi “mérito” de meu pai que suscitou em mim essa profissão, talvez porque era um homem simples, de “poucas ou nenhuma letras” e que desejava essa profissão para suas filhas, pois a compreendia como uma profissão socialmente reconhecida desde sua juventude e ainda naquela época¹. Desejo esse que se realizou em mim, sua terceira filha (a segunda, faleceu ainda na pequena infância) e numa de minhas irmãs, a quarta filha que, anos depois, se realizou em outra profissão.

Assim, meu pai, até quando pôde, investiu em meus estudos e no de minha quarta irmã para tal fim, pois ele acreditava e sonhava que alguma de suas filhas exerceria esse ofício. Investiu também nos estudos de meu primeiro irmão, o mais velho, numa relação de doze filhos. Reproduzindo a divisão sexista existente na sociedade, assim o fez para que o primogênito fosse “doutor”. Lembro-me de alguns comentários de meu pai sobre a ida de meu irmão mais velho para a capital, parecendo

¹ Provavelmente esse sentimento seja resquício da história da educação brasileira que, no período republicano, ainda que três décadas depois de instalação das primeiras turmas do ensino normal posicionou - se para organizar o ensino primário e formar professores que pudessem atender a demanda de matrícula escolar que cresceu à época.

mesmo obstinado em tornar seu primeiro filho “doutor”. Contudo, não sabia em quais das profissões - nesse período, tinha maior status médico ou advogado. Mas, a opção pelo curso de Direito foi a escolhida, tendo em vista que, naquele contexto, era a mais promissora para nossa família, considerando que o meu pai era um homem de negócios, um comerciante de porte médio, certamente necessitaria de alguém que entendesse de Leis, pois possuía uma empresa em sociedade com outro pai de família. Essa sociedade comercial de meu pai passou por momentos difíceis em suas relações, chegando a conflitos que, algum tempo depois, foi necessário desfazê-la.

Diante disso, a motivação em formar um filho em advocacia parece ter vindo com maior força somando-se ao status que a sociedade, à época, reservava para os homens da família. Até então, meu pai vivia um momento financeiro áureo, por isso manteve meu irmão na capital para estudar Direito - orgulho dele - e nós, as filhas continuamos no “interior” para cursar o Ensino Normal. Presumo que o desejo de meu pai em formar seus filhos e filhas deve-se ao fato de que ele foi um cidadão que lia a realidade do mundo, ainda que não decodificasse e nem codificasse os signos lingüísticos da nossa língua. Meu pai era então um homem simples, semi-alfabetizado que se orgulhava em saber escrever ou apenas assinar seu nome. Dessa forma, o filho primogênito e as duas primeiras filhas sobreviventes tiveram oportunidades favoráveis à sua formação em relação aos demais, à época.

Durante o Curso Normal Médio fui expansiva e esforçada, chegando ao final desse curso, a ser uma das selecionadas para exercer a função de auxiliar de secretária na primeira Escola de 2º Grau² fundada na cidade de Piripiri, em 1978, tendo eu permanecido naquela escola até março de 1980 e, nesse mesmo ano, fui transferida para Teresina.

² A expressão 2º Grau correspondia ao período de 1970 a 1995, última etapa da educação básica, hoje denominada Ensino Médio.

Em virtude de minha família estar vivendo uma crise econômica, meu pai resolveu transferir nossa moradia para Teresina, afinal meu irmão mais velho ainda vivia na capital, morando em pensionato, concluindo seu curso de Direito. Dessa forma, nós, filhos e filhas, vimos morar na capital e, aqui instalados, preparamo-nos para ingressar no serviço público pela via do Concurso Público.

A experiência como Professora das Primeiras Letras

No início de 1980, instalados em Teresina e tendo concluído no ano anterior o curso Normal Médio na Escola Normal “São José”³, Piripiri (PI), eu e minha irmã, recém formadas no curso de Magistério, fomos aprovadas no concurso público da rede estadual de ensino para professora de alfabetização e séries iniciais do ensino fundamental. Enquanto não era chamada como professora para exercer a docência, permaneci como auxiliar de secretaria no Instituto de Educação “Antônio Freire”. Um ano depois, assumi a função de professora de 1ª série na Unidade Escolar “Francisco Falcão”, na região do Dirceu, antigo Itararé, zona Sudeste de Teresina. Nessa minha experiência, já observava que os educandos eram oriundos de classes populares e que vinham de uma comunidade política, cultural e sócio-econômico muito baixo. Essa realidade era percebida por mim devido à aparência física dos alunos que eram magros e pálidos com aspecto de desnutrição, tendo alguns problemas de saúde como gripe, deficiência na visão e até mesmo a falta de higiene pessoal. A insaciável “fome” levava-os a ter um comportamento voraz no ato de comer a merenda escolar. Eram crianças que necessitavam do “conhecimento” intelectual tanto quanto da alimentação, da atenção, do respeito, do carinho, das orientações de higiene e de re-socialização, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

³ Mantida pelo Patronato “Santa Catarina Labouré”, administrado por religiosas.

Algumas Descobertas

Foi nesses primeiros momentos no trabalho de educar que descobri que nessa profissão, independentemente da vontade pessoal, nasce um vínculo afetivo-emocional entre educadora e educando na lida com o cotidiano escolar, enquanto se desenvolve o processo ensino-aprendizagem na interação professora e aluna (os). Diante disso, mesmo com certa insegurança, sentia-me desafiada a desenvolver uma capacidade intelectual para trabalhar conteúdos compatíveis com os níveis de aprendizagem deles, procurando captar os seus desejos, bem como perceber se o próprio processo de ensinar e aprender mexia nas nossas relações afetivas. Para envolver os alunos e alunas, procurei dinamizar aulas que pudessem sensibilizá-los e fazer desenvolver sua criatividade, passei a ser, então, uma contadora de história, intérprete de músicas infantis ou de poesias.

Na tentativa de melhorar a aprendizagem deles, fui em alguns momentos, “autoritária” na forma de exigir o esforço de cada um dos pequenos alunos no fazer as tarefas, mas coloquei também uma certa dose de sedução para que meu trabalho tivesse um resultado mais eficaz, suscitando a motivação e o potencial inerente em cada um deles. Assim, fui construindo uma condição contraditória, ora autoritária ora democrática, para que ocorresse uma relação positiva entre mim e meus pequenos alunos, ou melhor, no intuito de estabelecer uma relação afetiva com os colegas de trabalho, os alunos e, até mesmo, com os pais e mães desses estudantes (CODO, 1999, p. 75). Essa realidade de envolvimento afetivo-emocional, eu a conheci e vivenciei, sobretudo no espaço da sala de aula com crianças, adolescentes e adultos das classes populares, afinal, optei por trabalhar na escola pública onde a maioria dos usuários é dessa classe.

Lembro-me, pois, das dificuldades que sentia como recém-formada no Curso Normal Médio. Senti “na carne” a inex-

perícia em assumir uma sala de aula, sem orientações prévias para planejamento pedagógico e sem treinamento para o exercício da docência, apenas com os conhecimentos assimilados durante o curso Normal, tal fato me deixava assustada. Mas, com intuição e um pouco de esforço busquei elaborar uma proposta mínima de trabalho para atingir os objetivos que o ato de educar exigia nas primeiras etapas do letramento. Dessa forma, o grau do vínculo afetivo-emocional estabelecido entre mim e as crianças, chegava a ser tanto que, muitas vezes, sentia-me impotente para enfrentar alguns conflitos de suas vidas pessoais, somados aos meus, de ordem familiar e mesmo profissional em virtude do baixo salário. Certamente, uma contradição desequilibrava, às vezes, minha relação com o outro, pois eu sentia necessidade de buscar força interior e equilíbrio para tais situações. Essas situações, conforme Codo (1999 p. 76), “dizem respeito à vida privada das pessoas”, o que limita o conhecimento sobre a vida privada da família dos alunos, de minha individualidade e a daquelas crianças.

No trabalho cotidiano da escola, percebi, então, um olhar ávido de carinho e de orientações por parte daquelas crianças para enfrentarem a própria “sorte” ou a realidade sócio-econômico-cultural a que estavam submetidas. Elas necessitavam, pois, não somente alimentar o corpo, conforme já mencionado aqui, como também alimentar o espírito e o intelecto. O fato de serem desprovidas da presença familiar, do carinho dos pais e das mães, de noções de higiene, de comportamento social “nesse mundo civilizado” é que me levaram a ser sensível e, às vezes, até assustar-me ou atormentar-me com as misérias do mundo urbano, na periferia da cidade.

O retrato daquelas crianças com as quais me relacionava era, a maioria, do Dirceu - bairro onde situava a escola – e de bairros circunvizinhos a essa região, em Teresina, considerados

regiões pobres.⁴ Assim, dediquei-me ao papel “social” como professora. Muito embora a escola se localizasse distante de minha moradia e de minhas condições de deslocamento ser precária, sentia-me motivada a ir assiduamente para o trabalho e exercer meu ofício de mestre na visão de (Arroyo, 2003), pois se tratava de uma atividade prazerosa. Provavelmente, pelo fato de ser jovem e ter sempre em mim a esperança de melhorar a realidade educacional e social daqueles brasileirinhos (as) eu desejava construir uma nova história e, ainda, firmar-me como profissional..

Seria uma missão? Talvez a formação cristã, herdada de meus pais e de minha experiência no movimento de jovens da Igreja Católica, tivessem influenciado o meu comportamento. Contudo, tenho a clareza de que a docência como profissão é também missão porque eu a entendo como compromisso. Para mim, ser professora da rede pública estadual de ensino tem um caráter social e essas experiências têm me acompanhado e contribuído para a construção de uma identidade profissional, pois acreditando na importância do meu trabalho, continuei no exercício da profissão, mesmo que sempre desvalorizada pela sociedade (CODO, 1999). Ou como Miguel Arroyo (2003) analisa em sua obra *Ofício de Mestre* na qual, sobre a afirmação de identidade profissional dos docentes:

(...) A profissionalização do magistério aparece como um remédio para a afirmação de nossa identidade. Profissionalizados seremos capazes de separar nossos tempos, tirar a máscara após cada dia de docência e mostrar nossos múltiplos rostos com orgulho. Nas últimas décadas não faltaram pressões pela profissionalização do magistério, mas as incertezas ainda continuam. (...) A preocupação por encontrar-nos como profissionais competen-

⁴ De acordo com a monografia Lazer na Cultura do Bairro Dirceu, da professora Maria Elisabeth Costa de Sousa (2003), na década de 80 e 90 a renda per capita era considerada baixa, mas não faz referência a dados numéricos.

tes em um campo do conhecimento vai e volta e reflete a procura da identidade coletiva e pessoal (ARROYO, 2003, p.28).

Ou ainda, conforme esse mesmo autor, porque seja uma característica da imagem social que as professoras primárias e de ensino fundamental da classe popular carregam:

O ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola. São esses os traços que configuram esse coletivo, essa função de mestre de escola (ARROYO, 2003, p.35).

Leitura de mundo

Conforme relato anterior, entendo que a leitura de mundo ampliou-se em mim, possibilitando-me buscar a compreensão do meu ato de ler e re-elaborar a realidade particular do exercício de minha profissão (FREIRE, 1992). Busquei superar os desafios que teria, tanto na dimensão micro quanto macro, no contexto de uma política educacional que claramente já percebia a desigualdade social, econômica e cultural do povo brasileiro bem como os conflitos no espaço escolar. Com maior ou menor grau, tais percepções influenciaram o meu comportamento, seja na relação com os atores internos (alunos, professores, funcionários e direção da escola), seja com os externos (pais ou mães de alunos, lideranças da comunidade, as instâncias hierárquicas do sistema educacional) até chegar mais diretamente à organização sindical do magistério. A preocupação era amiudar minha relação com a organização da escola, enquanto “construtora” de bens culturais às gerações novas, socializando conhecimentos e vivências com os filhos das classes empobrecidas, afinal, como docente, sentia que esse era o meu papel e

a de outros profissionais da educação que, como eu, ensinava e aprendia na prática docente o ato de ensinar na escola pública.

Como bem assevera Codo (1999, p.45), o produto final do trabalho da professora e do professor é a transformação individual e social de si e do outro. O seu produto é a continuidade de sua formação e a do educando na perspectiva de mudança social, na sua mais ampla e imediata expressão. Para o trabalhador em educação, na relação consigo mesmo, com os colegas e os educandos no espaço escolar, a ação de modificar a si mesmo e ao outro é direta. Além disso, sua dimensão histórica é para além da objetividade ou de um plano concreto que não sabe onde inicia e termina sua intervenção, embora haja sempre uma tensão entre a objetividade e subjetividade, de forma que a primeira significa à transformação física da matéria prima, objeto natural, as idéias quantificadas, o que é visto a olho nu, para a subsistência ou proteção do ser humano; na segunda, o homem atua sobre essa matéria transformando-a e re-significando-a de modo a investir, por exemplo, no produto de seu trabalho, uma energia afetiva pelo sentido e prazer vivenciados em sociedade. Neste sentido, Norbert Elias assevera que “Toda maneira como o indivíduo se vê e se conduz em suas relações com os outros depende da estrutura da associação ou associações a respeito das quais ele aprende a dizer nós.” (ELIAS, 1994, p.39).

Assim, aprendendo a dizer “nós” é que nesse período me tornei mais sensível à realidade social econômica e cultural de alunos oriundos de classes populares, filhas e filhos de trabalhadores, subempregados ou desempregados semi-alfabetizados. Por outro lado, compreendi também o quanto ser professora dependia de uma energia física e, sobretudo, psíquica a ponto de, em alguns momentos, desejar desistir.

Esses conflitos são resultantes da exaustão emocional ou perda de energia física e psíquica sentida por mim e, muito provavelmente, pela maioria dos meus colegas professores, fun-

cionários e diretora daquela escola. Esta última, às vezes, queixava-se da fragilidade na atuação de alguns profissionais – zeladores, vigilantes, professores-, uma das razões que me levaram a criar uma relação afetiva com a mesma, além do seu nome, coincidentemente, ser o mesmo de minha mãe. Mais que isso, tinha uma postura aberta para o diálogo, embora não tivesse sido eleita democraticamente pela comunidade escolar porque naquele período havia apenas nomeação. No entanto, ao contrário da atitude de uns, ela conseguia ser simples e buscava dialogar com as professoras (éramos todas do sexo feminino) sobre as dificuldades da escola. Lembro-me que, da parte dela, havia todo um esforço a fim de que não faltasse a merenda escolar⁵ para as crianças.

No governo de Lucídio Portela (1979-1982/ARENA), o país e o estado pareciam viver os “últimos suspiros” da ditadura militar. Esse governador, reproduzindo o mesmo estilo, exercia um poder nos moldes ditatoriais, chegando a levar fama como “governo da chibata⁶”.

No final desse governo, o regime político entrou em crise político-ideológica aguda, precisamente em 1981, trazendo reflexos para dentro da escola – espaço de “reprodução” do sistema político vigente no país, como também de conflitos que podem interferir no processo de ensino aprendizagem dos estudantes (SNYDERS, 1981).

As diretoras (es) indicadas exerciam, naquele contexto, um poder extraordinário junto à comunidade interna e externa da

⁵ A compra da merenda escolar era centralizada na Secretaria Estadual de Educação e era distribuída às escolas através de carga em caminhões. Atualmente, as escolas recebem recursos de acordo com o número de alunos matriculado, compram a merenda que se adequa a escola sendo acompanhado pelo conselho escolar da unidade e o Conselho de Alimentação do Estado na rede pública estadual.

⁶ Na época o jornalista Tomás Teixeira, deu essa alcunha para o então governador Lucídio Portela pelo seu estilo duro de governar. Considerando que o referido jornalista era aliado político de Alberto Silva, ex-governador do Piauí na primeira metade da década e período de 1970, Lucídio Portela era um dos líderes de oposição ao grupo político de Alberto Silva.

escola, chegando, às vezes, a intimidar alguns atores do segmento de apoio técnico-administrativo. Mas tinham ainda certo poder em conseguir benefícios para as escolas, familiares e até membros da comunidade escolar. Por outro lado, se alguém de algum segmento - funcionário, professores e especialistas, alunos ou alunas da instituição de ensino, - não estivesse na “linha” ou se comportasse contrário às normas da escola, era coagido. O papel do (a) diretor (a) era, então, o de exercer o cargo de “confiança” do governo do estado ou do político que o/a nomeou (PARO, 1996). Em 1984, o povo brasileiro continua a luta pela redemocratização do país, organizando muitas manifestações com ocupação de praças e ruas, em prol das “Diretas - já”, cuja conquista começa a se efetivar em 1985, mesmo com a escolha indireta de Tancredo Neves para presidente da república.

A Afetividade

Esteves (1999) e Wanderley Codo (1999) tratam da questão da afetividade, a partir de pesquisas sobre as doenças que afetam o docente – o mal-estar docente - uma síndrome que provoca a desistência ou o absenteísmo do trabalhador, uma doença chamada “*burnout*”. Essa síndrome dificulta as relações sociais do profissional no local de trabalho e em outros espaços de sua vida. Codo, na mesma obra, diz também que isso ocorre quando o trabalhador sofre algum tipo de situação negativa, pois bloqueia a dupla relação “eu/outro”, como por exemplo, o preconceito racial; afirma ainda que o “cuidado” de um sujeito por um outro resulta no bem-estar daquele que foi ou é cuidado. Daí, quem cuida, transfere parte de si ao outro e vê, neste, o seu trabalho realizado. Assim é que o docente, como é o meu caso, se envolve e fica enternecido pelos problemas sociais e econômicos das crianças e de sua família, a ponto de acumular

um forte estado de estresse, cansaço físico e psíquico.

No meu caso, vivi esse estado de estresse em consequência de minha vinculação afetiva com a docência, porque me envolvi emocionalmente no ato de ensinar. Dediquei-me ao ofício docente, cuidando daquelas crianças, ensinando-lhes as primeiras letras, algumas noções de higiene como, por exemplo, lavar as mãos antes da merenda, dando-lhes atenção, um mínimo de carinho, ensinando-lhes o princípio de solidariedade de uns para com os outros, de forma intuitiva. Buscava também confortá-las, sendo mais presente, renunciando a meu horário de “descanso” ou ainda no intervalo de uma aula para outra, permanecendo vigilante a fim de que os maiores não lhes “roubassem” o lanche.

Então, a precariedade da escola pública, nessa época, já me incomodava, porque desprovida de refeitório e por isso, assistia àquelas crianças sentadas no chão do pátio da escola com suas vasilhas de plásticos desgastadas pelo uso e, em número reduzido, fazendo de suas pernas o apoio para colocá-las e se alimentarem. Por isso, tornava-se difícil servir todas as crianças em um mesmo horário diante das condições físicas inadequadas, causando certo descontrole. Ressalte-se que, a maioria das escolas públicas ainda usa o mesmo sistema, fato comprovado durante uma visita informal à primeira escola onde iniciei a docência, na região do Dirceu II. Hoje, sendo professora da rede pública estadual e municipal, percebo que ainda há dificuldades estruturais quanto a existência de refeitório que implicam na formação mais global das crianças e jovens que, infelizmente, fazem suas refeições em posição desconfortável, sentadas num chão de cimento bruto, em pé, ou na própria sala de aula. Essa realidade evidencia, pois, uma situação indigna no ato de educar as crianças a alimentarem-se, conforme os padrões de civilidade, quando esses “cidadãozinhos” do Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental encontram-se no processo de formação humana em um espaço educativo sem as condições

educativas essenciais.

Foi nesse contexto que deparei sobre a realidade econômica e social da grande maioria dos usuários da escola pública, não diferente da situação atual, chegavam à escola sem a primeira refeição - o café da manhã. Diante desse quadro, passei a reservar para essa turma o direito de fazer sua “refeição” na própria sala de aula, levando o lanche delas para o mesmo local onde recebiam os ensinamentos formais - a sala de aula; transformei uma *tábua*⁷ em bandeja e, depósitos de margarina em pratinhos para servir a alimentação daqueles meninos e meninas. Era um trabalho solidário e, às vezes, solitário. Apesar de reduzir meu tempo de descanso no intervalo das aulas, dava-me certa satisfação em ver aquelas crianças saciadas em sua fome. Tal atitude era considerada por alguns, uma “fraqueza” pessoal num país capitalista como o nosso.

Eu as mantinha na sala até que concluíssem a alimentação e, somente depois, teria tempo para o descanso, beber uma água ou tomar um café. Dessas breves memórias, lembro também que havia cumplicidade entre mim e minha mãe, pois, nesse período, de algum modo, ela, minha mãe, que era costureira, fazia alguns calções ou bermudas de retalhos que sobravam de peças de suas clientes. Eu os levava para serem sorteados entre aquelas crianças. Mas nos momentos de conflito pessoal, perguntava-me o que leva uma professora das primeiras letras a ter uma satisfação daquela em seu trabalho, se eram tantas as dificuldades? Naquele período, não tinha a menor noção teórica para explicar tal fenômeno. Somente anos depois, lendo a pesquisa coordenada por Codo (1999) e publicada em seu livro “Educação: Carinho e Trabalho” aprendi que o termo *comprometimento* na língua inglesa (to commit) possui quatro significados: “a) a noção de confiar a, colocar sob custódia; b) encarregar, comissionar, designar; c) fazer algo errado, cometer

⁷ Na verdade era a base de uma das carteiras escolares, do modelo universitário.

uma ofensa e d) envolver, engajar”. E na nossa língua portuguesa encontramos dois eixos, segundo o dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque Holanda de Oliveira cujas idéias são citadas a seguir:

a) a idéia de ocorrência de ações que impedem ou dificultam a consecução de um determinado objetivo, causando enviesamento, dificuldade e b) a idéia de engajamento, colocar-se junto, agregamento, envolvimento, causando produtos ou estados desejáveis. (OLIVEIRA, 1986, p. 101)

Assim, compreendi que as reações emocionais, afetivas, intelectuais, estímulos ambientais, entre outros significados, é que forjavam minha permanência no trabalho. Para mim, ser professora na rede estadual de ensino foi (e ainda é) um grande desafio. Aprendi muito durante o exercício de ensinar aquelas crianças, na relação com os (as) colegas professores (as) e funcionários (as), na troca enriquecedora de leitura de mundo ou do ponto de vista humano entre mim e todos eles (as). Por outro lado, o apego ao trabalho me proporcionava muitas vezes, uma desilusão diante das condições subumanas em que parte do público usuário se encontrava bem como as poucas recompensas salarial que recebia pela minha força de trabalho naquelas condições. Tal situação trouxe-me também o exercício de aprender, de um lado, a mediar alguns conflitos e, de outro, secundarizar comentários negativistas de alguns colegas menos envolvidos, sobre meu jeito de trabalhar. Dentre esses comentários, os mais conflituosos eram os que alguns de meus colegas diziam sobre minha pessoa, referindo-se às minhas atitudes, ironicamente definidas como “professora dedicada”, “boba”, entre outros. Isso talvez porque eu mantinha uma relação de compromisso junto às crianças e comunidade escolar na pessoa da diretora que muito apoiava meu trabalho. Ou, ainda, porque a insatisfação da maioria dos profissionais que também despendiam muita

energia levava-os ao estresse, negando, portanto, a sensibilidade para compreender a atitude de uma professora em se “dedicar” mais afetivamente ao trabalho docente. Conforme análise de Codo quando trata dos dados de sua pesquisa,

São características que se tornam imprescindíveis do ponto de vista do empregador e da sociedade. O que seria da educação caso, na falta de giz, o professor simplesmente negasse a dar aula por não ter as condições necessárias; se diante de uma dificuldade apresentada por alguns alunos, o professor não soubesse criar novas formas de explicar um mesmo conteúdo e se não tivesse autonomia para fazer alterações no seu cronograma; se, diante de uma turma com alunos de várias faixas etárias, não usasse sua habilidade e seu talento para tratar cada caso como um caso; se a toda hora, na busca de melhores condições trabalho, não comparecesse à escola, comprometendo o conteúdo programático daquele ano; se não tivesse a iniciativa de trocar informações com seus colegas na busca de integração dos conteúdos? (CODO, 1999, p.105).

Situações como essas podem caracterizar qualidades negativas, por parte de outros colegas ou familiares, para a professora que se dedica um pouco mais ao trabalho. Essa realidade está em consonância com o que assevera Esteves em seu livro “O mal-estar docente”:

De fato a valorização do trabalho efetivo do professor em seu local de trabalho só se dá em sentido negativo. Se um professor faz um trabalho de qualidade dedicando-lhe maior número de horas além das que configuram sua jornada de trabalho, poucas vezes se valoriza expressamente esse esforço suplementar; não obstante, quando o ensino fracassa, às vezes por um acúmulo de circunstâncias ante as quais o professor não pode operar com êxito, o fracasso se personaliza imediatamente, fazendo-o responsável direto com todas as conseqüências (ESTEVES, 1999, p.34)

Desvio de função: de professora a secretária de escola

Na segunda metade de 1982, já conhecida por algumas pessoas do Instituto de Educação “Antonino Freire” e devido à experiência como auxiliar de secretaria, fui convidada pela Secretária Geral, dessa instituição para retornar à referida escola, a fim de assumir a função de auxiliar de secretaria, antes e depois de assumir o cargo de professora das primeiras letras mediante concurso público, no início dos anos 1980. Dei sinal positivo e a secretária geral, pessoa de grande confiança da direção da escola normal à época, responsabilizou-se em conseguir minha transferência, de modo que passei do exercício do magistério em sala de aula à função de auxiliar de secretaria naquele Instituto de Ensino que necessitava de pessoal dedicado e um pouco mais qualificado para esse setor. Como eu morava muito próximo à referida escola, aceitei. A felicidade foi dupla, não só porque já havia uma relação afetiva com essa instituição de ensino, como também porque diante das condições salariais tinha necessidade de economizar recursos no deslocamento de casa para o trabalho.

Nessa instituição, cheguei, pois, a assumir outras funções importantes para minha aprendizagem entre as quais a função de Secretária Geral para substituir a titular que necessitou se afastar e que escolheu o meu nome, na época, para substituí-la, fazendo a indicação junto à direção da escola, a qual prontamente concordou com a sua sugestão.

Com essa experiência, pude compreender melhor como se davam as relações de poder no trabalho interno de uma escola de grande porte. Dessa forma, procurei assumir as regras estabelecidas nesse espaço escolar, no cumprimento de minha nova função, sem, no entanto, conforme meu estilo “rigoroso” de ser, ficar submissa a algum discurso autoritário vindo, muitas vezes, de técnicos da Secretaria de Educação que queriam fa-

vorecer “protegido político”⁸, ou mesmo, por parte da direção do Instituto de Educação que, algumas vezes, exigia de mim o atendimento “especializado” a esses técnicos da Secretaria Estadual de Educação (SEED) ou a políticos.

Alguns conflitos emergiram na minha relação com a diretora, à época, mas logo depois veio o reconhecimento por parte dela sobre minha pessoa e o meu estilo profissional. Assim, comecei a querer aprofundar, embora sem subsídio teórico, as relações de poder e os diversos vieses considerados por alguns analistas como “abuso de poder”, “jeitinho brasileiro” no campo do trabalho. Continuei mantendo minha coerência no cumprimento das regras gerais estabelecidas para a função de secretária, até quando não aceitei algumas “normas” determinadas pela direção que, na hierarquia, encaminhava-me pessoas supostamente “superiores” que insistiam em quebrar tais normas, com a entrega de diplomas para alunos concludentes do Curso Normal Médio de anos anteriores, simplesmente para atender pessoas ligadas ao poder estatal e que exigiam ser “respeitados” por tal fato. Conforme Da Matta (1997a p.181-182) um dos rituais brasileiro é o da popular frase “sabe com quem está falando?” O que implica sempre em “uma separação radical e autoritária de duas posições sociais reais ou teoricamente diferenciadas”. Todos os brasileiros, segundo ele, sabem que essa expressão é o reflexo ritualizado de uma separação social, o que também significa uma demonstração violenta de preconceitos.

Da Matta (1997b) chama ao uso desses termos de “cidadania relacional”, ou melhor, aquele sujeito ou cidadão comum longe do “cidadão” com status político, social ou econômico-cultural, supostamente superior, promovendo o rito autoritário que, por sua vez, indica uma situação conflituosa. Eu mesma sofri esse tipo de questionamento “você sabe com quem está

⁸ De acordo com o senso comum essa expressão era usada no sentido de caracterizar pessoas que eram postas no serviço público ou em cargos através da prática do clientelismo político.

falando”?, quando fui secretária do Instituto de Educação Antonino Freire de modo que hoje, entendo essa expressão como discurso próprio de indivíduos que se apropriam do autoritarismo para humilhar as pessoas mais sérias; desejam romper com alguma regra que, teoricamente naquela dada situação, estão submetidos a cumprir, ainda que, provavelmente, encontrem-se em desvio das normas sociais estabelecidas. Nesse sentido, embora tendo um estilo “polêmico” de ser e, particularmente, pelos exercícios e lições que tenho aprendido em lidar com o coletivo, percebi-me como uma mulher capaz de integrar-me ao coletivo não apenas pelo conceito quantitativo, mas principalmente pela *consciência do ser* posicionando-me contrária a algumas políticas ou comportamentos injustos ou de discriminação por ser mulher ou por ser uma simples funcionária pública de escola (RESENDE, 1995).

No entanto, agora compreendo também que a experiência de desvio de função⁹, como Secretária de escola do Ensino Médio denotava que, em outras funções de trabalho na educação, é também importante uma formação mais qualificada e continuada, daí talvez, na ausência desta, a cultura do desvio de função de parte das professoras, principalmente na década dos anos de 1980¹⁰, possibilitando-lhes maior qualidade para a função não docente no local de trabalho.

Em 1983, voltei a estudar cursinho preparatório para vestibular e fiz também o 4º ano adicional do Curso Normal Médio, no próprio Instituto de Educação “Antonino Freire”, inclusive por incentivo da direção da escola, naquele período que ainda

⁹ Professor de primeiras letras passa a ser auxiliar de secretaria de escolas e até secretárias, em virtude da qualificação.

¹⁰ De acordo com a pesquisa “Perfil dos Funcionários administrativos e operacionais das escolas públicas estadual” (2000) realizada pelo SINTE-PI/UFPI/UNITRABALHO revela que a falta de qualificação/escolaridade, assim também a falta de concurso público para esse segmento, leva um professor a assumir a função de funcionário, a exemplo da função de secretaria, porque necessita de assimilar melhor os conceitos do sistema de ensino logo, um maior conhecimento nas letras.

hoje considero uma experiência positiva. Afinal, estava eu muito entusiasmada com a profissão e tinha planos de progredir como professora, no entanto, fatos de natureza eminentemente política por parte do Poder Público interferiam na minha ação pedagógica e já estavam causando em mim um mal-estar, ou seja, alguns conflitos pessoais, conforme registro no desenvolvimento desse trabalho.

Primeiros Ensaios para uma gestão democrática na escola

Desde o início da década de 80, o tema gestão democrática na escola, a partir da eleição direta para diretores, fazia parte das muitas reivindicações dos trabalhadores em educação, através de sua organização sindical. Naquele contexto histórico, as direções eram escolhidas através de nomeação política de cada governante que assumia a administração do Estado. Nesse sentido, a diretora de uma escola do porte do Instituto de Educação, por exemplo, era mais reconhecida que outras e tinha um poder político de grande influência em algumas situações. É interessante lembrar que um (a) diretor (a) nomeado (a) pelo poder público era uma estratégia para que ele (a) ficasse à disposição dos políticos (governadores, parlamentares, cabos eleitorais) que os nomeava como pessoas de sua “confiança”. De maneira que, cada governante se caricatura conforme seu Poder Político delineado, provavelmente, pelo seu partido político ou, talvez, pelo próprio estilo do fazer política. Os exemplos desse perfil lembram aqui o governador Lucídio Portela (1978-1982/PDS), seguido de Hugo Napoleão (1983-1986/ PFL), conhecido como governo “abono salário”. Depois, veio Alberto Silva, (2º mandato 1987-1990/PMDB) cognominado governo do atraso na educação, mas que apostou em obras faraônicas para mostrar, provavelmente, à população onde estava aplican-

do os recursos, em vez de pagar os salários dos servidores¹¹; Freitas Neto (1991 a 1994/PFL) que implantou como “regra” o parcelamento de dívidas, salários atrasados, para os servidores públicos do estado e renovou a política de “abonos¹²”; “Mão Santa” (1995-1998 e de 1999-2001), conhecido pelos seus discursos populistas, incorporou os abonos ao vencimento (salário base) dos servidores da educação do Piauí, logo no início de seu primeiro mandato, mediante reivindicação da categoria representada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação. Contudo, os salários continuaram atrasados.

Sentindo, pois, na própria “carne” todos esses governos, a história revela que os diferentes personagens (os governadores) se apropriam desses expedientes ora como “política de impactos”, ora como paliativos para “velar os verdadeiros objetivos oficiais e dar a impressão de estar atendendo as necessidades da população”, como bem assevera Bonfim (2000, p.78). Portanto, durante a década dos anos 1990, a política salarial para os servidores era cada vez humilhante. Quando o ex-governador Freitas Neto afastou-se do cargo no início de 1994, para se candidatar a uma vaga como parlamentar federal, para o qual foi eleito, assumiu em seu lugar o vice-governador Guilherme Melo (PFL) que permaneceu até o final do mandato, dezembro de 1994. Em julho desse mesmo ano, o atraso de salário dos funcionários públicos do Estado do Piauí, voltou a ser o princi-

¹¹ Lucídio Portela (1978-1982/PDS), como já citado anteriormente, foi também denominado governo do arrocho salarial, pois cortou vários “direitos” dos professores, perseguidor, inclusive do sindicato; Hugo Napoleão (1983-1986/ PFL), implementou a política de abonos; Alberto Silva (1986-1990/PMDB) gastou grandes recursos em obras em detrimento da política salarial, o que atrasou o salário dos servidores do Estado durante 08 (oito) meses, de setembro de 1990 a abril de 1991, retornando o pagamento já no governo seguinte.

¹² Logo que assumiu o governo, Freitas Neto (PFL) parcelou o pagamento dos salários atrasados em 24 meses. Apesar das manifestações organizadas pelo sindicato, contra essa medida, Freitas Neto conseguiu persuadir de algum modo, a consciência de muitos trabalhadores que, diante do caos vivido no governo anterior, recuou. No governo “Mão Santa”, o vencimento era menos que o salário mínimo vigente no nosso país.

pal conflito entre os trabalhadores da educação e o governo. A tabela salarial sofreu mais uma vez, alterações de datas, os trabalhadores em educação, conforme ilustra o *Jornal da Manhã*, na manchete “*Atraso irrita os professores*” cujo conteúdo é desenvolvido no caderno *Cidade*, do dia 16 de julho de 1994, com os seguintes termos:

Servidores Revoltados. Eles vão fazer uma manifestação contra o atraso de pagamento. Os servidores da educação estadual vão realizar uma manifestação na próxima quinta-feira, em frente às secretarias da Fazenda e Educação, no Centro Administrativo. O ato público vem protestar contra o atraso de pagamento. Eles querem uma audiência urgente como governador Guilherme Melo, para solicitar uma revisão salarial.

Embora o sindicato, nessa fase, estivesse muito presente, organizando ações em conjunto com outras categorias, contrapondo-se ao Governo do Estado, conforme a notícia do jornal a seguir, o discurso sobre a política de valorização dos profissionais da educação era desarticulada da prática. De acordo com informações do presidente da APEP/Sindicato, à época

(...), o clima entre os servidores, especialmente da educação, é de muita revolta já que os salários estão em atraso de um mês. “Nossos vencimentos na tabela eram pagos no início do mês e não sabemos por qual critério fomos transferidos para o final isso só trouxe transtorno e indignação”, frisou (...) “Nas últimas semanas a direção da APEP/Sindicato tem recebido muitos telefonemas do interior do Piauí, todos querendo saber os motivos do atraso e mudanças da tabela. Neste sábado, a direção do Sindicato deve se reunir com os representantes das Regionais espalhadas pelo interior, para tratar de outros assuntos e, em especial, da questão salários atrasados” (CORREIO DO PIAUÍ, 1994, p.5).

Em 28 de agosto do mesmo ano, o Jornal da Manhã registra mais uma manifestação dos servidores sobre o atraso salarial com a reportagem: *Servidores querem audiência com Guilherme Melo*, cujo conteúdo do texto diz o seguinte:

Os servidores estaduais realizam hoje a partir das 16 horas, uma passeata que sai da praça do Liceu até o Pirajá. Eles irão tentar audiência com o governador Guilherme Melo para discutir sobre o atraso do pagamento dos servidores estaduais e reajuste salarial para os próximos meses”.A passeata também será feita como forma de protesto contra os baixos salários e a não reposição das perdas salariais, depois da implantação do novo plano econômico.Todas as categorias estarão participando da manifestação, entre elas estão os servidores da Educação, Saúde, Detran, IAPEP, Segurança, Justiça, Seplan e outros (JORNAL DA MANHÃ, 1994, p.3).

Nos meses subseqüentes, o conjunto dos servidores públicos continuava a se manifestar contra o atraso de salário. Nesse sentido, na primeira semana de dezembro, os professores buscaram como alternativa para manifestar a indignação, as retenções das notas dos alunos conosco mesmo, conforme manchete do jornal Correio do Piauí (1994) do dia 06 de dezembro com manchete: *Professores só repassarão as notas após o pagamento*, na capa principal do referido Jornal e, conforme o conteúdo da matéria

Professores retêm notas. Eles só vão liberar as fichas dos alunos com resposta do Governo.

Os professores da rede estadual de ensino querem finalizar o ano letivo. Diretoria estadual da APEP/Sindicato está encaminhando deliberação nesse sentido para as escolas que funcionam em Teresina e no interior do Piauí. A decisão já foi tomada pelos professores do Instituto de Educação Antonino Freire e do Liceu Piauiense. O presidente da entidade (...) disse que as fichas com as no-

tas dos alunos ficam retidas e só serão repassadas para a Secretaria Estadual da Educação quando o governo pagar o *décimo terceiro salário, abono férias e salário de dezembro* (grifo meu). (JORNAL DA MANHÃ 1994, página não identificada no recorte do jornal).

Os conflitos externados com frequência entre os educadores e governos através de manchetes e matérias de jornais transformaram-se rotinas. Conflitos estes que levaram os servidores públicos, em especial, os professores, a expressarem sua indignação por meio do voto. Lembro-me de que docentes mais engajados optam em votar em candidatos opositores ao governo da situação no ano eleitoral. Os candidatos, em suas campanhas eleitorais, conseguem resolver os problemas administrativos e sociais, suscitam a esperança e levantam a auto-estima dos educadores e da população como um todo. Parece que a mudança de governo em cada eleição, diante dos conflitos vivenciados pelos trabalhadores em educação com a política implementada por todos eles e seus partidos políticos, leva os profissionais da educação a se posicionarem, politicamente, através do voto que, provavelmente, passou a ser uma “arma” de defesa contra cada governo que se finda em ano eleitoral. Um exemplo disso foi a vitória de Francisco Moraes Sousa (Mão Santa) para os anos 1995 a 2002¹³ e a mais recente vitória de Wellington Dias. Esse exercício da democracia faz parte dos princípios de um estado democrático de direito no sistema capitalista, tendo em vista a manifestação do povo tanto no ato de votar, quanto em outra forma de manifestar-se para expressar seus sentimentos de indignação em cada contexto político-econômico e social do Piauí e do Brasil, na defesa de seus direitos constitucional e trabalhista.

¹³ No último ano, novembro de 2001, o governador “Mão Santa” foi cassado pela justiça, por corrupção eleitoral, tendo assumido Hugo Napoleão que ficou até final de 2002. Este último foi candidato a governador nas eleições de 2002, mas foi derrotado.

Tendo em vista o “atraso salarial” dos profissionais da educação, isto continuou sendo motivo de mudança, o que supostamente aconteceu com a eleição vitoriosa de Francisco Moraes Sousa, “Mão Santa,” no ano eleitoral de 1994. Nesse período, foi criada na população a expectativa de que esse candidato atualizaria os meses de salários atrasados - novembro, dezembro e 13º salário¹⁴, porém “atrasar salários”, no Piauí, virou algo rotineiro, natural para os governantes e, contraditoriamente, indecente e maléfico para os trabalhadores em educação. Entre todos os conflitos vivenciados, os atrasos salariais são sempre considerados os piores momentos da política do Piauí. É o que revela o depoimento do representante do SINTE-PI, quando diz que o governo que gerou maior dificuldade para a educação foi o 2º mandato de Alberto Silva (1987-1990), devido aos atrasos de salários. Ele diz que esse foi “o pior governo, o do governo Alberto Silva, principalmente, porque promoveu a maior queda na escola estadual. Naquela época saiu muita gente boa da educação”.

Observei certa melancolia no depoente semelhante a minha vivência naquele período. Codo (1999) e Esteves (1981) asseveram que essa atitude de absenteísmo do trabalho desses profissionais é consequência do não reconhecimento social resultando, portanto, num nível de estresse derivado do exercício docente. Inferi que o modo como o depoente expressou-se e com o qual me solidarizo, revela uma expressiva indignação. De fato, esse foi o pior governo para os docentes do Piauí, ou seja, ele desvalorizava os profissionais da educação de forma explícita e irônica¹⁵. Houve grande impulso por parte do governo,

¹⁴ Esses meses de salários não pagos aos funcionários, particularmente os da educação, desde o governo de Alberto Silva (1985 a 1990). De 1995 até 2002, nenhum dos governos desse período conseguiu atualizar. Diante disso, os militantes do movimento sindical da educação ainda cobram em mesas de negociação, a atualização salarial.

¹⁵ Esse Governador costumava expressar em seus discursos, entrevistas, conforme comentários de educadores que “as professoras é que eram mal casadas”.

a inculcar em muitos professores, a busca por novas alternativas para melhorar a renda familiar. O depoente reforça o que Codo assevera na obra já mencionada sobre a questão da desvalorização dos docentes

O trabalho é atraente, interessante, muitos fariam isso por opção, como carreira para a vida toda, **mas diante das perspectivas salariais são obrigados a buscar outras alternativas (grifo meu)** muitas vezes menos atraentes enquanto atividade, porém mais promissoras enquanto meio de subsistência, numa sociedade de consumo feito a nossa (CODO, 1999, p.342)

Retomando minhas “memórias”, lembro-me que após o governo de Alberto Silva (PMDB) vieram os mandatos dos governos Freitas Neto e Guilherme Melo (1990-1994). Estes também foram motivos de desgaste profissional, de absenteísmo do trabalho docente para alguns, devido ao acúmulo de salários atrasados na década de 1980 e durante toda a década de 90, quando as ações dos governantes não eram de solucionar definitivamente a questão salarial dos servidores públicos, nem de ofertar as crianças e jovens estudantes uma educação pública de qualidade. Nessas duas décadas, houve certo atraso também na vida estudantil (escolar) de crianças e jovens do nosso Estado trazendo conseqüências negativas tanto para a vida dos profissionais da educação, inclusive nas suas relações afetivas, quanto para os usuários diretos da escola pública. De acordo com informações do representante do sindicato, ainda hoje há débitos financeiros por parte do Estado para com os Trabalhadores em Educação, apesar de toda organização e luta desse campo, nesses últimos anos. O sindicato coloca em sua pauta de reivindicações algumas variáveis que se alteram conforme o contexto. Contudo, dentre as pautas mais constantes na lista de reivindicações encontra-se a atualização dos salários atrasados. Até a data dessa produção, os salários atrasados referentes ao

governo Guilherme Melo (1993-4) não constava no orçamento do estado para resolver em definitivo tal questão¹⁶.

Retorno à sala de aula na rede estadual de ensino

No início da década de 1990, concluída minha graduação no Curso de Letras, comecei a ministrar aulas no Instituto de Educação, antes mesmo do meu acesso¹⁷ por progressão funcional. Ascensionei de professora classe “A” à “B” (4º ano adicional) até classe “F” (professora com Especialização). Para mim, servir àquela escola nessa condição foi mais um motivo para elevar minha autoestima, assim também o reconhecimento por parte da administração daquela instituição. Logo fui promovida à professora de Teoria Literária, no 1º ano do Curso Normal Médio.

Esta disciplina foi extinta do currículo, daí passei a ministrar a disciplina Literatura Infantil para as alunas de 3º ano do referido curso. Apaixonei-me pela disciplina que, na prática, já lia obras infantis para alunos do ensino fundamental, talvez por isso veio a “paixão” em ensinar as duas disciplinas. Passei a

¹⁶ De acordo com depoimento do ex-presidente do sindicato (SINTE-PI), na campanha eleitoral de 2002, o então candidato W. Dias (PT) tinha como uma das metas resolver o problema de atraso de salário. Hoje, parece haver uma vontade política por parte do governo W. Dias (PT), pois tem se esforçado em atualizar o pagamento dos salários atrasados dos servidores públicos do estado, contudo os servidores da educação têm manifestado constantemente sua “decepção” ou insatisfação com greves. Não obstante, parece que o Plano de Carreira do Magistério uma reivindicação antiga dos trabalhadores em educação do Piauí foi aprovado pela assembléia Legislativa do Piauí, com a intenção de minorar o baixo vencimento dos/as professores/as.

¹⁷ Acesso significa a progressão da/o professora de acordo com o Estatuto do Magistério da rede pública estadual (Lei 4.212/88) que é classificado de “A” a “G” de forma que cada letra representa a qualificação do professor. Na rede municipal até o ano 2000 também havia no estatuto dos professores esse direito, considerado pelo movimento sindical ascensão, “carreira”, ou seja, a mudança de letra ocorre à medida que a/o professora/o inicia, por exemplo, sua carreira, como professora formada no curso normal médio, eleva a sua escolaridade, habilitando-se em Graduação, pós-graduação lato sensu ou stricto sensu.

estudar mais ainda a literatura e, provavelmente, isso foi o que aguçou o meu exercício como docente nos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública municipal de Teresina.

Sendo assim, dediquei-me mais à profissão aperfeiçoando-me sempre, de modo que, em 1993, fiz especialização em Língua Portuguesa. A prática em lecionar para alunos de 5^a e 6^a séries da rede municipal de ensino, trabalhando especialmente as habilidades de leitura e escrita, suscitou-me a elaborar a monografia sobre a leitura do texto poético na sala de aula, diante da experiência que eu tinha em trabalhar a poesia em sala de aula como alternativa para despertar o gosto pela leitura naquelas crianças e adolescentes do ensino fundamental da rede pública municipal, pois a maioria tinha dificuldades em decodificar e codificar o signo linguístico.

Uma reflexão sempre me inquietava: se os alunos não liam e nem escreviam fluentemente, como desenvolviam a aprendizagem nas outras disciplinas? Lembrei-me, então, de minha professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental, com seu estilo de professora que “cobrava os exercícios” do alunado. Dessa forma, procurei também, semelhante a ela, criar um espírito de competição entre os alunos para ver quem lia o maior número de livros literários durante o ano. Questionava-me essas e outras dificuldades, instigando-me e procurando compreender o fenômeno da leitura ou da não-leitura por parte da maioria dos alunos da 8^a série que não liam uma frase completa, não liam respeitando as pontuações, entonação, muito menos interpretar o que iam lendo, seja a leitura oral, seja a silenciosa do texto proposto.

Tudo isso me incomodava, porque outros professores de outras disciplinas também questionavam a mim o fato de os alunos não saberem decodificar o signo linguístico com habilidade. Às vezes eu era muito incisiva ao exigir o cumprimento de tarefas, pois eu percebia que eles vinham de uma cultura

de “mando”, “ordem” nas relações hierárquicas da família. Outras vezes, compreendia a aparente passividade e debilidade de leitura dos alunos determinada pela falta de acesso a cultura mais favorável para mudança dessa prática. Parece que, em razão disso, foi desenvolvida naqueles alunos a “cultura” de não valorizar o letramento, provocado, presumo, pelas más condições de subsistência de seus familiares. Além disso, talvez eles já estivessem habituados a assimilar o que diziam alguns de seus pais, pois estes numa relação de poder “autoritária” exigiam de seus filhos o trabalho em primeiro lugar¹⁸ haja vista a prática dos alunos faltarem às aulas para ficarem a auxiliar seus pais no trabalho da roça ou outros afazeres.

Essa condição de “comiseração e incompetência” foi internalizada pelos alunos e seus pais devido a circunstâncias materiais e reais da própria existência, conforme analisa Snyders ao se referir às teorias de Baudelot-Establet segundo as quais a ideologia burguesa coloca as crianças de classe popular como incapazes em se interessar pela própria realidade da vida. Snyders (1981, p.141) assevera,

Os nossos autores chegam a esquecer tudo que a psicologia mesmo assim nos ensinou de válido sobre a especificidade das idades; a infância é despojada da sua personalidade; e a partir daí sentem-se autorizados a transportar termo a termo os problemas da fábrica, a escola, a decalcar o trabalho da criança pelo da fábrica, a escola sobreposta à fábrica, isto é, absorver finalmente a escola pela fábrica. Negam a psicologia infantil para poderem negar a escola como local específico de formação.

¹⁸ Nesse período, lecionava para alunos filhos de trabalhadores rurais na escola Municipal João Paulo, zona rural chamado Alegria.

Entre Sonhos e Desilusões Profissionais – conflito individual

No final da década de 80, terminando o mandato do governo de Alberto Silva, vivi um período “amargo”, afinal a administração política, econômica e social de nosso estado por parte desse governo, como já assinalado, trouxe para o conjunto dos servidores públicos do Piauí, principalmente os da educação, muitas frustrações não só para os docentes, como também para os milhares de estudantes. Foi um ano letivo perdido literalmente. O governo “atrasou e não pagou os salários dos servidores por mais de seis meses” (BONFIM, 2000, p. 78)

Nesse momento de crise, o sindicato dos professores não fez muito esforço para realizar uma greve, pois naturalmente os professores se afastaram da escola e buscaram alternativas de subsistência. Minha família, à época, além de estar vivendo problemas de ordem afetiva com a separação entre meu pai e minha mãe, também viveu essa crise econômica. O conjunto desses fatores levou-me a uma segunda crise de identidade profissional. Desse modo, após quase onze anos como docente da educação pública estadual, ficar durante alguns meses sem salário foi a pior das situações vividas pelo funcionalismo público de nosso Estado, quando meus pais já estavam se separando. Dos tempos áureos da política econômica implementada nos anos 70 e início dos anos 80 restou à família brasileira a crise econômica dos pequenos produtores dentre eles a de meu pai, ou seja, de toda a família. Também minha irmã era professora, logo a crise afetiva e de desvalorização profissional afetou a maioria dos membros de minha família e, certamente de outras famílias de docentes e funcionários públicos.

Dessa desvalorização veio-me, então, a vergonha de ser professora e passei a ter um sentimento de “comiseração” em relação a mim mesma. Era humilhante ver-me e aos meus co-

legas em tal situação: sem salário, sem motivação e querendo desistir totalmente desse trabalho, sentia-me, enfim, impotente como explica Esteves (1999, p. 32) que: “A acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar, cansaço, desconforto”.

Contra essas dificuldades eu lutei para superá-las, inclusive os sentimentos que a síndrome da *bournot* proporcionou em mim e, penso, a outros educadores, diante do desgaste físico e mental, como já assinalado.

Aquele contexto forçava em mim outras reflexões, sonhos ou novos ideais como, por exemplo, sair da profissão de educadora e procurar alternativas de trabalho mais rentáveis. A síndrome da desistência mexeu com o meu emocional, proporcionando uma crise de identidade que chegou, inclusive, a autodepreciação do ego, ou seja, minha autoestima estava muito baixa como profissional, pois não mais desejava ser professora. Nesse sentido, busquei encontrar outra área profissional por meio de concurso público, pois talvez conseguisse atuar em outra carreira. O pior disso tudo é que o desânimo e a falta de alegria em ser educadora contagiavam meus entes queridos e, em particular, minha mãe que me incentivava para estudar e construir, de fato, uma carreira em outra profissão. Isso evidencia o que comenta Esteves (1999, p. 34) sobre o que assinala Ranjar (1984) quando diz que, no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o status social com base no nível de renda salarial (Idem, p. 34). A idéia, pois, de que o professor tinha o *status social* pelo seu saber, abnegação e vocação em décadas passadas, parecia cair por terra e, nesse sentido, senti-me impotente diante da desvalorização social inculcada no consciente coletivo dos trabalhadores em educação.

A saída mais rentável para mim foi, então, optar pela dedicação aos estudos para concurso público das três esferas

(municipal, estadual, federal) de outras áreas, principalmente, ligadas ao Poder Judiciário em que a “olho nu”, os funcionários sempre tiveram maiores salários. Dessa forma, por conta do aparecimento de concursos no início da década dos anos 1990 para o setor judiciário, muitos colegas professores saíram da educação em virtude de não suportar mais os vis salários. Isso tudo me fez sentir também a vontade de deixar a educação. Diante disso, passei a participar dos concursos e, para felicidade minha e de minha família, lograva êxito nas provas de conhecimentos gerais e específicos, no entanto, não obtinha o mesmo sucesso nas provas práticas (datilografia, computação ou taquigrafia). Continuei a estudar mais para acumular conhecimento e conseguir, de forma rápida, o sucesso em algum concurso público que fosse de outra área e assim tornar-me “técnica”, talvez porque não quisesse mais levar trabalhos escolares para casa, mas também porque concordo com Codo (1999, p.73) ao dizer que “Hoje a trajetória profissional, pode se ver que está muito segmentada [...] é cada vez mais difícil fazer carreira num determinado estabelecimento ou organização”.

Nesse período, era-me desconhecida a *burnout*, doença psíquica já citada nesse trabalho, que se caracteriza pela perda de energia e, conseqüentemente, deixa o professor perder o sentido da sua relação com o trabalho, de modo que qualquer esforço lhe parece inútil. Essa síndrome possui um conceito multidimensional porque gera três debilidades:

- 1) Exaustão emocional – situação em que trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- 2) Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuários/clientes) – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação.
- 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma

“evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização (CODO, 1999, p. 238)

Em 1998, conheci o termo “*bournot*”, quando ainda era dirigente do sindicato e tive a oportunidade de conhecer a pesquisa da CNTE-UnB, já mencionada aqui. Hoje, compreendo, com maior precisão, minhas reações emocionais e a de meus colegas, identifico melhor quando eu ou algum colega sofro desse mal-estar docente. É difícil crer que alguém desista de uma profissão de que, a princípio, gosta muito. Isso é possível devido ao estágio de exaustão emocional em que me encontrava, principalmente, porque minha opção foi a de ser professora e não era reconhecida. Busquei então, meios para sair da profissão, porém ao surgir um concurso para professora da rede municipal de Teresina, eu insisti, inconscientemente, em nela permanecer, como forma de resolver mais imediatamente a questão da “renda salarial” que, na rede municipal de ensino em relação à rede de ensino estadual, além de não haver atrasos no pagamento dos salários, o valor da remuneração era sempre mais elevado.

Assim, com a publicação do edital para concurso de professores dos anos iniciais para o ensino fundamental, inscrevi-me, estudei durante uma semana os conteúdos propostos, tendo sido aprovada entre as 25 (vinte e cinco) primeiras colocadas. Diante desse fato, fui imediatamente convocada para assumir a função, pois havia uma enorme carência de professores na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC). Por conta da ordem de classificação, o grupo das vinte cinco primeiras colocadas (todas eram do gênero feminino), ficamos com o direito de escolher a escola em que cada uma seria lotada, ou melhor, o local de trabalho que melhor se adequasse à casa do candidato. Escolhi uma escola de ensino

fundamental na zona rural de Teresina, pois o ônibus escolar da SEMEC era acessível para eu me deslocar até a escola. Lá chegando, a diretora que já era eleita pela comunidade escolar, levou-me até uma sala de aula com crianças de nível pré-escolar para assumir imediatamente a turma.

Percebi, mais uma vez, que também naquela escola as crianças na faixa etária entre 6 e 8 anos eram “famintas”. A graduação em Letras concluída em 1990, ampliou em mim uma formação mais consistente e segura para aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre o ensino da leitura e escrita, fazendo reflexões sobre minha prática como professora de anos iniciais do Ensino Fundamental e Alfabetização.

Em 1992, continuei a estudar, procurando me aperfeiçoar na área de ensino – Língua Portuguesa – fazendo Especialização. Dois anos depois, concluído o período probatório e pela necessidade de professores graduados, a diretora da escola municipal solicitou que eu ministrasse aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. A necessidade de melhorar a renda salarial forçou-me a aceitar. Assim, comecei a docência nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal onde lecionava, mesmo sem ter passado pela mudança de classe, como professora portadora de curso superior, conforme garantia o Estatuto do Magistério da época. Isso, de algum modo foi um “alívio”, por duas razões: primeiro, supunha que quanto maiores os alunos e o nível de escolaridade, menor seria o trabalho na sala de aula. Segundo, não tinha boas expectativas de o governo estadual melhorar a questão salarial dos professores.

Conforme relatório da OIT e UNESCO¹⁹, para melhorar o *status* dos professores e a qualidade na educação, as condições

¹⁹ Relatório de pesquisa Perfil estatístico da profissão docente da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) organizado por Maria Teresa Sinicasto, publicado pela editora Moderna em 2003.

de trabalho são fundamentais e nesse quesito estão presentes muitos fatores, incluindo-se *salários* que garantam um padrão de vida “razoável” e que permita investir na formação profissional continuada; *carga horária de trabalho e tamanho de classe*, ou seja, o número médio de alunos por professor de acordo com o nível de ensino.

Em 1998, diante da falta de professores de Língua Portuguesa em uma escola situada na periferia de Teresina, da rede municipal de ensino, fui contratada para assumir um segundo turno em turmas de 5ª e 6ª série. Deixei parte da carga horária da rede estadual de ensino para assumir o segundo turno no município, permanecendo, portanto, o terceiro turno no Instituto de Educação “Antonino Freire”. Como eu, muitos professores da rede municipal de ensino deixaram de lecionar em escolas da rede pública estadual e buscaram, como alternativa para melhorar a renda salarial, trabalhar em rede de ensino privado ou outra atividade artesanal ou manual para melhorar a renda familiar. Três turnos com dispêndio físico e mental foi o que durante esse período, vivenciei.

A experiência como Militante

Em 1995, adentrei-me mais diretamente no movimento sindical dos trabalhadores em educação, passando a ser dirigente do sindicato, tendo em vista minhas intervenções políticas nas assembleias da categoria e minha participação dinâmica nos seminários promovidos pela organização magisterial.

Descobriram-me, pois, em uma dessas atividades organizadas pelo sindicato, talvez porque costumava me posicionar publicamente em assembleias, seminários ou atos públicos. A partir desse comportamento, mediante minhas intervenções nas atividades sindicais, semeei minha participação como militante de base do movimento dos trabalhadores da educação do

Piauí, chegando a ser convidada para participar de uma chapa concorrendo à direção do sindicato, a qual foi vencedora. Desde então, participei ativamente e efetivamente dos espaços internos do sindicato, como dirigente. Nesse espaço, passei a observar fazer reflexões, produzir textos para o informativo da entidade, busquei me integrar com intervenções ora concordando, ora discordando de posições políticas acerca de concepções pedagógicas, administrativas e financeiras da política educacional de nosso país e de nosso estado, assim como da política organizacional do sindicato. Essa rica experiência trouxe-me amadurecimento político para compreender que as grandes mudanças na política econômica implementada com os princípios neoliberais²⁰ estavam presentes na reforma educacional, instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), após a Constituição de 1988.

A experiência na militância sindical suscitou, pois, em mim algumas reflexões sobre alguns temas específicos, entre os quais a *gestão democrática na escola* devido à redemocratização do nosso país no final da década de 80, também motivadas pela indignação das organizações sociais, porque, como afirma Gentili (2000) esse contexto revelava uma grande “crise econômica” no país, tendo em vista que o governo federal privatizava as estatais, como alternativa para sair de tal crise, principalmente nos anos 90 a exemplo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse sentido, os movimentos sociais e a organização sindical do campo do magistério fizeram duras críticas à política econômica implantada pelo governo brasileiro, especialmente Fernando Henrique Cardoso quando permaneceu como Presidente do Brasil por oito (8) anos, de 1995 a 2002, período de efervescente mudança devido a um conjunto de reformas já mencionadas, durante o seu mandato. Foi nesse contexto que foi ampliada a luta por parte da organização magisterial em

²⁰ Os princípios neoliberais serão comentados no desenvolvimento desse trabalho, conforme a visão de Pablo Gentili, Guadêncio Frigoto e Marília Fonseca.

prol de uma política de financiamento para a Educação Básica, ou seja, um financiamento para o ensino infantil e médio e não apenas o Ensino Fundamental debatido durante o processo de discussão da LDB que foi promulgada em 1996. Contudo, nessa legislação, o financiamento da educação ficou assegurado apenas para o ensino fundamental conforme será desenvolvido em tópico especial no capítulo terceiro desse trabalho. Nesse período, no processo de mudanças da legislação educacional, outra reivindicação da classe magisterial diz respeito à implantação de um Plano de Carreira e Remuneração que atendesse a todos os profissionais da educação. Tal reivindicação deveria ser contemplada no texto da LDB de 1996, mas, de acordo com informações de militantes do movimento sindical da educação, foi aprovada a proposta governista que trata apenas dos profissionais do magistério, posteriormente organizadas suas diretrizes através da Resolução N° 03/97 do Conselho Nacional de Educação²¹.

Assim, na segunda metade dos anos 1990, a educação passa por algumas reformas através da promulgação da LDB N° 9.394/96, como também da Lei complementar N° 9.424 de 24 de dezembro de 1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), previsto no art. 60, parágrafo 7°, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, alterada pela Emenda Constitucional N° 14²², a Resolução N° 03/97 do Conselho Nacional de Educação, já mencionada aqui, que fixa as diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remu-

²¹ A CNTE, em uma de suas publicações “Cadernos de Educação” complemento do Caderno de Educação n° 06, 2ª. Edição, junho de 1999, faz uma análise crítica em relação as diretrizes postas na Resolução N° 03/1997/MEC para os novos Planos de Carreira e Remuneração, p.p.07-14

²² A luta pelo Financiamento da Educação é o de que contemplasse toda a Educação Básica e não apenas o ensino fundamental; assim também em relação ao Plano de Carreira e Remuneração que, com essa Resolução fragmenta salários, carreira e formação dos Trabalhadores em Educação, quando o movimento magisterial defende um Plano que garantisse um Piso Salarial Profissional Nacional.

neração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em cumprimento ao disposto nos artigos 9º e 10º da lei do FUNDEF, aqui já citado. Além disso, houve mudanças nos currículos a partir das Diretrizes para cada nível e modalidade de ensino e os Parâmetros Curriculares Nacional (PCN's) instituídos pelo MEC.

Contribuições, aprendizagem e participação no espaço sindical

Minha inserção nos movimentos sociais, a partir do movimento de jovens da igreja católica, promoveu o gosto e a compreensão de participar em organizações da sociedade civil. Optei pelo movimento sindical. Assim, adentrei-me pela democracia representativa e passei a ser dirigente sindical. Durante três mandatos, ocupando três pastas diferentes, porém de grande aprendizagem política e educacional: Secretária de Comunicação, Formação Política Sindical e a última foi a Secretaria de Assuntos Educacionais do sindicato representativo dos trabalhadores em educação. Meu desempenho profissional e político favoreceram-me participar também da direção da CUT-PI - Central Única dos Trabalhadores no Piauí.

Enquanto dirigente do SINTE-PI, no primeiro mandato, estive à frente da coordenação da Secretaria de Imprensa e Divulgação, colaborei na organização, produção e revisão de textos periódicos e de projetos daquele sindicato. Dividi meu tempo ou minha carga horária entre o exercício da sala de aula e o papel de dirigente sindical. Assim, despendi um pouco mais de energia física e mental na construção de uma cidadania ativa, participando intensamente nos espaços de debate, de consulta e deliberações como forma de evitar que o “poder” fosse gerida tão somente por pequeno grupo de representantes. Percebi também que esse espaço me aproximava dos docentes e demais

trabalhadores da educação, bem como da necessidade de manter um sindicato representativo da classe trabalhadora ou dos trabalhadores em educação na luta por *salários, formação permanente e condições de trabalho*, de forma mais organizada e sistemática.

Já no segundo mandato, coordenei a Secretaria de Formação Política Sindical. Desta feita, a equipe de dirigentes eleitos entrou em consenso quanto à minha liberação da escola municipal para mandato classista estadual²³. Assumi a coordenação dessa pasta e elaborei uma proposta de formação político-sindical para os trabalhadores da educação, apresentei-a aos outros membros da direção, visando sensibilizá-los e envolvê-los de forma a acreditar que o caminho para fortalecer as “lutas coletivas” do sindicato, era envolver o maior número de profissionais da “base” da educação²⁴.

No último, como dirigente sindical, tive a alegria de assumir a coordenação da Secretaria de Assuntos Educacionais no qual adquirir mais maturidade, pude aprender a observar e fazer reflexão da ação sindical para saber administrar os conflitos existentes nas relações sociais e políticas do sindicato com a categoria e na relação com a política do governo. Tive momentos ascendentes e descendentes no espaço sindical que eu e outros companheiros lutávamos para ser democrático. Assumi responsabilidades com o escopo de melhorar o sentido de minha *participação*²⁵ e como forma de fazer a luta contra-hegemônica não só em relação ao estado, mas também no espaço interno

²³ Nesse período o sindicato tinha direito, estatutariamente, de ter três dirigentes sindicais liberados para representar sua base.

²⁴ A proposta do Projeto continha os temas: História e Organização das Instâncias Democráticas do SINTE-PI, Concepção, Estrutura e Prática sindical, Gestão Democrática na Escola, entre outros e, para melhorar a assimilação desses temas elaboramos uma cartilha contendo um texto (compilados) de lideranças sindicais como Vicente de Paulo da Silva, ex-presidente da CUT.

²⁵ Esse termo é usado por Moacir Gadotti (1997) no sentido de que é uma forma prática de formação para a cidadania: “A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão” (p.49).

do sindicato, mediante as relações entre as várias forças políticas ideológicas nele presentes, o que me proporcionou, também, mudança de comportamento na ação educativa do espaço escolar. Neste espaço, passei a ser mais política, dar qualidade política aos debates de idéias e na produção dos serviços dentro e fora dela. Assim, pude ampliar e qualificar também minha participação em outros espaços sociais, inclusive no conjunto dos movimentos sociais e do mundo sindical, em particular. Foi um processo que se foi constituindo em mim, numa complexidade oscilante entre avanços e recuos, pelas semelhanças no cotidiano desses espaços com a escola, ainda que vários anos depois.

Em toda essa trajetória, conjugando profissão e militância, experimentei fortemente o exercício da reflexão-ação, podendo constatar como Paulo Freire & Frei Betto (1985) que a prática política é “Essa escola chamada vida”. Assim, como argumentam os dois atores, também não posso separar os meus atos de vida pessoal e profissional docente da política, pois tal quais os dois atores revelam, uma e outra são “instrumentos univite-linos” para a libertação do nosso povo excluído ou oprimido, considerando o objetivo final do trabalho em educação.

Por fim, expresso minha visão ou leitura do meu mundo a partir do que acumulei na prática, bem como da fase que passei a aprofundar leituras da palavra numa perspectiva mais teórica. Recorro ao conhecimento de mundo ou a experiência de vida para articular com o conhecimento elaborado, na tentativa de modificar-me na relação com o outro onde atuo ou que venha a atuar, concordando com o que assevera Gramsci

[...] o nosso conhecimento modifica-se, isto é, se nenhuma filosofia é definitiva, mas sim historicamente determinada, é difícil imaginar que a realidade se modifique objetivamente com a nossa modificação; e é difícil admiti-lo não apenas o senso comum, como o pensamento científico.(GRAMSCI, 1978,p.53)

Da utopia às relações de conflitos

Passei a compreender que a ampliação da *leitura de mundo*²⁶ possibilitou-me também ampliar minhas relações políticas e pessoais. No movimento sindical vi-me de repente ter que compreender o sentido da disputa política, dos conflitos no interior da própria classe trabalhadora. Neste sentido, tentava minimizar conflitos, mas sem baixar a cabeça diante dos desafios e dos “embates” entre os militantes mais veteranos, principalmente. Compreendi, então, que a organização interna e externa do sindicato que representa os trabalhadores em educação tem momento de fortes conflitos, tensões, contradições, ideologias diversas diferentemente do que imaginara antes de adentrar à luta sindical com maior participação.

Essa experiência desenvolveu em mim o entendimento de que o sindicato é um espaço civil onde os trabalhadores se organizam por um objetivo comum, mas também constituído de relação de conflitos por conta da disputa de poder; do desvelando do viés existente em muitas práticas militantes, pensando que é a suposição de tais conflitos eram presentes só na relação capital e trabalho – empregado e patrão. Ora, o sindicato dos trabalhadores em educação tem o princípio básico de ser democrático e que a “unidade” em defesa dos trabalhadores e da escola pública deve ser sua tarefa política mais significativa. Por que, então, havia tantos conflitos? Por que não se administrava o conflito ideológico consensualmente para garantir a unidade nas diversidades, a fim de garantir êxito na luta pelos direitos coletivos da categoria em questão?

Nesse contexto, passei progressivamente a re-significar o que tinha em meu imaginário a partir de meu conhecimento de

²⁶ Paulo Freire (1992,p.12) coloca em seu livro “A Importância do Ato de Ler em três artigos que se completam” coleção Polêmicas do Nosso Tempo, que “a *leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela*”.

mundo. Agucei o senso crítico que se ia formando em minhas relações e tensões no âmbito sindical - os grandes conflitos internos e externos, vendo como conseqüência as disputas de espaço entre as “correntes político-ideológicas”. Essa disputa “ideológica” ou correlação de força política no movimento sindical acontecia entre as lideranças que, em sua maioria, também se articulavam em virtude da sua organização também em Partidos Políticos. Assim, o que pensava ser fácil resolver ou que os conflitos seriam resolvidos com o debate de idéias, sem maiores confrontos ou interesses individuais, fui entendendo que o cotidiano das diferenças nem sempre eram gerenciadas com responsabilidade e generosidade.

Compreendi, então, que a relação de “poder” interna entre os militantes do movimento sindical, e até em partidos políticos é muito mais complexa do que imaginara, pois parte daqueles dirigentes entendem a democracia como um sistema de *regras da maioria* ²⁷ cujo exercício se aprende elegendo ou “deselegendo”, o que remete a um rodízio no poder e prestação de contas dos representantes para com seus representados, possibilitando a formação de autênticos representantes, à medida que a comunidade os escolhe (DEMO, 2001). Ou ainda, conforme Paro (2000, p.112) quando argumenta que “as práticas da realização da democracia são imperfeitas, talvez se trate de lutar por aperfeiçoá-las e não renunciar a elas”.

Assim, o nosso olhar acerca do sindicato passou a ser o de construir a partir da prática, o conhecimento cada vez mais rigoroso e profundo sobre essa realidade, na tentativa de que viesse também a transformar a mim mesma e a realidade em que atuei como dirigente até 2004, de forma direta. Em decorrência da falta de conhecimento teórico, às vezes, sentia-me impotente e, diante disso, tive o sentimento de que novas

²⁷ Desenvolverei o sentido de democracia no sistema democrático, segundo Bobbio, nos capítulos três e quatro.

demandas exigiam mais formação profissional e política para melhor interagir com os “intelectuais²⁸” da base do sindicato dos trabalhadores (as) em educação.

Dessa forma, os espaços do sindicato foram também contextos de minha formação política. Contudo, necessitava investir na formação mais teórica, para compreender e administrar com mais eficiência as relações sociais diante dos conflitos, o que considero uma formação processual. As expectativas e cobranças coletivas dos profissionais do magistério tanto em relação ao sindicato, quanto comigo mesma, refletiam certo desgaste físico e mental – é a *burnout* – diziam alguns acerca do meu comportamento, aparência cansada e desanimada.

Ser líder sindical é ser “exemplo”, é “procurar superar limites”, diziam uns, querendo fortalecer-me nos momentos de absenteísmo. O reconforto vinha de pessoas mais próximas a mim que também compartilhavam de ideais políticos, sociais fazendo-me continuar até os últimos meses do primeiro semestre de 2003. Portanto, atuando no movimento sindical, entendi também o sentido de “Universidade Aberta” no sentido que o senso comum apregoa, ou seja, um espaço de educação não formal. Em síntese, exercia minha cidadania ativa, participando efetivamente nesse espaço, despertando-me a necessidade de ampliar e aprofundar teoricamente algumas categorias como gestão, democracia, participação, cidadania, estado, sociedade, política educacional na visão do poder estatal e privatista, entre outras. A LDB N° 9.394/96, em seu artigo 1° amplia o sentido de educação:

²⁸ Intelectuais no sentido explicitado no Dicionário de Política de Norberto Bobbio et alli cujo sentido se refere a primeira acepção, ou seja, “uma categoria ou classe social particular que se distingue pela instrução e pela competência, científica, técnica ou administrativa, superior à média, e que compreende aqueles que exercem atividades ou profissões especializadas (...) ‘trabalhadores não manuais’ ” (1999, p.637).

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos **movimentos sociais e organizações da sociedade civil** (grifo meu) e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

A partir dessas experiências, então, fiz observações e reflexões decorrentes de minha atuação na escola e no movimento sindical. O sentimento positivo de querer compreender o tema em discussão nessa pesquisa - *gestão democrática na escola pública de Teresina* desenvolveu em mim, progressivamente, o sentido e o papel do sindicato, desejo de conhecer a sua história e resgatá-la, assim também, aprofundar o tema em discussão, objeto de luta da organização magisterial brasileira desde o início dos anos 1980. Nessa década, foi muito contínua tal reivindicação no sentido de institucionalizar e implementar a eleição direta para diretores de escola. Contudo, somente na segunda metade dos anos 1990 é que foi concretizado.

A paixão pelo tema me impulsionou a observar a escola e a participar nas discussões sobre eleição, de forma que passei a acumular conhecimento, elegendo-o prioritário nos espaços formativos como mesas redondas, conferências de educação, congressos ou seminários, de âmbito estadual e nacional, quando tratavam desse tema particular.

Nessa diversidade de contextos, busquei compreender também o sentido de outras variáveis usadas pelo movimento sindical, como *participação e cidadania, poder e relação de poder, luta de classe, correlação de forças, qualidade no ensino, autonomia, financiamento da educação, neoliberalismo*. Sobre esta última categoria, busquei compreender seu sentido, ou seja, *neoliberalismo* ou política do “estado mínimo”, foram termos difundidos e estudados no sentido de desvelar suas supostas “mazelas”, conforme os discursos dos atores que

atuavam nos espaços coletivos do movimento social nos quais me incluo. Enquanto isso, os que estavam no poder estatal, os representantes do governo, defendiam os princípios previstos nos documentos e ‘recomendações’ de instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial ou BIRD e o FMI²⁹. Por isso, as lideranças do sindicato da educação e alguns intelectuais puxavam reflexões acerca de suas conseqüências para as classes de menor renda e oportunidade de acesso à educação e a cultura.

Ao participar de mesas temáticas sobre a política educacional de nosso país e de outros situados na América Latina, assimilei o que os teóricos expositores ou debatedores progressistas ligados aos movimentos social e sindical como Pablo Gentili, Demerval Saviani, Guadêncio Frigotto, Tomás Tadeu Teodoro da Silva, entre outros, diziam. Além disso, passei a ler mais acerca dos conteúdos discutidos pelos estudiosos para suprir uma lacuna de minha formação acadêmica. Aprendi, por exemplo, com Pablo Gentili (2001) ao definir a crise da educação na perspectiva dos neoliberais, em seu livro “A falsificação do Consenso – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo” o seguinte:

Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais latino-americanos enfrentam hoje, basicamente, uma crise de *eficiência, eficácia e produtividade*, mais do que uma crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos (pp.16.-17). (...) Na ótica neoliberal, essa crise expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais (p.17). (...) Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consu-

²⁹ Tais princípios foram acordados entre esses organismos financeiros e países da América Latina, durante um encontro denominado, informalmente de “Consenso de Washington”, em novembro de 1989, cuja intenção foi a de consolidar as propostas de reforma do Estado (BATISTA,1994).

mo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI, 2001, p.19).

Apreendi também que ao longo da história da educação pública aconteceram muitas alterações chamadas de reformas. Da década dos anos 1970 até os dias de hoje, há um conjunto de reformas no estado como que para adaptar o contexto político econômico e educacional que, em particular, tem sido tratada como mercadoria (FRIGOTO, 1995). As categorias conceituais abordadas no parágrafo anterior possuem uma conotação diferente para o movimento sindical dos docentes. Os princípios do neoliberalismo sedimentavam, cada vez mais, a minha consciência e re-significar alguns deles, entre os quais os que viessem a distanciar o direito à educação do qual gozam os indivíduos na sua condição de cidadãos. As reflexões que exercitei (e venho exercitando) provocaram em mim o desejo de aprofundar tais conceitos, numa perspectiva mais acadêmica. Assim é que busquei a fundamentação em teóricos que tratam desse tema e, assim, qualificar a minha intervenção e a de outros militantes, na defesa da gestão democrática na educação, principalmente, das escolas quanto ao direito à organização e luta dos trabalhadores em educação e, por conseguinte, na defesa da escola pública, gratuita, laica e inclusiva, a ser defendida em mesa de negociação junto ao Poder Público.

Ficava inquieta, talvez ansiosa, para assimilar tais conceitos. Mas aos poucos, passei a assimilá-los a partir de minha atuação nos espaços de formação coletiva, ouvindo ou lendo as produções de lideranças sindicais mais experientes acerca da visão do movimento dos trabalhadores em educação; apropriando-me, também, de leituras de obras de autores cujas teorias eram próximas à ideologia do movimento social. Percebia ainda algumas contradições e, talvez por isso, chegou-me a ideia de que uma pesquisa seria uma das saídas para melhor avaliar o que ocorria numa gestão escolar e na educação como um todo

para além da prática cotidiana da escola e, por consequência, do sindicato da educação.

Essa formação política sindical a partir da ação organizadora de uma categoria profissional era-me importante. Porém, precisava ainda, no entanto, buscar recursos teóricos para subsidiar a mim e aos profissionais da educação, as lideranças sindicais, perspectivando apontar mudanças tanto nas relações pessoais internas, quanto nas “relações de classe”, isto é, sindicato e o poder dominante. Em consonância com o pensamento gramsciano “O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica dessa sua ação que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que transforma”³⁰, fiz a opção em aprofundar teoricamente os conhecimentos adquiridos na prática para explicitar o sentido de minha atuação, buscando, dessa forma, outra saída: a formação um pouco mais sólida, portanto, a pós-graduação em nível de mestrado.

As contradições, os conflitos individuais e coletivos durante toda a minha atuação como dirigente sindical aconteceram, pois, num contexto político-econômico em que os princípios do neoliberalismo para as políticas públicas na educação, entre outras, eram muito debatidos e precisavam de produções de textos para informativos, editoriais do programa radiofônico “A Voz da Educação”³¹ e de teses para os Congressos do sindicato iam me envolvendo, paulatinamente. Isso, talvez decorra da necessidade em contribuir para superação dos limites e difundindo uma contra-ideologia. Afinal, considerando também a construção coletiva do saber, entre as várias finalidades escritas no Estatuto do Sindicato destaca-se o Artigo 2º, particularmente, os incisos XI e XII, onde diz

³⁰ Apud RIBEIRO, Maria Luiza Santos (1995:65) da obra A formação Política do professor de 1º e 2º Graus.

³¹ Programa radiofônico produzido pelo sindicato, transmitido pela Rádio Pioneira de Teresina, aos sábados de 08:00 às 9:30.

XI - Defender o ensino público e gratuito de boa qualidade, para todos e em todos os níveis, e, XII – Incentivar o surgimento de lideranças e garantir a instrumentalização adequada dos profissionais da Educação que atuam em nível de Núcleos e Escolas, no cumprimento das finalidades e metas do SINTE-PI (Estatuto, versão 2003).

O SINTE-PI, através de mecanismo de comunicação, mantém uma relação interativa com seus filiados e a própria sociedade em defesa da escola pública laica e gratuita. No âmbito do discurso, busca sensibilizar ou mesmo reproduzir para o “consciente” coletivo da classe trabalhadora, particularmente, os da educação pública, os verdadeiros objetivos da ideologia capitalista. Ideologia esta implementada pelo Ministério da Educação e instituições internacionais como FMI/BID/Banco Mundial³² para a educação, mediante o uso dos termos “qualidade” e “competitividade”, no sentido de que o “estado mínimo” é a melhor saída para as políticas públicas. Em resumo, a educação deve ser tratada como uma “mercadoria” conforme assevera Sônia M. Draibe (1995, p.11)

o mercado constitui o melhor e mais eficiente mecanismo de locação de recursos, a redução do Estado (do seu tamanho, do seu papel e de suas funções) é o mote do móvel dessa ideologia, repetida já suficientemente para que não necessitemos nela nos deter.

Em síntese, a reforma do estado e, por conseguinte, a política educacional brasileira praticada nas últimas décadas foi, certamente, planejada para tirar ou diminuir a responsabilidade

³² Essas instituições significam respectivamente Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento –organismos financeiros que, na década dos anos 1990, injetaram maior volume de recursos financeiros na política educacional dos países da América Latina. Conforme Pablo Gentili (1995), o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contra-face do discurso da democratização.

do Estado para com as políticas públicas como estratégia em atender o capital estrangeiro.

Desafios

Observei e registrei melhor as atitudes do governo, o comportamento de dirigentes sindicais e da própria comunidade escolar em relação ao tema específico deste estudo, buscando me aperfeiçoar por meio do Mestrado em Educação, uma forma de distanciar-me da militância ativa, visando construir um olhar sobre a realidade desses espaços e da própria luta dos educadores, como pesquisadora em formação. Vale ressaltar que, para construir esse olhar, a minha experiência de vida profissional e como militante no Sindicato dos Trabalhadores em Educação constituiu, em mim, os sentidos de aprender na ação, com reflexões político-pedagógicas, essenciais em meu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, o meu engajamento possibilitou uma maior visibilidade acerca das concepções culturais e ideológicas, existentes entre os próprios trabalhadores no movimento dos professores. Dessa forma, utilizei tal experiência para potencializar uma articulação entre a prática e os estudos crítico-teóricos sobre o tema gestão escolar - objeto de pesquisa.

O desafio é enorme como também muito complexo para defender a educação pública e seus trabalhadores, principalmente por conhecer a realidade escolar, as suas condições estruturais a partir da vivência e, com base nisso, contrapor-me com mais propriedade e fazer o contraponto aos discursos dos neoliberais que os tem como verdadeiros e únicos para resolver a crise educacional em nosso país. Verdades que, de algum modo, conseguiram seduzir ou cooptar, através da mídia, parte dos trabalhadores em educação, alunos e muitos pais e mães de alunas (os), a fim de aderirem ao projeto de mudanças ou de

redefinição de categorias que quebram as bases de uma sustentação democrática do direito à educação, da igualdade de oportunidade para todos, pré-requisitos para conquistar a cidadania plena. (GENTILI, 2001).

Re-significando conceitos

Refletindo sobre a minha experiência particular como funcionária e professora da escola pública, assim também como militante do movimento sindical dos trabalhadores em educação, aponto aqui, alguns termos re-significados como: *escola*, *docência* e *sindicato*. Certamente não esgotarei nem nesse tópico, nem no corpo desse trabalho o estudo dessas categorias. Contudo, na medida em que irei analisar os dados empíricos de minha pesquisa, tento desenvolvê-los, de forma mais aprofundada nos capítulos subseqüentes, numa perspectiva da sociologia da educação. À luz do teórico Georges Snyders (1981) - que analisa de forma crítica e, com o que há de convergente entre as teorias de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet e Illich - bem como à luz de Vítor Paro (1996) um dos pais desse tema com visão progressista, fizeram-me compreender e ampliar, a partir desse “meu olhar” no exercício do magistério, a concepção de escola e docência. Da mesma forma, tomo como referência, conforme já mencionei, os seguintes autores: Ricardo Antunes, Emir Sader, Maria da Glória Gohn, como forma de sistematizar o sentido da organização sindical - espaço político onde vivenciei direta e indiretamente outros conflitos da luta de classes, quando em defesa da educação pública e dos direitos trabalhistas e sociais dos educadores.

Escola

Seguramente, outros colegas profissionais da educação, assim como eu, têm procurado compreender, a partir de alguns questionamentos no dia-a-dia da prática pedagógica e administrativa, o conceito de escola. Ou, que papel a escola pública desempenha numa sociedade capitalista? Ou, ainda, diante de uma greve ou outra manifestação coletiva, qual a relação que a escola pública deve ter com a organização e a luta de classe? Outro elemento importante é verificar como os gestores da educação lidam com as contradições, os conflitos na relação entre os atores internos e externos da escola? Essas questões, entre outras, certamente já fizeram ou ainda fazem parte de nossas “angústias” no convívio com os atores internos (alunos, professores, funcionários, especialistas, diretores) e externos (pais e mães de alunos, representantes da SEDUC-PI e do sindicato representativo dos profissionais da educação da pública), na perspectiva de participarem como cidadãos e cidadãs ativos, pois compreendo a educação como um dos principais meios para formação da cidadania³³.

A experiência de 26 anos de trabalho na escola pública estadual e, um pouco menos na rede municipal de ensino, possibilitou-me fazer reflexões de minha própria realidade. Nesse sentido, busco, agora, compreender a escola à luz de alguns teóricos mais progressistas, que a concebem num enfoque mais sociológico. Portanto, a escola, para mim, se confunde com *educação* e, por conseguinte, com o modelo político econômico e social adotado num dado contexto histórico. A minha experiência do final dos anos 70 aos anos 90, remete-me a

³³ Pedro Demo (2001) usa muito esse termo para caracterizar o sujeito que participa ativamente dos espaços públicos de decisão de modo a se autopromover no sentido de ser um cidadão, conforme diz em seu livro: *Participação é conquista*, quando trata do conceito de cidadania a partir do conceito de participação no exercício da democracia.

entendê-la como espaço de formação humana, mas, sobretudo, de conflitos mediante as diferenças de classe cultural e socioeconômica dos usuários e mesmo dos profissionais.

Nas décadas de 1980 e 1990 parece que a divisão de classe social se alargou e, na escola, em particular, a realidade tinha como consequência um modelo contraditório devido a política econômica, social e cultural ser imposta pela classe dominante. Vejo, hoje, a escola como um mundo muito distante da realidade do aluno da escola pública, isto é, os conteúdos e a metodologia impostos pela escola são, na maioria das vezes, propulsores da exclusão de valores e de comportamentos sócio-culturais próprios do “currículo oculto” do alunado (LIBÂNEO, 2003).

Afinal, as reformas na educação ou os novos paradigmas, novos valores foram ensinados ou têm sido projetadas na perspectiva capitalista. A ideologia burguesa passou a ser assimilada pelos próprios usuários oriundos de classes populares, assim também por parte dos profissionais que têm reproduzido e, mesmo, reforçado, de algum modo, as intenções da ideologia da classe dominante, talvez porque não tenham observado o que assevera Snyders (1981, p. 32):

(...) a escola, a pretexto de ser neutra, não aborda as questões que estão na base da existência das crianças, acima de tudo das crianças proletárias: os salários, as greves, o desemprego, as guerras coloniais (...) a escola torna-se estranha e distante, e são os filhos do proletariado que mais duramente o sentirão, isto é, os que mais se expõem à reprovação e ao insucesso.

Em síntese, isso significa que a condição sócio-econômica dos usuários diretos da escola pública (alunos e pais de alunos), é em geral colocada à margem, isto é, os conteúdos pedagógicos, provavelmente, poucos têm sido planejados para o aluno

real e sim, supostamente, para o aluno ideal. Presumo que a maioria das escolas dessas últimas décadas não tem formado os alunos/as na perspectiva de uma “pedagogia libertadora”, pois o que se assiste é a promoção, de uma educação segregadora (SNYDERS,1999). Nessa minha caminhada, depreendo concretamente que, embora tenha havido reformas no sistema educacional brasileiro, ainda não há uma política em que a educação pública promova o sucesso dos usuários diretos, tendo em vista a condição marginal na qual as “crianças e jovens do povo” que freqüentam a escola pública, se encontram.

Vale lembrar que nos anos 1980 e início de 1990, ainda sob a égide da LDB n. 5.692/71, houve reformas na educação básica e superior. Mas, a nova LDB de 1996 manteve como um dos objetivos, corrigir as inadequações do sistema de ensino organizado na legislação anterior decorrente de uma nova realidade econômica. Nessas duas décadas, o sistema de ensino brasileiro ajustou-se ideológica, estrutural e funcionalmente nos três níveis de ensino, tendo em vista a implementação de políticas que atendam ao mercado, de modo que a lei anterior primava pelos cursos profissionalizantes para os filhos de operários (com sentido terminal de qualificação), adequando-os segundo a exigência do mercado naquele contexto e, o ensino propedêutico, era garantido para os filhos da elite dominante (FREITAG, 1986).

Saliente-se que a classe dominante, até esse período, adaptou mais ainda a educação à realidade econômica e política, conforme o mercado capital, perspectivando a diminuição da responsabilidade do Estado para atender aos interesses do capital estrangeiro ou à dinâmica do capital financeiro internacional. Concordando com as explicações de Snyders (1981), a escola tem gradativamente excluído o aluno oriundo de classe popular de ter acesso ao saber mais politécnico:

(...) para afastar as classes populares, já não se atua por exclusão, por oposição absoluta, aqueles que estão dentro do sistema escolar e os que ficam de fora, isto é na fábrica ou no campo: procede-se por ‘ sábias gradações e sabiamente dissimuladas’, que vão ‘ dos estabelecimentos, secções, disciplinas ligadas às melhores possibilidades de êxito posterior, tanto escolar como social, (até aos) diferentes graus de rejeição’. A discriminação das classes populares faz-se pouco a pouco, com brandura – e assim se consegue dissimulá-la melhor (SNYDERS, 1981, p.21).

Conforme minha experiência no cotidiano escolar, somada à concepção teórica de Snyders (1981), inferi que a escola pública, em grande parte, termina por reproduzir, de fato, a ideologia da classe dominante, segundo o contexto político-sócio-econômico da sociedade em que está situada, para perpetuar o poderio da classe dominante. Nesse sentido é que, conforme o modelo capitalista, a escola promove a “divisão de classes”, ajustando-se ao modelo do Estado mínimo, tão dissimuladamente decantado na década de 1990. Isso significa, então, que a política educacional se sustentou numa “nova” fase do capitalismo alcunhada de neoliberalismo.

De outra parte, considerando que a escola é constituída de atores sociais portadores de cultura e histórias sócio-político-econômicas diferenciadas, supõe-se, portanto, que as relações estabelecidas entre os sujeitos são, certamente, de conflitos, contradições, oposições que, entre outras razões, aspiram melhoria nas relações sociais, profissionais, “*pessoais*” no campo da educação para qualificar futuros profissionais não reprodutores de sua ideologia como forma de transformar o “*status quo*”.

Diante desses argumentos é que busco compreender a minha vivência profissional desde as primeiras séries no espaço escolar público e, sendo agora pesquisadora em formação, de-

envolvo um conhecimento mais elaborado. Minhas reflexões convergem, pois, com as análises críticas de George Snyders (1981) ao sintetizar o que os teóricos marxistas pensam sobre a concepção de escola, ou seja, “a escola é um local de contradição dialética” (p.13) constituída de “coletivos” de professores, de alunos, de funcionários, de pais de alunos e que nela ainda é “reproduzida” a divisão de classe. Mas, por outro lado, esses grupos (os/as trabalhadores/as) são capazes de revolucionar esse espaço, transformando-o em uma instituição progressista, menos segregativa em relação aos filhos da classe trabalhadora (SNYDERS, 1981).

Finalmente, compreendo também que a escola pública brasileira deve levar em conta um projeto de educação que transmita valores amplos, que forme o cidadão para atuar de forma crítica na sociedade. O projeto de educação da escola a que me refiro tem que ser claro e não pode estar “descolado” do cotidiano real ou da história política, social e cultural dos alunos. Um projeto de educação que possibilite aos educandos e educadores a perspectiva de assumirem a construção de um mundo novo, refletir, compreender e transformar a própria realidade, assimilar suas adversidades culturais e sociais nas relações do cotidiano da escola e da própria família ou em outros contextos sociais.

Docentes

O (A) professor (a) tem como trabalho produtivo o “ato de ensinar-aprender” e, nesse sentido, sua contraparte é a sua formação contínua e o aprendizado dos/as alunos/as. O docente tem o papel de formar os alunos do sistema escolar, tendo em vista que sua prática pedagógica é também um dos produtos para o professor obter “lucro” ou “proventos”, à medida que presta seus serviços (mão de obra trabalhadora) aos usuários de

classe popular e, conseqüentemente, ao poder dominante, até mesmo quando não tem ciência da política pedagógica imposta. Diante do suposto papel de formar os alunos do sistema escolar, sua valorização pode ser configurada, como aponta George Snyders (1981) ao citar os argumentos de Bourdieu-Passeron sobre o recrutamento de alunos e professores, como desigual para um e outro, respectivamente, diante da origem social ou do tempo que possam investir na formação “intelectual”:

A hierarquia dos estabelecimentos de acordo com o prestígio escolar e com o *rendimento social dos títulos* (grifo nosso) a que conduzem corresponde estritamente à hierarquia destes estabelecimentos segundo a composição social do seu público (SNYDERS, 1981, p.20).

O autor reforça o que fora dito por Esteves (1984) sobre o *status* social do/a professor(a). É visível na sociedade capitalista que, além da qualificação (escolarização), o professor recebe um modo de tratamento diferenciado, ou seja, entre esses profissionais o rendimento salarial não é isonômico no Brasil. Tal fato ficou menos agravante com a implantação do FUNDEF, em 1997, na medida em que as reformas educacionais, nessas últimas décadas, descentralizaram os recursos públicos implicando, também, nos salários dos professores. Tal descentralização não deixou que os salários dos profissionais da educação ficassem menos vis, pois não proporciona isonomia, logo promoveu a desigualdade de valorização dos profissionais da educação entre as esferas (município, estado e federal), não levando em conta a qualificação do docente: Normal Médio, graduação, especialização ou outro título. Assim, no desenvolvimento de suas teses, Georges Snyders (1981, p.57) assevera que:

Esta recusa em conceder qualquer validade às classes médias é particularmente grave na nossa época em que grande número de docentes, muitas vezes vindos da clas-

se média, ou mesmo tipicamente ligados à classe média pelos seus hábitos e gostos, vêem degradar-se o seu *estatuto social*, (grifo meu) as suas condições de vida bem como as perspectivas, o sentido do seu trabalho; e é a altura em que as idéias progressistas os atingem a partir de uma tomada de consciência da sua verdadeira situação: *organizam-se, sindicalizam-se, conduzem lutas maciças* (grifo meu) e fornecem elevado número de militantes aos partidos da esquerda.

O mesmo autor ressalta, portanto, a organização dos trabalhadores para a condução da luta em defesa dos seus direitos para melhores condições de vida, de modo que, organizados em associações ou sindicatos, legitimam o processo participativo e defendem uma vida mais digna, embora alguns consigam fugir desse trabalho social decorrente da síndrome, a *burnout*, em virtude da questão salarial, da falta de reconhecimento, da depreciação e falta de segurança, entre outros fatores já mencionados nesse trabalho (CODO, 1999).

O Sindicato

O processo participativo da classe trabalhadora nas organizações sindicais conforme o “novo sindicalismo”, aqui no Brasil, surgiu efetivamente no final da década de 1970 e inícios dos anos 1980. Os trabalhadores, nesse período, buscaram contrapor-se ao modelo oficial, ou seja, separar o sindicato do estado, pois defendiam um sindicato autônomo. sem nenhum vínculo com o poder estatal. Para os que continuavam a manter essa relação, eram alcunhados, pelos chamados sindicalistas progressistas, de “sindicato pelego”, isto é, sindicatos que serviam mais ao patrão do que ao trabalhador. Emir Sader (1995, p.61) discorrendo sobre o que dissera Kazumi Munaka (1980) em uma comunicação que consta nos Anais do IV Encontro Regional de História de São Paulo, em 1978, ressalta, conforme

segue, que:

o maior acontecimento político mais importante do primeiro semestre deste ano não foi a indicação do general Figueiredo para a Presidência da República e a consequente crise do meio militar, nem o surgimento da candidatura dissidente do senador Magalhães Pinto, nem tampouco a articulação da Frente Nacional de Redemocratização. Foi na realidade, a irrupção do movimento grevista, que, iniciado em meio à região do ABC (SP) rapidamente se alastrou pelos grandes centros industriais e urbanos do Estado, envolvendo centenas de milhares de trabalhadores e estendendo-se até os dias de hoje.

Emir Sader (1995) comenta ainda as posições de Munaka, considerando-as, de certo modo, ousado em seu tempo. Porém, este autor nessa discussão, ratifica essa ousadia quando esclarece o cenário de mudanças ou alterações sociais e políticas no Brasil, naquela conjuntura. Segundo ele, o movimento operário alterou não apenas “nas esferas da política salarial, da liberdade sindical, do direito de greve, como fundamentalmente provocou o nascimento de novos atores no cenário político” (Idem, p.26) e continua resgatando a história de alguns momentos de rupturas que marcaram a política do nosso país nas décadas de 70 e 80, considerando que,

uma nova transição para uma nova forma de sistema político (...) Atores sociais e intérpretes, no próprio calor da hora, se aperceberam de que havia algo de novo emergindo na história social do país, cujo significado, no entanto, era difícil de ser imediatamente captado.

Nesse contexto, os mais diversos grupos populares reivindicavam o direito de “reivindicar direito”. Isso trouxe uma revalorização de práticas sociais presentes no dia-a-dia da classe popular. O autor busca compreender os significados das ações de

*sujeitos coletivos*³⁴ que surgiram nesse contexto, assim como os novos atores que começam a ocupar os espaços públicos, a partir desse Novo Sindicalismo. Ricardo Antunes (1986) argumenta que essa nova forma de organização dos trabalhadores representa uma estrutura sindical que se contrapõe à estrutura sindical imposta pela legislação corporativista, herdada dos anos 30. São novos movimentos sociais que politizavam espaços antes reprimidos pelo setor privado e coerção do Estado.

O sindicato, na acepção do “Novo sindicalismo”, significa um tipo de organização de “classe trabalhadora” que seja combativo, representativo da base, que represente um espaço de lutas em defesa dos direitos sociais e políticos e questione os próprios limites do estado corporativista. Este sindicato, aqui entendido como espaço constituído de pessoas de classe menos favorecida assim como a escola pública, como afirma Sader (1995, p.55) quando são constituídas por uma

pluralidade de sujeitos (grifo meu), cujas identidades são resultados de suas interações em processos de reconhecimento recíprocos, e cujas composição são mutáveis e intercambiáveis. As posições dos diferentes sujeitos são desiguais e hierarquizáveis; (grifo meu) porém essa ordenação não é anterior aos acontecimentos, mas resultados deles.

Hoje, mais que no passado remoto, compreendo a organização sindical como um espaço político de muitas contradições e conflitos internos e externos, diferentemente do modelo de sindicato decantado por muitos. Um modelo sindical que até o regime militar era a característica tipicamente assistencialista. Mas, conforme pesquisa encomendada pela CNTE (Confede-

³⁴ O autor usa esse termo no sentido de uma coletividade onde se “elabora uma identidade e esse organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas”(1995,p.550).

ração Nacional dos Trabalhadores da Educação) em seu 23º Congresso, os professores respondentes, em sua maioria, disseram que sindicato é um “instrumento de luta da categoria por melhorias salariais e condições de trabalho” (RIBEIRO & JOIA, 1992)³⁵. Portanto, em consonância com os resultados da referida pesquisa, entendo sindicato como uma organização, fundamentalmente, como espaço de “luta” não só por salário, como também para quem sonha com um projeto coletivo de uma sociedade justa. Entendo, ainda, que os conflitos internos entre os sujeitos desenvolvem em uns e outros a noção mais ampliada do sentido de estado, sociedade, educação, política e poder, entre outros. Isso me faz compreender, de um lado, que o sindicato é um espaço educativo que provoca mudança de comportamento no indivíduo e nas suas relações sociais com atores participantes diretos, não só do movimento sindical, mas também de outras organizações denominadas “Movimentos Sociais”. De outro, à medida que alguns militantes são reconhecidos socialmente pelas suas diferenças, seus valores e seu potencial de conhecimento, provoca uma disputa de correlação de forças ainda maior entre seus membros, internamente e externamente, gerando conflitos capazes de provocar a exclusão dos mais atuantes, em virtude da opção ideológica, a ponto de não concordar com atitudes contraditórias aos princípios da democracia e de um modelo de sindicato docente considerado combativo.

Vale ressaltar, ainda, o que revela Gohn (1997, p.340-341) sobre o comportamento de militantes dos Movimentos Sociais no período da década de 1990

³⁵ A obra: Trabalhadores em educação: perfil e representações dos delegados ao 23º Congresso da CNTE (1991) é resultado de uma pesquisa para conhecer as características da categoria dos docentes, realizada pelo Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) como forma de subsidiar os militantes do movimento sindical da educação.

Usualmente, nos anos 90 se participa de causas coletivas quando estas causas têm a ver com o mundo vivido pelas pessoas, e não porque estejam motivadas pelas ideologias que fundamentam aquelas causas. Os militantes olham mais para dentro de si próprios. Deixam a paixão pelo coletivo em segundo plano e buscam suas próprias paixões. Articula-se a projetos coletivos apenas se estes relacionarem com seus próprios projetos. Estes novos militantes querem manifestar mais seus sentimentos do que viver segundo as diretrizes preconizadas por alguma teoria, partido ou instituição de planejamento.

Logo, compreendi em minha experiência política que existem alguns sindicalistas com interesses individuais ou corporativistas em detrimento dos interesses do sujeito coletivo no seu sentido mais amplo. De modo que, Gohn (1997,p.340) no mesmo texto usa uma expressão muito forte e generalizada quando afirma que *ninguém quer mais sobrepor os interesses do movimento aos de sua vida pessoal* referindo-se ao comportamento dos militantes na década de 90, conforme citação acima. Prefiro dizer que parte dos militantes do Movimento Social como um todo, tem tal comportamento. Por outro lado, no movimento sindical há os que “gritam” de certo modo o mote: Os trabalhadores são, pela voz de seu sindicato, cidadãos respeitáveis que, sintonizando com as interpelações do governo, **exigem apenas ser respeitados (grifo meu)** (SADER, 1995, p. 187). Há outros, que com o discurso da acomodação ou de sua defesa são incapazes de manifestar sua indignação, tornando-se silenciosos, discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina.

Com esses termos, os comentários do referido autor revelam o papel do sindicato no sentido mais amplo e, aqui em particular, destaco o *sindicalismo dos docentes* no Piauí que, a priori, constatei a idéia de que uma organização representativa dos trabalhadores em educação deve e tem que ser, fundamentalmente, autônoma, concordando com o que os docentes indi-

caram como prioridade, segundo a pesquisa acima mencionada, desejando um sindicalismo que se caracterize como assevera Ribeiro & Joia (1991, p.47-48)

(...) *combativo* e uma assunção dos educadores como trabalhadores assalariados, superando a idéia de 'profissão-sacerdócio' (oposta à de 'profissão mercantil'), com a qual se travestia o professor tradicional. "A idéia de que os educadores precisam prioritariamente, lutar pelo salário, identifica-os com os assalariados em geral".

Finalmente, o Movimento Sindical, o SINTE-PI, em particular, é um instrumento de construção de novas relações de poder em nível de direção no campo da educação (BONFIM, 1991). É um espaço onde internamente os ideais dos cidadãos ativos são heterogêneos, porém com fim comum de conquistar seus direitos e a do conjunto dos trabalhadores em educação da escola pública que, constantemente, luta contra a classe dominante e a força hegemônica do estado. Aquela, cada vez mais se fortalece, concentra riquezas e privilégios para ela mesma; a classe trabalhadora em educação, por sua vez, cada vez mais perde direitos sociais e trabalhistas "reformados" ou diminuídos à medida que o Estado secundariza as políticas públicas, o que aumentou a indignação da classe trabalhadora nesses últimos anos.

Diante dessas inferências, compreendo, portanto, que a minha prática docente tanto quanto a de militante política são elementos inerentes à minha subjetividade que contribuem fundamentalmente para minha análise sobre o objeto de estudo a que me propus pesquisar. Nesse sentido, considero essa subjetividade um dos aspectos relevantes para uma pesquisadora em formação, afinal, a visão de uma pesquisadora é construída a partir do conhecimento de experiências anteriores (FREIRE, 1992).

DA ESCOLA REAL À ESCOLA POSSÍVEL

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos.

(Miguel Arroyo, 2002)

Após discorrer sobre minha experiência pessoal e profissional no campo da educação como professora e ex-dirigente sindical, neste capítulo busco resgatar e contextualizar as escolas selecionadas para este estudo sobre a Gestão Democrática na Escola Pública de Teresina da rede estadual de ensino, com base no processo de institucionalização e implementação no período de 1995 a 2003. Enfatizo as condições físicas e ambientais, os equipamentos dos espaços das Unidades Escolares “S.D” e “N.O” onde os atores internos estão inseridos, percebendo sua real condição e utilização das ferramentas de estudo e trabalho no processo de ensino-aprendizagem. Não pretendo apresentar estatísticas ou modo de uso desses instrumentos, mas, analisar a realidade dessas duas Unidades escolares, retratando-as a partir de sua origem, do seu contexto político, econômico e sócio-cul-

tural, em que se situaram nos anos 1980 e 1990, conforme respectivas trajetórias educativas político-pedagógicas, administrativas e financeiras, tendo em vista que esse percurso de ambas as Unidades coincidem com o de minha vida profissional. Penso que esse conhecimento de escola real é necessário para fundamentar minhas reflexões acerca da crise da educação ainda nos dias atuais, no segundo milênio.

Nesse sentido, para uma configuração mínima das escolas selecionadas, farei um resgate quanto ao cenário histórico, político, econômico e social dos anos 1980 até o início do segundo milênio. Como pesquisadora, compreendo ser necessário aprofundar o contexto das escolas públicas pesquisada e, como ainda existe a desvalorização dos profissionais. O discurso do Estado de que ofertará ensino de qualidade e valoriza o magistério é uma falácia, pois durante os mais de 30 anos como docente, pouco se avançou, tendo ainda a mudar muitas situações, como a questão salarial dos profissionais da educação piauiense. Suponho que essa escola “real” necessita ser estudada, analisada e que sejam indicadas alternativas para, pelo menos, uma escola possível, considerando que o Poder Público, os trabalhadores em educação e até o movimento sindical parecem ainda não terem atentado para o fato de que a construção de um espaço educativo mais favorável e digno para o trabalho intelectual dos docentes e a formação de crianças, jovens e adultos. Dessa forma, contribuir para uma sociedade brasileira mais humanizada, depende do conhecimento real dessa escola tendo como base o compromisso de todos e o entendimento de suas contradições.

O Poder Público, por exemplo, é gerenciado por políticos que em pleitos eleitorais do Estado brasileiro, quando candidatos, costumam em suas campanhas eleitorais priorizar a educação. Essa se torna “mote” para, em seus palanques, conquistarem os eleitores menos avisados. A maioria deles se apropria de expressões como “educação pública de qualidade”, “valorização do magistério”, entre outras “bandeiras” da categoria magiste-

rial como forma de dominar seus profissionais, reconhecidos nessa época como atores importantes da sociedade, além dos estudantes e pais ou responsáveis por eles, criando algumas expectativas vagas quanto às suas reivindicações históricas, quais sejam: “escolas públicas de qualidade”, “salários dignos para os profissionais”, “formação inicial e continuada”, “menor jornada de trabalho”, “condições de trabalho”, entre outras. Assim é que a escola brasileira, na maioria das vezes, ao longo dessas décadas parece ter servido como veículo de inculcação da ideologia dominante, como reflexo da política das contradições da sociedade capitalista, conforme Snyders (1981, p.99-100)

O que há de negativo na escola culmina na separação em troços, isto é, o ensino como segregação. Os troços não correspondem ao insucesso de alguns indivíduo, mas sim a estruturas destinadas a eliminar os alunos vindos do povo. (...) Numa sociedade dividida em classes, em que tudo depende do lucro, numa sociedade cada vez mais dominada por alguns grandes monopólios rotulados pudicamente de multinacionais para indicar que na realidade não pertencem a qualquer nação, o ensino envereda por formações utilitárias, curtas, directamente utilizáveis e rentáveis na empresa – e baratas.

Essa escola que temos pode reservar-se para um ensinamento mais progressista? Como superar o retrato em “preto e branco” que se assemelham às escolas aqui pesquisadas?

O retrato em preto e branco e acrescento, envelhecido, das escolas desse estudo de caso, certamente, só alcançará certo colorido ou alegria quando parte ou todos os envolvidos nas ações pedagógico-administrativas e financeiras forem gerenciados, possivelmente, por gestores comprometidos em superar a própria realidade. Ressalte-se que o retrato em “preto e branco envelhecido” a que me reporto é decorrente das condições precárias em que se encontram a maioria das salas, mobiliários,

instrumentos e equipamentos de trabalho das escolas pesquisadas. Estando, pois, inserida, numa escola pública semelhante as que aqui estudo, concordo com Esteves (1981) e Codo (2000) quando dizem que os educadores sofrem entre outros problemas, desânimo, estresse, indiferença até chegar ao absentismo, caso não resistam à realidade, como mencionado no capítulo anterior.

Presumo, então, que as escolas em questão e, provavelmente, a grande maioria das escolas da rede pública estadual passa momentos difíceis em virtude de um contexto de contradições políticas, econômicas, sociais e culturais que precisam ser superadas. Transformá-las pedagogicamente, talvez seja o melhor caminho, concordando com o que assevera Tomaz Tadeu da Silva (1995, p.28) em seu texto “A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”,

o campo educacional é centralmente cruzado por relações que conectam poder e cultura, pedagogia e política, memória e história. ***Precisamente por isso é de um espaço permanentemente atravessado por lutas e disputas por hegemonia*** “ (grifo meu)..

Os destaques no texto tratam da compreensão que se tem sobre as lutas e disputas por hegemonia e que o autor expressa que, para nós, devem ser iniciadas não só no campo da educação no seu sentido amplo, mas particularmente no espaço escolar como forma de exercitar em cada um dos atores internos da escola o direito de reivindicar direitos possibilitando, assim, a ampliação dessas lutas e disputas em outros espaços sociais (SADER, 1995).

As descrições das condições de trabalho - espaços físicos, ambientes, mobiliários, equipamentos eletrônicos das duas Unidades Escolares desse estudo, bem como de alguns comporta-

mentos de seus atores, revelam uma realidade social, econômico e cultural carregada de dificuldades que provocam algumas doenças resultantes da prática docente, a exemplo da *burnout*, já registrado no Capítulo I. Concordando, desse modo, com Dourados (2003) em sua pesquisa realizada nas escolas públicas de Goiânia, na qual os diretores pesquisados disseram que as condições podem interferir no processo de gestão democrática da escola, tendo em vista que entre as razões apontadas sobre tais condições as mais indicadas, como argumenta Dourado na citação seguinte, foram

a relação direta entre jornada de trabalho, remuneração e satisfação profissional, ressaltando que um 'profissional com ambiente agradável para trabalhar, bem remunerado, com uma jornada de trabalho menor, se sentirá mais motivado, estará mais disponível para somar ao seu grupo de trabalho, favorecendo para uma gestão participativa e democrática (DOURADOS, 2003, p. 30)

Penso que o reconhecimento dos educadores perpassa por esse conjunto de elementos, mas também contribui para que eles possam ter ações políticas e pedagógicas mais democráticas, estabelecendo relações interpessoais internas e externamente pautadas no diálogo aberto, integração do grupo e respeito às diferenças no espaço da escola.

Das origens no contexto histórico

Um pouco de história

A duas Unidades Escolares escolhidas para esse estudo, a U.E “S.D” e U.E. “N.O,” foram criadas em tempos e espaços físicos diferentes, mas em contextos políticos semelhantes, correspondentes ao período da ditadura militar no Brasil. A

primeira Unidade em questão foi fundada na segunda metade dos anos 1980. A segunda surgiu nos anos 1970. Ambas localizam-se em bairros distantes cujas histórias, formação e organização social diferenciaram-se na organização subjetiva dos espaços comunitários.

A primeira escola, embora tendo ciência do período de sua inauguração não tivemos acesso a informações precisas sobre a data de sua fundação, mas aqui apresento um breve resgate histórico sobre o bairro Dirceu II, onde essa unidade se situa. O bairro Dirceu II, antes chamado Itararé, foi fundado na segunda metade dos anos 1970 para início dos anos 1980. Situado na zona Sudeste de Teresina, suas origens partem da iniciativa da comunidade que lutou pela organização enquanto “conjunto habitacional”, nos anos 1980. Itararé, de origem indígena, era seu nome inicial, mas posteriormente, foi denominado Dirceu I, em homenagem ao então governador Dirceu Arcoverde. Naquele período, segundo os antigos moradores deste conjunto habitacional, as pessoas deste bairro sofriam de um *preconceito social*¹ talvez em virtude de sua trajetória política e estrutural, pois, conforme alguns informantes, tudo começou com uma invasão naquela região. Essa comunidade, até o final dessa pesquisa, era considerada uma das mais populosas da capital com cerca de 75 comunidades, ou melhor, uma população estimada em 180.000 habitantes². Esse número revela a força política extraordinária desse bairro, considerado um dos maiores colégios eleitorais da capital. Nesse sentido, tem sido alvo de disputa política de todos os Partidos Políticos, entre os quais os do campo da esquerda como o PT e PC do B. Este último tem forte inserção na organização comunitária e social

¹ Informações obtidas na monografia de final de curso de Licenciatura Plena em História, intitulada “O Lazer na Cultura do Bairro Dirceu Arcoverde” da professora Maria Elizabeth Costa de Sousa e, atualmente, diretora adjunta da unidade S.D,

² Informações extraídas da Dissertação de Mestrado, sobre Violências nas Escolas Públicas Noturnas no Grande Dirceu: Representações de Professoras e Professores (2004), da professora mestre Vilma Dias de Araújo, p.10.

desse bairro. Talvez isso tenha proporcionado à comunidade organização social com amplas possibilidades de os movimentos sociais e institucionais organizarem grupos de pessoas com interesses comuns em lutar pelos direitos e deveres dos cidadãos daquele bairro.

De acordo com o trabalho monográfico de final de curso da professora Elisabeth C. de Sousa (2003, p. 27), o depoimento do presidente da Associação de moradores do bairro Dirceu I, à época de sua pesquisa, é de que um dos méritos da população do bairro em questão é o seu grau de conscientização, no que diz respeito a participar organizadamente de movimentos de base, lutando por seus direitos. Tal posição é consequência, provavelmente, da história de luta dos atores desse bairro que têm se organizado para reivindicar seus direitos, bem como organizar a comunidade do bairro para fazer a luta através da organização de entidades ou instituições sociais como Associação de Moradores, Grupos de Jovens, Ligas Esportivas, Grupos de mães, Grupos de Mulheres, Torcidas Organizadas, Grêmios Estudantis, Conselhos, Grupos de Teatro, Grupos de Dança, Corais, Grupos de pessoas da Terceira Idade. Dessa forma, a comunidade tem crescido seu potencial político, social, cultural e econômico.

Visitando as Escolas Selecionadas

Visitar as escolas selecionadas e adentrar em seus espaços físicos e ambientais para esse estudo foi o primeiro passo importante. Depois, veio a necessidade de conhecer sua gente, sua história, seu contexto histórico-político, seus equipamentos, suas dificuldades. Com base nesse reconhecimento local, descrevo, então, a primeira Unidade Escolar selecionada para esse estudo que nomeei de “S.D” como mencionado anteriormente. Essa escola, nas décadas de 1980 e 1990, experimentou mo-

mentos de avanços e recuos no que diz respeito à popularidade e ao respeito da comunidade, em se tratando da matrícula de alunos. Inicialmente, funcionava o Ensino Fundamental de 1^a. a 4^a. séries. Hoje, a escola acolhe, de acordo com o censo fornecido pela administração escolar, um total de 1.227 estudantes matriculados, distribuídos em três turnos, no ensino fundamental e Médio. Desses, 550 são alunas e alunos que cursam o Ensino Fundamental de 5^a. à 8^a. séries nos turnos manhã e tarde e 762 estudantes no Ensino Médio, nos turnos tarde e noite.

Quanto à Unidade Escolar “N.O”, comecei a conhecer sua história lendo alguns documentos arquivados na escola que tratam de sua fundação, ocorrida no dia 19 de março de 1970 e, por duas décadas, a escola conquistou credibilidade por parte dos usuários, em particular, os pais dos alunos do Ensino fundamental de 1^a. a 4^a séries, segundo informação de uma ex-diretora dessa escola, atualmente aposentada. O bairro onde se situa a Unidade Escolar N.O, é o bairro Cidade Nova, zona Sul de Teresina (PI), cuja característica principal é a proximidade do bairro ao centro da capital e parece ter uma forte ligação com os movimentos da Igreja Católica, conforme informações de uma ex-funcionária da escola também aposentada.

Em conversa informal com a ex-diretora aposentada, ela revelou que, naquele período, a escola detinha grande prestígio até os primeiros anos da década de 1990, antes da promulgação da LDB em 1996 e que a disputa por vagas entre os pais de alunos da região para o ensino fundamental era muito forte. Contudo, na segunda metade dos anos 1990, a escola sofreu mudanças quanto à oferta de vagas nos níveis e modalidades de ensino, em decorrência das alterações ocorridas na legislação educacional, entre as quais, a obrigação do município em responsabilizar-se pelo ensino infantil e fundamental.

Nesse sentido, as reformas na educação trouxeram, de algum modo, perda de alunos para essa escola que também

perdeu, por conseguinte, a fama de escola com “bom funcionamento³” para o ensino das crianças do Ensino Fundamental. Provavelmente, um dos motivos desse novo cenário seja a expansão do Ensino Médio que, sob orientações da própria SEDUC, a unidade teve que implementá-lo entre outros níveis e modalidades de ensino mais urgentes nos anos 90. Entre as duas Unidades Escolares, retrato ainda suas semelhanças e dessemelhanças na engenharia, bem como em outras situações: política-pedagógica e de gestão.

Sobre a Infra-estrutura

Ao visitar a Unidade Escolar S.D por dentro, deparei-me, em primeiro lugar, com uma escola cuja estrutura física segue o mesmo padrão das demais: cercada de um muro alto com um portão de ferro, um pátio com múltiplas funções, quadra esportiva e salas de aulas, entre outros espaços que serão descritos nesse estudo. A construção de muros altos e portão de ferro nessa escola certamente advêm da existência comprovada de gangues e tráficos de drogas⁴ na região. O único portão grande de ferro dá acesso para os usuários na entrada da escola e, para recebê-los, fica um funcionário - vigilante durante 24 horas, cuja função é o de controlar a entrada e saída dos usuários diretos e visitantes da escola, bem como resguardar o bem patrimonial da unidade. Vê-se uma preocupação em garantir segurança ou proteção aos atores internos da escola e aos bens materiais, tendo em vista algumas situações de violência na região, conforme mencionado anteriormente.

³ A ex-funcionária, já idosa, ainda morava nas proximidades da escola. Esta foi fundada alguns anos depois que ela chegou ao bairro. Ela declara que fora convidada para trabalhar na mesma instituição como zeladora desde sua fundação. Trabalhou durante dez anos e se aposentou.

⁴ Prática considerada como forma de proteção contra a violência urbana, conforme pesquisa da professora Vilma Dias de Araújo, p.16, em sua dissertação de Mestrado, já mencionada.

Essa escola pertence à organização da Secretaria de Educação do Estado, sob a responsabilidade da 4ª GRE – Gerência Administrativa sudeste, à época, e tem localização bastante acessível, pois fica próxima a uma das avenidas de grande veiculação de transportes coletivos e transeuntes do próprio bairro, entre outros. À sua esquerda localiza-se a escola de Pré-escolar “T.A” para crianças de 03 a 04 anos que, segundo alguns informantes, no passado recente foi cedida para a rede municipal de ensino, mediante parceria entre Estado e Prefeitura de Teresina⁵. À sua direita, situa-se uma escola privada/confessional, sob a administração da Igreja Batista da Ressurreição. À frente, ficam casas residenciais e, ao fundo, há outras residências das quais, algumas funcionam com pequenos comércios de produtos alimentícios ou lojinhas de roupas e, até mesmo, bar. Pelas informações da direção da escola, grande parte do alunado é filha de moradores do próprio bairro e de bairros circunvizinhos, o que me fez depreender que os pais matriculam seus filhos nessa escola devido à proximidade a seus lares, conforme depõe uma mãe de aluno: “pertinho de casa” ou ainda porque há a possibilidade de os familiares ficarem presentes e, assim, protegerem ou “vigiar” seus filhos estudantes que são, a maioria, adolescentes. É o que confirma o depoimento da mãe de aluno, dona Lili⁶, 48 anos, autônoma e dona de casa, cuja escolaridade é apenas o 1º ano do ensino fundamental⁷, quando questionada sobre o porquê da escolha dessa unidade “S.D.” para seu filho estudar, ela respondeu:

(...) Escolhi, porque sempre que meu filho estudou aqui, ele foi um menino bem tratado, ele nunca foi um me-

⁵ No re-ordenamento da rede estadual de ensino em 2003, parte das escolas do ensino infantil e das séries iniciais do ensino fundamental foi cedido para a rede municipal de ensino de Teresina.

⁶ Nome fictício, conforme assinalado na introdução.

⁷ De acordo com a depoente, ela sabe “ler muito pouco e escrever muito pouco”, o que na nossa leitura é semi-alfabetizada.

nino assim... pra chegar lá em casa pra contar, né... que teve confusão entre aluno, não! E...outra, porque é bem pertinho de minha casa, né...qualquer coisa sempre eu estou sabendo... gosto muito do meu filho estudar aqui.(Dona. Lili, mãe de aluno, 48, entrevistada em 06/12/04)

O depoimento dessa mãe leva-me a inferir que ela matricula seus filhos numa escola próxima à sua casa, porque, também, supostamente diminui despesas com deslocamento dele por meio de transportes.

A família da depoente parece viver em situação econômica precária, conforme se percebe nas entrelinhas de sua fala durante a entrevista, tendo em vista que, quando a questioneei sobre sua ocupação ou trabalho, Dona Lili respondeu de forma tímida e rápida: “só trabalho por conta própria”. O seu comportamento levou-me a interpretar que esse trabalho significa fazer trabalhos manuais, informal e doméstico, talvez costurar, conforme ela deixou escapar em sua fala durante a entrevista, entre outras atividades “sem renda fixa”.

Durante o depoimento dessa informante, percebi um certo sentimento de vexame ao definir-se como “trabalhadora de casa”. Presumo que tal situação é decorrente de a mesma não receber salário mensal, isto é, não faz parte do mundo do trabalho assalariado e é, portanto, dentre outras ocupações, estigmatizada pela sociedade, como trabalho “inferior”, ou seja, tem menos *status* em relação a profissões consideradas de maior valor, sobretudo aquelas destinadas a pessoas do sexo masculino. Toda pessoa humana necessita do reconhecimento de seu trabalho para se sentir verdadeiramente reconhecido, valorizado (CODO, 1999)

Uma das diferenças entre a Unidade Escolar “N.O” é sua proximidade com o centro da capital, enquanto a “S.D”, conforme descrito, tem sua localização em um bairro bastante

afastado do centro comercial da cidade. Em virtude disso, a primeira facilita, de um lado, o acesso de moradores e de estudantes quanto ao deslocamento de sua casa para outras escolas situadas na região centro da Capital; de outro, há um refluxo muito grande na matrícula da escola pública estadual, principalmente, alunos e alunas do ensino fundamental da 1ª a 4ª séries, refletindo o que a escola pública estadual vem sofrendo: um certo esvaziamento de aluno e alunas no Ensino Fundamental, talvez, por algumas razões que serão desenvolvidas no corpo desse estudo.

Essa Unidade “N.O” pertence à 4ª. Gerência Regional de Educação (GRE) da SEDUC, sob a Coordenação Administrativa Região Sul. Segundo informações de uma ex-funcionária dessa escola, na época de sua fundação tinha o objetivo de atender aos alunos do próprio bairro e de bairros circunvizinhos. Atualmente, a unidade possui um contingente de 1.047 estudantes, entre homens e mulheres jovens e adultos matriculados nos três turnos em níveis e modalidades de ensino diferenciadas. No Ensino Fundamental de 5ª a 8ª. séries, somam 92 alunos matriculados no turno da manhã; na modalidade Educação de Jovens e Adultos da 3ª.e 4ª etapas são 244 alunos matriculados e distribuídos nos turnos tarde e noite; já, no Ensino Médio, a escola contempla 711 jovens que se distribuem em três turnos, conforme dados do censo de matrícula de 2004, fornecidos pela administração da escola.

Em seu redor, encontram-se casas residenciais, condomínio fechado, terrenos ainda sem ocupação, mas parte das crianças e jovens freqüenta unidades escolares mais distantes de suas residências, principalmente nas escolas da rede municipal de ensino. De acordo com a informação da ex-funcionária mencionada anteriormente, moradora das proximidades dessa escola, ainda existem pessoas que moram naquelas mediações e que participaram da fundação do bairro e da escola. Contudo, com o passar dos anos deixaram de ser usuárias dos serviços dessa

escola no ensino fundamental, provavelmente, devido às constantes greves e, por conseguinte, à má qualidade do ensino. Perguntada, informalmente, sobre quais as razões que afastam os usuários da escola, a ex-funcionária revelou sua preocupação quanto à evasão de alunos da escola pública estadual, justificando que o alto índice de greve dos trabalhadores em educação desestimulam os pais e estudantes em manter seus filhos na escola pública.

Em síntese, embora as duas Unidades pesquisadas localizem-se distantes uma da outra, há algumas semelhanças entre si. Por outro lado, a cultura individual de cada escola é própria de sua trajetória, a exemplo do período de fundação, de sua gente do bairro, da prática cultural em conservar ou não o patrimônio físico das escolas, a prática pedagógica, incluindo-se seus mobiliários bem como o funcionamento organizacional. Além disso, a U.E. “N.O” foi fundada no início dos anos 1970, já mencionada, época da ditadura militar, enquanto que a U.E “S.D” nasceu na segunda metade dos anos 1980, quando da abertura do regime político democrático no Brasil, como já mencionado nesse estudo. Sintomaticamente, as dessemelhanças histórico-culturais de ambas as escolas são perceptíveis. Dentre as dessemelhanças, constam o contexto político e econômico que, certamente, interfere no aspecto organizacional das duas escolas, inclusive no atendimento pedagógico a estudantes oriundos de classe popular, como já descrito. Assim também, na conservação das estruturas físicas, no modo de desenvolver as relações entre os atores da comunidade escolar, bem como das ações políticas pedagógicas. Isso será percebido à medida que o pesquisador(a) (ou o leitor) conhecerem por dentro, suas condições materiais de trabalho, as ações político-pedagógicas dos atores e suas relações interpessoais de acordo com os argumentos retratados aqui.

Sobre as condições de Trabalho

Segundo Codo (1999), a segunda reivindicação mais importante da categoria de professores/as, depois do salário, são as condições de trabalho relativas aos espaços escolares. Isso significa não só a estrutura física, como também o ambiente de trabalho que a escola proporciona, ao profissional da educação, o sentimento de valorização e reconhecimento aos que nela trabalham. E o que define essa condição? Segundo a pesquisa coordenada por Codo (1999, p. 330) no tocante às condições de trabalho ele registra o seguinte:

Condições de trabalho são um conjunto de recursos com os quais o professor pode contar e que impõem maior ou menor qualidade na sua estadia diária na escola, embora não ingressem diretamente como meios de aprendizagens. São recursos integrados à geografia do local de trabalho que dignificam o ambiente, valorizando o trabalhador: sala de repouso para servidores, telefone público, telefone na escola, armário para professores, armário para servidores, sala de professores e computador na sala.

Sobre essas condições de trabalho, no tocante à infra-estrutura da escola, arrisco-me a acrescentar também elementos como qualidade do piso, um espaço específico para refeitório, mobiliado adequadamente e uma sala para o repouso dos profissionais que passam o dia na escola. Penso, então, que o “chão” de uma escola pode até não significar nada para uns; contudo, para mim e, presumo, para outros educadores, essa parte da estrutura tem uma grande importância para a saúde e bem estar de todos, considerando que o (a) professor(a) usa, como instrumento de trabalho, a voz e muita respiração no exercício da fala, de modo que o local de trabalho deve proporcionar uma adequada manutenção da limpeza. Lembro algumas reflexões

que se faz no cotidiano da escola sobre essas condições de trabalho, ou seja, como educar um aluno a se alimentar de forma conveniente, conforme exigem os princípios de civilidade social, quando a escola é desprovida de um refeitório? Presume-se que nas famílias, a maioria dos alunos não recebe uma formação mais global. Ou então, por que os estudantes da escola pública sentam-se ao chão (ou ficam em pé) para fazerem as refeições? O sistema educacional incapacita-os de receberem uma re-educação nos hábitos alimentares e uma postura humanamente civilizada. Por que, de fato, as razões estruturais ou os determinantes econômicos devem aprofundar também essa dimensão? Essas e outras indagações inquietam os docentes mais críticos, levando em conta que isso também interfere na aprendizagem mais global dos educandos. Sobre essas questões, como profissional com experiência no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas de Teresina, por exemplo, retrato o perfil de uma escola degradante e outra menos degradante. Assim, para os gestores que desejam aprofundar essas questões podem consultar Paro (2000, p.14) que trata da Administração Escolar, ressaltando que esta exige um conhecimento:

mais ou menos preciso da estrutura sócio-econômico da sociedade (...) Não é possível, por exemplo, compreender o problema da gerência capitalista sem ter claro a divisão pormenorizada do trabalho e seus determinantes econômicos e sociais

Porém, não pretendo discorrer neste trabalho essa tese de Marx. Somente indicá-la como importante para ser conhecida. No entanto, no cenário das escolas públicas e, particularmente, dessas escolas em estudo, presumo que há um déficit de recursos que promovam melhores condições de trabalho quanto aos espaços físicos (pátio, cozinha, banheiros, salas de aulas, sala da diretoria, sala de informática, sala de videoteca, sala de leitu-

ra ou biblioteca), condições ambientais (conservação de prédio, banheiros dos segmentos, clima, limpeza, iluminação diurna e noturna, umidade, entre outros) e mobiliários (conservação das mesas, armários, estantes, instrumentos de informática, cadeiras, máquinas e equipamentos técnicos e eletrônicos, entre outros) como já descrito no início desse Capítulo e se comprova, nas descrições subseqüentes.

Aspectos Físicos

A primeira escola pesquisada, a U.E. “S.D”, possui condições físicas em situação regular, ou seja, o pátio escolar e salas de aulas para o exercício dos profissionais são arejados, limpos e, aparentemente, com condições viáveis para atender às necessidades dos atores prestadores de serviço à escola bem como os que usam de seus serviços. Com base em informações fornecidas por atores da administração direta da escola e observações feitas *in loco* por essa pesquisadora, constatei que nessa unidade o grande pátio logo à sua entrada tendo uma tripla função de ser: salão de reunião (auditório), refeitório e área de lazer dos alunos e da comunidade escolar externa, quando essa solicita.

Para se chegar às salas de aula ou outros setores da escola, passa-se pelo meio do pátio e logo enxerga-se 10 (dez) salas de aula enfileiradas em dois blocos, 01(uma) sala de vídeo (videoteca), 01(uma) sala preparada para funcionar laboratório de informática⁸, 01(uma) sala para biblioteca, 01 (uma) cantina (cozinha) situada do lado direito do pátio. Do lado esquerdo, situa-se 01 (uma) sala para os professores com um único banheiro com pia e aparelho sanitário, 01 (uma) sala onde funciona a

⁸ Os computadores, há pelo menos dois anos, eram para chegar à escola, mas segundo a direção da escola, até a data desse pesquisa ainda não haviam chegados à escola, em questão.

Secretaria e, em suas proximidades, localizam-se também: 01 (uma) saleta para depósito (almoxarifado), 01(uma) sala para diretoria.

Em redor da área externa do pátio dessa escola, observa-se um (01) pequeno espaço com jardim e uma (01) quadra poliesportiva, com alambrado em seu torno e estrutura para algumas modalidades de esporte: futebol de salão, basquete e voleibol. Ainda na parte interna do pátio situam-se 03 (três) “banheiros” com chuveiros e sanitários, sendo 01(uma) para alunos do sexo masculino, outro, para as alunas e, um terceiro banheiro, bem menor, próximo à biblioteca, com aparelho sanitário reservado para os funcionários administrativos e operacionais da escola.

As paredes são pintadas de cor branca e com alguns cartazes com aviso ou informes educativos, seu piso é relativamente limpo. Nela há também uma pintura do primeiro organograma da escola, ilustrando a organização institucional e setores internos dessa unidade. As ilustrações da Literatura Universal e Infanto-juvenis da obra de William Shakespeare chamaram minha atenção. Fui informada do projeto de Teatro que, na data da pesquisa, estava sendo realizado. Esses adereços proporcionavam a esse espaço um ambiente alegre, colorido, uma certa “beleza” aos olhos dos adolescentes, conforme informações de alguns deles. Porém, o seu piso, assim como os demais setores da escola são revestidos de cimento, sem um acabamento que valorize as dependências da escola e promova uma melhora no astral dos(as) profissionais.

Já a U.E. “N.O” possui um pátio com características semelhantes as da escola descrita anteriormente, com funções múltiplas: lazer, reuniões, auditório ou mesmo refeitório. Porém, antes de adentrar nos demais setores dessa unidade, vê-se uma área livre com algumas árvores, um chão de areia batido que serve como estacionamento de transportes e, ao fundo, após atravessá-lo existem: 12 (doze) salas de aulas, 01(uma)

sala de professores, 01(uma) sala da direção, 01(uma) sala onde funciona a secretaria, 01(uma) cozinha ampla, 01 (uma) sala ambiente de tamanho médio para funcionar a biblioteca. Na área interna do pátio, situam-se também quatro banheiros de tamanho médio, sendo dois para os estudantes do sexo feminino e dois outros para os estudantes do sexo masculino. À esquerda, fica uma ampla janela e uma pequena área que dá acesso à sala do diretor e à de professores, dois banheiros de uso exclusivo dos docentes sendo um do sexo masculino e, um outro, do sexo feminino. À sua direita, situa-se a “cantina” local onde é feita e distribuída a alimentação. Na parte externa, fora as dependências do pátio existe 01 (uma) saleta onde funciona o Grêmio Estudantil e, ao fundo, após as salas de aulas, vê-se 01(uma) quadra esportiva.

Quanto à quadra esportiva, vi que se encontrava desprovida de condições de funcionamento. Em uma de minhas visitas à escola, encontrei o diretor e um pai de aluno membro do Conselho Escolar daquele espaço. Esse pai sempre era contratado para prestar seus serviços profissionais como bombeiro hidráulico, pedreiro, eletricista. Portanto, nesse dia em que o conheci encontrei-o fazendo serviço elétrico, pois punha instalações de refletores na quadra esportiva da escola. Tanto o diretor quanto o pai de aluno informaram-me que, mediante reivindicações junto a SEDUC, a escola ganhou recursos para melhorar a iluminação da quadra e colocação de telas de proteção em todo muro para evitar que, durante um jogo de bola, houvesse algum transtorno com a vizinhança ou mesmo com algum setor dessa instituição.

Avaliação das Salas de Aulas e secretaria das Unidades

Verifiquei que as salas de aulas da U.E.”S D” são definidas como em boa situação pois são amplas, possuem ventiladores

e iluminação fluorescente funcionando bem e com regularidade. Assim também o espaço onde os educadores permanecem durante suas horas-atividade ou descanso, isto é, a sala dos professores que se encontram com suas paredes recém pintadas em tom amarelado. Outros espaços de trabalho, a exemplo da secretaria e diretoria, são bastante pequenos, aparentemente escuros talvez decorrente dos muitos armários e estantes existentes nesses lugares, pintadas de cor cinza. Portanto, nessa Unidade escolar, conforme registro em seus relatórios, possui uma estrutura com conceito regular.

Já a U.E. “NO”, seu estado físico muito precário em relação à primeira escola pesquisada. Algumas de suas dependências são bem menores, menos arejados, talvez por ter sido construída e inaugurada no início dos anos 1970. Com certa “fama” de boa escola, ela também, superficialmente, aparenta ter organização e limpeza, porém, é visível o desgaste na parte da estrutura física do prédio que ainda tem resquícios de pinturas aligeiradas e, principalmente, porque demonstram um desgaste material na maioria dos mobiliários existentes nas salas ambientes. Fato decorrente de a escola ter passado por reforma estrutural somente na década de 1980, segundo a secretária dessa escola. De acordo com informação da funcionária administrativa da escola, no início da década de 1990 houve uma reforma na pintura, com limpeza e reestruturação de parte do teto. Mas, no final dessa década, fizeram uma reforma na pintura e na cozinha, além disso, construíram uma sala ambiente para funcionar como sala de leitura que até a data de minha visita, não estava funcionando.

Para chegar à sala dos professores dessa escola em questão, bem como a sala da direção, sala da secretaria, sala de depósito da merenda escolar, os banheiros que os docentes (masculino e feminino) usam, tive que, primeiro, passar por uma pequena área comum - uma espécie de ante-sala - que dá acesso aos setores acima mencionados. Nesses espaços, o meu olhar

verificou a percepção do olhar de alguns informantes, sobre as “condições de trabalho” dessa escola, ou seja, o nosso olhar era de que as condições estruturais são inadequadas para o exercício da função dos profissionais da educação, pois encontram-se em situação cuja precariedade deixou-me mais inquieta.

Destaca-se que, em meio a algumas salas e no pátio, aparentemente limpos, o meu olhar fotografou objetos de caráter permanente da escola (carteiras, birô, cadeiras quebradas, ventiladores) cujo estado de conservação é bastante depredado, com características de total abandono, retratando aos olhos dos que chegam a essa escola um ambiente poluente a todos os sentidos e desestimulante para os usuários diretos e para os profissionais docentes, administrativos e operacionais. Verifica-se isso no depoimento da estudante Soraya, ao dizer que faltam à escola condições materiais, recursos didáticos para o professor ensinar, entre outras condições físicas, ambientais, mas, sobretudo, de relacionamento

(...) Mas... **a ausência da direção...**a falta de material na sala de aula, falta de recursos pro professor trabalhar melhor a matéria, **são várias falhas ... algumas coisas que são cobradas de uns alunos, de outros não...não existe uma democratização na escola (...)** **a administração deixa muito a desejar** (grifos meu). (Soraya, aluna do 1º ano, 30 anos, entrevistada em 07/12/04)

Neste depoimento, vimos que os recursos financeiros que chegam à escola, parece não serem suficientes para melhorar as suas estruturas físicas e, por isso, põe-se a responsabilidade de tal fato na direção desse estabelecimento. Talvez tenha-se razão, de um lado, pelo tempo de mandato que os mesmos professores continuam à frente da administração daquela escola; de outro, também, porque a escola receba menos recursos financeiros que as demais, o que é menos provável, consideran-

do que o número de alunos cresceu nessa escola, nesses últimos anos como já discutido em páginas anteriores.

Sobre estes argumentos direcionados às críticas da administração do diretor atual, a estudante insinua haver discriminação aos alunos que tenham uma visão mais crítica, tendo o diretor usado do autoritarismo para conter a opinião dela. Os recursos financeiros como, por exemplo, os recursos do PDDE parecem não serem suficientes, e ainda assim, quando aplicados na escola, tais recursos, supostamente, não são canalizados para as necessidades fundamentais da unidade. Pelo depoimento da aluna, a administração deveria estar atenta ao que afirma Ferreira (2000, p.296)

de uma boa ou má administração da educação dependerá a vida futura de todos que pela escola passarem. Uma boa ou má gestão educacional exercerá uma influência relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revelam seu caráter excludente ou includente.

Nesse sentido, pelo depoimento da informante, as relações do diretor com os segmentos de alunos merecem uma profunda reflexão para mudanças, pois esse tratamento não tem sido cordial. Para essa estudante, o diretor da escola deveria chamar a atenção do aluno, de forma discreta e exercer a “autoridade” (e não o “autoritarismo”) com respeito para disciplinar alguma atitude, supostamente negativa, da parte dos educandos:

(...) a turma que estudo é de pessoas com idade compatível à minha (sic).quando dou opinião, tem outra colega também e o (...) representante de turma.... a gente gosta de dar opinião sobre as coisas erradas feitas na escola (...) um dia desse o diretor foi na sala de aula e eu fui dar minha opinião e o diretor falou que eu e meus amigos íamos pra escola pra barbarizar ... E eu disse que ninguém

é obrigado a ouvir e atender normas, normas sem que a gente tenha o direito de falar (Soraya, 30 anos, idem).

O autoritarismo é o inverso da democracia. Esta é uma das formas de governo a favor do povo, como diz Bobbio (2000). Assim, instigada, ainda, sobre as razões que a levaram a matricular-se na escola em questão, a estudante depoente respondeu: *(..) escolhi essa escola porque é a mais próxima de casa, nesse caso, eu não teria custos com transporte.* Essa afirmação explícita lembrou-me o que uma mãe da Unidade Escolar S.D depôs sobre as razões que a fez escolher aquela escola para seu filho estudar- a situação financeira.

Compreendi então que a má situação financeira da família da estudante da Unidade Escolar “N O” é problemática e, pois a mãe revela ter 30 anos de idade e ainda continuar desempregada, provocando dificuldades tanto para ela, quanto para sua família, fatos que a impedem de acessar e permanecer, talvez, na escola particular. Inferi, ainda, as críticas tecidas pela estudante sobre as condições físicas da escola, inclusive a falta de uma relação mais respeitosa, presumo, não democrática, por parte do diretor para com os alunos; além da suspeição de que os recursos recebidos através do PDDE são mau administrados, isso caracteriza, na postura da respondente, uma certa consciência política, logo, um provável desejo de ser reconhecida como cidadã ativa.

Por fim, pela exposição da estudante, depreendi que ela desejaria freqüentar uma escola de melhor qualidade tanto no que se refere a condições físicas, quanto à prestação de serviço e no relacionamento interno entre os atores. Para essa informante, o estado de conservação dos espaços físicos e a relação dos gestores e demais profissionais da escola com o segmento de aluno, são ruins. Vê-se, diante de atitudes autoritárias que a comunidade interna não é indiferente, ela se indigna diante da omissão relativa a coisas simples como os pequenos espa-

ços que serviriam para um jardim que, em seu lugar, existem “matos”, capins, resíduos de lixos, caracterizando um estado de abandono ou ausência de tomada de atitude dos gestores para benefício da Unidade escolar.

Aspectos Ambientais, Mobiliários e Equipamentos

Conforme mencionei anteriormente entre as duas Unidades selecionadas para esse estudo de caso existem semelhanças, mas também dessemelhanças nas condições da estrutura física, seja na quantidade e importância, seja na conservação ou qualidade dos mobiliários, instrumentos didáticos pedagógicos e situação ambiental. Adianto, pois, conforme minhas primeiras impressões de que os mobiliários e instrumentos pedagógicos “audiovisuais” da Unidade Escolar “S D,” talvez apresentem condições de conservação melhores que a Escola “N.O” Isso ocorre, provavelmente, porque há um maior envolvimento da comunidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu Artigo 25, aborda sobre as condições de trabalho - os mobiliários e os instrumentos didático-pedagógicos - como elementos essenciais, conforme a seguir:

Art.25 – Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e **as condições materiais do estabelecimento** (grifo meu).
Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, (grifo nosso) estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Sobre essas condições, Paro (2001, p. 56), ao comentar o artigo supracitado, faz uma análise crítica no sentido de

considerá-lo uma “*grande farsa educacional*”, pois nessa situação a qualidade, segundo esse autor, não tem como separar da quantidade, pois são “*dialeticamente interdependentes*”. Esse argumento refere-se às condições físicas e ambientais mínimas que a escola deve ter para seu funcionamento, como também no que diz respeito à relação professor e aluno que, segundo esse teórico, deve ser suficientemente adequada para que haja uma maior interação entre o docente em sala de aula e os usuários diretos da escola - os estudantes. De acordo com o relatório da pesquisa da OIT/Unesco (2003) as condições de trabalho na escola devem basear-se nas seguintes relações:

a carga horária de trabalho contratual representa um elemento importante das condições de trabalho do professor e, juntamente com o tamanho das classes, oferece uma medida da carga de trabalho dos professores. Além disso, juntamente com fatores como a razão alunos/equipe docente, o número de horas de ensino e os salários dos professores, a quantidade de tempo despendida em ensino e em trabalho fora da sala de aula influencia os recursos financeiros que precisam ser destinados à educação.

Vale lembrar que a direção da Unidade Escolar “S.D” tenta conquistar equipamentos e instrumentos de trabalho para promover melhores condições de trabalho aos docentes, pois parte dos instrumentos e alguns mobiliários dessa Unidade foram adquiridos mediante premiações, como prêmio ganho em virtude de sua participação em programas ou projetos promovidos pelas grandes empresas privadas, como a empresa FIAT ou outros órgãos públicos, a exemplo da Secretaria de Fazenda do Estado que promoveu um concurso de projeto escolar intitulado Projeto “Educação Fiscal”, em 2002. Nesse projeto, por exemplo, a escola “S D” foi classificada em segundo lugar e recebeu o prêmio de um retro-projetor. Esses “incentivos” são premiações como vencedora desses “concursos”. Nesse senti-

do, autores como Gentili, (2000), Frigoto (1995) Peroni (2003) consideram essas iniciativas “perigosas”, de um lado, porque a educação brasileira está sob orientações dos organismos estrangeiros que financiam parte da educação com o intuito de tornar a escola competitiva e com semelhança à educação de outros países que implementam essa mesma política fundamentada nos princípios do sistema capitalista (GENTILI, 2000); de outro, presumo que seja fruto da insistência política e pedagógica das administrações escolares que, inquietas, tecem suas histórias e seu compromisso social no interior do processo de construção da história e do papel social da escola que trabalham. Miguel Arroyo (2003, p.34) traduz bem essa questão: “O próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora”.

Além de projetos como os que foram mencionados, a Unidade escolar S.D. teve participação em outros, motivados por programas do MEC e da própria SEDUC, a exemplo do “Projeto Despertar – mente, corpo, ambiente”, em 2002, voltado para escolas do Ensino Médio. Nesse projeto, a escola “S.D” foi premiada com cinco mil reais em dinheiro. Este recurso, segundo informação da diretora, que à época era *diretora indicada*, foi aplicado na compra de instrumentos tecnológicos como 01 (uma) filmadora, 01 (um) microfone, 01 (uma) caixa de som, 01 (uma) máquina fotográfica, além da organização do jardim da escola e realização de lazer ou confraternização para os trabalhadores em educação da unidade, com um passeio.⁹

De um lado, tudo isso é decorrente da iniciativa da direção da escola para aumentar seus recursos financeiros e, por conseguinte, a intencionalidade de melhorar as ações pedagógicas.

⁹ Juntamente com a U.E.S.D, outras quatro do Piauí também foram contempladas as quais são de Teresina: U.E.Moacir Madeira Campos; Colégio Zacarias de Góes; U.E. Fontes Ibiapina; de Pripiri, a U.E. Expedito Rezende.

De outro, talvez tais atitudes sejam reflexos das provocações que o Poder Público tem feito, nessas últimas décadas, com os termos “parcerias”, “convênios” com o setor privado ou outros setores da sociedade que a escola pública parece ter incorporado. É a chamada “gestão compartilhada” cuja política tem como objetivo principal envolver as pessoas e buscar aliados de “boa vontade”, talvez uma alternativa concreta para garantir educação pública.

Diante disso, suponho que a maioria dos diretores que dirigiram a Unidade “S D”, tiveram essas preocupações em preservar a escola mantendo-a limpa e organizada, haja vista a limpeza dos banheiros feminino e masculino que, para minha surpresa, são espaçosos, com paredes e pisos limpos (todo em cerâmica), sem pichações, devido a um certo carinho do pessoal da limpeza, responsável por esse setor que procura mantê-los constantemente higienizados.

Entre minhas observações, nessa escola, percebeu-se o empenho de uma zeladora que se encontrava fazendo limpeza dos banheiros, acima mencionados, após o primeiro intervalo da manhã. Ao ouvir o meu comentário sobre a “beleza do banheiro,” ela desabafou, dizendo que os alunos poderiam colaborar mais com a manutenção da limpeza, limpando os pés, antes de entrarem.

Isso nos leva a refletir da necessidade de a escola reforçar ações educativas preventivas sobre higiene, poluição do meio ambiente, preservação do patrimônio público, entre outros temas, previamente, planejados no seu projeto político pedagógico com a participação efetiva dos alunos.

Avaliação dos Mobiliários

No Relatório Escolar de 2004 fornecido pelas auxiliares da secretaria da escola em questão, consta a avaliação dos mo-

biliários da secretaria do colégio. Uns obtiveram conceito *bons*, *regular e*, outros, *ruins*. Um exemplo refere-se as máquinas de datilografia manual, os mimeógrafos a tinta e a álcool, alguns armários, cadeiras, ventiladores e fichários que foram avaliados *bons*. De modo que desse setor, num total de onze itens, sete são considerados *ruins e*, somente, quatro móveis foram considerados “bons”. Nesse aspecto, os resultados da pesquisa “Perfil dos Trabalhadores Administrativos e Operacionais das Escolas Básicas Públicas Estaduais do Piauí” (BONFIM et al, 2000), realizada pelo UFPI/SINTE-PI/UNITRABALHO, confirmam que 37,8% dos funcionários pesquisados reclamam ou criticam as condições do ambiente de trabalho, ou seja, revelam que a conservação do espaço físico onde trabalham é considerado como *regular* ou *péssima*. E em relação aos instrumentos de trabalho, 26% dos respondentes da referida pesquisa, consideraram as condições de trabalho péssimas.

Verifiquei tanto pelo relatório da escola quanto pelas minhas observações, que a sala da secretaria precisa ser equipada com instrumentos de trabalho modernos e eficazes para dar condições de trabalho mais satisfatórias aos profissionais para que possam, inclusive, prestar um serviço eficiente e eficaz para os usuários. Esse argumento serve tanto para os funcionários do setor em questão, quanto para os demais setores dessa Unidade Escolar e outras escolas públicas. Os funcionários da secretaria da escola têm a função de organizar e manter os registros da vida escolar dos alunos. É importante ressaltar que, conforme pesquisa mencionada, esses profissionais consideram-se também educadores.

Portanto, o relatório da U.E. “S.D” avalia seus setores e respectivos mobiliários com classificação conceitual em bom, regular e ruim. Na visão de parte dos profissionais da educação, a qualidade dos mobiliários e as condições dos espaços físicos da escola são importantes não só para os trabalhadores da educação, como também para os usuários que freqüentam

a escola pública tendo em vista que, a maioria desses alunos, precisa receber maior atenção por parte dos docentes que devem compreender melhor os determinantes sócio-econômicos, político e cultural, de suas respectivas vida e dos estudantes, articulando-os com o desejo de ofertar um ensino de qualidade, aspecto ressaltado por Paro (2002, p.105):

No que concerne à qualidade da força de trabalho empregada na escola, é indispensável que se atente para os determinantes sócio-econômico, políticos e culturais que condicionam a baixa qualificação do pessoal docente, as precárias condições em que estes têm de desempenhar seu trabalho e a inadequação de suas práticas pedagógicas aos interesses populares (...) **há que se pensar numa transformação radical no modo como a escola organiza suas atividades, dotando-a de uma estrutura administrativa que, sendo propícia à realização dos fins sociais da educação, favoreça a participação em sua gestão dos diferentes grupos e pessoas envolvidos nas atividades escolares, (grifo meu)** deixando-se perpassar pela sociedade civil de controle democrático do Estado.

A realização dos fins sociais da educação, portanto, da escola, pressupõe que essa Unidade pesquisada tenha uma gestão um pouco mais democrática com a participação de todos os seus segmentos. Porém, com a clareza de que os problemas de ordem estrutural ou material não são resolvidos pelos gestores do Estado e, particularmente, da educação, porque estes não priorizam resolvê-los com *eficiência e eficácia*¹⁰ necessárias. O resultado disso é que os problemas impulsionam a piora das condições de trabalho dos profissionais.

As precárias condições em que se encontram as escolas, particularmente, a Unidade Escolar “S.D” são percebidas tam-

¹⁰ Expressões comumente usadas nos textos e discursos dos defensores do neoliberalismo.

bém na sala dos professores bem como em outros espaços, que o relatório classifica em situação regular e ruim, no caso dos mobiliários, respectivamente, a geladeira e a mesa grande. Penso que esses mobiliários são de extrema necessidade para apoio dos trabalhos docentes como instrumento de elaboração de exercícios, correção de textos, entre outros afazeres do ofício de professor. Por que então não resolver alguns conflitos de ordem material quando essa escola tem conquistado tantos prêmios? A sua administração parece secundarizar a manutenção dos bens patrimoniais, talvez devido a problemas de ordem administrativa no local, bem como do próprio sistema de ensino que, de um lado, não proporciona aos seus profissionais, condições adequadas para trabalhar; de outro, as necessidades deles, como uma mesa de base lisa e em bom estado de conservação, não é preocupação dos gestores da escola. Para alguns, é provável que pensem ser a mesa, apenas um detalhe, mas detalhe que conta com o prazer e a necessidade de trabalhar de forma digna com espaço limpo e confortável no horário pedagógico e em outras necessidades como a de um ambiente apropriado para estudar, ler, refletir, dialogar com os colegas, entre outros.

Ademais, esses profissionais educam homens e mulheres, cidadãos e cidadãs, portanto, necessitam de condições de trabalho que reflitam no processo ensino-aprendizagem das crianças, jovens e adultos que freqüentam a escola pública, logo, os gestores da escola e do sistema devem procurar investir na qualidade do trabalho desses profissionais (ESTEVES, 1981).

Os dois bebedouros industriais têm um estado de conservação classificado, conforme o Relatório mencionado, em ruim e, um outro, em regular. Eles ficam localizados na área coberta (pátio da escola) e são bastante usados pelos alunos, principalmente no período da tarde. Ora, Teresina é uma cidade de clima quente, levando os adolescentes e jovens estudantes a gastarem muita energia física e mental, sendo a água fundamental para saciar a sede e proporcionar o bom funcionamento do organis-

mo humano. Por essa descrição, conclui-se que as condições de trabalho exigidas pela LDB, na prática, são ineficazes para o exercício da docência no cotidiano escolar, pois estas situações se agravam nos limites da burocracia financeira da SEDUC ou da própria escola.

Outros mobiliários como o freezer e o fogão industrial com seis bocas ficam localizados na cantina da escola. O estado de conservação desses mobiliários é “ruim”. Considerando que eles atendem especialmente aos alunos, usuários da merenda escolar, é necessário priorizar uma revisão desses bens, tendo em vista que o primeiro conserva e o segundo prepara os alimentos para os alunos da escola. Como, então, exigir desses alunos e dos profissionais da escola uma educação de qualidade, no sentido mais amplo? Ainda assim, o que se constata é que a direção e parte dos profissionais da escola mais envolvidos criam meios de fazer funcionar a escola, buscando alternativas para conquistar recursos financeiros ou prêmios para implementar as suas ações, porque o que recebem do Poder Público são insuficientes e, para alguns gestores, esse poder não tem conduzido para o bem coletivo.

Talvez, diante do que a diretora expõe em sua fala, durante a entrevista, quando instigada sobre as dificuldades para administrar a escola, ela também aponta a falta de condições materiais didático-pedagógicas como um dos principais elementos que dificultam a administração da escola pública. Embora a respondente não explicita o que considera “material” didático pedagógico, inferi que fosse papel ofício, pincel para quadro acrílico, algum material de limpeza, pois fomos interrompidas por um professor e uma funcionária solicitando *papel* para impressora do computador e outro objeto que não consegui registrar devido o barulho de falas de outras pessoas. Ora, papel é um “material” fundamentalmente básico para o uso pedagógico dos docentes no cotidiano escolar e, os materiais de limpeza, fundamentais para manutenção e funcionamento das escolas.

A diretora (quando gravava entrevista comigo) informou aos solicitantes de materiais que tais objetos encontravam-se no depósito. Nesse sentido, é visível a concentração de controle dos materiais da escola na pessoa da diretora, certamente porque tenha que “cuidar” com racionalidade dos materiais mais procurados, conforme seu depoimento

Sobre as dificuldades (pausa) vem sempre na frente as questões materiais, mas aí nós temos dificuldades assim (pausa) nas condições pra atender a todos de maneira adequada, como deveria ser. Nem sempre...houve... vontade...assim!...(Sic) (Rê, 59 anos, diretora eleita, entrevistada em 06/12/04)

Observei durante a entrevista dessa diretora, quando em visitas àquela escola, que se esforça para amenizar os conflitos dessa ordem, buscando superar as dificuldades materiais para, provavelmente, manter uma relação política menos conflituosa com os atores internos e externos da comunidade escolar. Seu estilo aparentemente tranquilo promove uma relação política de amizade e confiança com a coordenadora da Coordenação Regional Sudeste, sub-sede da SEDUC, talvez porque essa coordenadora regional fosse uma ex-diretora da Unidade “S.D” e, isso, provavelmente, facilita a resolução de alguns contratempos de ordem material, viabilizando melhor o trabalho educativo dos seus profissionais. De modo que o esforço da diretora é o de buscar “atender” as necessidades dos professores, instrumentalizando-os com materiais didático-pedagógicos, instrumentos tecnológicos modernos e uma boa qualidade ambiental do espaço escolar, entre outros.

Contudo, ressalto que há instrumentos tecnológicos modernos adquiridos pela administração da escola e exaltados com certo “orgulho” pela atual diretora, já citada anteriormente, como de grande valia para as atividades pedagógicas e oportu-

nidade de acesso ao conhecimento mais globalizado dos usuários. No entanto, esses instrumentos parecem ser pouco utilizados devido à carência de formação mais sólida dos profissionais para manuseá-los, ou seja, os profissionais precisam ter uma formação mínima para manuseá-los pedagogicamente. Além disso, há grande preocupação em adotar medidas de segurança como guardá-los em armários de aço, em salas mais preparadas para protegê-los de roubos ou mesmo de mau uso por alguém menos habilitado.

A biblioteca da U.E “S.D” é um dos espaços agradáveis da escola, pois além de estar devidamente equipada com mesas e cadeiras adequadas para estudo e pesquisa e um pequeno acervo de livros também tem um laboratório móvel de Ciências, um microscópio, ventiladores de teto, caixas bibliográficas, entre outros, todos em perfeito estado de conservação. Nesse espaço, fica um funcionário e, às vezes, um professor “substituto”, em seus horários livres, mantendo a ordem no uso dos materiais desse espaço ambiente.

A sala de vídeo é outro espaço ambiente importante para o professor diversificar sua dinâmica de aulas. Nesta sala encontram-se mesas, cadeiras, aparelho de televisão, vídeo-cassete, antena parabólica, receptor de antena parabólica que são utilizados pelos professores e alunos, mediante preparação de aula específica para uso desses instrumentos. O relatório descreve esses instrumentos como “em bom estado de conservação”, excetuando o videocassete e antena parabólica que se encontram em situação regular. Isso significa que o cuidado e, provavelmente, a manutenção para melhor conservá-los é essencial, tendo em vista que são instrumentos tecnológicos modernos. Os outros equipamentos encontram-se guardados na sala de depósito com portas e grades de ferro para protegê-los de roubos¹¹.

¹¹ Os equipamentos a que nos referimos são: 01 retroprojeto de imagem, 01 filma-

Diante desse quadro, depreendo, então, que a escola está inserida num contexto político, social, econômico e cultural perspectivando a globalização, ou seja, porque a diretora tinha a preocupação de oportunizar aos alunos das classes populares e docentes da escola o acesso, manuseio ou usufruto desses instrumentos a fim de acompanharem a evolução dos acontecimentos e do conhecimento científico, ou mesmo porque a diretora queira ajustar a escola aos preceitos do capitalismo como uma nova teoria do capital embora caricaturada de “social” (FRIGOTO, 1995).

Não obstante, é necessário levantar algumas reflexões sobre a não existência de um diagnóstico mais preciso feito pela equipe administrativa e pedagógica da escola, para melhor aplicabilidade dos recursos financeiros que chegam a ela, dentre os quais aqueles ligados às ações destinadas a equipar a escola com materiais tecnológicos.

Assim, penso que os gestores deveriam atentar, prioritariamente, para as condições reais a que estão submetidos os usuários da escola pública, diante da falta de recursos materiais elementares para o trabalho cotidiano pedagógico da escola como papel, tinta para o mimeógrafo, pincel para o quadro acrílico assim também como uma máquina xerocopiadora e livros literários e científicos para leitura e pesquisa dos docentes e estudantes, entre outros recursos necessários à melhoria do desempenho profissional e intelectual do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem das alunas e alunos, considerando que as escolas recebem recursos financeiros do governo federal, estadual, dentre outras fontes.

Finalmente, percebe-se que outros recursos financeiros chegaram à escola a partir do esforço e criatividade da direção e comunidade escolar. No entanto, não compreendo porque a administração não providenciou, até a data da entrevista, o con-

dora, 01 Kit de equipamentos de microfone, 01 filmadora.

certo de bens tão necessários para a ação pedagógica, a exemplo do mimeógrafo. Ou ainda, o porquê do sistema de ensino não garantir materiais fundamentais como o “papel” e máquina de xerox, tendo em vista que, a falta de papel para elaboração de exercícios, textos alternativos ou produções do próprio alunado limita a ação do professor, ou seja, o docente não explora conteúdos e textos para além do livro didático.

Na prática, os gestores das escolas públicas, particularmente, das unidades em estudo priorizam a elaboração das “provas ou avaliações” dos alunos. Ou ainda, porque preterem o concerto de seus equipamentos e máquinas que deveriam ser otimizados, pois recebem recursos importantes para operacionalização das práticas docentes trabalhadas no processo ensino-aprendizagem do educando e para reproduções de textos e avaliações dos alunos, entre outros.

No entanto, em virtude das más condições de trabalho em que se encontra a maioria das escolas públicas, pode-se inferir que a Unidade Escolar “S.D”, a partir de alguns diretores que a administraram, ainda que por nomeação, durante sua trajetória, manteve uma relação de carinho e trabalho juntamente com parte da equipe escolar. Assim é que se compreende a atuação da diretora em revelar um fato interessante, ou seja, as ex-diretoras dessa unidade se empenharam em criar, elaborar projetos que, após serem aprovados, o Poder Público passou a vê-la com outro olhar. Isso significa que parte das ex-diretoras procurou driblar situações negativas para melhorar as condições de trabalho, inclusive material didático e de apoio para o processo de ensino e aprendizagem. De 1995 para cá, salvo algumas exceções, a maioria dos/as diretores/as do passado geriu a escola com “compromisso e dedicação”, revela uma das depoentes. Isso corrobora o que Miguel Arroyo (2003, p. 32) argumenta sobre o “ofício de mestre” no tocante ao reconhecimento dos profissionais da educação:

O reconhecimento social desses profissionais acompa-

nha o reconhecimento social do campo em que trabalham, dos sujeitos com que trabalham, ou dos valores a que sua ação se vincula. As competências são referidas a esses valores. (...) O caminho para saber quem somos, que reconhecimento social temos, é olhar para o reconhecimento social da infância, adolescência e juventude com que trabalhamos.

Detectei que tais argumentos têm razão de ser, considerando os depoimentos de outros profissionais da escola, a exemplo da coordenadora pedagógica que, informalmente, relatou sua experiência como ex-diretora adjunta, posteriormente como diretora titular e, hoje, na função de coordenadora pedagógica continua a prestar um serviço pautado na dedicação e, suponho, que sob o olhar de respeito por parte de colegas e estudantes da escola em questão.

De outro modo, a política econômica adotada no mundo capitalista fez com que o Estado diminuísse as condições dos serviços essenciais a que a população tem direito: a educação, a saúde, entre outros. O descaso para com a educação pública, pela maioria dos governantes, ocorreu porque há determinantes do capital estrangeiro para privatização das políticas públicas, especialmente a educação (GENTILI, 2000) que tem ocorrido de forma velada, isto é, através de parcerias entre o público e o privado. Outra estratégia tem sido o de criar, sem a menor cerimônia, competições entre as escolas públicas da mesma rede ou entre redes de ensino, gerando, por sua vez, uma competição entre os próprios trabalhadores da educação. Essa política é chamada por Gentili, na mesma obra imediatamente citada, de “política meritocrática” decorrente da “premiação” do “*rankeamento*”¹² às escolas ou aos profissionais. Essa é uma estraté-

¹² Para nosso conhecimento, aqui no Piauí, o Ranking nas escolas legalmente implementado ocorre na rede municipal de ensino de Teresina, conforme a Lei 3.089 de 18/04/2002 e regulamentada pelo Decreto N° 5.152 de 08/05/2002. Ao ranking das escolas de Teresina o poder público municipal chama de “Gratificação de desempenho escolar no âmbito das escolas da rede pública municipal de ensino

gia para seduzir professoras e professores que, muitas vezes, iludem-se e não se inteiram das conseqüências dessa política, a exemplo da falta de isonomia salarial, da discriminação de alunos e profissionais decorrentes da exclusão de escolas para receber outros benefícios como material pedagógico ou reforma estrutural por parte, muitas vezes, dos administradores do próprio sistema de ensino porque, provavelmente, não se enquadra nessa política, entre outros fatores.

Tudo isso é desafio que a direção da escola assume e, por isso busca alternativas para superar os problemas no intuito de prestar um serviço de maior qualidade aos usuários da Unidade. Por fim, pela avaliação explícita do relatório da Unidade Escolar “S.D” e pelas observações captadas por mim quanto aos espaços físicos e mobiliários da escola detectei que essa instituição de ensino encontra-se numa situação bem melhor que a Unidade “N O”.

Até agora tudo parece revelar que a Unidade Escolar N.O. tem uma condição física inferior à escola anterior. Ressalte-se que os aspectos descritos nesse trabalho advêm das informações de alguns depoentes internos e externos à essa escola durante minha investigação, descrevendo, inclusive, minhas próprias impressões quando em visitas e observações diretas. Dessa forma, levanto, como pesquisadora em formação, a hipótese de que aquele centro educacional tem passado por grandes dificuldades material e gerencial. Adianto, no entanto, os argumentos

de Teresina ao pessoal do magistério” onde as escolas estão classificadas em Classe a partir dos pontos obtidos, ficando o seguinte: Classe A-escolas com pontos igual ou superior a 80 (oitenta);Classe B-Aquela que atinja números de pontos igual ou superior a 70(setenta) e inferior a 80 (oitenta);Classe C-Aquela que atinja números de pontos igual ou superior a 60(sessenta) e inferior a 70 (setenta); classe D-Aquela que atinja números de pontos igual ou superior a 50 (cinquenta) e inferior a 60 (sessenta); Classe E-Aquela que atinja pontuação inferior a 50 (cinquenta) pontos.(Cf. na publicação da SEMEC do mês 09/2004: LEGISLAÇÃO DO MUNICIPIO DE TERESINA - a educação em destaque, p.p.107-110), acrescentando ao salário dos docentes gratificações compatível à classificação de cada escola.

de Dourado (2003) na pesquisa que trata das perspectivas dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO, quanto às *condições de trabalho que podem interferir* no processo de gestão democrática. Segundo Dourado (2003, p.30), os diretores responderam que há:

Uma relação direta entre jornada de trabalho, remuneração e satisfação profissional, ressaltando que ‘ um profissional com ambiente agradável para trabalhar, bem remunerado, com uma jornada de trabalho menor, se sentirá mais motivado, estará mais disponível para somar ao seu grupo de trabalho, favorecendo para uma gestão participativa democrática.

Nesse sentido, o estado de conservação das salas, do ambiente e dos mobiliários parece caracterizar tristeza, poluição, clima frio no seu duplo sentido. Essa realidade e esse sentimento, têm sido alvo de investigação para o movimento sindical dos trabalhadores da educação, a exemplo da CNTE (2001) que, após a pesquisa *Retrato na Escola 3*, contratou a LPT/UnB para organizar o relatório o qual intitularam *Retrato na Escola 3: a realidade sem retoque da educação no Brasil*” (2001,p.25)¹³ onde descrevem os resultados. No item que trata da Infra-estrutura das escolas, consta o seguinte:

Um fator barato, se compararmos com os gastos necessários para a boa educação são fatores ligados ao que chamamos de infraestrutura da escola. Providências como a pintura das paredes, compra como a de máquina fotocopadora, fazem uma diferença importante.

¹³ Esse estudo é uma continuidade de dois outros, o livro *Educação:Carinho e Trabalho* e a pesquisa *Retrato da Escola I*. O primeiro realizado pelo LPT-UnB a pedido da CNTE e o segundo realizado pela CNTE. O *Retrato da Escola 3*, além de questionários aplicados nacionalmente, por técnicas de amostragem por escola, também houve o cruzamento de dados do IBGE,SAEB/INEP,UNICEF. Esses resultados foram organizados no Relatório mencionado (mimeo) em setembro de 2001.

Ou ainda, na parte que trata dos “Problemas de gestão e carências sentidas pelas escolas e sua influência na qualidade de ensino,” revela que as carências de materiais pedagógicos são comuns nas três faixas de ensino das escolas públicas e que interferem, especialmente, na proficiência dos alunos.

Em consonância, pois, com os argumentos de Dourado (2003) e Paro (2002) somados à minha experiência no cotidiano escolar e, em virtude dos resultados da pesquisa mencionada, acredito que as boas ou más condições interferem nos resultados ou na qualidade do trabalho dos docentes bem como no desempenho das alunas e alunos. De modo que, em uma de minhas visitas à escola “N.O”, perguntei à secretária se havia relatório oficial diagnosticando a realidade física da unidade (salas de aulas, salas de informática, banheiros mobiliários, material didático, entre outros espaços), mas a resposta obtida foi a de que não existia esse diagnóstico nos seus arquivos, porém, em 2004, essa escola recebeu uma técnica da SEDUC que, após vistoriar os espaços e mobiliários dessa unidade, classificou-os em 100% péssimos.

Diante dessa realidade, procurei buscar informações na SEDUC, contudo diante da dificuldade em localizar tal documento, passei a colher mais informações de uma das funcionárias da escola e descrevi a situação material dessa unidade quando verifiquei *in loco* cada espaço físico, cada mobiliário confirmando as informações da funcionária. Isso me fez inferir que a realidade é bem pior do que imaginava. Assimilei as impressões da técnica à mediada que a funcionária ia relatando o modo como ela diagnosticou e revelava verbalmente suas posições sobre o patrimônio escolar, considerando sua precária conservação. A partir de meu olhar e das informações adquiridas, as impressões da técnica pareciam impulsionar-me a olhar com maior riqueza de detalhe tal revelação. E qual não foi minha desagradável surpresa e estarecimento quando senti dentro de mim uma tristeza decorrente de aquele espaço educativo se encontrar tão sem

colorido e brilho!

Essa foi a impressão que tive sobre os mobiliários, a frieza da sala e constatei que a técnica da SEDUC expressava verbalmente uma verdade, era de fato o olhar de alguém que percebe que dignidade no trabalho é fundamental aos olhos de um educador e educadora que não seja indiferente. Talvez, para alguns, seja uma posição exagerada, mas de fato, como pesquisadora constatei que a conservação dos móveis e utensílios da escola, até a data dessa pesquisa, chega a ser deprimente, promovendo uma insatisfação quase generalizada entre os docentes e não docentes diante das más condições do seu ambiente de trabalho.

As salas: docentes, direção, secretaria e cantina da U.E. “NO”

Chegando à sala dos professores fui recepcionada por um ambiente frio e de iluminação artificial, com janelas fechadas. Lá, o ar-refrigerado promove um provável conforto aos docentes, devido à refrigeração que ameniza o calor de Teresina, porém não ameniza a tristeza do ambiente que chega a ser, eu classificaria como “estrangeiro”. É uma sala de tamanho médio e não arejada, parece nunca receber a luz do sol, decorrente, provavelmente, do fato de ela se manter fechada por conta do ar-refrigerado. Sem o calor de a luz solar, imagino que essa sala mantém uma carga de fungos ou outros elementos causadores de moléstias que afetam a saúde física dos docentes, a exemplo da faringite, laringite, alergia de pele, asma, além de situações psíquicas que resultam em depressão, estresse, entre outras doenças específicas dos profissionais da educação, principalmente, os docentes (ESTEVES, 1981).

Assim, à medida que eu adentrava a cada espaço da U.E. “N.O” constatava uma realidade ruim, ou seja, a não conserva-

ção dos mobiliários levava-me a compará-los a fotografias em “preto e branco” - como assinalado aqui - que, em decorrência do desgaste pelo tempo e do descuido, ficaram sem brilho, “descamadas” ou desgastadas, sem que alguém pudesse evitar suas ferrugens. A sala dos professores é assim. Parece uma sala “enferrujada” com 05 armários de aço quase que totalmente quebrados (sem portas e fechaduras) com a parte externa enferrujada; 01 (uma) geladeira modelo antigo e sem condições de uso; 01 (um) mimeógrafo à álcool de tamanho pequeno que se torna insuficiente para atender as necessidades dos mais de mil alunos matriculados, seja na elaboração de provas e exercícios, seja em outras tarefas planejadas pelos professores; 01(um) armário de madeira “desvernizado” um modelo ultrapassado com fechadura quebrada; 06 (seis) cadeiras de ferro revestidas de “espaguete” já danificadas pelo tempo; 01 (uma) estante de aço, modelo estante aberta com “ar” de abandono, pois bastante enferrujada, porém, ainda serve para colocar-se “alguma coisa qualquer”, disse uma das funcionárias.

Além disso, constam também nessa sala: 02 (duas) mesas médias, uma se “emenda” ou complementa a outra. Ambas com base de ferro e lastro de madeira tipo “compensado” servindo de apoio para o trabalho dos docentes. As cadeiras onde os docentes sentam-se possuem assento de compensado já bastante danificado pelo tempo e a estrutura de ferro encontra-se, também, enferrujada.

Registrei a olho nu o retrato de descuido e abandono da segunda escola pesquisada. Percebi, pois, com meu olhar e os demais sentidos, a realidade sem colorido ou sem alegria naquele espaço. Busquei com o olhar em cada canto daquela sala, um mobiliário que estivesse em perfeito estado de conservação, quando de repente vi um purificador de água e um armário estilo roupeiro¹⁴ com aparência de novos. Constatei finalmente

¹⁴ O nome do armário roupeiro consta dessa forma na nota fiscal, apresentada pela

alguns mobiliários novos! O armário roupeiro era, de fato, novo e que fora comprado para atender às necessidades dos professores. Estes receberam uma chave de um dos doze compartimentos e, cada um dos professores, usava seu compartimento para guardar livros ou outros pertences, suponho do cotidiano escolar.

Outro espaço que merece destaque é a sala do diretor escolar. No geral há plena semelhança à sala dos professores, como, por exemplo, a existência de um ar-refrigerado, embora bastante envelhecido, barulhento e, provavelmente, sujo, deixando o ambiente com “ar de abandono”, um ambiente escuro, pois possui iluminação também artificial, mas que ainda “refresca” o calor de Teresina.

Dentre os mobiliários que compõem a decoração dessa sala constatei: 04 (quatro) armários de aço, mas um único deles está em perfeito estado de conservação, por ser bastante novo e bastante útil para guardar os equipamentos tecnológicos de maior valor da escola, tal qual a escola anterior.¹⁵ Talvez esse “cuidado” por parte da direção da escola é decorrente de algumas experiências de roubo ocorridos nessa unidade escolar, conforme informações de uma funcionária e, talvez porque alguns atores não têm habilidade ainda em usá-los com eficiência.

Na sala da direção escolar constam ainda: 02(duas) mesas estilo “birô” cujo estado de conservação é ruim e a outra está ocupada por um computador e impressora recém chegados da SEDUC; 03 (três) televisores, dois dos quais de vinte polegadas sem condições de uso e, outro, de catorze polegadas, de *design* e tecnologia mais moderna. Interpretei que esses equipamentos foram adquiridos para a escola com os recursos financeiros recebidos do PDDE ou do fundo de manutenção encaminhado

secretária da escola a essa pesquisadora.

¹⁵ Instrumentos tecnológicos como amplificador de imagem, microfone, microssistema, vídeo cassete e instrumentos de antena parabólica, entre outros materiais de maior valor, semelhante, nesse aspecto, à escola S.D.

pela SEDUC. Alguns dos informantes, ao serem perguntados sobre a aquisição desses equipamentos, não souberam esclarecer.

Próximo à sala dos professores, à diretoria e secretaria, existe uma saleta que serve de depósito para guardar a merenda escolar, quando essa deveria estar próxima da cantina onde os alimentos são preparados. Dessa forma, as dificuldades para o carregamento dos produtos alimentícios, mediante a distância do depósito para a cozinha, implicam numa maior carga de trabalho para as funcionárias operacionais (zeladoras, merendeiras).

A sala da secretaria da escola possui 04 (quatro) armários estilo fichários cuja conservação é regular, 02 (dois) armários de aço, entre os quais um deles encontra-se com a aparência de ferrugem em todo seu revestimento externo. Essa sala é o espaço onde as funcionárias trabalham organizando a vida escolar dos estudantes e, para realizar tal função, elas poderiam utilizar duas mesas estilo “birô”, porém das duas existentes naquele espaço, apenas uma é usada como base de apoio por uma das auxiliares de secretária. A outra serve para pôr uma máquina de datilografia em uso, pois a outra, em condições precárias, encontra-se “jogada” sobre um dos armários-arquivo. Ao centro da pequena sala, estão quatro mesinhas (do conjunto de carteiras) que servem também como base de apoio para o trabalho da funcionária - auxiliar de secretária - que organiza o histórico escolar dos alunos.

Já a cozinha da escola, que foi ampliada na última reforma da estrutura da escola, pois duplicou seus espaços, também ficou melhor estruturado com pias de inox, bem como o freezer e o fogão industrial. Entretanto, tanto o freezer quanto o fogão precisam de uma pintura ou limpeza que remova a ferrugem e, certamente, irá melhorar sua aparência e conservar os alimentos com mais propriedade. Até a data das entrevistas nes-

sa escola, nenhuma atitude havia sido tomada para resolver o conjunto de problemas referentes aos mobiliários e utensílios de uso cotidiano dos profissionais e usuários dessa escola. Pelo depoimento de um professor os recursos chegam à escola e a direção tem investido,

(...) esse dinheiro que vem direto para a escola fica mais fácil (pausa) Com o Conselho, o diretor procura saber o que a escola precisa. Temos uma sala com ar condicionado, retro-projetor, um vídeo (...) O computador foi roubado. Então isso já são recursos para o professor dar suas aulas...o dinheiro é pouco, dá pra ir comprando na medida do possível (Prof. Vick, 44 anos, entrevistado em 07/12/2004) .

Verifico certa contradição, quando esse mesmo depoente, em outros momentos da entrevista revela as dificuldades dessa direção em reunir o Conselho Escolar, mencionado no capítulo III. Esse depoente trabalha há vários anos na escola em questão, mas quando comenta sobre a aplicabilidade dos recursos financeiros que chegam até essa instituição, diz que houve uma certa melhora na escola pública com relação à autonomia financeira, porém ao se manifestar sobre a administração do atual gestor, ele se comporta com um certo conformismo e, às vezes, “acanhado,” talvez, devido suas respostas às questões no início da entrevista. Por outro lado, torna-se explícita e enfática em sua indignação quando se manifesta sobre as condições de trabalho e o péssimo salário que os trabalhadores da educação vem recebendo há décadas: “aliás, os educadores vêm tendo prejuízo financeiro há muito tempo”, desabafa o professor. No momento de seu depoimento, depreendi que ele se referia de um modo particular à época do Governo Alberto Silva (1985-1989) em seu segundo mandato, quando houve evasão ou desistência de muitos professores da rede estadual de ensino para outros campos de trabalho.

O relato de experiência do professor e o de alguns de seus colegas conforme ele ressalta, põe a questão dos baixos salários como elemento de forte interferência no desempenho profissional e na vida pessoal dos docentes. O professor entrevistado ilustra um caso típico de um colega de profissão de sua escola cujo comportamento é o de quem considera a escola pública “um bico” devido à situação salarial. Vale lembrar que numa situação particular, os professores sofreram muitos constrangimentos na época do governo Alberto Silva, ou seja, os baixos salários e, além disso, atrasados, somados às más condições de trabalho promoveram um alto nível de estresse, uma grande insatisfação e “desencanto” em muitos educadores, entre os quais me incluo, como já foi assinalado no capítulo anterior desse estudo.

Pela expressão facial do professor informante, notei que ele parecia revelar algo de si mesmo ou, talvez, muito próximo de si. No entanto, verifiquei que não há por parte do depoente conhecimento sobre os estudos da síndrome *bournot* que deixa o professor desesperançado, com um alto grau de desânimo, motivando parte dos docentes ao abandono da profissão de educador bem como entre os funcionários administrativos

Os funcionários dizem que ganham pouco (pausa) tenho observado e ouvido algumas críticas de colegas em relação à situação financeira **que não desempenha suas funções porque às vezes vem até sem se alimentar...** (grifo meu) Não tem alimentação correta e (...). Já aconteceu de colega dizer que não tinha nada ... Com aquela questão do Alberto Silva, né, então, que não vinha e estava vindo mesmo porque é... puxado pelo compromisso, mas não porque ... agora, se fosse bem remunerada ela prestaria um bom serviço à comunidade...e na escola está faltando...é...a questão financeira que leva à desistência. (Professor Vicente, 44 anos, da U.E. “N.O”)

Vale ressaltar que o professor fala, pausadamente. Presumo que essas pausas expressem cautela para não interferir nas relações sociais ou, talvez, um sentimento de frustração que venha a expor sua baixa autoestima, pois desvalorizado em sua trajetória profissional. Suponho que o informante utiliza-se da terceira pessoa em seu discurso como forma de não comprometer seus íntimos sentimentos expressos em seu semblante, tendo em vista o cenho franzido parecendo revelar certa contrariedade ou preocupação. Ou ainda porque - lembro-me um pouco do que aprendi sobre análise do discurso -, o prolongamento de uma fala - a linguagem oral - é, muitas vezes, uma hesitação que poderá significar *o não dito, o não explícito* em um processo de interlocução entre sujeitos (ORLANDI, 1987).

Finalmente, no desenvolvimento desse estudo, vimos que as condições de trabalho dessa escola como, por exemplo, a sala dos professores, demonstra o descaso para com o patrimônio Público seja por parte do governo, seja por parte dos diretores escolares. Provavelmente a produtividade no ensino aprendizagem dos alunos jovens e adultos dessa escola não tenha sido eficiente e de qualidade, afinal, quem não compreende que qualquer ambiente de trabalho sem conforto promove uma produtividade muito aquém do previsto? Paro (2002, p.86) esclarece que essas condições advêm em virtude da democratização do acesso à escola pública, pois

esta passa a apresentar condições cada vez piores de funcionamento, o que leva à transferência para a rede escolar privada dos filhos dos grupos sociais de melhor situação econômica e com maior poder de pressão sobre o Estado. A rede pública passa, então, a atender uma população totalmente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que, agora, sob precárias condições de funcionamento, já que o Estado brasileiro, porta-voz, em muito maior medida, dos interesses das elites econômicas, têm-se mostrado inteiramente desinteressado pela apropriação do saber por parte das camadas pobres

e majoritárias da população que procuram a escola pública fundamental.

Compartilho dessa tese, mas penso também que nos dias atuais os administradores de escolas, tais quais as professoras e professores, têm uma sobrecarga de trabalho superior ao que deveriam ter. De um lado, além de se preocuparem com os aspectos administrativos, pedagógicos da escola ainda têm que ser um “contabilista” ou “burocrático” da Secretaria de Educação para organizarem as questões de ordem financeira. De outro, ainda tratam de buscar outras formas de aumentar sua renda tal qual o professor. Os diretores de escola também vivem situações adversas, ocupando-se de tarefas ou tomando atitudes que possam driblar os baixos salários, ocupando-se, provavelmente, em outras atividades fora do espaço escolar que possam gerar renda financeira, como por exemplo, a manutenção de um comércio alternativo ou informal em família (buffet, decoração, atelier, plantio de agricultura, entre outros). Essa compreensão advém não só de informações adquiridas informalmente no âmbito escolar, como também de minha experiência profissional e pesquisadora, em formação, ao observar a ausência dos diretores no recinto da escola, quase que constantemente.

É inquestionável, pois, a necessidade de hora-atividade para o(a) diretor (a) cuidar da contabilidade, participar de reuniões promovida pelo sistema de ensino, tanto quanto estudar, pesquisar, elaborar ou organizar avaliações da administração, da aprendizagem pedagógica do alunado, da participação da comunidade escolar. Mas também é fundamental sua presença, para construção de relações afetivas desse gestor, tanto quanto, do docente. Prover a escola com recursos necessários, oferecendo material pedagógico, boas instalações físicas e um meio ambiente arejado propício às funções de ensinar e aprender é também fundamental para que ele tenha uma imagem mais positiva sobre o valor de seu papel social como edu-

gador. Arroyo (2003) reforça esse pensamento quando diz que os professores e professoras da Educação Básica, de um lado, têm tido oportunidade de, por meio das entidades sindicais do magistério, analisar com maior consciência política a conjuntura; de outro, eles e elas não têm politizado em grande parte o “outro lado do cotidiano, a prática, o ofício e o saber-fazer dos profissionais, sua identidade social específica, suas vidas” (ARROYO, 2003, p.28).

A Imagem do Professor sobre si mesmo

É sobre a imagem que o professor tem sobre si mesmo que o respondente anterior informou o comportamento de alguns colegas docentes de sua escola ao revelar, em momentos de diálogo, que a escola pública é “bico”, como assinalado em páginas anteriores. Com isso, ele complementa a informação de que esse professor tem o hábito de faltar aos horários previstos para ministrar suas aulas. Segundo Arroyo (2003), Paro (2002) e Esteves (1981), o professor, algumas vezes, tem uma auto-imagem carregada de mal-estar, de desânimo e de uma total falta de perspectiva para construção de uma identidade profissional mais positiva bem como na melhoria da relação com o usuário da escola pública. Nesse sentido, Esteves (1981, p. 39) fala sobre a *imagem do professor*:

Nos referidos meios de comunicação, observam-se duas linhas contrapostas nos enfoques do professor: de um lado, apresenta-se a profissão docente como uma **profissão conflitiva** (grifo meu); de outro, divulga-se na imprensa, mas sobretudo no cinema e na televisão, que têm maior força de penetração social, o enfoque que apresenta **a profissão docente como atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos** (grifos meus).

Sobre essas duas imagens contrapostas, ora *conflitiva*, ora como *atividade idílica*, Miguel Arroyo (2003, 29-30) explicita as diversas imagens que o professor tem sobre si próprio:

Todos somos professores, pertencentes ao professorado, mas há hierarquias, há níveis e graus e **há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças de salários** (grifo meu), de titulação, de carreira, de prestígio. Diferentes formas de ser professor e professora. Não somos apenas professores de primário, fundamental, médio ou superior. Somos vistos com traços bem diferenciados e terminamos vendo-nos e vendo o magistério com traços bem diferenciados. Somos diversos. **Há imagens diversas do magistério e auto-imagens diversas também.**

Conforme o autor, a imagem conflitiva refere-se a uma imagem conseqüência do grau de satisfação que o docente tem sobre si mesmo, talvez semelhante aos efeitos da síndrome da *burnout*, porém outros traços que representam a auto-estima elevada do professor quando consegue prestígio por meio da titulação, do reconhecimento social ou, provavelmente, pela premiação que recebe resultantes de situações de destaques que acumulam em sua trajetória profissional, entre outros, são *idílicos*.

Outro elemento fundamental inferido nesse trabalho é a necessidade da presença do gestor no cotidiano da escola. Para alguns informantes, a interlocução entre o diretor e os outros atores da instituição é de grande importância para construção coletiva de um projeto político pedagógico da escola, pois possibilita a diminuição de conflitos de ordem pessoais e realizações de ações pedagógicas previstas no âmbito escolar.

Alguns consideram a tomada de iniciativas e incentivos por parte dos gestores da educação com o apoio do sistema também elementos fundamentais para melhoria do desempe-

nho dos educadores e educandos. Nesse sentido, Paro (2002, p. 84) assevera que a solução de problemas presentes na educação deve acontecer, a priori, nas instâncias imediatamente responsáveis pelo provimento dos serviços de educação à população e, dentro de uma política de universalização do saber produzido historicamente.

Concordando com Esteves (1981), Codo (1999) e Miguel Arroyo (2003), o envolvimento afetivo do docente ou da direção é estabelecido a partir do grau de compromisso que ele desenvolve na interlocução com os estudantes ou da política adotada enquanto gestor para conquistar os alunos e alunas com o objetivo de receber seu apoio. Codo (1999, p.50) expõe com muita propriedade o sentido dessa política, isto é, ele reafirma que os diretores e professores precisam da confiança dos alunos, inclusive neles mesmos, pois, “se estiverem contra ele, funcionarão como obstáculo a qualquer conteúdo a ser assimilado”.

Na visão de Paro (2000) as “condições de trabalho” vão além da estrutura física do prédio e materiais da escola, ou seja, a gestão participativa e qualidade de ensino, a relação do número de alunos para cada professor¹⁶ não pode ser o de superlotação de estudantes, pois dificulta a assistência e acompanhamento do diretor e do docente para com o educando.

Contudo, esse autor imediatamente citado assevera os baixos salários pagos ao professor e aos outros profissionais, dizendo ser vergonhoso, entre outras posições, Paro (1986, p.131-132) reafirma

No processo de degradação das atividades profissionais do educador escolar, com conseqüente desqualificação

¹⁶ A cada ano, no início do período letivo, a matrícula de alunos e alunas extrapola o número adequado para cada professor, em sala de aula; contudo, durante o ano letivo ocorre evasão na escola N.O, por exemplo, em torno de 47,43%, segundo a secretaria do colégio.

de seu trabalho e o aviltamento de seus salários, deu-se algo de semelhante: na medida em que não interessava à classe detentora do poder político e econômico, pelo menos no que diz respeito à generalização para as massas trabalhadoras, mais que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado, como porta-voz dos interesses dessa classe, passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí os recursos progressivamente mais insuficientes e descurando cada vez mais das condições em que se realiza o ensino de massa. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral.

Portanto, esses e outros argumentos são propulsores das más condições de trabalho provocando mal-estar docente, tornando-se “meio educador”, em virtude do excesso de aulas e de pouco tempo para trabalhar outras dimensões interpessoais, a exemplo de um professor de Inglês que, tendo somente duas aulas semanais por turma, necessita ampliar o número de turmas (de séries variadas) para completar sua carga horária de trabalho no sistema público de ensino. Ou ainda, semelhante àquele docente que para driblar os baixos salários, acumula uma sobrecarga de trabalho, correndo a várias escolas, de sistemas diferentes (público municipal, estadual e o setor privado), para ministrar aulas, provavelmente aulas ruins que interferem na qualidade de seu trabalho de ensinar ou na aprendizagem do aluno de classe popular como bem assevera Paro (2002, p.22)

(...) as péssimas condições de trabalhos aí predominantes, que vão desde a precariedade do prédio escolar e dos equipamentos, passando pelas classes abarrotadas, com múltiplos períodos diários de funcionamento e falta de recursos didáticos de toda ordem, indo até o baixo salário do pessoal, especialmente o dos professores, que se vêem compelidos a trabalhar em mais de uma unidade escolar, com prejuízo da qualidade de seu trabalho.

Para esse autor, para mim e, presumo, para outras professoras e professores, tais questões já são conhecidas pelas pessoas que trabalham na rede pública de ensino, principalmente quando se refere às condições e à qualidade do trabalho do professor e professora.

Autonomia Financeira das Escolas ou a descentralização

Alguns autores, entre os quais Paro (2002), Dourado (2003), Libâneo (2002) tratam da questão da autonomia escolar partindo do princípio de que isso ocorre nas dimensões financeira, pedagógica e administrativa mediante uma gestão democrático-participativa no âmbito escolar, respeitando o princípio básico das diferenças culturais, na inter-relação entre os profissionais e os usuários diretos das escolas públicas.

Assim, o representante do SINTE-PI afirma que, depois que houve eleição para diretores escolares, esses passaram a ter um comportamento mais “autônomo”, isto é, a maioria tem participado efetivamente dos atos promovidos pelo sindicato. Segundo ele, esse comportamento ganhou mais força no governo de Wellington Dias (PT-2003), quando no movimento grevista de agosto de 2004, os diretores eleitos participaram dos atos públicos promovidos pelo sindicato, a ponto de organizarem caravanas e, com isso, pareciam dizer “*eu sou diretor eleito e não devo fugir...*”. Nos governos do passado ainda não existia isso. Nesse governo atual, há uma interpretação por parte dos dirigentes do sindicato de que parte dos diretores eleitos em 2003, talvez, fosse de Partidos Políticos de oposição ao governador Wellington Dias e ao Secretário de Educação, ambos do PT. Portanto, presumo que nesse processo de manifestação de rua as diretoras eleitas que participaram das manifestações bem como os demais trabalhadores da educação talvez pre-

tendessem demonstrar sua insatisfação com a política salarial implementada pelo atual governo em virtude das reformas administrativas ocorridas no âmbito estadual.¹⁷ Ou ainda porque é assimilado pelo mesmo sindicalista como um “governo democrático popular”, portanto há menos repressão.

Como assevera Peroni (2003), a autonomia na escola é um dos eixos determinantes do Banco Mundial para descentralizar a política educacional por intermédio de repasse de recursos financeiros. Nesse sentido, Marília Fonseca (2003) reafirma minha visão, como pesquisadora, dizendo que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), co-financiador da educação no Brasil, define uma racionalidade nos modelos de *gestão e de organização incompatível com a ordem administrativa e financeira em seu confronto com a organização local* (Idem, p.193).

Sobre a autonomia financeira da escola, ao entrevistar a direção de ambas as unidades, tive a informação de que os recursos financeiros do PDDE e os da manutenção encaminhados pela SEDUC não são suficientes para suprir todas as necessidades da escola. Diante disso, a diretora da Unidade Escolar S.D. tem procurado participar de projetos ou programas dos governos federal e estadual¹⁸ e até do convênio do Banco Mundial, entre outros, como forma de melhorar e manter a escola com mais qualidade. Se de um lado, há diretores que se esforçam para ampliar os recursos financeiros da escola que dirige; de outro, há os que se mantêm ausentes da unidade ou negligenciam, inclusive quanto à prestação de contas, no tempo

¹⁷ O governo do Estado criou a lei complementar N°038, de 24/03/2004, que dispõe sobre o Planos de Cargos, Carreira e Vencimento dos Servidores públicos civis da administração direta, autárquica e fundacional do Estado do Piauí. Quanto aos servidores da educação, foi alterado o artigo 70 do Estatuto do Magistério, na lei que extingue congela gratificações como a regência pelo desempenho em sala de aula.

¹⁸ Análise, brevemente alguns desses programas de financiamento da educação pelo MEC/FNDE/FUNDESCOLA/SEDUC, a exemplo do PDDE, PNAE e PDE, FUNDEF, entre outros, no capítulo seguinte..

hábil, junto ao Poder Público.

Em 2003 a Unidade “S.D” foi uma das escolas que deixou de receber recursos do programa PDE porque o diretor do ano anterior não apresentou a prestação de contas das finanças dessa escola para garantir a inclusão do programa em 2002. Isso penaliza o coletivo, quando apenas o gestor deveria ser penalizado por não cumprir as determinações legais. De modo que, as duas escolas selecionadas para esse estudo ficaram fora do programa PDE iniciado em 1990. Em 2001, com a expansão do Programa, a escola “SD” foi contemplada.

Quanto a Unidade Escolar “N.O”, mais uma vez foi excluída do programa do PDE em virtude de não se encaixar nas regras estabelecidas, como afirma a coordenadora do programa, essa escola só terá oportunidade de ser contemplada quando elaborar o projeto conforme os princípios, normas do referido Programa.

É provável que os diretores eleitos em 2003, tenham interesse em re-elaborar o projeto na tentativa de conseguir aprovação, como aconteceu com a administração da U.E “S.D” que re-elaborou o plano da escola e encaminhou para o FUNDESCOLA, na tentativa de que fosse implementado nos anos subseqüentes. Porém, até a data da entrevista desse estudo, a administração da escola ainda não tinha resultado. Segundo a coordenadora desse programa na SEDUC, essas escolas não se encaixavam nele porque na época não tinham número suficiente de alunos exigidos (pelo menos 200 alunos matriculados no Ensino Fundamental), não apresentavam condições físicas mínimas de funcionamento e, provavelmente, não tinham uma direção com liderança forte e nem contavam com uma unidade executora. Portanto, diante das dificuldades, a administração da U.E”S.D” busca alternativas para conseguir um maior volume de recursos e melhorar suas ações administrativas e pedagógicas, elaborando projetos alternativos para minimizar

as dificuldades financeiras, bem como buscar patronos ou personalidades que presenteiam a unidade. Outra saída diz respeito a parte das contribuições dos pais, de alunos e mestres quando na realização de eventos sociais e culturais para alunos e professores. No que tange à questão financeira, Paro (2002, p.19) evidencia criticamente:

Falar de administração sem o mínimo de recursos necessário é desviar a atenção do essencial para fixá-la no acessório. Não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhes fornecer os recursos passíveis de serem administrados. Não há dúvida de que é preciso mudar quase tudo na forma de operar das escolas, *mas a condição primeira é provê-las dos recursos materiais e financeiros necessários para isso* (grifo nosso).

Se de um lado, a U.E. "S.D" busca alternativas para ampliar os recursos financeiros da escola, de outro, a U.E. "N.O", sobrevive apenas dos recursos que recebe do PDDE e da SEDUC como, por exemplo, os recursos de manutenção. Porém, parece ser do interesse da direção encaminhar um projeto para o programa do PDE. Isso foi percebido durante uma de minhas visitas à escola, quando o próprio diretor dessa escola comentando sobre o assunto.

Ressalte-se que a diretora da U.E. "S.D" revelou que uma das causas da exclusão das escolas estaduais de 1^a. a 4^a. série do programa PDE foi conseqüência, nessa época, do esvaziamento nas matrículas de alunos decorrente do surgimento de uma nova demanda de estudantes para séries adiantadas, em 2001, e a municipalização do ensino.

Para superar essa suposta crise de matrícula de alunos na rede pública estadual, o Conselho Estadual de Educação (CEE) editou uma Resolução de N° 268/2001, ampliando a matrícula para outros níveis e modalidades de ensino, a exemplo

da autorização para que a escola “N.O” programasse o Ensino Fundamental de 5^a.a 8^a.séries, com turmas de Educação de Jovens de Adultos bem como o Ensino Médio. Este último, como estava no início de sua expansão, passou a crescer nos anos subsequentes e, atualmente, o maior número de alunos da escola concentra-se no Ensino Médio. Além desses níveis, o CEE autorizou também a ampliação de matrícula de alunos que estivessem com distorção série/idade, passando a atender esse grupo no projeto de Aceleração I e II.

Vale ressaltar que houve, nas escolas da rede pública estadual de ensino, de modo geral, uma certa descentralização de recursos financeiros nos anos 1990 e tem se estendido até final dessa mesma década após promulgação da LDB em 1996 e as reformas ocorridas nos primeiros anos desse milênio. Dessa forma, o Poder Público passou a incentivar as escolas públicas a aumentarem seus recursos financeiros por meio de projetos alternativos simplificados para resolver um problema que afeta visivelmente a escola pública que é a falta de recurso financeiro, conforme depoimento da representante da SEDUC.

Na opinião da técnica da secretaria, que nos concedeu entrevista, isto é inovador, e ressalta em seu depoimento que a “autonomia financeira da escola é consequência da institucionalização de conselhos escolares implementadas no início dos anos 90”. É importante evidenciar que essa informante teve ampla experiência como diretora de uma unidade escolar no início da década de 1990 até o início de 2002, quando em gestões de governos anteriores. Segundo ela, os Secretários de Educação tinham posturas contrárias ao comportamento do governo atual, a exemplo do que ocorreu no governo transitório de Hugo Napoleão (PFL), em 2002, quando a Secretária de Educação do Estado, à época, tomou medidas consideradas antidemocráticas. Em seu depoimento, a representante da SEDUC e ex-diretora entrevistada revelam de forma implícita a tamanha atitude desrespeitosa da Secretária de Educação no trato

com os diretores de escolas e, por conseguinte, a comunidade externa, pois enviou um ofício aos diretores, proibindo essa em deixar que a comunidade usasse os espaços da escola nos finais de semana ou que viesse a ter qualquer outra forma de parceria, conforme ilustra seu depoimento:

(...) Eu cheguei a receber ofício, como diretora, dizendo que eu não poderia liberar a escola (...) isso na gestão da professora Cristina (...) recebemos ofício impedindo de abrir a escola para a comunidade (...) quando Hugo Napoleão assumiu, a professora Cristina colocou uma portaria que a gente não poderia receber parcerias com empresas privadas dentro da escola (Mary, 44 anos, representante da SEDUC)

Essa revelação possui uma conotação crítica sobre a contradição existente no processo democrático, ou seja, em 2002, o Brasil vivia a euforia democrática tendo em vista que à época, o ano foi de eleição para escolha do presidente da república, governadores dos estados e parlamentares. O partido político do então governador Hugo Napoleão, PFL, no Piauí, parecia estar em momento de grande oscilação quanto ao prestígio político junto à população piauiense, afinal sua “retomada” ao poder como governador adveio de uma luta jurídica, por parte desse político contra o governo Mão Santa que foi deposto do poder, em decorrência de corrupção eleitoral no pleito de 1999, como já comentado neste estudo.

Atualmente Mary (ex-diretora de escola pública estadual) representa a Secretaria Estadual de Educação. Segundo essa informante, quando diretora chegou a se afastar do cargo no governo supracitado. Ao tratar da questão da autonomia na escola, ela opina dizendo ser muito importante, contudo a autonomia escolar fica prejudicada quando há mudança de governo, pois valem os princípios ideológicos ou linha política vigente em cada contexto histórico. Mary assumiu um cargo comissionado

na SEDUC fala de sua experiência, demonstrando satisfação explícita sobre as mudanças ocorridas no sistema educacional piauiense nos dias atuais, no que se refere a facilitar, segundo ela, as ações administrativas e pedagógicas do diretor na escola

Só que agora mudou, voltou (...) a escola hoje pode até arrecadar, né...a cada real arrecadado a secretaria paga trinta centavos por cada real arrecadado (...) Isso foi muito bom, incentivou muito, tem muitas escolas que aumentam seus recursos (...) uma normativa da Secretaria reforça que tem que prestar contas...A diretora que receber recurso dessa natureza, ela informa a Secretaria, mostra o que está sendo feito, pra depois receber”(Mary, Rep. SEDUC, 44 anos, entrevistada dia 30/11/2004)

Ressalte-se que durante a entrevista, a depoente defende com bom humor a política adotada pelo atual governo. Considerando que a mesma já passou por contextos políticos educacionais em governos dos mais diversos partidos, parece que há o entendimento de sua parte de que a escola necessita de recursos financeiros para viabilizar seu funcionamento, ou seja, a autonomia a que a depoente se refere diz respeito ao poder de a comunidade diagnosticar, de ter liberdade de resolver o que é melhor para a escola

(...) a escola não tinha autonomia de gestão financeira (e nem pedagógica, nem de calendário escolar) antes de 1995 e, até, depois de 1995 a gente não tinha muita autonomia para gerir os recursos financeiro, aliás, até 1998, por aí. Quando os recursos do PDDE caíam na conta da escola, a gente, nós dirigentes, para fazer alguma coisa, tínhamos que vir consultar a Secretaria de Educação. E se a gente precisasse de qualquer coisa respondiam “ não, é como o dinheiro do PDDE” e, todos sabiam que o dinheiro do PDDE não resolvia todos os problemas financeiros da escola. Isso acontecia muito...é como se a Secretaria tivesse tirado o corpo de

banda e tivesse deixado a responsabilidade para a escola, somente aquele recurso –que não era suficiente– para suprir todas as necessidades da escola, principalmente de material permanente e recuperação ou manutenção da escola. Essas dificuldades eram, para mim, os maiores conflitos e em todas as reuniões da Secretaria, todos os diretores reclamavam. Não se tinha autonomia para fazer nem ao menos a lotação de algum profissional no quadro das escolas” (Mary, Idem)

Se o Estado não prover a escola com condições adequadas, o diretor mais comprometido, certamente, cria meios para conquistar recursos financeiros que garantam boas condições de trabalho para os profissionais e “ofertar” aos usuários diretos e indiretos da escola pública um ensino-aprendizagem com mais qualidade. Ao diretor é transferida essa responsabilidade, por parte da Secretaria de Educação, inclusive o de estimular, promover uma satisfação profissional e afetiva entre os atores da comunidade escolar. Mary, como acredita na socialização dos alunos e dos pais, professores, funcionários da escola através de atividades sociais (festas comemorativas como dias das mães, dia das crianças, entre outros) esclarece que, quando tinha parceria com empresas privadas, a escola não se preocupava com os refrigerantes.

Na riqueza do relato de sua experiência de doze anos como diretora de uma unidade escolar observa que ela buscou uma certa autonomia financeira. Durante sua fala ela transparece despreocupação quanto a algum impacto negativo para o conjunto da escola pública e seus usuários, mediante sua atitude no envolvimento afetivo. De um lado, presumo que o discurso espontâneo da depoente revela um grau de compromisso e desempenho bastante afetivo, pois ela é reconhecida pela comunidade escolar e até pelo Poder Público (PARO, 2000a) devido a esse comportamento. De outro, conforme a visão de Gentili (2000) parece que Mary assimilou os princípios neoliberais,

principalmente, no que diz respeito à diminuição da responsabilidade do estado para com as políticas públicas na educação.

Ou ainda, refletindo como Arroyo (2000), Mary se entrega à identificação com o *ofício de mestre* o que me leva a acreditar que sua tomada de atitude como diretora, partiu de sua própria intuição, somada ao processo de formação continuada em sua trajetória profissional, pois a formação foi um dos mecanismos que ela encontrou para exercer o papel de diretora escolar é, provavelmente, superar os conflitos. Na opinião de Mary, o diretor deve buscar meio “real” para ofertar um melhor ensino e um espaço digno – “condições de trabalho” – para os usuários e profissionais da escola dirigida por ela. Nesse sentido, Mary demonstra que teve uma sensibilidade afetiva com a comunidade interna e externa da escola que dirigiu, caracterizando-se com um perfil de profissional comprometida com as causas sociais e da educação, particularmente.

Diante disso, constato que o relato dessa depoente como diretora escolar antes e, hoje, como representante do governo, é de uma profissional cuja história parece ser recheada de compromisso social (CODO, 1999), embora para alguns autores mais críticos sua postura revele uma visão privatista da educação, considerando a importância que dá à parceria entre empresa do setor privado e o Estado para conseguir recursos e garantir, melhores condições de ensino e aprendizagem. A opção de um gestor para ofertar um trabalho que proporcione benefícios imediatos para o bom funcionamento da educação e de “sua” unidade escolar também manifesta em alguns militantes, um grande conflito.

Quanto à relação escola e SEDUC, ao comparar os governos do passado remoto - quando foi diretora por doze anos numa mesma escola – com o governo atual, a depoente revela serem bastante diferentes essas relações, ou seja, após a instituição de eleição para diretor(a) de escola, as relações hierárquicas

e de autonomia escolar ficaram mais abertas e descentralizadas, pois com as Gerências Regionais de Educação, atualmente, há mais contato entre a Secretaria e os diretores escolares e, esses, em reuniões podem se manifestar, principalmente nos interiores.

Nesse sentido, a experiência gerencial dessa depoente foi importante também do ponto de vista técnico administrativo, pois segundo ela, os conhecimentos adquiridos nos cursos de capacitação sobre gestão nos anos 1990 contribuíram para seu desempenho na direção escolar. Vale ressaltar, no entanto, que esses cursos foram promovidos por órgãos governamentais que seguem as diretrizes do capital estrangeiro, ou seja, convergem seus ensinamentos na perspectiva do capital, conforme eixos materializados na redefinição do papel do estado quanto à política educacional a exemplo do PCN's, Avaliação (SAEB e ENEM) ou na política de financiamento onde também são incluídos Programas como: PDDE e PDE, entre outros, aspirando por uma escola pública com padrão de qualidade, conforme se verifica em algumas passagens de seu depoimento, mencionada em alguns momentos de sua entrevista.

Isso significa, de um lado, que a ideologia do sistema capitalista foi facilmente absorvida por Mary e, supostamente, pelos alunos, pais de alunos, confirmada na expressão dita pela depoente “[...] a gente tinha muita parceria com o grupo Claudino, grupo Icaraí e Frigotil [...] ah, refrigerantes pra festas das mães e brindes não era problema pra nós”. De outro, o esforço de Mary em fazer parcerias na tentativa de ofertar uma escola organizada e oportunizar uma aprendizagem melhor para os alunos e alunas, fazem parte do fazer docente ou do ato de administrar com compromisso.

Além disso, já foi assinalado que para fazer uma escola funcionar é preciso ter recursos financeiros, talvez, em virtude disso, a busca por parceria com o setor privado tenha sido a

saída, omitindo-se, provavelmente, de envolver a comunidade para reivindicar do estado a responsabilidade em garantir condições para a escola funcionar e ofertar qualidade de ensino. Isso se opõe a algumas concepções defendidas por alguns dirigentes do movimento magisterial bem como alguns teóricos, a exemplo de Paro (2001, p.115) que previne sobre o cuidado que se deve ter para não confundir as parcerias com a prática governamental, inspirada no neoliberalismo, com a intencionalidade de negar recursos para as escolas e estimulá-la a buscar alternativas para proverem.

Dessa forma, o esforço da direção e comunidade escolar como um todo é, muitas vezes, usada por autoridades governamentais que adotam os princípios do mercado, criando “prêmio de gestão”, contemplando a direção e a escola, a exemplo de Mary e sua unidade escolar que foram contempladas pelo seu desempenho como gestora. Essa forma de “sedução” do poder público junto aos trabalhadores em educação e a própria sociedade bastante desenvolvida durante os anos 1990 (GENTILI,1995). Fato que continuou no novo milênio. Gentili (1995, p. 116) afirma que a nova retórica para o campo educacional se desenvolveu de forma muito rápida no consciente coletivo e que se impôs como:

senso comum nas burocracias, entre os intelectuais e-
mais dramaticamente – em um número nada desprezível
daqueles que sofreram e sofrem as conseqüências do
êxito destas políticas conservadoras: os professores, os
pais e os alunos.

É provável, pois, que o fato de Mary fazer parte da equipe do governo estadual, hoje, tenha sido um reconhecimento pelo seu trabalho como diretora durante alguns anos. Em 2003, Mary passou a ser técnica a convite do secretário de educação para fazer parte de sua equipe, como técnica de gestão da

SEDUC. Penso que sua vivência, enquanto diretora, somado à sua formação recebida no governo de Freitas Neto (PFL), em 1992, favoreceu para ser reconhecida profissionalmente. Vale lembrar, então, que esses cursos já eram desenvolvidos pelo MEC que adotava na política educacional brasileira, no início dos anos 1990, as variáveis: autonomia, descentralização, avaliação, PCN's, formação continuada dos profissionais da escola, entre outros; perspectivando o controle de qualidade, bem como o processo de terceirização dos serviços ou projetos importantes da política educacional (PERONI,2003: 101).

Quando instigada sobre a autonomia da escola, na relação SEDUC e escolas, a depoente faz comparações, dizendo que nas gestões dos governos do passado remoto com os gestores de hoje é diferente, ou seja, atualmente a Secretaria de Educação dá mais autonomia para a escola, embora seja uma “autonomia relativa” (nesse momento a depoente cita o autor Carlos Libâneo ao qual teve acesso a leituras, recentemente), estabelece uma relação mais flexível com a instituição. Para testemunhar essa relação, comenta que o secretário instituiu normas “disciplinares” sobre algumas questões, entre as quais, a flexibilização financeira da escola como forma de dar autonomia para a diretora escolar desempenhar sua função. Esse depoimento ratifica a concepção de que a abertura democrática na relação hierárquica dos gestores da SEDUC com os da escola pública melhorou.

Em síntese, diante dessas reflexões sobre o que diz essa depoente, Paro (2002) ao fazer proposta sobre alguns fundamentos e uma proposta de gestão, no seu livro “Gestão democrática da escola pública”. Paro (2002, p. 109) salienta ainda que é necessário fazer uma reflexão mais profunda da educação pública e o papel do estado, pois:

Em articulação com essa medida, é preciso também dotar a unidade escolar da necessária autonomia ad-

ministrativa financeira em relação ao Estado. Não se trata, entretanto, da 'autonomia do abandono (Oliveira, 1994, p.78-9), em que o Estado simplesmente se desincumbe de seu dever de financiar o ensino, deixando a escola a sua (má) sorte ou buscando soluções paliativas e parciais nas formas de privatização do ensino público que favorecem apenas os interesses particulares e restritos desta ou daquela empresa privada.

Por fim, compartilho com a posição desse autor quanto a sua defesa de que o princípio da autonomia financeira, numa perspectiva progressista, exige descentralização efetiva de todos os recursos que possam ir para a própria escola gerenciar, exigindo, obviamente, a prestação de contas direta ao Estado. Para tanto, será necessário criar mecanismos institucionais capazes de construir o trabalho coletivo, concordando plenamente com os argumentos de Paro (2001) e Dourado (2003, p.30) sobre uma administração transparente que exige a criação desses mecanismos institucionais e que, por meio da prática colegiada, os gestores e demais participantes assumem maiores compromissos, acompanhamento e partilhando com as ações da escola, entre as quais, o controle de ajudas externas (empresas ou pessoas com algum interesse escuso), não permitindo que a instituição pública de ensino perca as características de estatal.

Mas, é preciso refletir também sobre as reais dificuldades por que passa uma diretora de escola, ou seja, os argumentos de Paro (2001a, p. 115) levantam conflitos sobre as pressões psicológicas porque ela passa, dependendo do seu compromisso para com a escola pública como ilustra a citação do referido autor

Por outro lado, o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro,

o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve 'responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações' dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes.

Sendo assim, o citado autor, afirma que o Estado não está dando autonomia à escola, mas criando mecanismos para abandoná-la, omitindo-se no provimento dos mínimos recursos. Contudo, esse mesmo estado tem limites, não podendo “abrir mão de seu dever e suas prerrogativas em matéria do ensino” (PARO, 2001,p115).

O que vem a ser, então, a autonomia? Autonomia vem do grego que significa, segundo Dicionário de Aurélio (1986, p.203),

1.Faculdade de se governar por si mesmo.2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias.3.Liberdade ou independência moral ou intelectual. [...] 5.Ét. propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta.

No âmbito geral, esses conceitos não diferem da compreensão que Paro (2001, p.113) defende sobre a *autonomia escolar*, ou seja, essa, pode ser sintetizada em duas dimensões as quais são *autonomia pedagógica* e *autonomia administrativa*, nessa última, está inclusa a financeira. A primeira refere-se à liberdade que a escola tem em adequar os conteúdos e os métodos de ensino, conforme a natureza da atividade pedagógica ou do seu caráter imprevisível na construção do processo pedagógico. Diante da multiplicidade e riqueza dos métodos e abordagens de ensino, certamente a imposição arbitrária de uma apenas pode significar retrocesso na procura de soluções ou resolver alguma situação complicada no ensino.

A autonomia administrativa e financeira, por sua vez, não significa que a escola vá prover recursos para as suas ações, mas significa a possibilidade de dispor de recursos e utilizá-los da forma mais apropriada possível para os objetivos propostos da escola ou para que ela tenha autonomia na forma de fazer uso dos recursos “para realizar os objetivos da educação escolar” (PARO, 2001, p.115).

Ressalte-se que a autonomia na escola, apesar de ser uma luta desde o início dos anos 1980 para trabalhadores da educação, só foi efetivada em 1995 no início do governo FHC, pois, nessa época, a maioria do Congresso Nacional estava a seu favor, portanto, aprovou a LDB (nº 9394/96) e implementou a política educacional voltada para atender o capital estrangeiro, embora parcialmente. Dessa forma, ficou explícito a que ele veio, ou seja, o então FHC apoiava o Projeto de Lei que já se encontrava na Comissão de Educação do Senado. Nesse sentido, por meio de uma Medida Provisória (M.P) decretada no início de março de 1995, (MP nº 938), entre outras medidas, a regulamentação do novo *Conselho Nacional de Educação*¹⁹, bem como a educação básica e superior através de Emendas Constitucionais (E.C), Decretos, Projetos de Leis²⁰ (PERONI, 2003) que se transformaram, posteriormente, em leis, facilitando as ações autoritárias e centralizadas do Executivo, isto é, sem que houvesse tempo para o movimento organizado do magistério intervir num processo de debate sobre as reformas educacionais que estavam em curso.

Ressalte-se, ainda, que o estilo autoritário do presidente

¹⁹ Com isso, foi retirada a possibilidade do CNE e o Fórum Nacional de Educação como órgão representativo dos setores sociais do campo da educação que seriam instâncias máximas de deliberação da política educacional brasileira no Projeto original bem como acabou com o processo de diálogo que havia na constituinte, com a sociedade (PERONI,2003,p. 85)

²⁰ Entre esses Projetos, constava o Projeto de Emenda Constitucional nº 233 que foi aprovada como EC 14/96; a LDB cujo Projeto de Lei nº 1.258-C/88 original que passou LDB Nº9.394/96.

prevaleceu não só para com a educação, como também em projetos de vários programas de privatização e reformas do Estado, entre os quais o fim do monopólio estatal nas áreas de petróleo, transporte, energia e telecomunicações; reforma da previdência social; privatização de empresas estatais; reforma fiscal além da reforma administrativa que foram realizadas ou iniciadas no governo de Fernando Collor de Melo, conforme assinalado nesse estudo.

A partir dessas informações, há uma tendência para que se confirme os argumentos aqui discorridos sobre os preceitos comerciais e as ações de cooperação técnica para com a educação, entre elas o MEC e as diretrizes do Banco Mundial e FMI com o formalismo próprio dos acordos econômicos e condicionantes políticos inflexíveis. Portanto, a legislação educacional foi adaptada, segundo as diretrizes instituídas por esses órgãos financiadores de recursos para a educação brasileira, como afirma Peroni (2003, p.97) quando comenta Miranda (1996) de que a política educacional sofre fortes influências dos organismos internacionais:

Na definição das políticas educativas na América latina assume papel decisivo o Banco Mundial e sua posição de defesa explícita da vinculação entre educação e **produtividade**, numa visão claramente economicista, sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular esses objetivos com o desenvolvimento da cidadania.

Ou ainda, finalmente, concordar com as reflexões de Paro (2003, p.102) quando analisa essas questões como uma lógica principal sobre a relação educação, trabalho e mercado, lê-se capital, em virtude da inserção desses termos nos assuntos educacionais que a “*nova onda chamada neoliberal vem adotando*”. Porém, essas reflexões serão relevantes para que os educadores entendam os meandros da política educacional brasileira

nas últimas décadas. De 1980 até o início do segundo milênio, a educação passou por vários conflitos incluindo os profissionais no âmbito escolar.

A ORGANIZAÇÃO, FUNCIONALIDADE E OS ATORES DAS ESCOLAS

*Deus não tem unidade,
Como a terei eu”?*

(Fernando Pessoa)

A pesquisa realizada pela CNTE (2001) – Retrato na Escola 2 - sobre as condições de trabalho das escolas públicas brasileiras, constata que as condições precárias de trabalho interferem na gestão escolar, bem como no processo de ensino aprendizagem do alunado. Conforme descrito nos capítulos anteriores, verificou-se que essas condições estão presentes nas escolas selecionadas para esse estudo.

Penso que as reflexões de alguns autores mencionados nesse trabalho, somadas a minha experiência, talvez levem o leitor a conhecer e compreender sobre a necessidade de escolas, enquanto instituições públicas, organizarem seus instrumentos de debates ou deliberações, a exemplo do regimento interno do Conselho Escolar e do Grêmio estudantil.

Dessa forma, pretendo analisar, brevemente, esses espaços organizativos, bem como os dados referentes ao perfil dos atores internos da comunidade escolar – docentes, não docentes e estudantes -, verificando a escolaridade, o turno de ensino

e, a relação de gêneros como elementos fundamentais, a fim de compreender suas relações nos espaços da escola. Nesse sentido, organizamos esse capítulo em três tópicos: organização institucional no Regimento interno; o perfil dos docentes e não docentes e o perfil dos estudantes.

Organização institucional no Regimento Interno

No Regimento Interno (R.I) da escola consta a institucionalização do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil que foram elaborados sob a orientação da SEDUC. Isso significa que o R.I é um dos mecanismos de gestão escolar que utiliza uma formatação própria, estabelece regras para funcionar os setores internos da unidade e também o comportamento e relacionamento dos atores: profissionais, alunos, pais e outros membros da comunidade externa.

Sobre o Conselho Escolar (C.E) a abordagem será na perspectiva de que esse organismo é o mecanismo mais comum, existente nas escolas públicas onde a comunidade vem pouco a pouco se engajando e ganhando força política como órgão de discussão, consultivo, fiscalizador que define ou delibera em relação a tudo que se refere às ações administrativa, financeira e pedagógica das escolas, mediante participação efetiva de seus membros representantes dos segmentos

Quanto à organização dos estudantes, o grêmio estudantil, ainda se constitui como um grande problema para ampliação da gestão democrática nesse espaço, levando em conta o pouco envolvimento da maioria dos discentes. O grêmio é um importante instrumento de participação dos estudantes, serve como laboratório de aprendizagem sobre a importância do papel político que esse organismo deve ter no jogo democrático e, certamente, na consolidação do mesmo.

Entendendo a escola como espaço de socialização do sa-

ber, infere-se, que ela pode, por conseguinte, ter seus espaços de decisão coletiva, perspectivando a gestão democrática participativa.

Do Regimento Interno (R.I)

O Regimento Escolar é um documento básico, interno da escola que contém as determinações legais e as linhas norteadoras, emanadas das esferas federais e estaduais, a fim de garantir a organização e funcionamento das escolas públicas brasileiras. É um documento que define a organização formal da escola e como modelo de gestão cujo projeto pedagógico é construído coletivamente. (RESENDE, 1995).

Analisando os R.I. de ambas as Unidades Escolares, em estudo, vimos que foram elaborados a partir de iniciativas da Secretaria de Educação que, no ano de 2000, conforme já comentado nesse trabalho, tem semelhança com os R.I das demais escolas públicas da rede estadual. Tais semelhanças têm um caráter de extrema igualdade no tocante à formatação ou operacionalização das ações internas da escola. Portanto, os dois R.I's desenvolvem-se em cinco títulos que caracterizam a organização funcional e institucional das Escolas.

No caso específico da escola S.D. o primeiro título trata da Caracterização e objetivos; o segundo, Da organização Administrativa e Técnico-Pedagógica; o terceiro, Das Instituições Escolares; o quarto, diz respeito à Organização Pedagógica e, por fim, o quinto título, Das Disposições Gerais e Transitórias. Segundo uma informante da Secretaria de Educação, em 2000 existia uma comissão que fazia assessoria às escolas da rede pública estadual de ensino, no sentido de orientar as diretrizes para elaboração do Regimento Escolar. Para esse estudo, considero oportuno comentar, particularmente, sobre o item que trata da organização administrativa e técnico-pedagógica, objetivando

compreender a diretoria; supervisão pedagógica; secretaria e serviços auxiliares; corpo docente e discente assim como a organização, e o papel dos profissionais participantes dos organismos e de cada setor da escola. Em consonância com Libâneo (2003, p.338) no que se refere à organização, ele afirma que “para atingir suas finalidades, as instituições determinam papéis e responsabilidades”, de modo que, a estrutura organizacional da escola é fundamental para que todos compreendam as tarefas, para que sejam instituídas nas regras de convivência, para que cada parte da organização escolar, como por exemplo, o currículo, elaboração de calendário, classificação, reclassificação de matrícula e formas de administrar como um todo, seja coletiva, como é ressaltado por uma ex-dirigente do SINTE-PI.

Ressalte-se que embora o R.I seja um canal que democratize a gestão escolar, junto com o Conselho Escolar (C.E) e o Grêmio Estudantil, esse trabalho não dará destaque a esses elementos, nesse estudo. Não obstante, os R.I's. das duas unidades pesquisadas e, presumo, em outras escolas públicas foram criados para definir diretrizes sobre a organização e funcionamento institucional do C.E e Grêmio estudantil e demais setores da escola. Contudo, não se poderia perder de vista a importância do Regimento, a ser construído coletivamente pelos atores internos da escola, pois esse documento constitui-se numa referência legal básica, um funcionamento democrático e participativo na escola (MEC, 2004).

Reforço, então, que a elaboração desse documento, o R.I., em cada escola deve ser uma construção coletiva. Isso merece uma profunda reflexão no sentido de que quando a comunidade se envolve, há a possibilidade de melhorar as relações interpessoais, a aprendizagem dos estudantes, tendo à frente, uma liderança a exemplo da diretora titular eleita. Nessa perspectiva, a experiência da U.E. "S.D", diz respeito à forma como foi aprovado o R.I, pois constatei na ata manuscrita arquivada na escola, como segue. A referida ata está com data do dia

21/08/2000, fornecida pela secretaria da escola pesquisada

(...) reuniram-se professores, diretores, supervisor, alunos, funcionários e pais de alunos da escola para aprovar Proposta Pedagógica e o Regimento da Escola, tudo de acordo com as normas da Secretaria Estadual de Educação (grifo meu). Assumindo a presidência dos trabalhos, o sr. (sra.) diretora Delvita Fernandes de Araújo designou o (a) sr. (sra.) Angelina Maria Martins Rosa de Oliveira para servir de secretária desta reunião. Pelo presidente de mesa foi apresentada a proposta Pedagógica e o Regimento pelos quais será regida pela referida unidade escolar.

A partir desse documento, assimilei que o Regimento fora elaborado, seguindo o modelo norteador da SEDUC e, provavelmente, uma pequena comissão que organizou o texto, encaminhou para apreciação dos segmentos presentes, conforme descrito no corpo do referido documento. Tal ação ratifica as reflexões de Paro (2003).

Esperava-se que a participação do sindicato fosse importante na construção desse documento, contudo em conversa com uma ex-sindicalista, ela afirma que a SEDUC conduziu o processo com discurso de que era “democrático”, ofertando texto “minuta” para elaboração do Regimento Interno de todas as escolas da rede estadual. Parte da diretoria do sindicato considerou essa atitude ilegal, pois segundo a informante, a proposta da SEDUC foge às normas estabelecidas no Estatuto do Magistério. Segundo a ex-dirigente do SINTE-PI, entrevistada para esse trabalho, o conteúdo definido não passou por uma discussão com os representantes dos trabalhadores em educação e que, diante disso, houve uma reação semelhante a “revanche” por parte dos sindicalistas que tomaram a iniciativa de promover alguns debates sobre essa temática em seus núcleos regionais mais próximos, dentre os quais a regional de Campo

Maior.

Um dos conteúdos da minuta proposta pelo governo, segundo a depoente, constava excessos, pois dava plenos poderes ao C.E. para demitir professores substitutos e até fazer remoção de professores efetivos, tema que provocou polêmicas. Parece que não está claro, entre os atores internos e externos da escola, qual o papel do Conselho Escolar, o que sugere a necessidade de serem realizadas de forma profunda algumas reflexões sobre essa questão. Para tanto, a legislação exige a construção coletiva de um regimento interno do próprio conselho para melhor organizar a participação dos atores-participantes.

Nesse sentido, verifica-se que alguns estudiosos sobre gestão democrática participativa compreendem a atuação dos atores nos espaços coletivos da escola como espaço de discussão, de debate, consulta deliberação, tomada de posição e decisão, inclusive em situações de conflitos no relacionamento dos atores internos.

Diante dessas informações, vislumbra-se a necessidade de que o Regimento Escolar seja retomado tendo, como parâmetro, um diagnóstico sobre a realidade da escola, perspectivando a construção coletiva, sem qualquer espécie de discriminação entre os segmentos, representativos da comunidade escolar como exercício para construção da democracia participativa na prática de estabelecimento de regras de convivência, entre outros.

O Conselho Escolar (C.E.)

O Conselho Escolar de ambas as escolas é posto no R.I. num capítulo específico. Este descreve as funções do C.E com maior precisão, explicitando sua função consultiva e deliberativa, a de descrever sua representatividade, explicitando que os atores internos e externos da escola terão assento e atribuições

no referido conselho.

É importante lembrar que o C.E é um órgão colegiado, composto por representantes da comunidade escolar que tem como atribuição “deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras no âmbito da escola” (MEC, 2004, p.32). Seu papel, portanto, não é o de resolver uma questão meramente administrativa, demitindo ou transferindo um profissional que esteja vivendo situação adversa, sem antes fazer uma investigação ou oportunizar ao sujeito o direito de defesa. Outra atribuição do C.E é o de fomentar a elaboração do projeto-político-pedagógico da escola, procurando criar mecanismos apropriados para melhorar a prática docente.

Por outro lado, é sabido que o poder público tem assimilado e encaminhado a constituição de C.E, legitimando uma disputa de interesses oficiais que, na prática, obstaculiza a concretização de propostas oriundas de movimentos sociais que, há tempos, lutam por uma gestão democrática participativa e que contribua para a transformação social vigente (LUZ,2000). Assim é que os Conselhos Escolares foram oficialmente instituídos, nas escolas públicas estaduais de Teresina em novembro de 1991. Segundo Liliene Xavier Luz (2000, p.75) essa institucionalização fazia parte de um “plano estabelecido pela Secretaria da Educação que previa a sua instalação por etapas, cobrindo primeiramente as escolas da capital”. Conforme registro de Luz (2000, p. 25) a seguir:

(...) um Documento Base pela SEED contendo entre outros atributos, os objetivos, regras de funcionamento e composição como instrumento de mobilização e divulgação dos Conselhos nas escolas. (...) Dentre os objetivos formulados, consta a promoção do ‘ fortalecimento, dinamização e progressiva autonomia administrativa, técnica-pedagógica e financeira da escola, através da abertura de espaços de participação da comunidade no processo educativo.

Vale ressaltar que havia previsão para instalar C.E's também nas unidades escolares do interior. Porém, isso só ocorreu após 12 (doze) anos, em 2003, no primeiro governo de W. Dias (PT). Ainda em relação à organização do Conselho, de acordo com o texto-base elaborado pela SEED, a autora em questão afirma que consta, também, em seu conteúdo, o funcionamento do C.E com a participação dos segmentos internos e externos da unidade escolar

(...) Quanto ao funcionamento, o documento previa a constituição de um órgão permanente de decisão coletiva, capaz de romper com o individualismo e criar força enquanto grupo de condução de interesses em prol da escola. Sua composição abrangeria os diferentes segmentos envolvidos direta ou indiretamente com a educação, ficando estabelecido que pais, professores, alunos, funcionários, comunitários e diretores fariam parte do Conselho (p.75).

Os requisitos para criação do conselho são inspirados nas reivindicações da sociedade civil organizada representando sujeitos coletivos (SADER, 1995) que aspiram, de fato, à participação efetiva dos atores que compõem instituições públicas, a exemplo das escolas. Contudo, ao serem instituídos os CE's, os governantes usam-nos, na maioria das vezes, como Luz (2000, p.76) argumenta

(...) instrumento eleitoral favorável à conjuntura do momento demarcada pela busca de consolidação de canais institucionais de gestão. Em princípio, as reivindicações por CE enfrentaram resistências por parte do governo que, nos anos que sucedem a Constituição de 1988, protelou o quanto pôde a sua instalação.

Essa visão, no entanto, começa a mudar, pois surge uma nova cultura na escola sobre a institucionalização, participação

e papel dos CE's nos dias atuais, no sentido de mudar o comportamento dos alunos, alunas e dos profissionais, entre outros, transformando as crenças, valores, significados, modos de pensar e agir que cada ator vai formando no percurso de sua vida e, por conseguinte, nos sujeitos coletivos. Conforme Libâneo (2003), o processo de mudança nas relações profissionais destes com os usuários, tem sido percebidos por membros da comunidade educacional, interno e externo da escola, a exemplo de Dona Isa, professora, 52 anos de idade e 23 de tempo de serviço na rede estadual de ensino que, quando instigada sobre o funcionamento desse Conselho, diz o seguinte:

(...) “Um outro vínculo que melhorou a situação foi o conselho escolar (...) a comunidade saiu da margem da escola e veio para dentro dela que são: os pais dos alunos, eles se interessam pelas atividades financeiras, pela atividade pedagógica, eles se envolvem, o pai do aluno se envolve dentro da escola”.(Professora Isa,52 anos, Entrevistada 06/12/2004).

O depoimento dessa professora reforça o que dizem os estudiosos Paro (2000) e Luz (2000) sobre a participação da comunidade escolar e a necessidade de mudar as relações e a cultura, do saber empírico para o conhecimento mais elaborado, além da busca constante dos profissionais em educação em se qualificarem para assumir a função de conselheiros, assim configurada:

(...) É a escolha da gestão democrática que aproxima mais o professor com o diretor; a eleição está perdendo o vínculo do partidarismo...se você observar, houve em 2000 e 2001 um curso de Progestão que não foi à frente (...) deixou muito a desejar, mas, felizmente, foi um curso que deu mais esclarecimentos até para o próprio professor sair da acomodação (...) voltar pra Universidade e se especializar, porque hoje é mais complicado você

entrar numa direção de escola, porque ...além de sua formação pedagógica você tem que ter outros conhecimentos, um conhecimento mais amplo para lidar com as pessoas e dificuldades(Prof.a.Isa,06/12/2004).

Esta depoente demonstra ter sensibilidade para tal questão, apesar de, atualmente, estar sem o mandato de diretora da escola. Mesmo assim, solicitou remoção para a Unidade “S.D” com a função de professora, uma vez que é moradora do bairro onde se localiza esta escola o que facilita seu deslocamento de casa para o trabalho. Para ela, estando mais próxima do trabalho, sua participação no cotidiano escolar passa a ser mais efetiva, inclusive no Conselho Escolar do qual faz parte e, segundo ela, reúne-se mensalmente.

O Conselho da Unidade “N.O” funciona com grandes dificuldades, entre as quais a de que os membros não se reúnem sistematicamente e, muito menos, assumem coletivamente o Projeto Político-pedagógico, o Regimento, entre outras atribuições próprias dos Conselhos Escolares.

É importante revelar que alguns dos trabalhadores internos desta escola, em momentos de informalidade, expressam o desconforto das condições materiais de trabalho e das condições pedagógicas, conforme mencionado no capítulo anterior deste trabalho. Alguns, afirmam que a falta de planejamento por parte da administração para utilizar os recursos financeiros do PDDE e outros recursos, “deixa a desejar”. Além disso, há os que denunciam que os conselheiros não são chamados de forma sistemática e sim, participam de reuniões ocasionais sem planejar pauta e um cronograma definido formalmente. Isso reduz a participação de conselheiros.

Pelas respostas dos entrevistados das escolas pesquisadas, constatei que não há um diagnóstico mais rigoroso ou um parecer do C.E sobre sua realidade ou seu funcionamento. Nesse sentido, inferi que as decisões sobre a aplicação dos recursos

financeiros, entre outras decisões, ficam à revelia do gestor imediato da escola, como se comprova nesse depoimento de um membro do C.E. da U.E “N.O”, quando interrogado sobre a frequência nas reuniões dessa instância, disse: “Não, não se reúne. A direção é quem delimita isso. Ele mesmo é que reúne, anota o que precisa e vai fazer as compras. Mas de vez em quando a gente (grifo meu) se reúne” (professor Vick, Entrevistado em Dez/2005 op.cit).

Sua fala denuncia, sutilmente, o não funcionamento desse Conselho em sua unidade escolar. O discurso cuidadoso do professor depoente, caracteriza-se como uma estratégia para não revelar alguma atitude arbitrária e autoritária do diretor, em exercício, ou para não comprometer-se profissionalmente, fato revelado, inclusive, na expressão facial desse depoente durante a realização da entrevista.

Em 2004, o Ministério da Educação em parceria com organismos nacionais e internacionais¹ e em regime de colaboração com os sistemas de ensino, implantaram um Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares que promove a qualificação de conselheiros, através de cadernos instrucionais aos gestores e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação, bem como aos conselheiros escolares. Verificando, pois, o texto-subsídio do caderno instrucional número 05, cujo conteúdo trata do tema Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor, nas escolas públicas da educação básica, percebi que nesses últimos anos o tema em questão tem sido objeto de estudo e análise com o escopo de promover a qualificação dos gestores, por parte do MEC e respectivos sistemas municipais e estaduais de ensino. Sendo, pois, os C.E's instrumentos fundamentais para a gestão democrática na escola, é importante destacar parte do texto subsídio que coloca

¹ Organismos Nacionais: CONSED, UNIDIME e CNTE; Organismos Internacionais: Unicef, Unesco, PNUD.

o C.E como instrumento fundamental para a democratização da gestão de uma escola, como posto do documento do MEC (2004, p.46):

A participação efetiva do Conselho Escolar no processo de escolha do diretor da escola, por exemplo, constitui uma de suas ações de maior relevância, na medida em que se apresenta como elemento aglutinador de forças dos diferentes segmentos que compõem as comunidades local e escolar (...) A construção de um processo de gestão democrática implica repensar a lógica de organização e participação na escola. Nessa direção, como vimos anteriormente, é fundamental discutirmos os mecanismos de participação na escola, suas finalidades e a definição de ações e metas a serem construídas coletivamente pelos diferentes segmentos que compõem a escola ou dela devem participar.

O Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil é uma instância prevista no Regimento de cada Unidade Escolar para oficializar a organização dos estudantes. Conforme leitura dos dois R.I, como já mencionado, tanto o Conselho de Escola,,,, quanto o Grêmio Estudantil são organismos presentes nas escolas pesquisadas.

De acordo com a informação da estudante Lilia, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio, membro do conselho de classe e, por sua vez, membro do C.E. revelou, durante entrevista realizada por essa pesquisadora, que houve, de fato, eleição para a diretoria do Grêmio Estudantil, porém esta é inoperante. A depoente parece fazer oposição política à atual direção do Grêmio, tendo em vista as severas críticas que ela faz,

(...) O grêmio é todo bagunçado (sic), pois tem pessoas inexperientes que foram eleitas (pausa), mas, eu não votei neles. Acho que eles ganharam porque os alunos

da manhã são crianças, estão naquela fase de brincadeiras...fase de querer se divertir. então eles ganharam por uma questão de festas. Eu acho que o grêmio não é só isso...ele representa os estudantes e tudo que entra no colégio; o grêmio estudantil tem que saber...tipo assim, tem que informar, conscientizar os alunos, mas eles estão parados.(Lília, 15 anos, estudante da 1° ano Ensino Médio –entrevistada em 06/12/2004)

Percebe-se, com esse depoimento, que o grêmio da escola parece não estar oficialmente institucionalizado, tendo em vista que a organização dos estudantes ainda não condiz com os princípios e objetivos originais, defendidos pelo próprio movimento estudantil. O depoimento da estudante e mais outras informações esparsas captadas na pesquisa permitem perceber, ainda, que a criação do grêmio nasceu de uma certa imposição por parte de setores da SEDUC, corroborando o que disse a ex-dirigente do sindicato sobre a prática de o Poder Público interferir diretamente nesse processo de instituir espaços políticos com modelo imposto, ou seja, a iniciativa para institucionalizar a organização dos estudantes na escola parte do Poder Público, segundo suas conveniências, quando deveria acontecer por iniciativa e vontade política dos próprios segmentos, a exemplo dos estudantes.

Diante da suposta ilegalidade que a aluna da “Unidade S.D” informa, os estudantes continuam sem uma organização que atenda a política de educação “democrática participativa”, conforme descreve o Regimento Escolar.² Este documento em seu Artigo 33, Capítulo II registra sobre os objetivos gerais da institucionalização do grêmio, que aqui vale ressaltar quatro

² No Regimento Interno (2000) da unidade S.D foram registrados os nomes dos elaboradores apenas na ata conforme esclarecimentos na nota a seguir. Já, no R.I da Unidade N.O consta o carimbo do Conselho Estadual de Educação e o nome da equipe de elaboração, sendo constituído de diretor, diretora adjunto, orientadora educacional, secretários e não nomeia os docentes e discentes, apenas generaliza a participação desses segmentos.

incisos:

- I. Favorecer a formação literária dos alunos;
- II. Promover atividades educacionais com intenção de divertir salutarmente;
- III. Promover e organizar atividades esportivas;
- IV. Dar consciência política aos alunos

O destaque do inciso IV é decorrente da necessidade de refletir sobre a contradição entre o que está escrito e a prática da organização estudantil, pois, presumo, falta consciência política a esses líderes, conforme expressa a fala de Lília, quanto à atuação da diretoria atual do Grêmio Estudantil de sua escola. Uma direção, segundo ela, desarticulada e que tem preocupações meramente em organizar os estudantes apenas para eventos sociais, isto é, “fazer festas”. A depoente demonstra, então, decepção quanto à participação dos colegas apenas em atividades sociais ou, ainda, porque prestam serviço à direção da escola no sentido de colaborar no chamamento de estudantes.

Por outro lado, a Lei Federal nº 7.398/85 que conferiu autonomia aos estudantes da educação básica em se organizarem, garante em seu artigo 1º, que os estudantes tenham a autonomia de “organizarem seus grêmios como entidades representativas de seus interesses, com ‘finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais” (PARO, 2000b, p.75). Consultados sobre se era importante a existência de grêmios estudantis na escola, a maioria dos entrevistados dessa pesquisa acha importante, pois a organização dos estudantes em Grêmios é um importante canal para ampliar a democratização da escola. O documento do MEC (2004, p. 27) enfatiza que,

(...) o fortalecimento da participação estudantil por meio de criação e consolidação de grêmios estudantis (grifo meu), a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, a progressiva autonomia da escola e, conseqüentemente, a discussão e a implementação de

novas formas de organização e de gestão escolar e a garantia de financiamento público da educação e da escola nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Esse documento confirma o que Luz (2000) disse sobre a busca do Poder Público em oficializar a disputa de interesses sociais, iniciada no início dos anos 90 na Unidade “S.D”, principalmente, onde a referida estudante representa seu segmento como membro do conselho de classe e, por sua vez, do Conselho Escolar. A participação dos estudantes nesse organismo, segundo ela, acontece meramente nas atividades sociais, quando deveria ser um organismo também fiscalizador do uso dos recursos financeiros, entre outras ações. Assim, a estudante percebe limitações políticas e da própria existência do referido grêmio, a partir da não legalidade deste.

Contraditoriamente, a mesma estudante revela, com um tom menos crítico, o comportamento da diretora eleita sobre a frequência de reuniões do C.E. Segundo Lilia, o C.E funciona ao tempo em que são realizadas reuniões deste órgão, mediante convocação da diretora ao chamar os conselheiros e, ainda, considera esse espaço de participação fundamental para melhorar as relações e aproximar diretora e alunos. Talvez porque esta instância seja um espaço de consulta e deliberação, como já assinalado, pelos representantes de cada segmentos da escola.

Quando instigada sobre como foi escolhida para ser conselheira, a informante respondeu que a escolha de seu nome foi democrática por ter sido eleita em uma reunião dos alunos representantes de turma integrante do conselho de classe³. Em relação à questão da representatividade, a aluna manifestou uma certa satisfação em representar seu segmento junto ao C.E , no qual tem procurado ser presente porque acredita no

³ Esse conselho não tem caráter oficial. Faz parte de uma estratégia política de ouvir os estudantes sobre o desempenho e comportamento dos discentes, assim como dos professores.

Conselho como um canal de democratização das relações entre estudantes e direção. Isso vem confirmar a visão de Paro(1996) que enfatiza a importância da gestão democrática participativa no interior da escola, pois melhora as relações de poder entre os atores da comunidade escolar (PARO,1996), dentre elas a participação do alunado nas instâncias deliberativas, possibilitando uma formação política que, certamente, complementa a aprendizagem dos saberes mais científicos.

O depoimento desta estudante fez-me lembrar o entendimento de outros sujeitos que, nas pesquisas de Dourado (2003) realizadas no município de Goiânia, comentara sobre sua opinião e dos diretores escolares quanto ao papel e a importância do Grêmio, como justifica Dourado (2003, p. 42) na ordem de organização abaixo

- a) um órgão ligado à direção da escola rede das demais instâncias de controle institucional, para que todos possam trabalhar juntos (60%) (grifos meus);
- b)um órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição(24%);
- c) um órgão que permite que os estudantes possam promover atividades recreativas e desportivas com a finalidade de arrecadar recursos para a escola(5%);
- d) um órgão que não possibilita que os estudantes aprendam a se organizar politicamente e a lutar pelos seus direitos (3%);e) não responderam (8%) à questão.

Em nossa pesquisa, ficou comprovado que a posição da letra “a” corresponde ao que a maioria dos diretores desta pesquisa também apontam, ou seja, o Grêmio é ligado à direção escolar. Essa reação caracteriza a organização dos estudantes na perspectiva de que os alunos ajudam a administração na condução das atividades sociais. Isso evita, provavelmente, que os (as) estudantes aprendam a ser mais politicamente organi-

zados e participem com debates de “idéias” contrárias ou não, nas decisões pedagógicas e administrativas no âmbito escolar. Talvez, esses diretores, docentes e funcionários da maioria das escolas não estejam suficientemente preparados para lidar com os conflitos políticos juvenis. É o que parece demonstrar tanto os entrevistados da pesquisa daquele autor acima citado quanto o depoimento da aluna do Ensino Médio da U.E. “N.O” para esse estudo, transcrito no Capítulo II, quando revela ter sofrido “intimidação” por parte da direção, ao desejar manifestar sua opinião sobre algum fato ou algumas ações de ordem pedagógicas e administrativas de sua escola.

O Grêmio Estudantil foi criado seguindo as orientações dos gestores da SEDUC, sem que a iniciativa partisse dos próprios estudantes. Dessa forma, a participação política ou a opinião de alguns estudantes mais críticos parece não ser bem vinda aos olhos de quem está no poder. A maioria dos gestores ainda não tem a prática de fazer debates de ordem administrativa, político-pedagógicas na escola. O depoimento do representante do sindicado também revela esse fato, quando responde a questão que diz respeito à importância da gestão democrática na escola, revela baseado em sua experiência enfatizando esse aspecto:

(...) é um processo (...) Muitos diretores ficaram muito no (...) “eu sou o diretor, portanto, eu vou dirigir a escola sem ouvir um pouco a comunidade” e aí não tinham assim, o cuidado de ter os grêmios (grifo meu)...as pessoas não querem dirigir com ninguém incomodando... querem dirigir à sua vontade (ri) é um problema da cultura brasileira (...) não quer criar fóruns que possa junto com você dirigir (...) Ninguém pergunta ao aluno o que ele gostaria de aprender. O aluno, às vezes, poderia ter coisas que pudessem ser ensinado na escola, o aluno dizer assim “ eu quero aprender tal conteúdo”. A escola chega com os conteúdos e os alunos vão ter que engolir. A pergunta tem que começar assim, como é que a escola é democrática se o aluno é obrigado a...a...quer dizer, já estar determinando, né (sic) sem nenhuma ou pouco

abertura pra alguém sugerir o que vai ser discutido na escola? (Dirigente do SINTE-PI,30/11/2004)

Esse dirigente, em outro momento da entrevista, comentou que, quando a escola envolve os alunos na construção coletiva das ações políticas pedagógicas, o comportamento e o desempenho desses se transformam. Valho-me das reflexões de Ferreira (2001, p.310-311) que evidencia a importância do projeto político pedagógico construído coletivamente pelos atores da escola, justificando com propriedade essa afirmativa:

A gestão democrática da educação, enquanto construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, faz-se, na prática, quando se tornam decisões sobre o todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, os planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos (...) Na perspectiva democrática, cada um vai debater sua idéia e construir coletivamente as idéias paritárias, fundamentais e necessárias às sábias tomadas de decisão sobre a educação e o ensino, isto é, sobre a formação humana para o mundo globalizado.

O Perfil dos Docentes e não docentes

O perfil dos profissionais Docentes e Não-docentes das escolas pesquisadas quanto às categorias gênero, escolaridade e vínculo empregatício conforme os dados colhidos na secretaria de ambas às escolas, aqui estão ilustrados a seguir, nos quadros II-A, sobre os Profissionais Docentes e o II-B, dos Não-docentes da U.E. “SD”; e os quadros III-A e III-B, respectivamente, contendo dados dos Profissionais Docentes e Não-Docentes da U.E.”N.O”. Conheçamo-los, pois, e façamos reflexões necessárias fundamentadas na literatura educacional mais progressista.

Quanto ao gênero

A Unidade Escolar “S.D” possui um conjunto de profissionais constituídos de homens e mulheres que optaram pelo Magistério. Cada um dos atores, certamente, tem sua história, seus conflitos, suas alegrias, suas razões em ter optado pela educação. Nas primeiras colunas verticais dos quadros II-A e II-B contêm os dados sobre o sexo (gênero) dos atores internos da escola. A questão de gênero ou a relação homem-mulher é retratada aqui, na concepção de uma construção social perspectivando a igualdade de direito (BOMFIM, 2000, p.89)

QUADRO II - A
PROFISSIONAIS DOCENTES DA U.E.”S.D”

Função ou cargo*	Sexo		Escolaridade						Vínculo empregatício		Total por função
	F	M	Ensino Médio		Ensino Superior		Pós-Graduação		EF.	ÑEF.	
			C	I	C	I	C	I			
Diretor(a)	01	-	-	-	-	-	01	-	01	-	01
Vice-diretor(a)	01	-	-	-	-	-	-	01	01	-	01
Professores(as)	35	21	04	-	41	11	-	-	45	11	56
Coodernador(a) ou Especialista	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02
Total	39	21	04	-	41	11	01	01	47	11	60

Fonte: Secretária da Escola pesquisada.

* Consideramos todas essas funções como segmento de docentes

obs.: As siglas F e M significam feminino e masculino. No campo da escolaridade: C=completo e I=incompleto. No campo do Vínculo empregatício as siglas EF.=efetivos e ÑEF=não efetivos.

Vê-se, com esses dados que, quantitativamente, o índice percentual de mulheres é superior aos docentes do sexo masculino. Ao todo são 60 (sessenta) professores e professoras e, desses, a maioria (65%) é do sexo feminino e a minoria (35%) de docentes, masculinos.

Segundo Macedo (2005, p. 94) a inserção da mulher no serviço magisterial tem como um dos fatores preponderantes a influência da família e argumenta ser a figura materna a influência principal. Embora, no meu caso, em particular, tenha sido o contrário, pelo fato de meu pai ter escolhido minha profissão, como rememorei no Capítulo I deste estudo. Também, como estudiosa do assunto, creio ser a mãe a maior promotora de que suas filhas tornassem-se (ou tornem-se) professoras, considerando os determinantes sociais, culturais e econômicos da maioria das famílias no sistema capitalista. Nesse sentido, as mulheres eram (e ainda são) incentivadas a adquirir um pouco de independência ainda que recebendo salários irrisórios que também seriam complementares à renda familiar ⁴, restringindo, às vezes, a ascensão das mulheres em outras profissões.

Nesse sentido, os argumentos de Bomfim (2000, p.88) sobre a predominância de mulheres no magistério são absorvidos por nós, à medida que essa pesquisadora evidencia a “dinamização do processo de urbanização no Brasil com o crescimento da indústria”, no final do século XIX e início do século XX, o que levou a um aumento da população urbana e, por consequência, também no número de escolas e docentes; iniciando-se dessa forma, a inserção massiva das mulheres na carreira do magistério.

⁴ Com a Revolução Industrial, a incorporação da força de trabalho feminina trouxe entre outros fatores, a desvalorização do valor da força de trabalho de todo trabalhador.

QUADRO II-B
PROFISSIONAIS NÃO-DOCENTES DA U.E. "S.D."

Função ou cargo	Sexo		Escolaridade								Vínculo empregatício		Total por função
	F	M	E. Fund.		E. Médio		E. Sup.		Pós-Grad.		EF.	ÑEF.	
			C	I	C	I	C	I	C	I			
Secretária	02	-	-	-	02	-	-	01	-	-	02	-	02
Aux. Secret.	03	-	-	-	03	-	-	-	-	-	03	-	03
* Merendeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zelador(a)	09	-	-	09	-	-	-	-	-	-	09	-	09
Vigilante	-	03	-	03	-	-	-	-	-	-	01	02	03
TOTAL	14	03	-	12	05	-	-	01	-	-	15	02	17

FONTE: Secretária da escola pesquisada

* As zeladoras assumem também função de merendeiras.

Quanto aos profissionais Não-Docentes, o quadro II-B comprova que as mulheres (82,3%) são maioria nesse segmento, pois a mão de obra do sexo masculino está reduzida a 17,7%, exclusivamente na função de vigias. Essa diferenciação parece corresponder à dimensão biológica, às diferenças físicas entre homens e mulheres, considerando que as funcionárias, conforme ilustra o quadro, encontram-se nas funções de secretária, auxiliares de secretaria, merendeiras ou zeladoras, funções estas consideradas femininas, reforçando a “cultura” ou a idéia de que nesse setor de serviço, elas realizam muito melhor, pois são trabalhos com características “domésticas” como escriturar, cozinhar, limpar.

Quantitativamente é visível a soberania das mulheres no quadro de pessoal da escola “N.O” entre as (os) docentes e não-docentes. No entanto, nesse setor a situação é bem mais grave,

decorrente, talvez do crescente índice de desemprego em diversos postos de trabalho, da redução de salários dos homens trabalhadores, da expulsão destes do mercado de trabalho, como também devido à consciência das mulheres de seus direitos, suas condições, suas diferenças, portanto sua participar em movimentos feministas e movimento de mulheres (BOMFIM, 2000, p.88).

Na Unidade Escolar “N.O” o perfil dos atores quanto à relação de gênero, conforme os dados verificados no quadro a seguir que apresenta uma situação de equilíbrio.

QUADRO III - A
PROFISSIONAIS DOCENTES DA U.E.”N.O”

Função ou cargo	Sexo		Escolaridade						Vínculo empregatício		Total por função
	F	M	Ensino Médio		Ensino Superior		Pós-Graduação		EF.	ÑEF.	
			C	I	C	I	C	I			
Diretor(a)	-	01	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Vice-diretor(a)	-	01	-	-	01	-	-	-	01	-	01
Professores(as)	21	18	02	-	26	01	10	-	36	03	39
Coodernador(a) ou Especialista	03	-	-	-	02	01	-	-	03	-	03
Total	24	20	02	-	30	02	10	-	38	03	44

Fonte: Secretária da Escola pesquisada.

Nessa escola, algo incomum deixou-me surpresa ao verificar que o número de professoras e professores que convivem nos espaços da escola “N.O”, é de quase uma perfeita simetria, pois existe uma diferença quantitativa quase insignificante. Do total de 44 (quarenta e quatro) docentes, 54,6% são do sexo feminino

e 45,4% são professores do sexo masculino. Para analisar esse fenômeno, recorri a Bonfim (2000) e a Codo (1999). Este argumenta a partir das transformações no mundo do trabalho no final do século XX, quando diz que os empregos nas indústrias tendem a desaparecer, progressivamente, promovendo perspectivas de trabalho nos setores de serviços, educação e saúde que, em virtude de sua expansão, tem contratado “mão de obra”.

Nesse sentido, os homens buscam emprego onde eles são oferecidos. No caso da educação, conforme afirma Codo (1999, p. 63) “os trabalhadores em educação estão em transição: a categoria está se transformando de tipicamente feminina para híbrida em questões de gênero”. Já Bonfim (2000, p.91) assevera ser relativa às considerações, pois segundo essa pesquisadora, ainda continua a predominância de mulheres nos cursos de formação para o magistério “além de estar havendo uma consciência maior por parte das mulheres com referência à busca de melhor qualificação”.

QUADRO III - B
PROFISSIONAIS NÃO-DOCENTES DA U.E.”N.O”

Função ou cargo	Sexo		Escolaridade								Vínculo empregatício		Total por função
	F	M	E. Fund.		E. Médio		E. Sup.		Pós-Grad.		EF.	ÑEF.	
			C	I	C	I	C	I	C	I			
Secretária	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	01
Aux. Secret.	04	-	-	-	02	01	01	-	-	-	04	-	04
* Merendeira	02	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	02	02
Zelador(a)	03	-	-	03	-	03	-	-	-	-	03	-	03
Vigilante	-	03	-	01	02	-	-	-	-	-	-	03	03
TOTAL	10	03	01	04	05	04	01	-	-	-	08	05	13

FONTE: Secretária da escola pesquisada

Verifica-se, então, no quadro III-B que, dos 13 (treze) profissionais Não –Docentes, a maioria (76,9%) é do sexo feminino e, apenas 23,1% são do sexo masculino. Como na escola anterior, os homens encontram-se na função de vigia, enquanto as mulheres têm as funções de secretária, auxiliar de secretária, merendeira e zeladora.

A inserção das mulheres no magistério, como já mencionado, decorre das mudanças na economia, entre outras razões, pois elas buscaram conquistar novos espaços sociais, não só pelas suas habilidades mais delicadas e domésticas ou porque tinham melhor habilidade para trabalhar com crianças dado seus instintos maternos (MACEDO, 2005, p. 96), mas, sobretudo, porque necessitam complementar a renda familiar, ainda que recebam baixíssimos salários. No caso dos profissionais não-docentes, além das condições precárias de trabalho, sofrem um grau de marginalização bem maior que os demais servidores do sistema educacional (BONFIM et al, 2000, p.32), pois esses (as) educadores e educadoras, muitas vezes, não são reconhecidos (as) socialmente, nem mesmo pelos demais profissionais do cotidiano da escola onde trabalham, pois,

(...) as sociedades capitalistas se organizam com sistemas hierárquicos de desigualdades entre homens e mulheres, justificadas pelas distinções de sexo na dimensão biológica, remetendo às diferenças físicas entre homens e mulheres. Entretanto, tais distinções, na maioria das vezes, são utilizadas para construção de um conjunto de representações sociais e culturais, valores e papéis sociais.

Não obstante, os argumentos de Macedo (2005, p. 94), ao parafrasear Freitas (2000, p. 104), quando explicita a inserção da mulher na profissão docente, confortam-me ao refletir sobre a possibilidade de ela exercer uma profissão socialmente permitida que, por sua vez, pode ultrapassar os espaços domésticos e vir a conquistar, então, sua independência socioeconômica.

mica. Bonfim (2000, p.88) esclarece sobre a questão de gênero

(...) gênero começou a se relacionar à organização social entre os sexos não só pelas distinções baseadas sobre o corpo, mas também pelas definições normativas da feminilidade e da masculinidade.(...) gênero é uma construção social que vai mudando conforme as exigências da atuação dos atores e de cada etapa histórica da organização social

Escolaridade

A formação inicial e continuada é um dos elementos fundamentais para qualificar o trabalho do docente e do não-docente. Conforme demonstram os dados referentes às Unidades Escolares em estudo, é visível a diferença existente na formação desses profissionais, em cada função ou cargo.

Conforme se verifica, a soma de trabalhadores em educação, retratado no quadro II-A, deste capítulo, os docentes da Unidade “S.D”, somam, assim, 60 (sessenta) profissionais do magistério⁵ correspondendo a um percentual de 77,9%. Do total geral de profissionais existentes nessa Unidade, 17 (dezesete), 22,1% são funcionários administrativos e operacionais, classificados por nós em não-docentes.

Sobre a formação dos docentes, do total de 60 (sessenta) professores (as) registrados nessa escola, 42 (quarenta e dois) têm formação superior completa e 03 (três) já fez (ou faz) pós-graduação em nível de especialização, equivalendo a 75%; 11 (onze), 18,3% são estudantes dos cursos de nível superior e 04 (quatro), 6,6% possuem o Curso Normal Médio com ano de estudos adicionais⁶. Isso significa que a maioria dos docentes

⁵ No segmento magistério, agrupam-se professores, coordenadores e diretoria (titular e adjunto); no segmento funcionários administrativos e operacionais incluímos: secretárias, auxiliares de secretaria, zeladores, merendeiras e vigilantes.

⁶ Para uma pesquisa mais aprofundada sobre a formação dos professores, sugiro

dessa escola é qualificada, pois somente uma minoria ainda não possui curso superior incompleto.

Quanto aos não-docentes a U.E. “S.D” absorve um total de 17 (dezessete) funcionários administrativos e operacionais. Desses, 12 (doze) possuem apenas o Ensino Fundamental Incompleto o que corresponde a 70,6% e, somente 05 (cinco) ou 29,4% já cursaram o Ensino Médio. Observei que nesta escola é grande a contradição em virtude do alto índice de funcionários pouco escolarizados, ou seja, 71 % possuem apenas a escolaridade elementar e somente 29% têm o Ensino Médio completo. Ressalte-se que os funcionários operacionais com nível elementar de escolaridade são as merendeiras, zeladoras e vigias. Certamente, essa realidade é conseqüência de uma política clientelista adotada no serviço público do Piauí e do Brasil durante décadas, principalmente, nas duas últimas (BONFIM et al, 2001), ou seja, a escola é ambiente para acomodarem-se apadrinhados de políticos tradicionais sem preocupação com os seus fins. O segmento administrativo da educação tem sido de certo modo, inclusive na legislação educacional, conforme mencionado, tratado como profissionais descartáveis ou como não se necessitassem prestar um serviço de qualidade ao aluno (MONLEVADE, 1995).

Finalmente, é preciso fazer outra reflexão sobre esse caso dos governantes no quanto à formação dos funcionários públicos, ou seja, estes se encontram numa condição irônica, pois estando num espaço escolar formal, não possuem o status mínimo escolar desses funcionários, no exercício da profissão e os gestores das escolas não se apropriaram da importância de investir na qualificação desse segmento. Provavelmente, essa

que os interessados façam consultas sobre o balanço do primeiro ano FUNDEF, MEC em março de 1999 e divulgado pelo coordenador do FUNDEF em audiência pública sobre o Plano Nacional de Educação, na Comissão de Educação da Câmara de Educação Básica dos Deputados, em 12.05.99. No Piauí, ainda há dificuldades para se saber o número de profissionais estudando curso superior (e que estejam se formando) através do convênio SEDUC E UESP.

situação interfere na prestação de serviço desses funcionários, num espaço educativo de escolarização formal. Portanto, de um lado, é contraditório encontrar no interior da escola “S.D” um alto índice de funcionários sem escolarização ou formação em cursos técnico-profissionalizantes adequados para o exercício da profissão, quando os governantes, tanto quanto os gestores diretos das escolas poderiam pensar num projeto alternativo de qualificação desse segmento, tendo em vista que o próprio sistema educacional, supostamente, planeja uma escola para atender às necessidades do mercado capital. De outro, a pouca organização desse segmento no sindicato da educação, talvez, seja um dos fatores para que o governo não dê retorno mais imediato e não tenha atendido às reivindicações desse setor porque penso, ainda, têm sido muito tímidas. Segundo informações de um dirigente do SINTE-PI, o sindicato tem procurado reivindicar a escolarização e qualificação técnica e pedagógica desse segmento.

No entanto, um avanço tem sido o de receber algumas alternativas que se encontram no bojo dos Programas do MEC/SEDUC, a exemplo do “Brasil Alfabetizado” que objetiva escolarizar jovens e adultos desescolarizados e, oportunamente, o sindicato procurou incluir esse segmento nesse convênio, à medida que a organização desses funcionários ia avançando na dinâmica interna do sindicato, como informou a dirigente sindical responsável pela Secretaria de Funcionários no sindicato.⁷

Já na U.E.”N.O”, o quadro II-B demonstra um número de profissionais que somam 58 trabalhadores (as) em educação. Destes, 44 (quarenta e quatro) são docentes, correspondendo a 75,86% e 14 (quatorze) ou 24,13% são funcionários administrativos e operacionais. Dessa forma, dos 44 (quarenta e quatro) docentes (incluem-se diretores, professores e especialistas) exis-

⁷ O sindicato tem procurado elaborar projetos de alfabetização e elevação de escolaridade para esse setor desde 2003.

tentes na escola, 30 (trinta), o equivalente a 51,7% possuem curso superior completo e 10 (dez), 17,2% já fizeram curso de pós-graduação em nível de especialização. Somente, 02 (dois), 4,5% tem formação no Curso Normal Médio e 01 (um), 2,2%, é universitário.

Quanto à escolaridade dos funcionários da escola “N.O”, o quadro II-B ilustra que entre os 15 (quinze) funcionários administrativos existentes, 09 (nove) têm Ensino Médio completo correspondendo a 60%; 01 (um), 6,66%, possui Ensino Médio incompleto; 26,66% (04) têm Ensino Fundamental incompleto. Muito embora a legislação exclua esse segmento da política de formação continuada, os dados comprovam que, pelo menos nessa escola, os funcionários têm um elevado nível de escolaridade em relação a unidade “S.D”, ainda que essa elevação escolar concentre-se entre os que ocupam a função de secretária e auxiliar de secretaria, talvez porque tais funções exijam uma maior escolaridade.

Assim, verificando esses números, depreendo que os docentes de ambas as escolas têm uma qualificação quantitativamente superior aos demais profissionais de cada uma das duas escolas pesquisadas. Dessa forma, vale ressaltar que a qualificação de parte dos profissionais do magistério em nível superior completo é conseqüência do convênio entre a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) em período especial (de férias), mediante convênio entre SEDUC e UESPI⁸, as reformas na LDB de 1996 e legislação educacional como um todo, entre outras razões.

Para os dirigentes do SINTE_PI e de acordo com o senso comum de alguns professores, essa medida foi bastante positiva em virtude da oportunidade de mudança na prática pedagógica dos docentes, bem como conferir título de grau superior,

⁸ Até a data dessa pesquisa, a SEDUC não tinha de forma organizada os dados quanto ao número de professores que já foram formados em nível superior pela UESPI, nos curso de férias.

melhorar suas relações com outros atores, ainda que tenham ciência dos limites da formação em período de férias de modo, que para os militantes do sindicato magisterial, a qualificação dos “profissionais do magistério” é resultado da luta da entidade sindical que vem reivindicando, junto ao Poder Público, a manutenção do referido convênio, no sentido de garantir a graduação para os docentes que fazem parte do quadro funcional da rede estadual de ensino, tendo em vista os dispositivos da própria LDB (9.394/96) legislar sobre essa pauta.

De acordo com Brzezinski (2000) a acelerada formação dos profissionais da educação brasileira, nessas duas últimas décadas, faz parte da política de formação de professores segundo a legislação brasileira e orientações dos órgãos internacionais que aplicam um modelo de formação que “consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores” como afirma Brzezinsk (Idem, p.170). No entanto, a legislação brasileira contraria as posições do movimento sindical no tocante à formação dos trabalhadores não-docentes, ou seja, a LDB e leis complementares garantem a formação apenas para os professores. Esse fato é considerado pelos militantes do sindicato como uma grande contradição, tendo em vista que há funcionários nas escolas sem a menor escolaridade, como se confere a seguir.

Outro aspecto que precisa ser ressaltado é o fato de que, mais recentemente, houve concurso público estadual para seleção de pessoal que preenchesse vagas para o magistério e funcionários da educação, exigindo do candidato um nível escolar compatível com o cargo almejado.

Embora para alguns concorrentes o concurso fosse por tempo determinado, resultando numa relação trabalhista de insegurança e conflitos de ordem pessoal e profissional para o trabalhador, como já mencionamos. Nesse sentido, o nível escolar

faz parte das exigências do mercado capital, como asseveram Frigoto (1995) e Gentili (2000), ao se referirem sobre a forma contratual dos trabalhadores. Segundo eles, as regras fazem parte dos ditames do capital estrangeiro que passou a exigir do candidato ao “trabalho” uma formação escolar polivalente, fundada nos princípios da política do mercado capital: terceirização, contrato temporário, contrato de estagiários, entre outros, que exigem a empresa de gastar recursos com encargos sociais dos empregados (as).

Por fim, a formação dos professores, do ponto de vista da certificação, parece ter sido eficiente e, de acordo com as informações de professoras que se encontram em processo de formação superior mediante convênio SEDUC e UESPI, os cursos têm sido bastante favoráveis para melhorar as relações entre os atores internos (diretor e professor; diretor e funcionários; diretor e alunos), melhorado o desempenho e, provavelmente, a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos (BRZEZINSKI, 2000), confirmado nesse depoimento:

Um dos principais motivos de dificuldade é a questão da formação, quer dizer que você sabe que as coisas estão renovando, hoje nós estamos na era da informática, quer dizer, um curso que eu terminei no ano de 1995, hoje está defasado...então, essa questão da aula do professor (sic) como é que há dificuldade do professor pode sair de dentro da escola pra fazer um curso, nós sinceramente (pausa) e ninguém nem cogita, mas o tempo não nos é disponível ... o professor hoje tem que se reciclar. Ele tem que se renovar, a direção da escola tem que se renovar, porque ele ‘tá lidando com a massa que cresce e evolui (...) Uma das dificuldades do é do conhecimento mesmo...da formação...eu mesma sinto dificuldade, eu sou professora de Português e eu sinto dificuldade porque o aluno ele está a frente, a nossa frente... ele tá com a informática, com a eletrônica. (Prof. Isa, 52 anos, Entrevista realizada em 06/12/04)

Quanto aos que não cursaram e nem cursam nível superior, o Artigo 62 da LDB, citado abaixo, considera o curso Normal Médio importante base para formação continuada do docente, podendo ele ascender em nível superior. Essa Lei também determina em seu Artigo 87 que trata Das Transposições Transitórias, período de uma década para que todo o professor passe a ter formação superior e garantir formação continuada para os docentes já formados, conforme a LDB N° 9324/96, artigo 62, como segue

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, ao oferecer em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Lembrando que a formação dos docentes está legalizada não só na LDB n° 9.394/96 como também na Emenda Constitucional N° 14 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Essa lei garantia, até dezembro de 2001, que 60% dos recursos eram destinados para formação e pagamento de professores. Cada Estado, de acordo com a sua Constituição Estadual, também possui uma legislação específica⁹.

⁹ A legislação do Piauí do campo da educação, inclusive na Constituição Estadual do Piauí, em seu capítulo específico da educação, que é de responsabilidade do Estado os princípios do ensino, a forma de gestão do sistema educacional e a garantia de 30% da receita do Estado, destinada à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Dessa forma, a Lei n° 5.101/99 complementa a forma de organização do sistema estadual de ensino. Em consonância com o que aponta a LDB de 1996, no âmbito do estado é criada também a lei n° 4.998, de 30 de dezembro de 1997 que regulamenta o FUNDEF onde reproduz os elementos fundamentais da E.C n° 14 e da lei 9.424/96.

Diante disso, presumo que, devido a esse conjunto de leis, entre outros fatores, a formação dos profissionais internos da U.E. “N.O” tem acontecido de forma quantitativamente positiva, como confirmam os dados fornecidos pela secretaria da escola e ilustrados no quadro. Há, pois, certo equilíbrio, do ponto de vista da formação, quanto à elevação de escolaridade entre os docentes e entre os funcionários. Além disso, depreendi que parte dos docentes dessa escola, em particular, após concluírem o nível superior em período de férias, busca fazer especialização, ainda que em Universidades privadas, para avançar em seus conhecimentos, melhorar sua renda, inserir-se em outros espaços de trabalho, como, por exemplo, em escola do setor privado.

Em fim, o depoimento da professora Isa sobre a formação continuada nos faz compreender o quanto essa formação promove motivações aos profissionais da educação a prestarem serviço à comunidade escolar, de modo mais qualificado. A importância da formação para os docentes é reconhecida por professores e militantes. Assim, verifica-se no depoimento da professora suas pretensões em também continuar se qualificando, tendo como propósito cursar pós-graduação, tão logo conclua a graduação, a exemplo de outros docentes como a atual coordenadora, ex-diretora da escola “S D.” A depoente diz,

(...) Essa formação continuada é positiva, é positiva tanto para o professor que tem a ganhar quanto para o aluno ... quer dizer, ele traz novas informações pra dentro da escola, a escola só tem a ganhar (Profa. Isa, entrevistada em 06/12/04).

Os avanços quantitativos na formação de professores no nível superior, de um lado, são conquistas da luta coletiva, afirmam os militantes que comemoram como vitórias resultantes das constantes manifestações a favor dos direitos e de novas

conquistas para a classe trabalhadora. De outro, o governo reverte para si esses resultados e repassa para a sociedade, como ganho político do Poder Público, pois faz parte do projeto político do governo brasileiro e piauiense, formar os professores.

Nesse sentido, o governo busca ganhar adesão e credibilidade da sociedade civil comunicando a ela, sobretudo a comunidade educacional, as suas ações. Nessa correlação de forças entre Estado e Sociedade Civil, há embates do ponto de vista ideológico entre o poder dominante e os militantes dos movimentos sociais. Esses tentam desvelar os discursos daqueles que são veiculados nos meios de comunicação de massa. Dessa forma, a contra-ideologia do movimento sindical da educação parece menos convincente e, talvez por isso, conseguem pouca adesão dos filiados e da própria sociedade em geral que não respondem a contento ao chamado dos dirigentes e, quando atendem, assumem uma luta esperando apenas resultados imediatos, a exemplo, das reivindicações quanto à questão salarial. Ou seja, parece que, nos últimos anos, a base de filiados do sindicato foi “anestesiada”, presumo que há necessidade de os dirigentes do sindicato garantir formação política mais consistente e possibilitarem que os trabalhadores em educação assumam a luta com mais fundamentos.

Desvendar o discurso político dos governantes que se apresenta ora ambíguo, ora camuflado, faz parte do cotidiano dos dirigentes do sindicato que tentam convencer seus dirigidos de que determinadas conquistas são resultados de uma luta coletiva, árdua, permanente e sistemática por parte dos trabalhadores organizados. Estes, repetidamente reivindicam a garantia de direitos trabalhistas e sociais conquistados (ou ainda a ser alcançados) ao longo dessas duas décadas, a exemplo das reivindicações constantes por salário, carreira e formação. De modo que, na luta dos trabalhadores em educação, consta também a gestão democrática na escola a partir da eleição para diretores de escola, entre outras lutas, por meio de manifesta-

ções nas ruas, praças ou apenas uma greve. A reflexão racional sobre a luta dos professores, no dizer de Vitor Paro (2002, p. 21), faz-se necessária:

(...) o professor, como qualquer outro trabalhador, está procurando, em primeiro lugar e acima de tudo, ganhar seu sustento e o de sua família, e é plenamente justo e compreensível que ele assim proceda, nesta sociedade em que os que não possuem os meios de produção, para sobreviver, têm de vender a outrem a sua força de trabalho. Também quando esse professor entra em greve, reivindicando salário mais justo ele está no exercício de um direito seu, não havendo razão para negá-lo com o argumento de que a natureza de uma profissão exige que ele pense primeiro no interesse da população que não pode ficar sem escola.

De outro modo, o discurso do governo corrobora os argumentos de Gentili (1996)¹⁰ sobre a capacidade que os sistemas de ensino têm em desarticular os trabalhadores em educação e implementar reformas educacionais de forma verticalizada e antidemocrática, embora usem o discurso da qualidade do ensino a partir da “centralização e descentralização” da educação. Frigoto¹¹ (1996) também, em artigo publicado na mesma obra organizada por Gentili & Tadeu (1996), diz que o governo neoliberal aposta em saídas para a educação, qualificando os educadores para o exercício da profissão numa perspectiva capitalista, ou seja, considera o trabalho como “valor de troca” de modo a alienar, progressivamente, a massa de trabalhadores, criando momentos de grandes tensões entre estes e o Poder Público.

Iria Brzezinsk (2000) analisa criticamente a política de for-

¹⁰ Referências do texto: “Neoliberalismo e Educação: manual do usuário”, p.9-49, do livro Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo, CNTE, 1996.

¹¹ Referência do texto “A formação e a profissionalização do educador: novos desafios”, p.p.75-105, da mesma obra Escola S.A.

mação de professores posta na LDB nº 9.394/96 e seus desdobramentos, a exemplo do Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação de docentes para atuar na Educação Básica onde, segundo a autora, o governo ignora o mundo vivido e os saberes dos profissionais da educação básica em seu cotidiano profissional. Para Brzezinski (2000, p.172) esclarece

Não que o mundo real dos professores deixe de reconhecer a necessidade de mudanças para melhorar o preparo dos profissionais que irão atuar e que atuam na Educação Básica, ou que o mundo vivido se coloque em uma radical posição maniqueísta, mediante a qual tudo o que advenha do mundo oficial seja tomado como negativo. Ao contrário, os educadores fazem severas críticas ao modelo atual de formação, que não corresponde às exigências da sociedade do conhecimento, marcada por inovações tecnológicas. Não aceitam, porém, que o mundo do sistema alegue que o despreparo dos professores seja a única causa dos insucessos dos estudantes.

As reflexões dessa autora, suas ponderações justificam algumas ações do mundo oficial, procurando valorizar e criticar, quando necessário, a política de formação que não tem correspondido às exigências do conhecimento científico, tendo em vista a promoção de cursos aligeirados, conforme já discutido em páginas anteriores.

Vínculo empregatício dos Profissionais

O vínculo empregatício do trabalhador em educação no serviço público estatal é, constitucionalmente, permitido por meio de concurso público de provas ou provas e títulos. Nesse aspecto, a Unidade Escolar “S.D.” demonstra ter um número bastante elevado de profissionais efetivos em relação aos não-efetivos.

Isso ocorre, provavelmente, em virtude da realização de concurso público para os cargos de professor, técnicos e demais cargos administrativos promovido pelo Estado nos últimos anos¹², alterando a forma de ingresso de pessoal no serviço público, como pode ser verificado em algumas manchetes de jornais,

Governador convocará 635 professores
(Jornal Meio Norte/21/02/2002,p.4).

Concursados foram aprovados em 2000, mas não foram chamados.
(Jornal O Dia/ 06/02/2003).

Sai o edital do concurso para professores. 1.884 vagas.
(Jornal Diário do Povo, 30/04/2003)

Concurso da Educação oferece 2.635 vagas.
(Jornal Diário do Povo, 30/03/2004)

Segundo informações do dirigente do SINTE-PI, assinalado anteriormente, foram muitos os embates entre o sindicato

¹² Depois de mais de dez anos sem concurso público para professores e demais funcionários da educação da rede estadual de ensino, aconteceu em 2000, um concurso público para professores com 4.932 vagas, tendo sido aprovados 2.652 docentes (JORNAL DIÁRIO DO POVO. 18/02/2000. p. 11, Caderno Cidade). Os candidatos aprovados até 2003 continuavam na luta para serem chamados. Em 2002, no governo de Hugo Napoleão, foram chamados 1.018 no qual esse governador promoveu uma solenidade de posse (JORNAL MEIO NORTE. 21/02/2002. P. 04). Em 2003 houve concurso para professores, mas não preencheu todas as vagas, conforme se confere na lista de resultados publicado no Jornal O Dia, página 03 de 26 de junho de 2003, onde divulga a informação da SEDUC de que apenas 334 candidatos conseguiram atingir a média de 60%, percentual mínimo necessário para a aprovação. Segundo a matéria do jornal o Secretário de Educação informou que por conta do baixo nível dos candidatos e do não preenchimento das vagas haveria um novo concurso. Diante disso, foi feita seleção de professores para contrato temporário até que houvesse o novo concurso. Em 2004, com o novo concurso público “para preencher 801 vagas, de nível médio e superior, e mais de 1 mil em teste seletivo na Secretaria Estadual de Educação” (Jornal Meio Norte, 2004) Para funcionários operacionais, foi feito, pela primeira vez na história do Piauí, foi feito teste seletivo com regime de contrato temporário para trabalhadores de serviços gerais (vigias, merendeira, zeladores).

da educação e o Poder Público para garantir a realização de Concurso Público para docentes e não docentes. Dessa forma, no quadro de pessoal da U.E. “S.D”, percebe-se que a maioria dos profissionais tem vínculo empregatício, ou seja, efetiva, como ilustra os dados postos no quadro II-A, desse capítulo, na página 133.

Verifica-se, portanto, nessa escola, um total de 77 profissionais em educação, 83,1% (64) é de efetivos e somente 16,9% (13), não-efetivos. Destes últimos, 11 (onze) são professores substitutos - contrato temporário - e 02 (dois) são vigilantes selecionados no último “teste seletivo” que também assumiram em 2004, o referido cargo em regime de contrato temporário.

O dirigente ratifica a luta do sindicato por concurso público. Para ele, essa é a mais democrática forma de inserção do professor ou funcionário no Serviço Público, pois permite, também, maior estabilidade para os trabalhadores, proporciona certa qualidade de vida, melhora o desempenho profissional, melhora o relacionamento pessoal e profissional dos atores no âmbito da escola e, desta, com o sindicato representativo da categoria.

(...) o concurso público, né [pausa] porque professor concursado [pausa] a gente é (...) é muito mais fácil você conversar com ele, a gente sente que os concursados são pessoas assim que querem conversar, debater, não se escondem (...) eles são pessoas assim (pausa) que participam mais (Dirigente do SINTE-PI, 48 anos, filiado ao PT, 25 anos de serviço na rede pública estadual.(Entrevistado dia 30/11/2004).

Quando instigado sobre o mesmo assunto, esse mesmo informante diz que, entre os ganhos do sindicato, o concurso público para os profissionais da educação é um ganho importante. Ele avalia ainda, com certa empolgação, a implantação de vários concursos como uma vitória especial do sindicato,

talvez porque nos últimos anos da década de 1990 o movimento social encontrava-se num contexto político cuja natureza se distinguia dos anos 70 e 80, quando a luta era de confronto. Diferentemente desses anos, os anos 1990 teve um contexto mais favorável para manter uma interlocução com o Estado, por meio de uma nova cultura política, como assevera Gohn (1997, p.318)

(...) a relação da sociedade civil organizada com o Estado é de outra natureza nos anos 90, bem distinta dos confrontos nos anos do regime militar; ou das negociações, assembléias e consultas populares dos primeiros anos da Nova República.

Isso significa que o movimento sindical parece ter percebido essa diferença com certa propriedade, pois não tendo resultados imediatos para atender aos anseios do conjunto da categoria por melhores salários, gestão democrática na escola em todo o Estado, formação continuada, garantia de boas condições de trabalho, carreira, concurso público, entre outras reivindicações. Sobre o concurso público, foi uma pauta de luta intensificada para minimizar a problemática da falta de pessoal para a educação, colocando essa reivindicação como das mais importantes. Afinal era de interesse do sindicato para efetivar os profissionais da educação, os “substitutos”, “terceirizados”, pois na concepção dos militantes, eram pessoas com qualificação incompleta. Ademais, os “profissionais” não-efetivos acarretavam um suposto medo de manifestarem-se, preocupados em garantir o seu “emprego”. Sobre este aspecto, Peroni (2003) ao comentar o documento do IPEA (BRASIL, 1994) revela que o referido documento subsidia a reforma do Estado quanto à “descentralização do aparelho de Estado para a sociedade”, e que o mesmo apresenta alternativas que vinham sendo discutidas nessa década, das quais registro aqui, os três pilares mais

pertinentes para realização dessa reforma estatal, como diz Peroni (2003,p.68)

01.a privatização no sentido estrito, isto é, a transferência de empresas estatais para a propriedade privada; 02.a transferência da exploração, da administração pública para a administração privada, de um serviço público; 03.a terceirização dos serviços de apoio à administração pública.

Essa autora dá destaque para esses três itens como características da descentralização. Segundo ela, tais concepções promovem, na verdade, não só a transferência de estatais para a administração privada, mas, sobretudo, a terceirização dos serviços e da “mão obra”, principalmente, nos serviços de apoio. Compreendo, portanto, que essas estratégias trazem complicações e um mal-estar para os estagiários e o próprio sindicato, como já assinalado. Este fica sob a “antipatia” dos bolsistas, pois alguns deles veicularam a idéia de que o SINTE-PI é contra eles, conforme registram manchetes e matérias do jornal Diário do Povo, de 28/04/2000, página 12, cuja matéria tem a seguinte chamada: “SINTE é contra bolsistas”, parecendo demonstrar que o sindicato, de fato, deseja excluir esses trabalhadores de contrato temporário, destacado no Jornal Diário do Povo, do dia 28/04/2000, página 12:

(...) Na visão do sindicato os universitários tomam a vaga de profissionais formados (grifo nosso). (...) No início do ano, o Governo Estadual promoveu um concurso para professores com mais de cinco mil vaga e pouco mais da metade foi preenchida pelos candidatos inscritos (...) Os professores concursados deveriam substituir os bolsistas, alunos dos cursos de licenciatura das universidades Federal e Estadual do Piauí.

Finalmente, a real situação dos profissionais da U.E. “N.O”,

conforme os dados do quadro II-B, seus funcionários e docentes são estáveis, ou seja, efetivos. Dos 58 (cinquenta e oito) profissionais existentes nesta escola, 82,7% pertencem ao quadro de trabalhadores Efetivos e, somente, 12,3%, de Não Efetivos. Penso que esse caráter de estabilidade caracteriza uma rotatividade menor, entre os profissionais no cotidiano da escola, promove uma outra segurança no emprego e, certamente, garantem direitos trabalhistas, entre os quais férias e aposentadoria.

Para os dirigentes mais críticos, o concurso público acaba com a política de “empreguismo” ou clientelismo no serviço público, por isso priorizavam em seu discurso essa pauta que passou a ser veiculada em jornais de grande circulação. Estes jornais faziam inclusive denúncias sobre o não pagamento dos salários dos “universitários bolsistas” no governo de Mão Santa (1995-98 e 1999-2001) como pode ser conferido nas páginas anteriores. Sobre essa contradição, o representante do sindicato, argumenta que a luta por concurso público significa também o direito de reivindicar direitos trabalhistas e sociais, além de proporcionar ao usuário da escola pública uma “educação de qualidade”, ou seja, para ele, o profissional no exercício do magistério pela via do concurso, supostamente, está mais habilitado para promover essa qualidade.

Depreendo com essas declarações, um discurso implícito do desejo desse dirigente em garantir novos filiados à Entidade representativa do magistério, tendo em vista que o Estatuto proíbe a filiação de trabalhadores terceirizados ou com contrato temporário, além de querer manter uma relação menos conflituosa com a base e poder organizar o movimento dos trabalhadores em educação com maior segurança, fortalecer o sindicato com novos filiados concursados, proporcionando-lhes, um vínculo empregatício mais definitivo. Talvez assim, eles exerçam sua cidadania com liberdade, autonomia e busca de direitos como: educação pública, gratuita, laica; valorização dos profissionais; melhores condições de trabalho; menor rotatividade

dos profissionais na escola, entre outros.

Quanto ao Estado, Paro (2002) defende que este tem o papel de ofertar políticas públicas, particularmente a educação. Mas, na prática, o Estado tem priorizado as parcerias ou convênios que resultam numa suposta privatização, considerando que este (o Estado) ainda não oferta condições satisfatórias para o ensino-aprendizagem dos educandos das escolas públicas. Seria porque mantém uma estrutura política educacional orientada pelos organismos financeiros internacionais? É o que assevera Peroni (2003, p.93)

A política educacional brasileira da década de 1990 foi fortemente marcada pela orientação desses organismos, principalmente do CEPAL, nos primeiros anos da década, e por aquelas do Banco Mundial, a partir de 1995, com o governo Fernando Henrique Cardoso.

Em consonância com o que diz essa autora, entre outros mencionados nesse estudo, inferi que é notória a interferência do Poder econômico sobre a política educacional brasileira. Isso, para uns, os capitalistas, tem aspectos positivos; para outros, os humanistas, isso pode influenciar negativamente na formação de cidadãos que, mais competitivos, capitalizados podem tornar-se menos humanos, segundo Arroyo (2003, p.53-54) comenta:

O ideal de humanidade vem variando com o avanço civilizatório, com as lutas pelos direitos. Queremos que todos participem desse ideal, desse projeto. Que seja garantido a todos e a todas o direito a ser gente, a passar por esse aprendizado. A Educação Básica Universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos a sermos humanos. Este é o fio condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico universal, a sermos plenamente humanos.

O Perfil dos Estudantes

O quadro IV-A, a seguir, apresenta o perfil dos estudantes da Escola S.D, isto é, os dados revelam o perfil dos alunos – usuários dessa escola – a partir das variáveis: matrículas e nível de escolaridade em cada turno e a relação de gênero. Outras variáveis poderiam ser avaliadas, porém, fica como sugestão para outro objeto de pesquisa. Ressalte-se as variáveis analisadas aqui, segundo os dados fornecidos pela escola:

QUADRO IV-A
PERFIL DOS ALUNOS DA UNIDADE “S.D.”

MATRÍCULAS POR ESCOLARIDADE												ALUNOS POR TURNO	Nº DE ALUNOS POR SEXOS**	
TURNO	ENSINO FUNDAMENTAL				ED. JOVENS E ADULTOS				ENSINO MÉDIO					
	5ª	6ª	7ª	8ª	1 ET	2 ET	3 ET	4 ET	1º	2º	3º		F	M
M	60	114	144	50								368		
T				91					181	80	37	389		
N									155	123	186	464		
Total	60	114	144	141					336	203	223	1.221	715	539

FONTE: Secretaria da Escola.

* Em relação ao gênero, essa escola forneceu número de alunos por sexo apenas o total equivalente a cada nível de ensino. Não conseguimos obter informações registradas do número de alunos por sexo em cada turno. Portanto, no Ensino Fundamental são 233 alunas do sexo feminino e 259, masculinos. No Ensino Médio são 482 do sexo feminino e 280, masculino.

**O total de alunas do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio é igual a 715; e a soma das mulheres nesses níveis de escolaridade é igual a 539; entre masculino e feminino, evadiram 33. A secretaria da escola não deu informações sobre o sexo desses que já saíram da escola.

Os dados do quadro acima foram obtidos conforme o censo de matrícula dos alunos fornecidos pela secretária da U.E. “S.D”. Segundo ela, no início do período letivo há uma grande

procura de vagas, porém a permanência do aluno nessa escola constitui grande dificuldade, tendo em vista que a necessidade de os jovens buscarem trabalho nas empresas privadas ou no setor público, onde há dispêndio de energia física e mental, obstaculizando o cumprimento da frequência às aulas. Isso reflete o baixo nível sócio-econômico desses atores que valorizam, a priori, o trabalho remunerado.

Entretanto, segundo depoimentos de alguns auxiliares de administração da escola, alguns alunos não permanecem nela porque o seu interesse original é o de conseguir apenas a carteira de estudante¹³. Tudo isso provoca dificuldades na precisão de dados quanto ao número de alunos que continuam seus estudos durante o período letivo e nos anos subseqüentes. Nesse sentido, como optei em usar como referência os dados do censo de 2004 da escola, o total de alunos matriculados é de 1.221 distribuídos nos três turnos. Discorrerei a análise caracterizando a matrícula por nível de ensino em cada turno e a relação de gênero, concomitantemente.

Nível Escolar, Turno e Relação de Gênero

Observando o quadro IV-A, no turno da manhã são 459 alunos matriculados no Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. séries. Destes, 233 são do sexo feminino e 259, do sexo masculino. Logo, os estudantes do sexo masculino correspondem à maioria, isto é 56%, enquanto as estudantes do sexo feminino atinge um percentual de matrícula de 43,% nas séries finais do Ensino Fundamental. O fato curioso é que, os estudantes do sexo masculino no ensino fundamental são do Programa Recomeço de Educação de Jovens e Adultos, do MEC, segundo informantes dessa escola.

¹³ A Lei federal nº 7.088/83 que libera 50% do preço das passagens para os estudantes das redes públicas estadual e municipal bem como das escolas do setor privado.

Com relação à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), a pesquisa do INEP/MEC¹⁴, revela que matrícula de alunos do sexo masculino no Ensino Fundamental aumentou em 5,63%, enquanto a matrícula das mulheres cresceu apenas 2,25%. No entanto, no nível Ensino Médio a matrícula de mulheres foi superior a dos estudantes do sexo masculino assim também no nível superior que conforme os analistas da pesquisa mencionada, o aumento de mulheres matriculadas nesse nível de ensino foi bastante elevado, talvez porque essas têm buscado, mais recentemente, elevar seu nível de estudo devido às exigências do mercado que busca profissionais com escolaridade mais elevada, conforme mencionado anteriormente.

O crescente número de mulheres matriculadas no Ensino Médio, principalmente, na U.E. “SD”, é corroborado também pelo número de estudantes matriculados 762, neste nível de ensino distribuídos nos três turnos, na U.E. “S D”. Desses, a maioria, 482, é constituída por estudantes do sexo feminino e, 280, sexo masculino¹⁵. Algo merecedor de se verificar é o fato de uma quantidade maior de mulheres matriculadas no Ensino Médio se concentrar no turno noturno. Dessa forma, vale refletir sobre a pesquisa A Trajetória da Mulher na Educação Brasileira de 1996 a 2003, elaborada pelo INEP/MEC e a Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, a qual revela que, em termos de escolaridade e desenvolvimento social, houve um crescimento bastante positivo entre as mulheres, pois,

Quando se considera a população estudantil no ensino fundamental, por sexo, observa-se que, em todo o país, as matrículas das mulheres cresceram de 16.474.917 para 17.593.371 (2,25%), enquanto que as dos homens aumentaram de 16.653 para 17.593,378 (5,63%). A

¹⁴ Pesquisa do INEP/MEC com dados coletados no período de 1996 a 2003, cujo estudo Trajetória da Mulher na Educação Brasileira de 1996 a 2003 e foi divulgado dia 08 de março de 2005, em homenagem ao dia internacional da mulher.

¹⁵ A escola não forneceu o número de matrícula por sexo, em cada série de cada turno.

proporção, que era de 97,8 meninas para cada 100 meninos em 1996, baixou para 94,7 em 2003. Existem, entretanto, padrões diferenciados para as faixas de 1^a. A 4^a. e de 5^a. A 8^a. Série (...) O ensino médio apresenta dados surpreendentes, tendo crescido de 5.739.077 para 9.072.942, com um índice de 58% (...) Já em 1996 há mais mulheres do que homens no ensino médio. Comparando os dados de 1996 e 2003, fica claro que, embora as mulheres continuem sendo a maioria, a diferença diminuiu, confirmando a tendência de um aumento na escolaridade do País (...) A superioridade numérica feminina não é a mesma para todas as regiões (...) e o Nordeste chega a uma superioridade de 14,4%, tendência que já vinha se manifestando nas últimas séries do ensino fundamental e que é corroborada pela alta taxa de frequência à escola em todas as faixas etárias e pelo índice de analfabetismos que, no Nordeste, é mais baixo entre as mulheres (INEP/MEC, 2005,p.26-27).

Há também, nessa pesquisa, dados relativos ao nível superior, ou seja, os estudos mostram que nesse nível de ensino, as matrículas mais que dobraram nos cursos de graduação, pois pelo período de análise da pesquisa, o índice de matriculados elevou-se de 1.868.529 para 3.887.022.¹⁶ Tal fato, provavelmente, origina-se da chamada crise econômica entre as famílias, principalmente a partir da reestruturação produtiva no mundo do trabalho que promoveu um índice de desemprego entre os homens. Afinal, nas últimas décadas a participação da mão de obra masculina pouco tem crescido diante do impacto da flexibilização, precarização e vulnerabilidade no mundo do trabalho entre outros fatores. Ademais, o número crescente de mulheres em postos de trabalho é substancial, ainda que continuam a ganhar menores salários (INEP/MEC, 2005).

Por fim, de acordo com a pesquisa oficial do Governo, através do INEP, as mulheres passaram a ser maioria na elevação de escolaridade, apresentando uma superioridade em número de

¹⁶ A diferença a favor das mulheres em 1996 foi de 8,7%; em 2000 foi de 12,8%.

matrícula em relação ao sexo masculino. Por conseguinte, do ponto de vista do gênero, a participação da mulher ou o aumento no número de estudantes do sexo feminino nos graus de escolaridade mais elevados - Ensino Médio e Superior – é decorrente da presença das mulheres nos postos de trabalhos, conforme apresenta o artigo de Nogueira (2005),¹⁷ pesquisadora do CNPq Brasil, publicado na Revista Eletrônica Espaço Acadêmico.

Já na U.E. “N.O”, conforme os dados fornecidos pela escola pesquisada, organizados no quadro IV-B, registra-se 1.047 alunos e alunas da Unidade “N.O” distribuídos (as) nos três turnos de ensino. Vejamos como estão organizados por turno e nível de ensino, no referido quadro a seguir.

QUADRO IV-B PERFIL DOS ALUNOS DA U. E. “N.O”

MATRÍCULAS POR ESCOLARIDADE													ALU- NOS POR TUR- NO	N° DE ALU- NOS POR SEXOS	
TURNO	ENSINO FUNDA- MENTAL				ED. JOVENS E ADULTOS				*ENSINO MÉDIO						
		5ª	6ª	7ª	8ª	1 ET	2 ET	3 ET	4 ET	1°	2°	3°		F	M
M	28	31	12	21								92	45	47	
T							55	68	116	36	24	299	160	139	
N							**60	61	255	162	118	656	305	351	
To- tal	28	31	12	21			115	129	371	198	142	1047	510	537	

FONTE: CENSO DA ESCOLA PESQUISADA REFERENTE A 2004

*São 711 alunos e alunas matriculados no Ensino Médio e EJA nos turnos Tarde e Noite, correspondendo a 67,9% dos estudantes matriculados. Destes, 465 estudantes são do sexo feminino e 490, do sexo masculino.

** a soma de estudantes matriculados, à noite, na modalidade EJA corresponde a 121, distribuídos em 03 (três) turmas.

¹⁷ Nogueira é pesquisadora bolsista no CNPq e autora do livro “A Feminização no Mundo do Trabalho,” Editora Autores Associados, São Paulo, 2004. Essas informações foram assimiladas a partir do artigo publicado na Revista Espaço Acadêmico, n° 44, janeiro de 2005, mensal, ISSN 15196186.

Na U.E “N O”, conforme o quadro IV-B, da página anterior, constatam-se diferenças significativas nas matrículas dos três turnos, como por exemplo, no turno da manhã, quando o quadro configura uma vantagem quantitativa a favor de jovens e adultos com distorção série e idade, ou seja, a matrícula para o Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. séries, na modalidade EJA, nesse turno, é quase insignificante em relação aos alunos matriculado no Ensino Médio. Talvez isso seja decorrente de duas razões básicas: a) necessidade de esses estudantes se adequarem às suas condições de vida, ou porque a oferta desse nível de ensino em outros turnos não mais lhes convém; b) a concentração de alunos matriculados na modalidade EJA, nesse turno, talvez seja proveniente do fato de esses não terem obtido sucesso no período regular de seus estudos no turno noturno e, estando desempregados na atualidade, é mais favorável estudar pela manhã como forma de recuperar o “tempo perdido”. Porém, não aprofundo essa temática, por não ser objeto de estudo desse trabalho, mas considero importante conhecer o perfil dos estudantes dessa escola, ilustrando escolaridade, turnos que estudam e sexo. Vale ressaltar que nessa escola a maior concentração de alunos e alunas está no Ensino Médio.

Conforme se verifica no quadro de dados dessa escola, na coluna “alunos por turno” o maior índice de matrícula se concentra à noite, no E.M e EJA. Somando apenas a quantidade de estudantes matriculados somente no E.M. é igual a 81,6% (535) de matrícula¹⁸ e a soma de alunos matriculados na modalidade EJA equivale a 18,4% (121).

Tomando-se como referência o total de matrícula dos três

¹⁸ Nos anos de 2002 a 2003, a matrícula nesse nível de ensino cresceu 79%, sendo em 2002, o número de matrícula inicial de 109.210 alunos e em 2003, 136.911. A expansão de acesso para o Ensino Médio se deu porque houve parceria com algumas prefeituras do Piauí. De acordo com informações da diretora da Unidade de Gestão e Inspeção Escolar da SEDUC-PI, em 2004 foram abertas 110 novas salas de aulas. Até a data da entrevista não havia o resultado em número percentuais da matrícula para o Ensino Médio na rede estadual de ensino.

turnos, 1.047 estudantes matriculados, ainda há predominância de alunos matriculados no turno noturno, pois corresponde a 62,6% (656), retratando a necessidade de aumentar vagas nesse turno de ensino, principalmente no Ensino Médio.

Nesse sentido, vale refletir sobre a importância do movimento sindical em lutar por mais recursos públicos para a educação básica, tendo em vista que a obrigatoriedade do Ensino Fundamental foi implementada pela LDB (Nº 9.394/96) e que muitos dos alunos que concluíram esse nível de ensino necessitam ascender sua escolaridade no Ensino Médio, como retratam os números das matrículas, nesse nível de ensino, das duas escolas pesquisadas para esse estudo, e os resultados da pesquisa do INEP/MEC, cujos dados se referem ao período de 1996 a 2003.

Outro elemento verificado no quadro de dados, da U.E. “NO”, diz respeito à diferença da média relacional de alunos por turma em cada turno como, por exemplo, no Ensino Médio noturno, grosso modo, seria 50 alunos (as) por sala de aula; já no turno da manhã, considerando o número de estudantes matriculados, sobram muitas salas de aulas. No turno da tarde, somando os estudantes do EJA e Ensino Médio, (299) seria, em média, 30 (trinta) alunos (as) por turma. Verifica-se, portanto, um desequilíbrio no número de alunos por sala de aula que, certamente, implica também numa discrepância de alunos (as) em cada turno e em cada nível/modalidade de ensino. Mas, o que me chamou a atenção, diz respeito ao número de alunos matriculados no turno da manhã, com jovens e adultos, ou seja, há uma redução considerável de estudantes, deixando várias salas de aulas ociosas.

Tal fenômeno é explicitado por alguns professores da escola que revelam o fato de que na região dessa escola e em seu turno, entre outras razões, há um grande número de escolas públicas do sistema municipal e estadual. Outra razão, justifi-

cada pelos informantes, refere-se ao elevado número de greves e paralisações organizadas pelo sindicato representativo dos trabalhadores em educação, pois, segundo eles, durante uma greve, a escola sofre grande evasão de alunos. Isso me levou a instigá-los sobre o porquê desse fenômeno e a secretária dessa escola assegurou que, provavelmente, seja resultado da falta de credibilidade que a escola pública vem passando nos últimos anos, devido às greves e paralisações que desestimulam os usuários – alunos, pais e mães de alunos.

Quanto à relação de gênero, na primeira linha vertical do quadro demonstrativos de dados dos estudantes da U.E. “N.O”, no total geral de estudantes matriculados nessa escola a diferença entre o índice de matrícula de homens e mulheres está equilibrada, pois do total de 1.047 estudantes, mais da metade, 51,3% (537) é do sexo masculino e 48,7% (510) é estudantes do sexo feminino. Mas, a diferença a favor dos homens é de apenas 2,6%. Esse fenômeno é decorrente de vários fatores, conforme ilustram algumas argumentações aqui já mencionadas, entre os quais a elevação de desemprego entre os homens, de um lado e, de outro, o fato de que para homens e mulheres o mercado de trabalho exige uma escolaridade mais elevada e qualificação polivalente. O curioso é que, no turno da manhã, como mencionada em páginas anteriores, a escola oferta Ensino Fundamental, modalidade EJA, cujo número de estudantes do sexo masculino equivale a 51% e 49%, do sexo feminino. Uma diferença insignificante, considerando a simetria entre os dois sexos. O que se justifica pelo fato de eles e elas terem sofrido dificuldades em estudar durante o período regular, como já assinalado nesse trabalho e também demonstrado no Relatório da pesquisa “O Processo de Implantação e o Impacto do FUNDEF no Piauí(1998 a 2000)”, do NUPPEG da UFPI.

O relatório desse núcleo sobre a pesquisa acima mencionada apresenta essa realidade sobre a distorção série/idade de jovens e adultos matriculados nas escolas públicas estaduais

com base nos dados do MEC de 1999. O referido Relatório utiliza-se, portanto, dos dados do Ministério da Educação para justificar a defasagem idade/série e o índice de rendimento escolar no Ensino Fundamental conforme segue as informações: 64,7% como distorção idade/série no ensino fundamental da escola pública; 65,1% é a taxa de aprovação; e, quanto à reprovação, a taxa é de 19,9%; e o abandono escolar corresponde a 15%.

No turno da tarde, a relação de gênero segundo os dados já mencionados, na escola “N O”, ou seja, a maioria dos estudantes é do sexo feminino, 53,5% (160) e, 46,5% (139), do sexo masculino, totalizando uma diferença de 7% (21) a favor das estudantes mulheres o que ratifica, nesse turno, os resultados da pesquisa do INEP/MEC sobre a busca da mulher por maior elevação de escolaridade. Porém, isso nos leva a problematizar por que essas estudantes - solteiras ou casadas – optaram por estudar à tarde? O depoimento da estudante do Ensino Médio, Soraya, 30 anos, solteira, desempregada, fez-nos entender que esse horário é o melhor tempo que lhe sobra das responsabilidades domésticas para freqüentar a escola, ou seja, terminadas as atividades domésticas como cozinhar, cuidar da casa, dos “filhos” na parte da manhã. Nesse sentido, a mulher faz opção em estudar à tarde como Soraya (possui o Curso Normal Médio), mas cuida de seus pais, sobrinhos e sobrinhas, na parte da manhã:

(...) não, não tenho filhos, mas cuido de três sobrinhos. Inclusive a sobrinha mais velha que eu tenho, já fez quinze anos agora; sou eu e meus pais que a criamos desde que ela tinha cinco meses de idade e eu fui quem matriculei na primeira escola e acompanhei todo o desenvolvimento dela (sic) eu acompanho de perto e, eu me sinto um pouco mãe deles porque sou eu que resolvo todos os problemas dela na escola (Entrevista com aluna do Ensino Médio, dez de 2005).

No entanto, à noite, o total de alunos matriculados no Ensino Médio e EJA é igual a 656, sendo 53,9% (305) do sexo feminino e 53,5% (351), masculino. Uma diferença insignificante a favor dos homens. Já no turno da tarde, a diferença, está inversa em relação ao gênero, ou seja, a maioria é do sexo feminino, pois dos 299 matriculados, 53,5% (160) é do sexo feminino e 43,4% (139), masculino. Essas diferenças parece variarem conforme a necessidade individual e familiar dos usuários como também porque aspiram, provavelmente, conseguir espaço no mercado de trabalho. Ademais, sendo a maioria dos estudantes constituída de jovens e adultos, penso que buscam espaço econômico, social e cultural na sociedade, é necessário que elevem o nível de escolaridade.

Em fim, quando se trata da relação de gênero entre os profissionais e estudantes das duas Unidades pesquisadas, salvo pequenas exceções, observou-se que, na sociedade moderna, homens e mulheres buscam o conhecimento, a liberdade, igualdade de oportunidade na ascensão sócio-cultural e econômica.

EXERCITANDO A DEMOCRACIA NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL

Uma escola é muito mais do que um prédio e suas condições materiais e recursos de funcionamento. [...] Ela é uma organização social, isto é, uma coletividade dinâmica, intencionalmente organizada com objetivo de promover com seus alunos o desenvolvimento de cidadãos críticos [...]

Heloisa Luck

Nesse capítulo as reflexões sobre a minha prática e, penso que a de tantos colegas profissionais que vivenciaram (e vivem) experiências semelhantes às minhas no período proposto da pesquisa serão como um encontro, cuja conversa é o “nosso fazer” na escola, na relação com o educando com o poder público e o sindicato. Nesse sentido, lembro-me de uma passagem do livro “Ofício de Mestre” de Miguel Arroyo (2003, p. 19) ao falar sobre o trabalho e a relação educativa que se dá na escola, por conseguinte, na sala de aula. Para esse autor, esses elementos – trabalho e relação educativa - são marcados pelas especificidades do ato educativo ocorrido no convívio entre educadores e educandos. Aqueles, em particular, buscam, além da qualificação acadêmica, em nível de graduação e pós-graduação, a parti-

cipação em eventos de re-qualificação: seminários, congressos, conferências, oficinas, leituras, participação na ação sindical e nos movimentos sociais, entre outros, para conversarem sobre o ofício de mestre

é entre nós e sobre nós que conversamos em tantas tentativas coletivas de construir a escola e de nos construirmos como profissionais (...) Encontros onde o olhar é sobre a prática, o fazer e pensar educativo, sobre os projetos de escola, sobre as áreas do conhecimento, sobre as condições de trabalho, salariais, de carreira, de estabilidade. Sobre nossas condição e identidade coletiva. Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que a escola ainda gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que fazem e reinventam.(ARROYO, 2003, p.45)

Os educandos necessitam de professores que tenham formação político pedagógica mais crítica, daí a importância da participação também desses educandos em situações formativas que despertem valores significativos para o processo de humanização, pois como estudantes “vão se tornando sujeitos” (ARROYO, 2003).

Penso, então, que o diálogo sobre minha experiência política e pedagógica, bem como o exercício democrático na escola pública estadual, no período de 1995 a 2003, baseado nas eleições diretas para diretores escolares, é também, oportunamente, um momento de encontro para conversarmos sobre as contradições do cotidiano escolar: a gestão, as condições de trabalho, a organização, os conflitos nas inter-relações políticas e pedagógicas entre os atores, enfim, os educandos, nossa gente, nosso convívio, entre outros elementos. Talvez, assim, o leitor compreenda as razões desse estudo em que, por sua vez, descobrir-se-ão os efeitos da atuação do diretor eleito nas relações com os atores da comunidade escolar, no período assinalado.

Vale lembrar que o período desse estudo coincide com minha inserção política no movimento sindical, bem como o contexto político de sete anos do governo Francisco Moraes Sousa¹ (PMDB, de 1995 a 2001) e dos governos de anos subsequentes esclarecidos em nota de rodapé na página 163, deste capítulo. No caso da presidência da República, esteve à frente da administração federal, nesse período, Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-2002) que permaneceu por oito anos, passando o cargo, em 2003, para Luis Inácio Lula da Silva (PT).

Nesse contexto, autores como Frigoto (1995), Gentili (2000), Fonseca (1995), Draib (1995), Peroni (2003), entre outros teóricos, tratam da política educacional brasileira, contrapondo-se à política neoliberal, pré-anunciada, nos capítulos anteriores, pois entendem que os neoliberais segregam ou suscitam a divisão de classe. Faço aqui um diálogo com esses autores, somado a outros como: George Snyders (1981) Paro (1996), Dourado (2003), Miguel Arroyo (2003) que discutem sobre educação política-pedagógica ajudando os educadores a perceberem e também compreenderem o porquê de alguns argumentos sobre a educação, em particular, o exercício pedagógico cujas reflexões nos levam a perceber os desafios da construção de uma escola na perspectiva de transformar a sociedade.

Para os autores acima mencionados, os neoliberais defendem a gestão da escola pública na perspectiva empresarial como forma de garantir eficiência, qualidade e igualdade de oportunidade ou “equidade”, pois eles têm a idéia de que o Estado mínimo deve zelar todos os direitos sociais conquistados a duras penas pelos trabalhadores e trabalhadoras, a exemplo da estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transpor-

¹ Governador cassado por corrupção eleitoral, saindo do poder em novembro de 2001 e, em seu lugar, assumiu o Governador Hugo Napoleão do PFL, que permaneceu até dezembro de 2002. Hugo Napoleão e seu partido foram os requerentes da cassação.

tes públicos, etc, fundados nos princípios da lei do mercado. Na realidade, a idéia do Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.

Ressalte-se que a contribuição desses teóricos tem sido importante para os educadores compreenderem os meandros da política educacional; contudo, suas teses não impedem que o profissional da educação cumpra seu papel de educadores e educadoras na formação mais humanizada e comprometida com a condução administrativa da escola. De modo que o conflito ou as tensões vividas pelos docentes em sua trajetória política e pedagógica, não tem desanimado a maioria que permanece nessa profissão, embora em alguns momentos, deseje dela sair. Penso que parte dos docentes que continua na profissão deve ao fato de sua relação afetiva com o magistério, porque acredita estar colaborando com a aprendizagem do educando para um ideal de ser humano e sociedade (ARROYO, 2003,p.81). Outros, presumo, não trabalham a afetividade, ficando indiferentes ou pouco se envolvendo com os conflitos do cotidiano escolar. Esses, conforme um informante da U.E “N.O”, mantêm esse emprego como “bico”, não se comprometem com a escola e buscam outros meios para subsistir, como mencionado em páginas anteriores.

Assim, descreverei, nesse capítulo, as escolas pesquisadas num contexto político pedagógico e econômico dos últimos anos - especialmente do período em que se situa essa pesquisa -, apontando alguns conflitos no processo de institucionalização e implementação das eleições de 1995 ao último pleito, em 2003.

O contexto político e educacional dos anos 1980 a 2003: algumas reflexões.

Nas décadas dos anos 1980 e 1990, o governo brasileiro adotou as diretrizes do Banco Mundial e do FMI para com as políticas públicas, em especial, a educação, na concepção capitalista, conforme foi apontado nos primeiros capítulos desse trabalho. Além desses conceitos, outros como gestão democrática, competitividade, autonomia, descentralização ou municipalização, flexibilização, qualidade total, formação aligeirada e abstrata de professores, entre outros, também fazem parte das diretrizes impostas pelo capital estrangeiro aos países do sul do mundo (FRIGOTO, 1995).

Nas duas décadas mencionadas, o Brasil passou por um processo de abertura e consolidação da democracia com uma conjuntura socioeconômica e cultural bastante dinâmica, principalmente no governo de FHC² que privatizou várias estatais,

² Com a experiência do Governo Civil, a exemplo de José Sarney (PMDB-1985-1989), Fernando Collor de Melo (PMN-1990-1992), Itamar Franco (PMDB-1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (PSDB-1995-2002) e mais recentemente, Luis Inácio Lula da Silva (PT-2003 – 2010), viveu-se à euforia da democracia iniciada nos anos 1980 e, na década dos anos 1990, passou a se construir com a eleição de Collor de Melo (PMN). Este assume o poder e inicia as reformas do Estado brasileiro. Contudo, em pouco tempo foi afastado por meio do *impeachment* e, em seu lugar, assume o seu vice-presidente Itamar Franco (PMDB) cujo momento de crise política se transformou numa comoção em meio ao povo brasileiro. Com o término de seu mandato, Itamar Franco que passa a faixa da presidência para o seu sucessor Fernando Henrique Cardoso (PSDB) se manteve no poder até 2002. Este deu continuidade à política econômica e ganhou força para realizar as reformas estatais. Em 2003, assume em seu lugar Luis Inácio Lula da Silva (PT) cujo término do mandato está previsto para 2006, mas foi reeleito para a presidência até 2010. Já no Piauí, conforme mencionado nesse estudo, os governos estaduais foram, na sequência, Alberto Silva (PMDB-1985-1989), Freitas Neto (PFL-1990-1992), Guilherme Melo (PFL-1993-1994), Francisco Moraes Sousa (PMDB-1995-2001). Este foi cassado, dando lugar a Hugo Napoleão pelas vias jurídicas. No período do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), conforme registrado nesse estudo, encerrado em 2002. Nas eleições deste ano, houve novas eleições e, W. Dias é eleito para governador do Piauí.

a exemplo no sistema telefônico, energético, bancos estatais (BANERJ), rodovias, ferrovias entre outros (BIONDI, 1996).

Além disso, presume-se que nesse período houve alterações no comportamento de vários trabalhadores, entre os quais, os profissionais da educação, e o sistema de gestão na educação, a partir do discurso de equidade, qualidade e produtividade, segundo Gentili (2001, p.16), para fortalecer o capitalismo e diminuir as responsabilidades do Estado. Portanto, os sistemas educacionais dos países latino-americanos cresceram quantitativamente, ocorrendo uma universalização, mas sem proporcionar um conseqüente crescimento qualitativo para os estudantes e profissionais da educação pública, como esclarece Gentili sobre :

[...] a ótica neoliberal, essa crise expressa a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais [...] Os governos foram, segundo essa perspectiva, incapazes de assegurar a democratização mediante o acesso das massas às instituições educacionais e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva que deve caracterizar as práticas pedagógicas nas escolas de qualidade.(GENTILI, 2001,p.17)

Nesse debate sobre a crise do capitalismo, Gaudêncio Frigoto (1995) afirma que, em razão dessa crise, a idéia desenvolvimentista usada como estratégia para melhoria das condições de vida dos países periféricos ou subdesenvolvidos tornou estes últimos, aliados dos organismos internacionais, objetivando alcançar o “progresso”, principalmente, após a II Guerra mundial. O mesmo autor esclarece que surgiram nos anos 60, nos Estados Unidos e Inglaterra e, nos anos 70, no Brasil, as teses que estruturavam as teorias do desenvolvimento cujo corpus ideológico se constitui em uma disciplina teórica específica: “Economia da Educação”. Esta teoria conhecida também como “teoria da modernização” procura manter as relações de pro-

dução no sistema capitalista do qual o capital humano passa a ser o elemento básico. Diante disso, os organismos “supranacionais” que estão à frente desse projeto - ONU, OTAN, FMI, UNESCO, OIT e BID³ - têm a idéia de regular o Estado e as políticas públicas na perspectiva neoliberal, por compreenderem a educação como mercadoria ou política pública regulamentada pelo capital.

Os defensores dessa política traçam metas quantitativas nos projetos econômicos, aparentemente de cunho social, forçando o governo brasileiro a se adequar às regras impostas pelos órgãos financiadores sob as categorias de qualidade total, como também de flexibilização, de participação, de autonomia e de descentralização, de formação polivalente e abstrata (FRIGOTO, 1995), fragmentando o conhecimento e, por consequente, a política educacional dos anos 1990.

Marília Fonseca (1995) também opina sobre esse assunto, chamando a atenção para o fato de que os tecnocratas do Banco Mundial teorizam sobre o desenvolvimento econômico com a participação e “valorização” das classes populares. Segundo ela, a participação do segmento popular, por si só, não é garantida, à medida que essa “participação”, de fato, não a “beneficia”. Na verdade, essa é uma forma velada de camuflar as estratégias do capital quanto à aparente preocupação com o setor social como forma de aliviar e reduzir a pobreza dos países periféricos do Terceiro Mundo. Essa intenção, supostamente, tem como fim evitar explosões sociais das quais, mediante o grau de importância nas áreas das políticas públicas, as mais atingidas são: a educação, saúde e o desenvolvimento agrícola. Este último tem ficado entre os mais importantes na política de empréstimo do Banco Mundial (FONSECA, 1995).

³ Organismos cujas siglas significam respectivamente: Organização das Nações Unidas; Organização do Tratado do Atlântico Norte; Fundo monetário Internacional; Org. das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Organização Internacional do Trabalho Banco Internacional de Desenvolvimento

Finalmente, Paro (1999, p.110) assinala que as pretensões pedagógicas da escola, hoje, tem sido o de preparar os estudantes para o mercado de trabalho,

Quando se examina a prática e se analisa com frieza o que a escola procura fazer, na ação de seus professores e no atendimento às aspirações e expectativas de seus usuários, o que aparece sempre como perspectiva essencial é o mercado de trabalho (agora, visando o emprego imediato; no futuro, visando a preparação para a universidade). Não importa que o ensino fundamental, por exemplo, não tenha conteúdos específicos preparatórios para esta ou aquela profissão, ou que nem mesmo toque em assuntos gerais sobre o mercado de trabalho e as profissões.

O autor em questão condena a concepção de que a escola deve ser uma agência de preparação para o trabalho como bem afirma Paro (1999, p.101)

As recentes tentativas de aplicação da “gerência da qualidade total” às escolas básicas no Brasil constituem caso particular da tendência que existe, sob o capitalismo, de aplicar a todas as instituições, em particular às educativas, os mesmos princípios e métodos administrativos vigentes na empresa capitalista (...) No caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta dos problemas relacionados à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, pela dominação do trabalhador.

Marília Fonseca (1995), em seus estudos sobre a política de financiamento do Banco Mundial, revela que este propunha a utilização de novos métodos, mas com poucos custos para atender a população excluída da educação. Segundo essa autora, o Banco recomenda que as camadas mais pobres tenham partici-

pação em todos os benefícios sociais e econômicos. Como fazê-lo? Primeiramente expandir a oferta no ensino fundamental para crianças e adultos, integração da educação ao trabalho - o ensino profissionalizante – perspectivando o desenvolvimento das competências para atender o desenvolvimento econômico ou o aumento da produtividade; criação de padrões de eficiência e eficácia nos sistemas e na gestão dos recursos financeiros e planejamento educacional com gestão eficiente e autônoma, não só para o setor educacional, como também para outras políticas públicas, como assevera Fonseca (1997, p.70)

Embora os princípios aqui considerados constituem a base do discurso político do Banco, as diretrizes para os empréstimos têm variado segundo a evolução da política de desenvolvimento dessa agência e de seus desdobramentos para as políticas setoriais e para a concessão de créditos.

A administração e gestão escolar

A administração Escolar (ou gestão) na visão de Paro (2000) não é feita no vazio, mas realizando-se, em vez disso, no centro da formação econômico-social. Daí a necessidade do administrador entender a forma como se organiza nossa sociedade, seus determinantes sociais que levam a condicionar a administração da escola na perspectiva capitalista, uma forma conservadora que contribui para manter a dominação quer econômica, quer política. Segundo esse autor, a maioria dos trabalhos teóricos sobre administração escolar publicados no Brasil assimilou o pressuposto básico de que, na escola, devem ser aplicados os princípios administrativos nos moldes de uma empresa capitalista. Argumentando, porém, contra esses pressupostos, esse mesmo autor, defende a Administração Escolar comprometida com a transformação social, evidenciando a ne-

cessidade de uma consciência crítica da realidade social conforme pensamento de Gramsci (1978, p.3) que afirma

os capacite a melhor servirem aos interesses das classes trabalhadoras e a buscarem os objetivos identificados com a transformação social. Tal consciência crítica chama a atenção para o necessário engajamento político do educador escolar, engajamento este que não se realiza apenas a partir de sua atuação transformadora no nível da instituição escolar, mas também quando ele estende esse seu agir para a família, para o sindicato, para a associação de classe, enfim, para todas as instituições da sociedade civil (...) inclui sobretudo sua ligação orgânica a uma classe trabalhadora, a qual ele procura dar 'homogeneidade e consciência da própria função'.

Dessa forma, o educador escolar tem mais oportunidade em perceber sua “não neutralidade” política e de seu comprometimento intencional com a “classe revolucionária”, ainda que no cotidiano escolar marcado por erros e acertos, ele tenha dúvidas quanto a mais viável solução para os problemas surgidos imediatamente dessa realidade. O importante é sua segurança quanto a acertar o caminho que deve trilhar, ou seja, o mesmo que a classe trabalhadora faz para libertar-se da dominação e das desigualdades sociais (PARO, 2000a, p.169).

Ao problematizar a gestão educacional, enquanto direito social. Dourado (2004) diz que ela não pode ser levada à submissão utilitarista ou economicista cuja concepção negligencia a ação pedagógica para atender às necessidades de produção. A visão político-pedagógica pautada pela luta em defesa da democratização da educação remete a problematizar outros elementos, entre os quais a forma de provimento ao cargo de dirigente escolar. No caso da eleição, não se deve visualizá-la como ação terminal e sim, deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros “na luta pela democratização possível das relações sociais” (DOURADO, 2004, p.76).

A C.F. de 1988, no artigo 206, inciso VI, coloca como princípio a “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei” e, a LDB de 1996, artigo 3º, inciso VII, reforça esse princípio “gestão democrática do ensino público, (grifo nosso) na forma desta Lei e da legislação do sistema de ensino.” Sobre essa lei, especificamente, Paro (2002), comenta seus avanços, mas, sobretudo, ressalta os seus limites quanto ao conteúdo da gestão democrática na escola pública pois, segundo ele, o equívoco da lei consiste em trazer para a educação o sentido de que a escola pública venha a aplicar métodos e técnicas, conforme modelo das empresas capitalistas como se fossem neutros entre si. Nesse sentido, o autor faz reflexões críticas sobre o fato de a legislação educacional brasileira restringir a gestão democrática na escola apenas do ensino público, em consonância com as pesquisas de Paro (2000, p.54)

Significa isso que o ensino privado pode se pautar por uma gestão autoritária? Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a própria atividade de atualização histórica do homem, pela apreensão do saber – possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos?

Por aqui dá para perceber a que disparates nossos legisladores se prestam, quando, cedendo à ânsia do lucro representada nos lobbies dos interesses da sociedade.

Dourado (2003) defende, então, a idéia de que o tema da democratização da gestão escolar precisa continuar a ser debatido sobre qual a melhor forma de inserção do diretor para administrar a escola. Paro (1996, p.13), ao citar Dourado, explicita a posição deste sobre as diversas formas de escolha para diretores escolares; entre as quais as mais conhecidas: a) livre indicação pelos poderes do Estado; b) diretor de carreira; c) concurso público; d) indicação por lista; e) eleição de diretor. Con-

tudo, Paro (p.14) sintetiza essas modalidades em três categorias: a nomeação, o concurso e a escolha por eleição. No caso da escolha por eleição, como constatado nesta pesquisa, parece ser uma das mais aceitáveis, em consonância com o depoimento da maioria dos entrevistados e os argumentos sintetizados pelo mesmo autor imediatamente assinalado. Portanto, sobre as concepções de gestão na escola pública, Dourado (2003) e Paro (2002) asseveram que ela é constituída de diversas formas de gestão que desencadeiam nos efeitos da administração escolar a qual, quando democrática, tem a eleição direta como um importante canal que possibilita ampliar a democracia e melhorar as relações dos atores internos e externos da escola.

De outro modo, Paro (2002) chama a atenção para o fato de que, nessa discussão, vale lembrar que a eleição direta para diretor é um importante instrumento de democracia na escola, porém não significa a garantia do desaparecimento de conflitos, pois essa eleição, ratificado pelo Paro (1996, p.130)

constitui apenas uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação das pessoas e grupos para resolvê-los. Democracia não é panacéia: é apenas um meio – o mais avançado, socialmente, até hoje criado pelos homens - a partir do qual, indivíduos e grupos põem-se em relação para encaminhar, de forma civilizada e autônoma, a solução de seus problemas(...) a eleição de diretores não tem o imediatismo que muitos desejariam (grifo meu). Seu papel é apenas o de contribuir para que a população possa contar com um recurso que lhe possibilite exercer alguma pressão sobre o Estado para que ele atue na direção desejada.

Portanto, o debate sobre gestão democrática na escola, tomando como base eleição para diretores, necessita continuar e ser ampliado, pois assim como Paro (1996), outros autores como Dourado (2003) também entendem ser fundamental a participação da comunidade na escolha de diretor escolar, con-

siderando que a gestão democrática é um processo em que Dourado (2003,p.79) considera

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

Diante disso, entende-se que no jogo democrático, os canais de participação são diversos, mas o sentido de participação, conforme mencionado, é integração dos sujeitos nos espaços de decisão coletiva como os Conselhos Escolares, os Grêmios Estudantis, o Projeto Político Pedagógico, Conselho de Classe, Associação de Pais, entre outros, que possibilitam distribuição de poder político. Para Demo (2001, p.18), participação é conquista não se pode compreendê-la

como dádiva porque não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido

Ou, ainda, conforme Maria da Glória Cohn (2001) ao explicitar o termo participação nos anos 1980, dizendo que esse tema foi apropriado por políticos que em seus discursos conservadores, tomou-o como referência para os planos, projetos ou políticas governamentais no sentido de descentralização, quando a idéia era a de “desconcentração” que terminaria sendo oposição ao centralismo dos regimes militares. De modo que, nos anos 1990, a participação ganhou novas denominações,

no dizer de Gohn (2001). Esta autora configura essas práticas, em participação cidadã e participação social.

A participação cidadã segundo a autora mencionada notabilizou-se, nessa década, tendo em vista o entendimento de que é organizada e que deve ser feito, como registra Gohn (2001, p. 58)

(...) nos marcos do entendimento das novas estrutura de representação, (grifo meu) mas eles atuam em redes e se constituem como atores coletivos. Eles são compostos por movimentos, ONGs de variados tipos, departamentos de universidades, entidades de classe que apóiam as camadas populares, setores de órgãos públicos que desenvolvem trabalhos em parceria com entidades populares voltados para a população, pequenas empresas forma de cooperativas, federações, fundações etc. Na realidade, são atores que já estiveram presentes nos anos 1980 nas políticas dos conselhos. Só que, da forma como eles estão articulados, seus objetivos, constituição jurídicas, dinâmica de trabalho, papel na relação sociedade-estado são totalmente distintos hoje, conferindo novo caráter à coalizão de forças que formava o campo popular dos anos 1980. Sem o entendimento dessas novas formas de representação, é impossível perceber as alterações em relação à década de 1980, até porque algumas dessas formas desapareceram.

Nesse sentido, é preciso compreender a democracia participativa, como o equivalente à participação em espaços de decisão onde as representações de segmentos institucionais ou de Entidades da sociedade civil ganham legitimidade para representá-los.

Gohn (2003), ao tratar da participação social, diz que ela é construída num modelo de relação geral e ideal entre a sociedade e o Estado. Para Gohn, a participação social é colocada no centro da “mobilização” como canalização de energia de uma dada comunidade ou sociedade que age em prol de um objetivo

comum, “redescobrimo um novo conceito de mobilização, pois esta na década dos anos 90 passa a ser uma das diretrizes básicas preconizadas nos programas para uma gestão participativa (grifo meu) desenvolvidos” por ONG’s, principalmente, as mais novas pertencentes ao terceiro setor (GOHN, 2003, p.59)

Finalmente, as categorias – participação, cidadania, liberdade – entre tantas outras, são assimiladas à medida que se estuda os princípios da democracia representativa. Isso nos faz reportar a Bobbio (2000, p.68) que concebe a democracia representativa na sociedade de hoje como uma democracia que constitui:

ao menos nos países com um certo grau de civilização, o prosseguimento natural de um Estado desejoso de assegurar aos seus cidadãos o máximo de liberdade: ‘A participação de todos nos benefícios da liberdade é o conceito idealmente perfeito do governo livre’

Isso significa que o povo delega poderes a um “parlamento” eleito, por meio do voto que, por sua vez, possui “um grande valor educativo” (BOBBIO 2000, p.69), pois é através da discussão política que o trabalhador estabelece relações diversas no cotidiano das relações de trabalho, tornando-se, portanto, membro consciente em uma dada comunidade, em prol do próprio bem e o da coletividade.

Gestão Democrática Nas Escolas da Rede Pública Estadual: Avanços e Retrocessos na Legislação

Aqui no Piauí, a institucionalização do processo de escolha de diretores foi muito semelhante ao que ocorreu em outros estados brasileiros. O ganho político advém de uma luta histórica da comunidade educacional, organizada através de duras

campanhas, oscilando entre momentos de entusiasmo e momentos de desânimo devido à longa trajetória de embates com os diversos governos, desde a década de 1980, no bojo das lutas pelas “Diretas já”, principalmente, no período pós-Constituição de 1998.

A trajetória da legislação municipal de Teresina

Conforme informações de um diretor escolar, a primeira eleição direta desses cargos ocorreu em 1984, no governo Freitas Neto (PFL, na época). Em 1986 surgiu um projeto de lei municipal para a instituição da escolha direta de diretores de escola da rede pública, mas por decurso de prazo se transformou em Lei Nº 1.802/84. Dez anos depois, a lei ainda estava em vigor, no mandato do Prefeito Wall Ferraz (PMDB). Posteriormente, essa lei foi alterada pelo Prefeito Firmino Filho (PSDB) por meio de uma nova Lei de número 2.501, de 07 de janeiro de 1997. Hoje, regulamentada pela Lei Nº 2.708, de 05 de outubro de 1998, o Decreto Nº 5.769 de 10 de outubro de 2003 e a Portaria Nº 452 de 20 de outubro de 2004.

Presumo que essas alterações ocorreram, entre outros fatores, devido à promulgação da LDB (9.394) de 20 de dezembro de 1996 com seu Artigo 3º, inciso IV, quando registra, como um dos princípios, a garantia de gestão democrática na escola e, no Artigo 14º, deixa a critério de cada sistema de ensino a elaboração de sua própria legislação, entre outras razões

Art.3º -O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VII-gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

(...)

Art.14º - 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 (BRASIL, 1996)

Verifica-se, portanto, que a LDB (9.394/96) determina aos sistemas de ensino definir as normas da gestão, mas respeitar as peculiaridades da região, a participação da comunidade escolar, os conselhos escolares ou equivalentes. Paro (2002, p. 55) considera esses princípios de uma extrema pobreza, “o primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a elaboração do ‘projeto pedagógico da escola’ pudesse dar-se sem a ‘participação dos profissionais da educação’”.

Para esse autor, a LDB transfere para os sistemas de ensino municipal e estadual a competência de instruir a gestão democrática na escola, talvez como uma estratégia dos legisladores que se prestam em ceder à ânsia do lucro representada nos “lobbies dos interesses privados” ou prioriza a lógica do mercado, sobrepondo à razão e aos interesses da sociedade (PARO, 2000, p. 54). Dessa forma, a legislação deixa aos governos estadual e municipal que não estejam articulados com interesses democráticos, a implementar ou não da “lei específica”.

No caso de Teresina, a primeira legislação das eleições nas escolas da rede municipal aconteciam em dois turnos, sendo o segundo turno meramente para eleger o(a) vice-diretor(a). Contudo, conforme mencionado, os primeiros instrumentos legais sofreram alterações em alguns dispositivos que inovaram o processo de escolha direta de diretoras (es) de escola no Município de Teresina. Segundo um informante do sindicato, surgiram, por parte dos representantes do movimento sindical do município, algumas propostas para modificar as normas que re-

gulamentavam as eleições, entre as quais: a) o voto universal, b) a eleição por chapa, c) a ampliação da participação do alunado e d) redução do período de lotação do(a) candidato(a) na escola.

Sobre o valor do voto

A nova legislação do município para eleição de diretor avançou consideravelmente, na perspectiva de democratizar esse processo de escolha, tendo em vista a garantia do voto universal. Essa legislação excluiu a fórmula anterior cujo modelo era o do voto proporcional, ou seja, o pessoal do Magistério tinha peso de 50% nos votos, enquanto os demais servidores tinham peso de 25% e alunos ou responsáveis por alunos inaptos, também 25%. Isso significa que os integrantes do Magistério (docentes e especialistas) tinham, antes dessa nova Lei, um peso muito superior aos demais segmentos da escola.

Outro aspecto que feria também o princípio do voto universal, segundo opinião de dirigentes do Sindicato dos Servidores Públicos Municipal de Teresina (SINDSERM-TE); bem como o que foi instituído na Portaria nº 818/2000, parágrafo 2º do artigo 3º da legislação anterior, é o fato de constar um dispositivo considerado bastante contraditório, tendo em vista que um mesmo representante de aluno da escola, menor de 14 anos, estudante em série inferior a sexta série, podia votar tantas vezes quantos “forem os filhos matriculados na escola”. Esse dispositivo foi motivo de grande conflito entre a categoria organizada e o sistema municipal de ensino.

Ainda sobre o voto universal, pode-se afirmar que esse ganho político é resultado de uma longa trajetória de luta do movimento magisterial, segundo informações de um sindicalista do município. Por outro lado, para alguns profissionais da educação, o voto universal traz alguns debates polêmicos, considerando que esse processo é “injusto”, segundo algumas re-

flexões: a) o número de alunos e pais de alunos é superior ao número de professores e funcionários de escola; b) os alunos passam pela escola, enquanto os profissionais são lotados numa dada escola na perspectiva de permanecerem mais tempo no campo de trabalho para, assim, prestarem um serviço político pedagógico mais consistente junto à comunidade escolar. Estes e outros argumentos criam alguns impactos conflitantes e promovem um acalorado debate no seio dos profissionais da educação e até de especialistas no assunto, pois esses profissionais levantam outras reflexões sobre o voto proporcional.

Nesse sentido, após ouvir alguns desses em um seminário, um dos argumentos registrado por nós diz respeito ao fato de que os professores permanecem mais tempo na escola, quando provavelmente, poderá sofrer pressão ou suposta perseguição política por parte do diretor eleito, caso aqueles venham manifestar posições contrárias durante a campanha eleitoral do pretenso gestor escolar. Caso isso aconteça, certamente, haverá um retrocesso político na relação do gestor para com os profissionais da escola, por conseguinte, para com a comunidade escolar externa⁴.

Essas e outras divergências foram captadas em debates formais, organizados pelas instituições e entidades sindicais e do movimento social em regime de parceria, como por exemplo, o Seminário: Cidadania, Participação, Controle Social na Gestão da Educação, realizado de 09 a 11 de abril de 2003, sob a organizada da UESPI, UFPI, SINTE-PI e CEPAC⁵.

Sobre essas discussões, de um lado, Paro citando o pesquisador Zabot (1985) dessa temática, sobre o voto universal,

⁴ Houve um debate acalorado, por parte dos debatedores da mesa em questão com posições contrárias quanto à universalidade do voto bem como de parte dos participantes do plenário. Tanto o plenário quanto os debatedores tiveram que encerrar o acalorado debate devido ao final de tempo previsto para a realização do seminário.

⁵ Universidade Estadual do Piauí, Universidade Federal do Piauí, Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica e Centro Piauiense de Ação Cultural do Piauí

(...) O predomínio dos interesses da maioria – é bom sempre lembrar – é essencial à democracia. A democracia se deteriora quando o poder da minoria prevalece sobre os interesses da maioria! Igualar – em peso eleitoral – a maioria e a minoria – é subverter a democracia. (PARO, 1985, p.95).

Nesse sentido, o mesmo autor acima citado, na mesma página da obra, continua ilustrando os argumentos de Zabot (1985, p. 2-3) que atenta para o fato de que os que defendem o voto proporcional não o fazem com respaldo teórico e prático, quando esses defensores argumentam que professores e funcionários são em número menor (PARO, 1996, p. 96).

Na mesma obra, ainda nessa página, o mesmo autor explicita a argumentação de um depoente de sua pesquisa, dizendo que, dessa forma, pode haver um desequilíbrio de forças a favor dos que representam a maioria (alunos e pais), possibilitando a um grupo majoritário eleger sozinho um diretor que não tenha, por acaso, o apoio nem dos funcionários, nem dos professores. Diante disso, Paro (1996) assinala que a participação dos pais e alunos não deve ser apenas o ato de votar numa eleição para diretores de escola, mas que a

participação dos pais se efetive de uma forma mais consistente, de modo que, por um lado, ela não se restrinja apenas a votar numa eleição de diretores e, por outro, que mesmo nessa eleição, a sua participação seja encarada com consciência e não como mera obrigação. (PARO, 1996, p.98)

Toda essa discussão sobre o voto universal, posta na legislação do município de Teresina, já avançou bastante, mas ainda precisa avançar, no tocante à participação efetiva dos membros da comunidade escolar, em particular os pais e mães de alunos. Além disso, alguns elementos ainda travam a gestão democrá-

tica participativa na escola, a exemplo do que ocorreu nas últimas eleições de 2004, que exigia dos pretensos candidatos ao cargo de diretor uma certificação do Curso de Gestão Escolar promovido pela SEMEC (ou outra instituição que ofereça, curso com carga horária e conteúdo programático igual ou superior ao estabelecido pela Secretaria). Ademais, que tenha obtido pelo menos a média 08 (oito) na prova final do curso, conforme informações de professores da rede municipal de ensino e dirigentes do SINTE-PI, de acordo com o que criticam sobre os efeitos da legislação no pleito de 2004.⁶

Para o representante do SINTE-PI, mencionado nesse trabalho, a formação continuada é importante para os gestores de escolas, contudo, não pode ser elemento de exigência para garantir a inscrição de chapa dos candidatos concorrentes ao processo de eleição direta de diretores escolares, tendo em vista que esses poderão, em serviço, ter formação continuada para refletir sobre o cotidiano escolar.

Por fim, se de um lado, a legislação do sistema municipal de ensino propicia no âmbito da escola, a democracia e possibilita aos atores internos e externos elegerem os diretores; de outro, alguns dispositivos legais ainda retrocedem no processo de construção de uma escola democrática participativa, na perspectiva de impedir que as relações sociais se tornem mais humanizadas, mais interativas e menos burocratizadas.

⁶ De acordo com o SINDSERM há duas propostas distintas e antagônicas para a questão das eleições para Diretores (as) de escolas: a) Posição da SEMEC: Para candidatar-se, o (a) interessado (a) terá que submeter-se a um concurso prévio, de caráter eliminatório, no entanto, a SEMEC disponibilizará a realização de um curso preparatório; b) Posição do SINDSERM: Discorda da exigência de um curso prévio, como requisito à candidatura, e defende a qualificação do(a) candidato(a) eleito(a), através da realização de um curso a ser ministrado após a eleição, ou seja, para os(as) eleitos(as).

Registro de Chapa

O registro de chapa foi uma nova exigência que melhorou a participação da comunidade escolar no processo eletivo. Os nomes dos candidatos a diretor(a) titular e vice-diretor(a) ou diretor-adjunto, possibilitaram a disputa de projetos no âmbito da escola. Na lei anterior, o candidato derrotado no primeiro turno disputava, no segundo turno, a vaga de vice-diretor. De acordo com o depoimento de um dirigente do sindicato municipal, a nova lei (Nº 2.708/98) modificou a forma de inscrever as candidaturas:

Agora, organizam-se as chapas que participarão do processo como um todo, fazendo-se o segundo turno quando, havendo mais de duas chapas, nenhuma tenha conseguido, no primeiro turno, mais de cinqüenta por cento dos votos⁷.

Participação do alunado e seus representantes

Segundo o líder sindical do Sindicato Municipal supracitado, a nova lei ampliou a participação dos alunos no pleito eleitoral, considerando que, na lei anterior, a idade limite para os alunos (as) votarem era de 14 anos. Com a nova Lei nº 2.708/98, Art. 1º, Inciso II, há uma combinação de dois critérios: “os alunos da escola com idade superior a 14 anos ou que estejam cursando, pelo menos, a sexta série”. Em 2004, a legislação complementar por meio da Portaria Nº 452/2004, artigo 4º, parágrafos 1º e 2º, modifica a participação das categorias docentes, administrativos e de pais ou responsáveis por alunos, tendo uma redação equilibrada e próxima aos princípios com-

⁷ Extraído do texto produzido pelo presidente do SINDSERM que em palestra durante o Seminário Gestão Democrática dos Serviços Públicos no período de 20 a 21/09/2002, Teresina-PI.

patíveis ao voto universal como explícito no parágrafo único do artigo 4º da Portaria nº 452/2004

Art. 4º (...)

Parágrafo 1º -O servidor da escola pai ou responsável por aluno menor ou igual a 14 anos (catorze) anos e que estude em série inferior à sexta terá direito a um único voto.

Parágrafo 2º -O pai ou responsável com mais de um filho menor ou igual a 14 (catorze) anos e que estude em série inferior à sexta poderá votar uma única vez, independentes dos filhos matriculados na escola.

Período de lotação do candidato

Quanto à redução do período de lotação do(a) candidato(a) na escola, o mesmo instrumento legal normatiza que o candidato(a) deve ter pelo menos seis meses de atividade na escola. Na Lei anterior era exigido 01 (um) ano de lotação na escola, sem qualquer afastamento. Isso significa que o integrante do quadro de pessoal do magistério poderá ser candidata (o), desde que satisfeito os demais critérios ou requisitos estabelecidos nessa última Lei⁸. Portanto, esses dispositivos são considerados inovadores. Há uma perspectiva de democratizar cada vez mais o processo de escolha de diretoras (es) de escolas da rede pública municipal de Teresina, embora tenham surgido outras controvérsias nestes últimos anos, contrapostos pelos dirigentes sindicais, como assinalado nos itens anteriores e em nota específica, deste trabalho.

⁸ Em 2002 foi sancionada a Lei complementar de nº 3.114/2002, instituindo as gratificações que variava de DAM 02 a DAM 05 - Direção de Assessoramento Municipal - para diretoras ou diretores adjuntos. Tal sistema de gratificação é semelhante ao que é pago a outros cargos de *confiança* (grifo meu) existentes no quadro orgânico da estrutura da SEMEC do município de Teresina

Legislação Estadual: consensos e dissensos na democratização escolar

A legislação estadual que trata da institucionalização e implementação de eleições diretas para diretores de escolas da rede pública estadual ganhou forma, após longos anos de luta da entidade sindical representativa dos professores, a APEP-SINDICATO - hoje, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí (SINTE-PI). Segundo depoimento de uma ex-dirigente do sindicato, a luta começou bem antes da década de 1980 e foi intensificada nos anos 1990, após muitas tentativas de negociação do SINTE-PI com o Poder Público que, em 1994, ano de eleição direta para escolha de Governadores, Parlamentares e Presidente da República, priorizou o tema gestão democrática na escola como uma das metas principais a ser conquistada pela direção do SINTE-PI que concebia a democratização da escola não só com a institucionalização de Conselho Escolar, mas também com a escolha de diretores pela comunidade escolar, para fortalecer mais ainda as instâncias de decisões coletivas, como se confere nesse depoimento:

O movimento em defesa da eleição direta para diretor de escola é bem anterior [...] Quando assumimos, em 1994, a direção do sindicato, essa nova gestão teve como uma das metas importante ou, colocada na linha de frente, o carro chefe do sindicato (...) o tema gestão na escola. A luta era no sentido de democratizar o processo de escolha, de garantir o fortalecimento dos conselhos escolares e também trabalhar a autonomia financeira das unidades como um conjunto de ações que pudessem é ... viabilizar o processo de gestão democrática no interior da escola. Então, todo o movimento grevista, movimento formativo teve também como eixo, esse processo de democratização da escola e o sindicato trabalhou uma série de encontros e mobilização da categoria para essa bandeira de luta (Jane Mary, 37 anos, dezembro/2004).

Pelo depoimento, nesse ano eleitoral, o tema Gestão Democrática na Escola ganhou maior notoriedade na categoria de professores, principalmente com a realização do VI Congresso Estadual de Educação, no Centro de Convenções de Teresina, pelo sindicato.

Enquanto a rede municipal de ensino comemorava 10 (dez) anos de implementação desse mecanismo de escolha de diretores nas escolas municipais de ensino, na rede estadual de ensino estávamos na eminência de implantar o primeiro pleito.

De acordo com a ex-dirigente do sindicato, diante da pluralidade de candidatos ao governo do Piauí, a Entidade priorizou, na programação do VI Congresso, a organização de um debate entre os candidatos, tendo a gestão democrática da escola um dos temas centrais, principalmente, tomando como base as eleições para diretores de escola da rede pública estadual. Dentre os candidatos ao governo, naquele ano, encontrava-se naquele recinto, entre outros, o Sr. Francisco de Assis Moraes Sousa, “Mão Santa” (PMDB) que, durante o debate e, em entrevistas prestadas à assessoria de comunicação do Sindicato, garantiu instituir a escolha direta para diretores de escola, conforme registra o Jornal bimestral, “A Voz da Educação”, da entidade sindical

Nós não podemos fazer uma mudança radical do que está aí. A melhor mudança é a moralizante. Nós vamos botar para funcionar e nesses assuntos o secretário de educação deve encaminhar e, com certeza, vamos começar a democratização pela capital. A escola pública, no meu Governo, terá disciplina e horário”.

(Entrevista realizada dia 22/10/1994, publicado no Informativo N° 01, março/abril/95, Ano I da APEP-sindicato)

Com o discurso da moralidade, o governador eleito, “Mão Santa” colocou o tema como elemento central de sua campanha

nha, entre outros. Contraditoriamente, o mesmo governador passou sete (07) anos à frente da administração pública do estado, mas foi cassado por corrupção eleitoral.

Os decretos e os primeiros conflitos

Em 1995, após ter assumido o governo, “Mão Santa” (PMDB), como era conhecido, nomeou como Secretário de Educação, Ubiraci Carvalho. Ambos, em comum acordo, instituíram, em 14 de agosto desse ano, a eleição de diretores escolares por meio do Decreto nº 9.386/95, como determina seu Artigo 23 que trata das Disposições Transitórias

(...) a realização da primeira eleição prevista neste Decreto deverá ser feita em Teresina em outubro de 1995. As eleições nos demais municípios serão realizadas, gradativamente (grifo meu) pela Secretaria da Educação levando-se em conta: a) Condições externas favoráveis ao pleito; b) Disponibilidade de recursos financeiros; c) Número de habitantes de cada município”

Esse dispositivo legal, além de delimitar geográfica e politicamente o processo eleitoral, também entra em contradição com o artigo 11, do referido Decreto, deixando que as escolas da rede pública estadual dos outros municípios piauienses ficassem de fora do processo, conforme pode ser verificado o texto do Decreto nº 9.386/1995:

Art.11-A eleição será realizada no mesmo dia, em todas as Unidades Escolares de cada município, processando-se em dois turnos, com registro de chapa, e intervalo de 20 (vinte) dias do primeiro para o segundo turno, cabendo à Secretaria da Educação baixar normas complementares necessárias à sua realização. (BRASIL, 1995)

O texto do Decreto-lei provocou reações de revolta no seio da comunidade educacional organizada, tendo em vista que a sua expectativa e a dos militantes da base, era de que a escolha direta de diretores de escola fosse extensiva às escolas de toda a rede e não somente na capital. Penso que essa exclusão é mais uma estratégia política do governo em não contrariar os interesses da sua base de apoio, como forma de garantir, provavelmente, o controle da escola para reeleição de uns políticos de práticas clientelistas, ou ainda, para garantir que o (a) diretor (a) indicado(a) assumia compromisso para favorecê-los pessoalmente.

Não obstante, as eleições em Teresina também provocaram conflitos, entre os quais a exclusão da participação de parte das escolas da capital no pleito eleitoral, de acordo com o artigo 6º do Decreto-lei Nº 9.386/95, abaixo mencionado, aprofundando tensões entre o sindicato e o Estado:

Art. 6º - A eleição para escolha de Diretor e Diretor Adjunto será realizada em todas as Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, excetuando-se aquelas vinculadas à jurisdição federal –CAIC's e CEB's – Unidades Escolares que possuam menos de 05 (cinco) salas de aula, escolas isoladas e Unidades da Zona Rural. (BRASIL, 1995)

Esses critérios sem fundamento teórico e nem pedagógico, remete-nos a compreender a exclusão de várias escolas, ocorrida de forma indisciplinada e com resquício da política coronelista da velha República. Inclui-se nesse rol de exclusão a não paridade na constituição de uma Comissão Eleitoral Central, diferentemente do que ocorreu em 2003, como será conferido mais à frente desse estudo, além da não extensão das eleições para as escolas nos demais municípios.

Sobre esse fato, os trabalhadores em educação manifestam

num informativo do Sindicato, a indignação dos dirigentes da entidade. Para eles, a instituição do artigo 6º foi um “golpe” do governo, com o objetivo de diminuir o número de escolas participantes do pleito na capital e, principalmente, a exclusão das escolas do Estado nos municípios piauienses. Conforme depoimento de ex-dirigentes do SINTE-PI, este sindicato havia encaminhado proposta para a equipe do governo, porém, não foi aceito um diálogo sobre qualquer possibilidade de alteração, como se confere

Desrespeitando essa proposta das entidades, o governador Moraes Sousa publicou o decreto 9.386/95 onde condiciona a realização de eleição para diretores de escola nos municípios (interior) com critérios vagos e subjetivos, retira e exclui os CEB's e CAIC's das eleições. Diante dessas e outras limitações presentes no Decreto, a APEP/Sindicato reafirma a luta por um processo que, efetivamente, democratize a Gestão Escolar continuando, assim, o seu papel de entidade representativa dos trabalhadores em educação. (INFORMATIVOAPEP/SINDICATO, setembro, 1995, edição extraordinária)

Ressalte-se que os conflitos, assinalados no texto acima, em relação ao tema gestão democrática na escola, ocorreram desde o primeiro pleito entre o Estado e o Sindicato e permaneceu durante todo o mandato de 07 (sete) anos do governo Francisco Moraes Sousa (PMDB), como já verificado nesse estudo. Um fato que ratifica essa afirmativa diz respeito à permanência da legislação nos demais pleitos, havendo pequenas alterações, em 1997, ao ser publicado um segundo Decreto que modificou os artigos 12 e 17 do Decreto 9.779/95 (original), explicando como segue o referido Decreto de 1995 e o de 1997, Art. 2º:

Art. 1º Fica alterado o disposto no Artigo 12 do Decreto 9.386/95, que passa a ter o seguinte teor: ‘Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor e Diretor-Adjunto to-

dos os professores e especialistas em educação que contem pelo menos com 02 (dois) anos de efetivo exercício no Magistério Público que se encontram em atividade na Unidade Escolar, há um ano sem afastamento excetuando os casos previstos no Art. 48 do Estatuto do magistério’.

Portanto, essas alterações tiveram como objetivo ampliar a participação de diretores de escola, já investidos no cargo, a candidatarem-se mais uma vez, sem prévio afastamento por 30 (trinta) dias como garantia o texto original dos dois artigos supracitados ou pelos motivos legais contidos no Estatuto do Magistério (1991, p.116), artigo 48:

(...) por motivo de férias anuais, seu casamento, até 08 (oito) dias; luto, por falecimento do cônjuge, companheira ou companheiro, filhos, pai, mãe, irmão ou irmã, que vive sob a sua dependência econômica, e de pessoas que, mediante autorização judicial, viva a suas expensas, até 08 (to) dias; nascimento de filho, por 08 (oito) dias; doação voluntária de sangue devidamente comprovada; comparecimento a congresso e outros certames culturais, técnicos, científicos ou político-sindical, quando devidamente autorizadas.

A revogação do artigo 17 do primeiro Decreto eliminou o afastamento dos candidatos a diretor da escola, previamente por 30 dias. Isso foi assimilado como forma de “desmoralizar” o processo eletivo, tendo em vista que o novo Decreto (9.779/97) torna sem efeito, o afastamento do diretor e diretor-adjunto pelo prazo acima citado, antes do pleito eleitoral em si, caso desejasse candidatar-se. Dessa forma, os diretores-candidatos terão livre acesso aos feitos administrativo e pedagógico da escola, porém, segundo a ex-dirigente do sindicato, esse entendimento tem duas posições conflituosas: a primeira situação é a de cunho moral, porque a permanência do “candidato

- diretor” para concorrer ao pleito gerou desconfianças entre os profissionais. Estes consideraram privilégio o não afastamento do candidato, pois, supostamente, eles podem cometer as mesmas práticas dos que estão no poder as quais, tradicionalmente, são denominadas de “uso da máquina” ou “favoritismo”; “massacre da oposição” em fazer valer na instituição escolar suas conveniências político-pessoal.

A segunda, diz respeito à posição dos representantes do Governo sobre tais mudanças. Para eles, o Estado não necessitaria nomear outro diretor para substituir o que já se encontra investido no cargo, assim também, o diretor adjunto não deixaria seu cargo para se candidatar em outra chapa. Portanto, o não afastamento desses para disputar mais uma vez ao cargo era positivo, pois evitaria problemas de ordem administrativa e pedagógica para a escola e, presumo, para o próprio sistema estadual de ensino que manteria os mesmos candidatos, supostamente, de “confiança” do Poder, por mais tempo.

São situações semelhantes à legislação geral de nosso país que, à época, permitia aos candidatos disputarem eleições para cargos eletivos – Parlamento ou Executivo-, sem prévio afastamento do posto ou cargo, criando entre os eleitores mais críticos, a suspeita do “uso da máquina estatal”, conforme o senso comum, para se beneficiar, usar de meios escusos e vencer o opositor, a exemplo da “compra de voto”. Suponho que a revogação dos artigos mencionados, sob o crivo político do Secretário de Educação, é conseqüência do desejo em manter, sob seu comando, grupos de profissionais, especialmente os diretores de escola que possam favorecer ilicitamente sua candidatura ao cargo de deputado federal. De fato, em 2002, o secretário de educação foi candidato a deputado federal.

Nesse sentido, entende-se com isso que as Portarias e Normativas foram feitas à revelia de um diálogo entre o Poder Público e o sindicato representante da categoria. Uma das razões

para tal entendimento é a publicação da legislação complementar que a cada pleito muda as datas, segundo a conveniência do governo. Para efeito de ilustração, verifique-se o quadro abaixo:

QUADRO VI **PERIODOS DOS PLEITOS ELEITORAIS**

PLEITO ELEITORAL	Nº PORTARIAS	DATA /PUBLICADA	ELEIÇÃO 1º TURNO
1995	GSE-ADM Nº 035/	14/09/1995	31/10/1995
1997	GSE-ADM nº041	01/09/1997	31/10/1997
1999	GSE-ADM nº 072	13/09/1999	27/10/1999
2001	GSE-ADM nº111	25/10/2001	29/11/2001
2003	GSE-ADM nº 147	25/09/2003	27/11/2003

Fonte: Secretaria de Educação

A primeira coluna vertical desse quadro trata dos pleitos eleitorais, de 1995 a 2003, num total de cinco. Desses, quatro foram realizados conforme as regras instituídas nos decretos de 1995 e 1997, no governo “Mão Santa” e, a cada pleito, essas portarias e normativas continham situações contraditórias, às vezes antidemocráticas, como se confere nos três itens dessa legislação para comentar e considerarmos fundamentais, para compreensão desse estudo: a) formação e qualificação dos candidatos; b) do afastamento e participação dos candidatos em exercício da função; c) do colégio eleitoral e o valor do voto por segmento.

Formação e qualificação dos candidatos

O aspecto da formação e qualificação dos trabalhadores em educação merece destaque, pois nesse Decreto está em consonância com a legislação federal que, conforme mencio-

nou a ex-sindicalista em depoimento a seguir desse trabalho, não contempla a participação dos funcionários de escola como candidato no processo eleitoral. As Portarias N° 035/95 (retificada pela portaria de N° 036/95), bem como as demais portarias dos pleitos subseqüentes a 1995 e antes de 2001, exigem dos candidatos formação adequada ao nível de ensino da escola, contemplando apenas os docentes ou especialistas, como determinado na Portaria n° 035; 036/95;041/97, a saber

04 - Os níveis de escolaridade mínimos exigidos para os candidatos à eleição serão: Unidades Escolares de Pré-Escolar a 4ª. Série do Primeiro Grau- Habilitação de 2º Grau para o Magistério de 1º grau (Curso Pedagógico); Unidades Escolares que ministrem até a 6ª. Série do primeiro Grau-Habilitação de 2º Grau para o Magistério (Curso Pedagógico) com Estudos Adicionais de 1 ano; Unidades Escolares de 5ª. A 8ª. Série –Licenciatura Curta; Unidades Escolares de 1º e 2º Graus – Licenciatura Plena; Nas Escolas que oferecem diversos níveis de ensino será considerado o nível mais alto para exigência da escolaridade dos candidatos.

Verifica-se que a formação dos candidatos ao cargo de diretor exige um nível de escolaridade compatível com o ensino adotado na unidade escolar participante. Isso nos leva a questionar se todos os diretores nomeado por meio da indicação política, antes das eleições, tinham formação adequada aos critérios exigidos na legislação. Havia essa preocupação por parte dos governantes ao nomear diretores mediante o critério da indicação política? Talvez seja merecida uma outra pesquisa sobre essa questão.

No processo de eleição, a não qualificação exigida veta, de um lado, a participação de algumas escolas no processo eleitoral; de outro, revela o baixo índice de formação dos professores em nível superior da rede estadual de ensino. Nesse sentido, o Poder Público, tendo conhecimento dessa realidade, não a con-

sidera e termina por aplicar nessa legislação do sistema estadual de ensino, mecanismos que diminuam a participação de escolas nos pleitos para escolhes seus diretores. Assim, algumas reflexões sobre esse ponto, formação dos docentes, merecem um aprofundamento que, infelizmente, não teremos como fazê-lo nesse estudo.

A LDB de 1996, em seu artigo 87, das Disposições Transitórias, determina que o Poder Público teria o prazo limite de dez anos para investir na formação dos docentes e, com a implantação do FUNDEF, já mencionado no capítulo anterior, os sistemas de ensino estadual e municipal fizeram convênios com a UESPI e outras universidades para formar professores em nível de Licenciaturas Plenas ou curso de Pedagogia para qualificar em nível superior⁹ e melhorar a qualificação desses profissionais. Vale ressaltar que o nível médio – Curso Normal – acrescido de mais um ano de estudos adicionais, é garantida na legislação e, nessa época, muitos docentes já tinham essa formação; contudo, considerada não compatível com o nível de ensino adotado na escola, por exemplo, de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental. Isso me faz lembrar e reforçar o que já problematizei: antes de 1995, os diretores indicados para escola x, tinham formação compatível com o nível de ensino dessa unidade escolar? A exigência de um elevado grau de formação, nas primeiras eleições de diretores na rede estadual de ensino do Piauí, nos leva a depreender que essa exigência pode ser um casuísmo para favorecer aos aliados do governo, talvez, para nomear pessoas, segundo sua conveniência política.

Certamente que sim, pois, pelas informações de uma funcionária da Unidade “S.D”, o diretor nomeado - com base nos critérios políticos - interinamente no início de 2003, não pode sair candidato devido a sua formação que era incompatível com

⁹ Nos sistemas onde ainda existiam professores leigos, sem formação mínima no Curso Normal Médio, também foi feito convênios com instituições de Ensino, a exemplo do Instituto de Educação, UESPI, entre outros, para formá-los.

o que exigia a legislação de eleição direta para diretor escolar. De modo que, a própria LDB está na iminência de completar uma década e, provavelmente, muitos docentes e funcionários ainda não têm formação superior completa, quiçá em 1995 a 2001. Com isso, não significa que a formação é desnecessária, mas entendo que o Estado deve procurar ter uma política de formação mais sistemática para os profissionais da educação, em particular.

Da participação dos candidatos no exercício da função

O item 06 da portaria GSE-ADM N° 035 garante aos diretores em exercício no cargo, pelo clientelismo político, mecanismo de oportunizar a eles, conforme item 06 da Portaria mencionada, o seguinte: “Todos os atuais diretores poderão se candidatar sem prévio afastamento de acordo com o Artigo 22 das disposições transitórias do Decreto N° 9.386/95”.

Do colégio eleitoral e do valor do voto

O item 13 da Portaria, em questão, trata do duplo valor do voto e, por conseguinte, da dupla votação de pais ou responsáveis por alunos menores de 12 anos, como explicitado a seguir no texto O Professor, especialista em educação ou funcionário que for pai de aluno menor de 12 (doze) anos terá direito a votar nas duas situações” (grifo meu).

Essa parte da legislação estadual de eleição de diretores escolares é semelhante ao que ocorria nas primeiras legislações da rede municipal de Teresina, privilegiando uma única pessoa em votar mais de uma vez. Tal fato merece ser problematizado, ou seja, uma mesma pessoa pode ter duplo papel, representando a si mesma, sendo funcionário (a) e ao filho caso seja pai/ mãe

ou responsável de aluno menor de 12 anos, estudante da escola onde aquele sujeito trabalha? Diante dessa controvérsia, talvez fosse adequado que esse funcionário passasse uma procuração para outra pessoa de sua família representar e votar pelo “filho menor”, pois, pela experiência do município de Teresina, isso fere o critério do voto universal, bem como o voto proporcional, conforme reflexões postas nesse estudo.

Sobre esse último, presumo que situações como essas podem favorecer a um único candidato: um votante - com duplo valor de voto - pode votar, supostamente, num mesmo candidato, ora como funcionário cujo valor de voto é superior ao de um pai, ora como pai ou mãe, responsável pelo filho menor; logo, esse sujeito vota mais de uma vez no candidato de sua preferência, muitas vezes, sem consultar previamente o desejo do filho estudante.

Assim o princípio do voto universal cai por terra. Mas o da proporcionalidade também traz algumas contradições: se uma funcionária tem voto com peso X, enquanto uma mãe tem voto de peso Y, na soma dos votos de um mesmo eleitor pode ser computado votos com pesos diversificados para um único candidato. Tal situação gera conflitos entre educadores, sindicalistas e até pesquisadores, como já assinalado neste trabalho, afinal a participação dos pais deve acontecer de forma mais efetiva e justa como assevera Paro (1996, p. 98):

Na verdade, essa argumentação apresenta interesses na medida em que a preocupação não é tanto com o receio de os pais influírem mais do que os professores, mas sim com a necessidade de que a participação dos pais se efetive de uma forma mais consistente, de modo que, por um lado ela não se restrinja apenas a votar numa eleição de diretores e, por outro, que mesmo nessa eleição, a sua participação seja encarada com consciência e não como mera obrigação. Mas, se assim é, já não se trata de ser contra o voto universal, mas sim a favor de

medidas que fortaleçam a democracia na escola e, em particular, a universalidade do voto para diretores.

Ressalte-se que o voto proporcional, instituído na legislação estadual de 1995, configura-se com a fórmula a seguir que, para efeitos matemáticos, conta até a quarta decimal

$$Xc^{10} = \frac{NTV \times 0,60}{TTC} + \frac{NUV \times 0,40}{TUC}$$

Essa fórmula foi utilizada nos quatro pleitos eleitorais - 1995, 1997, 1999 e 2001-, durante os sete (07) anos de governo “Mão Santa” (PMDB). 60% dos valores dos votos válidos correspondem aos docentes, especialistas funcionários; para alunos e pais de alunos os votos válidos equivalem a 40%, conforme Decreto 9.386/95, em anexo, tendo sido alterada em 2003 no governo Wellington Dias (PT), que será comentado a seguir neste trabalho.

Os Conflitos nas normativas dos Pleitos de 1997 a 2001

A Portaria N° GSM 041 do pleito de 1997 é semelhante à de 1995, assim também a edição de Normativas I e II, como legislação complementar do processo de eleição nas escolas públicas, cujos conflitos destaco: o atraso na publicação da edição da legislação complementar para convocar as eleições de diretores e diretores adjuntos das escolas públicas da capital; o

¹⁰ Xc corresponde a ao índice que se deseja determinar; NTV é igual ao número de votos válidos dado pelos professores, funcionários e especialistas à chapa; TTC corresponde ao total de trabalhadores em educação que compareceram às eleições; NUV número de votos dos alunos e pais ou responsáveis pelos alunos menores; TCU simboliza o total de alunos e representantes desses presentes na votação.

aumento no número de escolas fora do pleito eleitoral; o não afastamento dos diretores que se encontravam no exercício do cargo que podiam se candidatar num novo pleito.

Segundo informação de uma ex-dirigente, o atraso na implementação do processo gerou certa angústia para o conjunto dos trabalhadores (as) em educação que, por sua vez, exigia do sindicato retorno imediato sobre essa matéria. Os filiados pressionavam os dirigentes do sindicato, estes, por sua vez, pressionavam o Secretário Estadual de Educação cotidianamente, em mesa de negociação, para que editasse as Portarias e Normativas complementares já que o primeiro Decreto não havia sido revogado.

Dessa forma, a lentidão do governo em instituir o processo eleitoral é considerada pelos sindicalistas, como falta de vontade política do governo, já com a intencionalidade de extinguir o processo de eleição direta e voltar à velha prática de nomear diretor de escola pelo critério político. Portanto, o governo, à época, busca estratégias para o processo cair no esquecimento ou no esvaziamento, como se verifica nesse depoimento da ex-dirigente sindical, quanto às relações do Estado e Sindicato em meio à negociações:

Do ponto de vista do processo, quando ele inicia, nós tivemos toda uma discussão com o governo e não conseguimos aprovar a grande maioria das reivindicações do sindicato que era estabelecer (inclusive isso foi pauta de discussão nos encontros entre o sindicato e o governo) estabelecer o processo através de uma legislação específica. Esse foi um dos primeiros pontos de discordância (...), mas o governo optou pela instituição do pleito através de um Decreto. Um decreto que não respeitava todos os segmentos de forma igualitária, excluía escolas de participar do pleito, então foi estabelecido esses critérios que não levava em consideração a proposta original do sindicato e a própria implementação do processo, não aconteceu de forma democrática, pois as entidades não

tinham participação paritária, ou seja, os representantes das entidades como SINTE-PI, AOEP, CERMAP (...) na prática não marcaram presença. A comissão era majoritariamente com representantes da Secretaria de Educação, o representante do SINTE-PI tinha interesse, mas terminou se ausentando para fazer um acompanhamento paralelo, diretamente na escola....Então a comissão ficou esvaziada, era um jogo de cartas marcadas, não era uma comissão paritária (Jane Mary, ex-dirigente do SINTE-PI, dezembro de 2004).

Nesse depoimento, verificam-se alguns pontos conflitantes, entre os quais, a forma legal de instituir o processo eleitoral; a não inclusão de todos os segmentos da educação para concorrer as eleições de diretas; a exclusão de escolas, mediante critérios sem fundamentos legais; a não efetiva participação dos representantes das entidades na Comissão Eleitoral Central. Essas e outras questões comentadas no corpo deste trabalho de pesquisa merecem uma reflexão acerca da intensiva possibilidade de o governo extinguir o processo eleitoral nas escolas. Segundo depoimento do representante do sindicato e ex-sindicalista, essa “bandeira” é uma das conquistas conseguida a duras penas pelo movimento sindical da educação,

Eu entendo que a eleição para diretor é importante (pausa), contraditório. A eleição traz um grande debate na escola, eu creio que devemos continuar (pausa) entendo que é um processo, defendo eleição para diretor. Agora mesmo, por exemplo, a prefeitura de Teresina percebeu o que o Átila Lira percebeu no passado que o diretor eleito traz “problemas” para o Secretário no poder. Agora, olha aí, fizeram uma rasteira e impediram muitas escolas municipais, quarenta e quatro, de ter eleição, tá vendo? (sic) Aquela história, né, creio que tem de continuar as eleições, pois tendo eleição para diretor, as coisas vão se equilibrando e no futuro os diretores serão eleitos pelo projeto pedagógico, sem ser de grupo político A ou grupo B, a escola vai...é...ganhar por um projeto pedagó-

gico.(Representante do SINTE-PI, 48 anos, Entrevistado em 30/11/2004)

Os depoimentos corroboram as preocupações de Paro (1996), quando aborda em seu estudo sobre as eleições de diretores escolares, ou seja, esse mesmo autor aponta Calaça (1993:17) para desvendar as características da indicação clientelista de dirigentes escolares, mediante mandatário político. Este demite ou substitui com um simples recado ou telefonema, o diretor nomeado por indicação dele, sofrerá penalidades caso aconteça alguma querela política ou desavença entre o diretor e o político local. Em outras palavras, tal atitude, de acordo com a linguagem do senso comum, é chamada de “curral eleitoral”, tomando o diretor como representante legal do poder executivo. Sobre esse conflito, a ex-sindicalista Jane Mary havia assinado anteriormente e ratifica o que o representante do SINTE-PI configura sobre os impactos para a comunidade escolar, quando o diretor é nomeado pelo critério político:

O diretor indicado queria mandar na vida das pessoas, demitia pessoal, transferia, queria punir...Agora mudou (...) O diretor imposto é terrível. Entendo que são importantes as eleições. Entendo que traz um grande debate e que devemos continuar, os diretores todos vão ser pessoas que serão eleitas pelo processo pedagógico, sem ser de grupo “A” ou “B”...A comunidade da escola vai votar num projeto pedagógico educacional e não por Partido ou ser cabo eleitoral de algum político (Representante do SINTE-PI, entrevistado em 30/11/2004)

Pelo depoimento, vê-se que a prática de nomear diretores dá muito poder para quem indica, assim como, para quem assume a direção que, sendo nomeado, facilita o acesso daqueles políticos que detêm o poder no espaço escolar. Para aqueles, em virtude de politicamente calcular a barganha de votos e,

para esses, os diretores (as), a vantagem pessoal, provavelmente, de ganhar respeitabilidade e “poder” na escola. Essa forma, de fato, promovia muitos constrangimentos e graves conflitos interpessoais no âmbito da comunidade escolar. No entanto, para os que são contra a eleição, uma terceira possibilidade se deriva, como bem assevera Paro (1996, p.36) que a

[...] incipiente prática política existente nas escolas faz com que muitas pessoas se coloquem contra eleição de diretores com receio de que, assim, sejam escolhidas (...) as pessoas mais conservadoras e demagógicas, que não tenham escrúpulos em manipular os eleitores.

No Piauí, antes das eleições para diretores de escolas, os mais conservadores usavam do expediente de discriminar ou fazer transferências de professores de “sua” escola para uma outra, longe da residência, como forma de puni-los ou usar o seu poder, de forma arbitrária, sem uma relação de diálogo. Talvez, por falta de uma formação teórica mais sólida para lidar com os conflitos parecem maiores, em decorrência da política cujo jogo democrático é um caminho que se faz e que o embate das idéias e a explicação das contradições são mais propícios à superação dos conflitos do que fazer de conta que eles não existem (PARO, 2000, p.117)

Não obstante, alguns diretores procuram atuar diferentemente desse modelo relatado acima, ou seja, são competentes, com habilidades de elaborar ações planejadas (financeira, pedagógica ou administrativa) de forma coletiva para organizar a vida da instituição escolar, formulando metas e fazendo previsões de atos administrativos, instituindo procedimentos e instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2003).

A eleição direta de diretor de escola, segundo autores confirmados por Paro (1996), fundamenta-se no caráter democrático. O autor Narcélio Zabot (1989, p 89), citado por Paro

(1996, p 26), diz que a eleição é “a mais democrática e, sem sombra de dúvidas, a melhor, mais oportuna e mais viável opção, se compararmos com as citadas anteriormente”; embora haja outras formas de prover o cargo de direção como a escolha por concurso e a nomeação, mediante a livre indicação política de algum agente dos poderes, já mencionado nesse estudo.

Mas, a experiência do Piauí, antes do governo de “Mão Santa” (PMDB), era o de nomear diretores escolares por indicação política que, supostamente, gerava conflitos não só na comunidade escolar, mas, também, entre os intermediários do clientelismo político, a exemplo do que o representante do SINTE-PI revelou em seu depoimento, explicitado a seguir na página 209 dessa pesquisa sobre as disputas de grupo “A” ou “B”, de partido “X” ou “Y”, que proporciona conflitos entre diretores escolares e funcionários, professores, entre outros atores. Além disso, existem outras arbitrariedades cometidas pela maioria dos viciados na política tradicional.

Diante disso, os governos utilizam “manobras políticas” persistindo em desmerecer a eleição de diretor escolar sob o argumento de que ela, sozinha, não vai garantir a democracia na escola; na verdade, o que está implícito é o fato de que a democracia na escola pode significar perda de poder desses governantes. Sobre isso Paro (1996, p.228-229) argumenta

Essa democratização social implica certa distribuição do poder centralizado do Estado para as instâncias da base da pirâmide estatal, onde se dá o contato direto com os cidadãos (...)Os detentores do poder do Estado costumam resistir a toda forma de democratização da sociedade (...) a resistência de governos conservadores, tentando acabar com o processo eletivo (...) não deixa de ser uma prova do potencial democrático da eleição de diretores.

A exclusão de escolas públicas estaduais do processo elei-

toral, como mencionado, tem o caráter de proporcionar a essas autoridades a perda do domínio sobre os “seus eleitores”, conforme modelo já assinalado, da política coronelista da República Velha (PARO, 1996), tendo em vista que as justificativas para exclusão de escolas do processo eleitoral, a exemplo das escolas conveniadas ou das escolas pertencentes à jurisdição federal, não convencem mais os profissionais da educação na sociedade contemporânea, pois no processo de consolidação da democracia, a sociedade e, especialmente, os educadores se mobilizam e manifestam sua indignação à medida que compreendem seu papel como agente de transformação social e política,

(...) apesar de ser um Decreto, já eliminava algumas escolas do processo como os CEB's, os CAIC's, com o argumento de que eram instituições ligadas a um financiamento federal (pausa). à época era o PRONAICA, principalmente os CAIC's – era um setor que tinha do MEC na SEED (...) Mas a gente poderia ter avançado, inclusive com relação a horário, com relação a própria abordagem(...) Então não foi por uma convicção política do secretário e do governador da época que o processo aconteceu... Foi por pressão do sindicato (Jane Mary, ex-dirigentes do SINTE-PI, Entrevistada dezembro, 2004)

Outro conflito destacado pela ex-dirigente do SINTE-PI diz respeito à definição do papel do diretor eleito ou até onde vai o compromisso deste em relação a comunidade escolar que o elegeu, pois, segundo a depoente, há fortes conflitos entre diretores eleitos que dizem “terem sido eleitos pela comunidade”, portanto, sentem-se à vontade e orgulham-se, de uma certa forma, de sua relativa “autonomia” política e administrativa na Unidade Escolar. As Portarias e Normas complementares de 1997 a 2001 estabeleciam critérios para além do que determinou o texto do Decreto, como se descreve a seguir, pela seqüência dos pleitos em questão.

Verifiquem-se os itens 01 e 02 das Normativas I de 1997:

01.Critério sala de aula” – no critério referente ao mínimo de 05 sala de aula para a realização das eleições, entenda-se pela expressão “ sala de aula” o espaço físico de 05 salas, estejam ou não sendo plenamente utilizadas para atividades de ensino. 2.Escolas conveniadas – Não haverá eleições naquelas em que o convênio resguarde o direito do conveniente de indicar o seu administrador.

Ou o artigo 1º da Portaria 072/99, em seu parágrafo único:

Parágrafo Único-Ficam excluídas do processo eleitoral as Unidades Escolares de Teresina, pertencentes ao Plano de Desenvolvimento da Escola –PDE, que são vinculados ao Plano Federal, conforme artigo 6º, do Decreto nº 9.386/95

Assim também, a Portaria Nº 111/2001 quando o secretário de educação também resolve:

Art. 1º- Fixar normas complementares sobre as eleições de Diretores e Diretores Adjuntos das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Teresina, pleito 2001.

Parágrafo Único - Parágrafo Único –Ficam excluídas do processo eleitoral as Unidades Escolares de Teresina, pertencentes ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, constantes na relação em anexo, que integra esta Portaria, vinculadas ao Plano Federal, conforme artigo 6º, do Decreto nº 9.386/95

Depreendo, portanto, que as portarias assinadas pelo Secretário de Educação tem mecanismos para diminuir o número de escolas participantes do processo eletivo, a exemplo do pleito de 2001 quando o Secretário relacionou as escolas

excluídas do processo como anexo da portaria, com a alegação de que elas estavam inseridas no programa do PDE. Essa medida implicou a continuidade de alguns diretores no exercício do cargo e, para outros, implicou na substituição dos diretores outros, a exemplo da Unidade Escolar S.D.¹¹, selecionada para esse estudo de caso. Certamente, o Secretário tinha interesse em nomear novos diretores, pois manifestava seu interesse em candidatar-se a deputado federal nas eleições de 2002.

Vale lembrar que o Sindicato viveu, a cada ano de eleição de diretores escolares (1995 a 2001), todos esses conflitos na relação com o Estado, com a base e, especialmente, com os diretores de escolas nomeados por indicação política. Além disso, outros conflitos como a não participação de escolas da rede estadual no processo eleitoral e o atraso na edição de portarias, a exemplo da Portaria GSE-ADM N° 111, que foi editada dia 25 de outubro de 2001, conforme quadro VI deste estudo, isto é, quase um mês depois em relação às anteriores.

Por outro lado, presumo, que o atraso nas negociações entre o sindicato e o governo, nos dois últimos pleitos desse governo, em particular no ano de 2001, é decorrente da falta de um movimento de mobilização coletiva que envolvesse a base para, sob a liderança do sindicato, garantir as eleições. Parece que o sindicato acreditava que os seminários ou a insistência em por o tema como pauta em mesas de negociação, ou ainda, nas manifestações de grande porte - a exemplo das Marchas em Defesa da Educação Pública, em nível estadual, no Piauí, organizado pelo SINTE-PI - eram o caminho para sensibilizar a sociedade a pressionar os Governantes.

¹¹ A comunidade da Unidade Escolar S.D. fez um movimento em defesa da continuidade da diretora eleita em 1999 que conseguiu desenvolver uma boa administração. Porém o Secretário Estadual da Educação excluiu essa Unidade Escolar do processo eleitoral para o biênio 2002/2003 por interpretar que a referida escola integrada ao PDE deveria submeter-se a jurisdição federal interpretada conforme o artigo VI do decreto 9.386/95, portanto, não atendeu a reivindicação dessa comunidade.

Lembro que o pleito de 2001 trouxe, como grande novidade, apesar do atraso na implementação do pleito, a votação em urna eletrônica, cartilha, cartazes. Nesse pleito, as eleições aconteceram em 29/11, já próximo do encerramento do período letivo e, segundo os militantes do sindicato, mediante pressão política dos sindicalistas que insistiram em mesas de negociação com o Poder Público, na pessoa do Secretário de Educação, Ubiraci Carvalho (PSDB) que terminou por ganhar politicamente com a novidade da urna eletrônica. Segundo informações da ex-sindicalista, os argumentos dos militantes eram, em não havendo eleições diretas para diretor escolar, isso causaria situações de conflito muito maior no conjunto da categoria que já pressionava a organização sindical a obter respostas quanto aos critérios para as candidaturas, período de mandato, formação, entre outros esclarecimentos que os docentes buscavam sobre o processo eletivo. A fase de negociação foi superada, mas grande número de escolas ficou fora do pleito.

Em dezembro de 2001, o governo “Mão Santa” (PMDB) foi cassado e, por conseguinte, o Secretário Estadual de Educação, também. Dessa forma, o Senador Hugo Napoleão assume o poder e nomeia para Secretária Estadual de Educação, a professora Cristina do Vale. Esta iniciou o período letivo em fevereiro, organizando-se para nomear “novos” diretores para as escolas da rede pública estadual de Teresina, naquelas onde não havia sido escolhido pelo processo de eleição direta e, sim, por nomeação política, pelos poderes cuja administração pública assemelha-se ao modelo centralizador.

Ressalte-se que no governo interino de Hugo Napoleão (PFL) a secretária de educação e os aliados da base do governo agiram com os mesmos procedimentos administrativos da política tradicional, ou seja, nos moldes do “coronelismo da República Velha”; no dizer de Zabot (1984, p.88), citado por Paro (1996,p.14), como se ilustra na matéria do jornal da época, cuja manchete: “Secretaria garante início do período letivo para

dia 27”. O jornal Meio Norte, em seu Caderno Educação, consta o seguinte teor:

Cristina do Vale confirmou o início do período letivo das escolas da rede pública estadual para o dia 27. Ela garantiu que não haverá nenhuma dificuldade que possa causar o adiamento do início do período letivo. O início do período letivo está garantido, tanto na capital, quanto no interior. Nós já estamos tomando todos as providências (...) Ela ainda informou que a questão da nomeação dos diretores das escolas no interior está praticamente resolvida. “eu já estou designando interinamente alguns diretores, enquanto se resolve a indicação definitiva, mas estamos praticamente fechando o quadro para não haver nenhum problema no início das aulas”, enfatiza a secretária (MEIO NORTE, p.04, 21/02/2002)

Segundo informação do ex-presidente do SINTE-PI, essa prática em substituir diretores das escolas da rede estadual de ensino, tanto na capital, quanto nos municípios piauienses, fez com que várias escolas ficassem abandonadas, tendo em vista a demora em nomear ou indicar o diretor, supostamente, escolhido pelo poder executivo ou pessoas da base governistas, provocando conflitos de ordem funcional e operacional no ensino. No caso da capital, também houve escolas em situação de abandono, a exemplo da U.E “N.O”, conforme informações de uma professora que se sentiu obrigada a “tomar de conta da escola” porque não ia deixá-la abandonada. Ela assumiu essa tarefa até que fosse indicada a pessoa que assumisse, pois não era de seu interesse permanecer como diretora da escola. Diante disso, o diretor que já administrava a escola há 07 (sete) anos, permanece, mais uma vez como diretor da escola, por indicação política.

Finalmente, passado a campanha eleitoral para governadores do Estado, Hugo Napoleão (PFL) em 2002, após um grande desgaste político decorrente do jogo político de “ataques pessoais”, perdeu as eleições para o deputado federal Welling-

ton Dias (PT). Este último conseguiu a vitória, aglutinando várias forças políticas num contexto de muita disputa de poder.

A Construção de Uma Nova Legislação: avanços na democracia escolar

Com o novo governo, o sindicato conseguiu logo, em janeiro de 2003, agendar sua primeira audiência com o governador Wellington Dias (PT). Em meio a comoção popular e, mediante a coalizão de forças políticas partidárias do campo da esquerda (PT, PDT, PPS, PC do B), Wellington Dias assumiu o governo e nomeou para ser Secretário de Educação, o professor Antônio José Medeiros, um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores. Nesse contexto, a expectativa do movimento sindical e popular, entre outros, era a de que a população piauiense (e brasileira, tendo em vista que Luis Inácio Lula da Silva elegeu-se presidente) aspirava mudanças de ordem estrutural e social para que a administração do estado tivesse maior seriedade e, que, certamente, os movimentos sociais e sindicais teriam suas reivindicações atendidas em decorrência da abertura de diálogo.

Assim, após a posse desse governo, o sindicato da educação solicitou e conseguiu, através de ofício, agendar audiência para fevereiro com o objetivo de debater as reivindicações da categoria. Aconteceu o encontro no mês previsto, tendo sido nomeada para esse encontro, uma comissão de negociação constituída, da parte do governo: o governador W. Dias, o Secretário de Educação, Secretária de Administração, Secretário da Fazenda, Secretário do Governo e Chefe do Gabinete Civil; para representar o sindicato, participaram 01 (um) líder de cada núcleo regional do SINTE-PI¹², bem como lideranças da direção

¹² Organizado em 27 núcleos regionais, o SINTE-PI contava com a presença de Altos, Água Branca, Valença, Parnaíba, Piripiri, Picos, Floriano, Campo Maior,

estadual, da Capital, entre as quais a autora deste trabalho. Na pauta desse primeiro encontro com o governo, conforme mencionada nesse estudo constava o tema gestão democrática na escola, a partir do instrumento de eleição de diretores escolares da rede pública estadual de ensino. Foi um momento rico de discussão política, pois, entre uma fala e outra, um dos assessores do governador, ex-sindicalista do SINTE-PI, emitiu um parecer sobre suas convicções de que a eleição direta para diretores de escola acabaria com a prática de nomeação, mediante a indicação política.

Em março de 2003, o sindicato começou um movimento de greve colocando, em sua pauta¹³, não somente a campanha salarial, mas também a eleição direta para diretores, conforme ofício encaminhado ao Governo do Estado e o Secretário de Educação. Este respondeu ao ofício do sindicato pontuando algumas questões entre as quais eleição para diretores, conforme documento com a proposta do governo, 26/03/2003, Secretaria de Educação, como segue:

04. A decisão já está tomada. Até o momento só houve eleição em 88 escolas da capital. Em novembro haverá eleição em todas as escolas estaduais, de todos os níveis, na capital e no interior. Dia 02 de abril uma comissão será nomeada para propor o regimento do processo eleitoral, com ampla discussão.

De fato, em abril de 2003, foi constituída uma comissão

Oeiras, Amarante, Esperantina, Canto do Buriti, Pedro II, Corrente, Uruçuí, Piracuruca, Jaicós.e Regeneração. Não presentes: Bom Jesus, Barras, União, José de Freitas, Luzilândia, São Raimundo Nonato, São João do Piauí.

¹³ pontos de pauta: 01. Chamada dos professores concursados no ano de 2000; 02. Realizar concurso público para funcionários administrativos; 03. Unificação do pagamento para servidores da capital e interior; 04. Eleição Direta para diretor de escola; 05. Pagamento dos Salários atrasados: dezembro e 13° de 1994; 06. Abertura da conta única e específica dos recursos da educação; 07. Implantação do salário mínimo como vencimento básico para o 2° turno dos professores que trabalham 40 horas.

paritária com representação do SINTE-PI, do movimento estudantil e da SEDUC para elaborar a proposta de Decreto. Este Decreto foi construído durante várias reuniões sistemáticas na SEDUC que, entre tantos encontros, alguns pontos polêmicos foram debatidos, principalmente por parte dos representantes do sindicato e movimento estudantil. Dentre esses pontos constaram: a duração do mandato do diretor eleito, que saísse de 02 (dois) anos para 03 (três), talvez porque esse é o tempo de mandato da direção do sindicato; tempo de serviço do candidato na rede e na escola, alguns defendiam 06 (seis) meses – semelhante à lei do município de Teresina mais atualizada, mas permaneceu o tempo de um 01 (um) ano na escola; da participação de funcionários como candidatos, também reivindicação dos sindicalistas, justificando que tendo o funcionário (a) escolaridade compatível ao que é exigido na legislação, também teria o direito de concorrer, afinal também são educadores. Esses e outros pontos provocaram debates até que houvesse consenso. Contudo, o debate sobre o valor do voto ou o “peso” por segmento foi um dos mais discutidos, especialmente pelos representantes do movimento estudantil cuja tese principal era a de que o voto universal era o melhor para todos e para a democracia. Essa proposta não passou, mas foi minimizado o conflito por meio de um consenso entre os representantes, ou seja, diminuir o peso do voto de docentes, especialistas e funcionários, comentado mais na frente, em favor dos estudantes. Minimizada as controvérsias, a minuta do Decreto e da Portaria ficou pronta e encaminhada ao Secretário de Educação que, por sua vez, submeteu à apreciação da assessoria técnica do governador.

Vale lembrar que uma das principais reivindicações do sindicato é a elaboração de uma lei específica sobre esse conteúdo, tendo em vista que o Decreto é mais passível de ser revogado por qualquer governo que tenha práticas de coronelismo da República Velha, como mencionado. Talvez o receio de que

alguns políticos de perfil ideológico conservador cheguem ao Poder Executivo e, em vez de ampliar a democracia na escola a partir das eleições diretas de diretores escolares, tomem atitudes semelhantes aos governos anteriores, que desrespeitaram os princípios da democracia ou desvirtuaram o papel da escola, dos educadores e gestores escolares.

Em agosto de 2003, início do segundo semestre letivo, o sindicato organiza um movimento de reivindicações da categoria, tendo como instrumento a greve. Num conjunto de outras reivindicações, a pauta era a mesma do primeiro semestre, melhoria salarial (cumprimento da determinação judicial para pagamento do salário mínimo como vencimento básico), condições de trabalho e a exigência da implantação imediata das eleições de diretores de escola. Esta reivindicação já estava em processo de construção, portanto, mas o movimento grevista provocou uma maior aceleração, talvez como forma de aliviar as tensões e os conflitos decorrentes das manifestações e a greve, pois, os discursos dos grupos de oposição à direção do SINTE-PI e ao próprio governo do PT eram contundentes, com lideranças cujos ânimos se apresentavam acirrados, ao reivindicarem ou se posicionarem sobre a política do governo vigente.

A comissão paritária construiu uma proposta de Decreto para eleição direta de diretores escolares da rede pública estadual, que se iniciou em abril e finalizando no final de agosto de 2003, após muitos debates. A minuta do Decreto ficou pronta e, em 16 de setembro, o governo publicou o Decreto N° 11.135, em anexo e, o Secretário de Educação, Antônio José Medeiros, baixa a Portaria N° 147 de 2003, nela nomeia a Comissão Eleitoral Central, entre outras normas complementares. Um dos avanços dessa comissão é a participação paritária de 09 (nove) membros titulares e 03 (três) suplentes, tendo representantes do SINTE-PI, CCEP e da Secretaria Estadual de Educação e Cultura.

Ainda assim, alguns pontos polêmicos, segundo informações de representantes do sindicato na comissão, foram avaliados pelo secretário e equipe do governo, mas não aprovados, a participação dos funcionários de escola como candidatos ao cargo de diretor, segundo esclarecimentos feitos nesse estudo e a implantação do voto universal. Dessa forma, ficou estabelecida uma outra fórmula cujo valor do voto ficou diferenciado. Porém, embora não sendo universal, foi considerado avanço por parte de alguns militantes dos movimentos estudantil e trabalhadores em educação, tendo em vista o equilíbrio no valor do peso de votos para os segmentos internos do colégio eleitoral, em relação às experiências anteriores de eleição de diretores na rede pública estadual. A nova fórmula, conforme artigo 9º, do Capítulo III do Decreto Nº 11.135/2003 do sistema da escolha e votação, tem a seguinte proporcionalidade:

Art. 9º. Os Diretores Adjuntos as Unidades Escolares serão eleitos no sistema do voto proporcional, por um colegiado composto de: I – Professores, Especialistas em Educação, Servidores em exercício na Unidade Escolar, que terão peso de 40% dos votos; II – Alunos da Unidade Escolar como idade igual ou superior a 12 (doze) anos, que terão peso de 40% dos votos; III – Comunidade representada pelos pais ou responsáveis pelos alunos, sendo uma pessoa por aluno, que terão peso igual a 20%. (BRASIL, 2003)

A referida fórmula é explicitada na Portaria Nº 147/03, em seu Capítulo IV, nos artigos de 10º a 12º e incisos, conforme descrição abaixo:

Art. 10 – Os Diretores e Diretores Adjuntos das Unidades Escolares serão eleitos, no sistema de voto proporcional, por um colegiado composto de: I – Professores, especialistas em educação e servidores em exercício na unidade escolar com peso de 40% (quarenta por cento)

dos votos; II – Alunos da Unidade escolar com idade igual ou superior a 12 (doze) anos como peso de 40% (quarenta por cento) dos votos; III – Comunidade representada pelos pais ou responsáveis pelos alunos, sendo uma pessoa por aluno com peso de 20% dos votos; Art. 11 – A contagem e apuração dos votos serão feitas conforme a fórmula abaixo¹⁴:(BRASIL, 2003)

$$X_c = \frac{NTV}{TTC} \times 0,40 + \frac{NAV}{TAC} \times 0,40 + \frac{NPV}{TPC} \times 0,20$$

Como se confere, essa fórmula garante a escolha e votação no sistema de voto proporcional, um certo equilíbrio no peso do voto para os atores internos da comunidade escolar.

Na verdade, a igualdade percentual de 40% (quarenta por cento) no peso dos votos para esses segmentos (professores, especialistas, funcionários e alunos em idade igual ou superior a 12 anos), foi uma novidade. Talvez, a participação dos representantes das Entidades do campo educacional no processo de construção da legislação principal – Decreto e Portaria – tenha exercido grande poder de influência na institucionalização das regras.

Já no segmento dos pais ou responsáveis que representam alunos menores de 12 anos, houve mudanças importantes, ou seja, no Inciso III, do texto citado acima, garante “uma pessoa por aluno com peso de 20% (vinte por cento) dos votos”. Talvez esse último seja decorrente da necessidade de amadurecer no que diz respeito à participação efetiva não só no ato de votar, mas no fazer cotidiano da escola. Sobre a participação da família na escola, Paro (2001: 101) abre uma discussão bastante enfática quanto ao fato de que a população usuária é

¹⁴ Em que X_c = índice que se procura determinar; NTV = Número de trabalhadores em educação aptos a votar; TTC = Total de trabalhadores que compareceram às eleições; NAV = Número de alunos aptos a votar; TAC = Total de alunos que compareceram às eleições; NPV = número de pais ou responsáveis aptos a votar; TPC = Total de pais que compareceram às eleições.

que mantém o Estado, pagando seus impostos, devendo, pois, receber benefícios desse. Nesse sentido, essa população usuária deve exigir os serviços a que tem direito como é o caso da escola pública, tomar a consciência de que o caminho para uma sociedade democrática não se restringe ao voto nas eleições gerais para os que aspiram cargos parlamentares e executivos no Estado ou, no caso da escola, na eleição de diretores, devendo, pois, participar de espaços de decisão coletiva, principalmente os pais que devem contribuir de forma mais ampla no processo educativo dos educandos.

Ainda em relação à participação dos pais, uma outra medida surgiu como novidade nesse Decreto, talvez como forma de compensar a medida anterior, quantificando um peso maior de votos para os pais de filhos menores que estudam em unidades escolares do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, ou seja, os diretores candidatos serão eleitos praticamente com o peso do voto dos pais, tendo em vista que o peso do voto proporcional para esse segmento é mais valorizado como se confere no artigo 12 do referido Decreto Nº 11.135/2003: “Art. 12 – (...) I – Representante de professores, especialistas e funcionários terão peso de 40% (quarenta por cento) dos votos; II – Representantes de pais ou responsáveis terão peso de 60% (sessenta por cento) dos votos”. (BRASIL, 2003)

Das escolas participantes: resumo geral

Para um resumo geral dos resultados desse pleito eleitoral, optamos por ilustrar os dados referentes aos 05 (cinco) pleitos, de 1995 a 2003, como se visualiza no quadro VII, a seguir, quantificando à quantidade de escolas participantes e não-participantes em cada pleito eleitoral e, em anexo, verificam-se por meio de gráfico os mesmos dados.

QUADRO VII
RESUMO DAS ELEIÇÕES PARA DIRETORES DE
ESCOLAS (1995 - 2003)

ANOS DOS PLEITOS ELEITORAIS	Nº DE ESCOLAS QUE PARTICIPARIA DO PROCESSO ELEITORAL	Nº DE ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROCESSO ELEITORAL	Nº DE ESCOLAS NÃO PARTICIPANTES (**)
1995	135	117	18
1997	137	118	19
1999	191*	95	96
2001	193	87	106
2003	201	167	34

FONTE: SEDUC – SINTE- PI.

(*) A partir desse ano, com a expansão do Ensino Médio, também aumentou o número de escolas com possibilidades de escolher o/a diretor (a) de escola.

(**) De acordo com informações do quadro de resultado dos pleitos eleitorais, destaca-se que, não há dados sobre o número de chapas inscritas entre 1995 e 1999. No entanto, em 1997 foram 118 chapas inscritas, em 2001 foram 77 chapas, e em 2003 foram 273 chapas inscritas, sendo 270 homologadas.

Como se verifica, o quadro acima demonstra os anos de cada pleito eleitoral, de modo que se observa um número um índice menor de escolas participantes nas eleições de 1999 e 2001, como se verifica o sensível aumento de escolas não-participantes, na última coluna. As justificativas são várias. Para compreensão das razões das escolas não-participarem dos processos eletivos, confira o quadro VIII que esclarece os motivos da Não-Participação de várias escolas, com maior clareza.

QUADRO VIII:
JUSTIFICATIVA DA NÃO PARTICIPAÇÃO DE ESCOLAS NOS PLEITOS ELEITORAIS DE 1999 A 2003

Pleito	Nº Sala Insufic.	Pde/Jurisd. Feder.	Convênios	Ñ Houve Insc. De-Chapas	Chapa Não Homol	Crechs Dentro De Esc.	Outra Situação(*)	Total	%
1999	46	21	06	20	03	-	-	96	50,2
2001	50	37	08	07	02	-	02	106	54,9
2003	-	-	17	07	01	05	08	38	16,9

FONTE: Secretária Estadual de Educação.

(*) Significa situações tais como: 01 – desistência da chapa; 02 – chapa que não conseguiu ser eleita porque não atingiu o percentual mínimo; 03 – escolas que tiveram eleições adiadas por conta de reforma ou limpeza no prédio escolar ; 04 – escolas que passaram a ter novas funções a exemplo do Instituto de Educação Antonino Freire que se transformou em Instituto Superior Antonino Freire e a U. E. Profª Ana Cordeiro que passaria a ser um Centro de mobilização e Reabilitação Ana Cordeiro para especiais.

As justificativas da não participação dessas escolas nos 03 (três) pleitos eleitorais foram motivadas pelo Poder público, principalmente, no ano de 1999 e 2001, mas que não tinham nenhuma consistência política e pedagógica que convencesse os profissionais da educação, principalmente para as lideranças sindicais. A idéia que passa é de que houve intencionalidade em extinguir, progressivamente, as eleições diretas de diretores escolares nas escolas da rede pública estadual de ensino, no Piauí.

Os dados demonstram uma crescente exclusão de escolas nos pleitos de 1999 e 2001. Fato contrário ocorre em 2003, quando houve um significativo aumento quantitativamente de escolas participantes nesse pleito eleitoral. Enquanto nos pleitos de 1999 e 2001, mais da metade das escolas públicas da rede estadual de ensino da capital permaneceram com

diretores nomeados sob o critério do “clientelismo político”, o que caracteriza um retrocesso na democratização da escola em plena virada do milênio, trazendo conseqüências negativas para uma sociedade com regime democrático.

Diante desse quadro, infere-se que, nesses pleitos (1999 e 2001), o poder público preparava-se para erradicar a eleição de diretores escolares, por meio de subterfúgio para desestimular ou esvaziar a participação dos professores, enquanto candidatos das eleições diretas. De um lado, o desestímulo ou desencanto quanto a ser candidato no processo de eleição direta de diretores, decorrem, segundo Paro (1996), das dificuldades por que passa um gestor para fazer funcionar sua escola com qualidade ou, ainda, conforme depoimento de professores ouvidos em entrevistas para esse estudo, anteriormente citado, a exemplo dos baixos salários, más condições de trabalho, excesso de jornada de trabalho. De outro, os poderes criam argumentos sem consistência política ou critérios esdrúxulos cujos interesses são bastante contraditórios e que dificultam a realização de eleição de diretor(a). A sagacidade política e a incoerência desses governantes criam situações que interrompem o sonho da democracia e libertação humana dos sujeitos, a ser construída a partir da escola. Alguns governantes argumentam, muitas vezes, a ilegalidade ou inconstitucionalidade da eleição para diretor, como ocorrido em alguns Estados brasileiros, a exemplo de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, citados por Paro (1996: 66-67), que usam desses instrumentos, por “medo do controle democrático do Estado pela população que o sustenta”, além do interesse maior em salvaguardar as velhas práticas do favorecimento político, usando a “máquina” estatal.

Contudo, os docentes demonstram uma forte necessidade de que sejam continuadas as eleições para escolha de diretores de escola pela comunidade, como se verifica no depoimento da professora Isa da Unidade S.D, ainda que contraditoriamente, faça um desabafo:

Eu acho o processo das eleições positivo porque o nível está melhorando (...) os gestores estão se capacitando, aprofundando os conhecimentos e, isso só tende a melhorar a qualidade dessas direções (...) Mas as eleições para diretores de escolas são semelhantes às eleições comuns... Tem tudo a ver, favorecimento, questões pequenas e a gente sabe que tem. Hoje eu acho, particularmente, já melhorou porque as pessoas estão vendo que é uma coisa que tem que continuar... Mesmo não tendo prosperidade financeira (...) pois as pessoas já não querem se envolver, o professor não quer se envolver mais dentro da escola porque assim ele perde a liberdade. Pra quê perder a liberdade? Pra não ganhar nada? Se ele não ganha pessoalmente, financeiro, nem se fala, ou seja, o retorno financeiro, o retorno profissional, não tem. Então se eu te perguntar se vale a pena ser diretora de uma escola destas, onde a professora “X” e a professora “Y” passam o dia todo nesta escola! Eu não! Eu dou minha aula, vou pra minha casa, eu sou professora de Português, tenho três dias para ministrar aulas e folgo dois(...) eu posso resolver minha vida, meus problemas familiares, eu tenho liberdade e, as diretoras, não. Elas passam vinte e quatro horas na escola e não tem retorno financeiro e nem pessoal (...) essa dificuldade é a principal de nossa profissão. Se você fizer um paralelo com outras profissões (de que nós somos a base dela) qual o retorno que temos? Nem como pessoa, nos somos bem tratados: “ah! Essa professora velha”. E até mesmo um político daqui disse: “que a professora não ganhava mal, ela era mal casada”; então eu nunca vou esquecer disso (...) você sabe que uma professora, um professor tem que se vestir bem, tem que estar acima de quem ele vai representar. Isso é verdade e, o professor, como o político que disse sobre a professora ganhar mal, sim, o professor se alimenta mal, se veste mal e vive mal... Não tem qualidade de vida, ele paga para trabalhar (...). (Professora Isa, 52 anos. Entrevistada em 06/12/2004)

A depoente continua seu desabafo, reforçando seus argumentos sobre as condições e responsabilidades de um (a) diretor(a) escolar,

O professor sabe que ele vai ter algumas responsabilidades, é mais responsabilidade, é (...) a questão da disponibilidade do professor e a questão da remuneração que é muito baixa pela atividade que o professor exerce como diretor. É uma dedicação exclusiva que afasta o professor da sua comunidade familiar e ele tem que se envolver totalmente com a escola. Ele deixa de ter vida própria pra ter vida somente profissional, dedicação profissional” (Profa. Isa, 52 anos, 06/12/2004)

A contradição encontrada nesse depoimento está no fato de a mesma encontrar-se em situação de desânimo, consequência da desvalorização profissional, da síndrome da burnout como já assinalado no primeiro capítulo desse estudo.

Ou, ainda, conforme desabafa o professor Vick da U.E. “N.O.,” quando questionado sobre a gestão de sua escola e a eleição de diretor:

(...) estágio precário (sic) na parte administrativa de algumas escolas, pois tem diretores que talvez tenham vontade de acertar, mas não sabem gerenciar... Tem o abandono da escola, não é feito periodicamente reuniões com os pais e mestres para que possamos informar sobre o comportamento e rendimento escolar dos alunos e, aí, quando isso não acontece, tudo vai por água abaixo (...). Falta pulso por parte do diretor em direcionar as atividades inerentes a cada servidor (...). A gente não vê mudanças (...) a gestão não faz sua parte e, quando o aluno é cobrado pelo professor ou funcionário, é alegada a questão do gestor.” (Professor Vick, 44 anos, entrevistado dia 06/12/2004)

Segundo Codo (1999, p. 174) o modelo clientelista e autoritário é decorrente da falta de compromisso do diretor com a instituição escolar:

As eleições devem sempre acontecer, só assim a gente terá os “cabides políticos” porque a gestão escolar piora se não tiver eleição para diretor. Eu mesmo já fui convocado, mas não aceito pela própria remuneração e o serviço. Não que seja demais, mas é porque não se bem pago para os três turnos (sic.). Se fosse um dote que recompensasse, eu seria candidato. Eu tenho essa disponibilidade para os três turnos, mas não dá para eu ser diretor, pela própria condição salarial (Prof. Vick, *idem*)

Os dois depoentes se excluem da possibilidade de vir a ser candidata(o), justificando a realidade em que se encontra a educação: más condições de trabalho, baixos salários e o tempo que um diretor deve se dedicar à escola. São dois depoimentos contraditórios, tendo em vista a defesa de eleições diretas para diretores de escolas e, ao mesmo tempo, eximir-se de ser candidato. Não os entendo como impotentes para gerenciar uma escola, diante das condições reais, nem a falta de sensibilidade e compromisso no cumprimento de seu papel, e sim, porque eles se encontram com necessidade de buscar outras atividades para aumentar sua renda familiar ou porque já foram desanimados devido às práticas tradicionais, ao longo de suas trajetórias no magistério.

Porém, esse desânimo, parece não ser válido para todas as escolas, pois, em algumas delas, houve forte concorrência eleitoral com duas ou três chapas inscritas, principalmente no pleito de 2003. A disputa política em algumas escolas foi de muitos conflitos e, no cotidiano delas, outras situações conflituosas vão surgindo e um diretor deve ter habilidade para resolvê-los. Entendo que as disputas legitimam o caráter da democracia em virtude da participação direta dos atores é, portanto, um exercício para ganhar maturidade política e pedagógica, conforme Demo (2001, p. 117)

Em democracia, o dissenso não é mal. Ao contrário, é a fonte da criatividade e do controle da cúpula através da oposição (...) Uma associação só tem a ganhar, se conseguir instalar em seu contexto a disputa democrática pela liderança, embasada em chapas concorrentes (grifo nosso).”

O mesmo autor acima mencionado, na mesma obra (p.19) argumenta que a qualidade política está no processo participativo. Para ele, a legitimidade de uma dada associação forja-se através dos “estatutos” elaborados pelos membros. O estatuto é essencial porque condensa a proposta de definição do conjunto de pessoas que aspiram a um projeto de vida, pois imaginam ser capazes de realizar. Ora, assim também, em uma escola que possui seu regimento interno, o conselho escolar, o grêmio estudantil, seu projeto pedagógico, dentre outras ‘obras primas’, elaboradas pelos atores internos da escola mediante integração consciente do projeto de homem, escola e sociedade que esses atores desejam, como bem argumenta Demo (2001, p.121)

a legitimidade se nutre da defesa da igualdade de oportunidades, pelo menos diante da lei. Neste sentido, ser membro de uma associação significa genuinamente ser cidadão (...) é a cidadania organizada que funda a legitimidade de todos os processos participativos.

Assim, no caso da Unidade Escolar “S.D”, conforme mencionado no capítulo anterior, embora em sua trajetória na escolha de diretores antes de 1995 e, algumas vezes após essa data, a escolha se deu por meio do clientelismo político, a comunidade escolar amadureceu talvez, porque tenha surgido um grupo de oposição no âmbito da escola. Em pleitos anteriores a 2003, não havia envolvimento, mas nessa última, a comunidade teve uma participação ativa, criando, no jogo democrático, a possibilidade de escolha de um (a) representante, graças à existência

de grupo de oposição. Esse grupo continua na escola, mesmo que a vitória tenha sido do grupo da situação, esses opositores continuam na sala de aula, regularmente.

Breve relato das Eleições de 2003 nas Escolas Pesquisadas

No processo de eleição para diretores, como mencionamos em páginas anteriores, desde o primeiro pleito o processo vem sendo alterado e, em 2003, houve uma maior participação de candidatos e eleitores no processo de escolha dos diretores. Antes, porém, os diretores escolares da rede pública estadual do Piauí eram nomeados mediante critério político. O índice de diretores indicado chegava a 70%, segundo pesquisa de Codo (1994:178). Essa situação ganhou nova configuração a partir de 1995 e, com maior ênfase, em 2003, quando foi expandidas eleições diretas para diretores de escolas de todo o Estado.

A experiência na Unidade Escolar “S.D.”

Verifica-se desde o início deste trabalho, que a escola “S.D”, assim como as demais da rede pública estadual de ensino, antes de 1995, “recebiam” diretores e vice-diretores sem que a comunidade fosse minimamente consultada. Porém, segundo depoimento da coordenadora pedagógica dessa escola, em 1994 houve um outro tipo de experiência para a escolha de diretor, o “concurso¹⁵”. Segundo essa informante, os pretensos candidatos para ser diretor (a) teriam, antes do concurso, que

¹⁵ A informante relatou que no governo Freitas Neto, no início de 1994, houve o concurso, mas, pela sua fala, o concurso não público foi extensivo a todo professor e sim para quem já estava no cargo. A representante da SEDUC, ex-diretora de escola nesse período, também passou essa informação sobre o concurso no Governo Freitas Neto, mas não há documentos sobre tal.

passar pelo critério preliminar de participação num curso gerenciamento escolar ofertado pelo Estado, durante três meses. Vale lembrar que em 1994, era o fim do mandato de Freitas Neto e Guilherme Melo (PFL, 1994). Esse governo criou esse modelo de forma restrita aos diretores em exercício. Essa mesma informante estava na direção da escola, fez o curso de gestão como exigido, participou desse “concurso” e logrou êxito nas provas de seleção para referido cargo. Nessa época não havia a figura do vice-diretor. Concluído o mandato desse governo, em 1994, o governador eleito, Francisco Moraes Sousa, assume o Estado em 1995 e o concurso perde a validade, porém as diretoras e diretores que estavam em exercício, permaneceram até o primeiro pleito eleitoral desse mesmo ano.

Acredito que a iniciativa do Poder Público na pessoa do então governador Freitas Neto (PFL, à época) coincide com o que assevera Paro (1996, p.19):

A argumentação mais comum em favor desse tipo de escolha está sempre relacionada com a defesa de moralidade pública na escolha dos funcionários do Estado e com a adoção de critérios técnicos para preenchimento dos cargos.

De fato esse governador ganhou as eleições em 1990 (era Collor de Melo) com o discurso da moralidade e, enquanto esteve à frente da administração do Estado, usou esse mesmo argumento. De forma que, com a instituição das eleições, a escola em questão participou desse primeiro processo eleitoral, ainda que timidamente, tendo em vista a inscrição de 01 (uma) chapa composta pelas mesmas diretoras do ano anterior. Um dos prováveis motivos da pouca participação dos profissionais nesse pleito parece ter sido a falta de formação escolar compatível ao Decreto instituído, mencionado nesse estudo, pois os profissionais da educação tinham formação ainda precária

como assinalado no capítulo anterior. Portanto, a escolaridade exigida no Decreto (9.386/95) parecia intencionalmente limitar a participação das escolas no processo de escolha direta de diretores escolares.

Chegada o segundo pleito eleitoral, em 1997, nessa escola não houve inscrição de chapas. Nem mesmo as professoras que foram candidatas nas eleições anteriores tiveram interesse em inscrever chapas. Diante da falta de candidatos/as, o poder público nomeou a mesma dupla eleita em 1995, alternando apenas as posições no cargo de diretora e vice-diretora, para assumir a administração da mesma escola. Entretanto, segundo informação dessa coordenadora, as diretoras logo foram substituídas por outra dupla de professora oriunda de outra escola, parecendo uma espécie de “intervenção” devido a algumas denúncias da falta de prestação de contas dos recursos da escola.

Verificando o mapa de resultado das eleições em 1999, constata-se que nesse pleito mais uma vez não houve inscrição de chapa, favorecendo ao governo fazer novas indicações de nomes para administrar a escola “S.D”, propiciando a nomeação de uma nova dupla de professores que “caiu de pára-queda”, pois vindo de outras escolas para administrar es escola, segundo outra informante dessa escola pesquisada.

A prática de substituir diretora e vice-diretora a cada ano nessa escola e em tantas outras é conseqüência de três problemas básicos: 1) de ordem administrativa financeira na prestação de contas; 2) de ordem política partidária decorrente de uma provável desobediência a algum mandatário político; 3) por vontade do próprio diretor que desiste mediante as dificuldades ou desafios encontrados no âmbito da escola que dirigem escolar que dirigem. Porém, acontecia nessa escola, o reflexo das mudanças de governo ou de Secretário. Essas mudanças ocorriam de acordo com a ideologia partidária que tinha forte interferência na administração escolar. Portanto, de 1997 para 1999, as substituições de diretores (as), titular e adjunto

aconteceram quantitativamente uma a cada ano, segundo informações colhidas com os membros mais veteranos da escola, provocando inquietação ou apreensão no seio dos profissionais internos da escola como se verifica nos depoimentos da diretora e funcionária da escola quando instigadas sobre a importância da comunidade escolar escolher seus diretores,

É um processo muito interessante porque acabou muito com aquela questão de indicação, aquela coisa ..aquela loucura! Aí, sendo a eleição, tem essa vantagem, primeiro porque tem ser professor dentro da escola que já conhece a realidade há pelo menos dois anos; segundo, no processo seletivo (...)você tem oportunidade de entrar, mostrando suas propostas de trabalho (...) aí é fácil a comunidade verificar se você está cumprindo ou não(Diretora da escola, 59 anos, Entrevista em 06/12/2004 Para mim é uma oportunidade muito boa, porque não passa mais a ser uma pessoa indicada (..) por eleição, você tem o direito de escolha” (Secretária Maria, 13 anos de escola,Entrevista 06/12/2004)

No pleito de 2001, a U.E.”S.D”, mais uma vez ficou fora do processo de eleição. Dessa vez, o motivo foi sua inclusão no programa PDE¹⁶. Diante disso, como já assinalado, o Secretário de Educação entendeu que a escola se encaixava nos princípios do artigo 6º do primeiro Decreto (9.386/95). Isso frustrou a comunidade escolar que reagiu organizando um movimento de protesto mediante exoneração da direção que foi nomeada no ano anterior. Tendo solicitado orientações ao sindicato para defender a permanência da diretora que estava no exercício, a comunidade as orientações da entidade sindical no sentido de formar uma comissão e, em audiência com o Secretário de Educação, à época, pleiteasse desejo da comunidade escolar. Feito

¹⁶ já mencionado em capítulos anteriores. De acordo com documento da SEDUC, nesse ano houve expansão desse programa para vários municípios do Piauí e, em Teresina, 33 (trinta e três) escolas foram contempladas, entre as quais essa Unidade Escolar.

isso, o Secretário não atendeu a reivindicação e nomeou uma nova dupla de professores, fora do quadro de pessoal da escola, para assumir a administração da escola.

No final de 2001, a referida dupla foi afastada do cargo em virtude de mais uma mudança de governo. Em dezembro desse mesmo ano, a Secretária de Educação, Cristina do Vale, começou o processo de novas nomeações. Em 2002, nesse processo de mudanças, a Secretária substituiu os diretores nomeados naquelas escolas cujos gestores não haviam sido eleitos pela comunidade no pleito de 2001. O grande número de escola sofreu com tais mudanças arbitrárias, caracterizando, explicitamente, a transformação das escolas numa espécie de “curral eleitoral” de governantes, deputados ou partidos políticos que usam de seu poder para fortalecer a cada ano, um tipo de “gestão escolar tradicional”, como assevera Codo (1999, p. 334)

Nessas escolas onde os dirigentes são indicados, onde o processo de escolha de dirigentes não instala ou institucionaliza um vínculo de responsabilidade e com processo do dirigente com os eleitores, ou seja, com a comunidade escolar - pais, alunos, professores e funcionários – os professores padecem de exaustão emocional (...) Pensemos que estamos num contexto democrático, onde esse tipo de procedimentos totalmente alheios destoa fortemente.

Esse autor reforça bem o que constatou em sua pesquisa no qual compartilho, de que esse modelo de gestão de maior concentração nas escolas reflete num déficit de cidadania que afeta a auto-estima dos que nela trabalham:

Há nesse “jogo” tradicional de entronização de algum por indicação um elemento de ilegitimidade de indiferença perante a importância da construção do consumo para poder liderar realmente uma escola. (idem: 33)

Em 2003, no quinto pleito eleitoral na rede pública estadual de ensino, já estava instalado um novo governo. O governador Wellington Dias, tendo como Secretário de Educação, Antônio José Medeiros, ambos do PT. Houve, então a expectativa de ampliar a democracia na escola. De fato, nesse pleito, os profissionais voltaram a ter uma participação mais efetiva no processo de eleição direta para diretores escolares. Na U.E. "S.D", pela primeira vez, participou do referido pleito com a inscrição de 02 (duas) chapas. Essa disputa, conforme mencionado aqui, se configura num processo democrático legitimado, pois o perfil das chapas e candidatos confirma o caráter de chapas concorrentes com espírito democrático observado por essa pesquisadora *in locos*, no dia das eleições em 27/11/2003 com o objetivo conhecer de perto o comportamento dos atores nesse processo de eleição direta. As observações foram organizadas em dois eixos: A) De como foi o pleito em 2003 e B) A Comissão Eleitoral e alguns conflitos.

De como foi o pleito em 2003

Nesse pleito eleitoral o exercício democrático por meio do voto direto para escolha de diretores escolares se caracterizou num exercício político e pedagógico bastante positivo, segundo os candidatos concorrentes, pois, promoveu a construção de uma escola mais democrática.

O perfil das chapas, os candidatos, a votação

As duas chapas concorrentes inscritas tinham relações com Partidos Políticos ou grupos de pessoas ligadas ao PFL, PC do B e ao PT. Na história política e pedagógica dessa escola existia as nomeações por grupos ou partidos políticos que

se encontravam no Poder. Após a instituição e implementação de eleições diretas para diretores, somente no pleito de 2003, pela primeira vez, houve disputa entre chapas concorrentes. De modo que as chapas inscritas foram a de N° 01, chamada “Integração” e a de N° 02, “Educação e Cidadania”. A primeira é composta de 01 (um) professor com formação em Letras, filiado ao PT com relação amiúde tanto com membros do partido quanto a pessoas com cargos no governo e, sua candidata a diretora adjunta, 01 (uma) professora, sem filiação partidária com formação superior incompleta, ou seja, estudante de Pedagogia da UESPI.

A segunda chapa, “Educação e Cidadania”, foi composta por 02 (duas) professoras que tinham relações com os partidos políticos PFL e PC do B, respectivamente, a candidata a diretora titular e a diretora adjunta, conforme depoimento delas. Essas parecem ser de um grupo de professores que vem se mantendo na administração da escola há alguns anos, embora haja alternância de governos e respectivos partidos, a exemplo do PMDB e PC do B¹⁷ durante o governo “Mão Santa”, bem como no governo interino de Hugo Napoleão, do PFL.

A formação da candidata a diretora titular é Pedagogia, cursando, na época da entrevista, especialização em faculdade particular. Tem vários anos no serviço público estadual e com vasta experiência como diretora de escola antes e após a institucionalização das eleições de diretores escolares. Segundo ela, já entrou com o processo de aposentadoria. A candidata à diretora-adjunta encontrava-se em fase de conclusão da graduação em Licenciatura Plena em História no período especial pela UESPI. Ressalte-se que parte da formação acadêmica desses profissionais é consequência do convênio da SEDUC com a UESPI, em período especial.

¹⁷ No primeiro e segundo mandato do governador “Mão Santa” (PMDB), vice-governador faziam parte do PC do B, respectivamente Osmar Araújo e Osmar Júnior. Esse, por sua vez, é também vice governador de Wellington Dias.

Como se pode comprovar, a candidatura para diretora titular e diretora-adjunta de uma escola exige alguns critérios além da experiência como docente, a formação, disponibilidade e competência técnica diferenciada dos demais integrantes da escola (Paro, 1996). Talvez esses critérios, em pleitos anteriores é que tenham contribuído para não participação dessa escola nos pleitos 1997¹⁸ e 1999, acarretando em constantes mudanças na gestão dessa Unidade, conforme mencionado.

Divulgação das Chapas

A chapa 02, chapa da situação, tinha o apoio financeiro do proprietário da “Panificadora Linhares”, tendo em vista que a candidata a diretora adjunta desse grupo, mantinha uma relação de parentesco com o proprietário, fazendo com que a campanha dessa chapa tomasse um rumo político mais amplo na divulgação, considerando as características materiais de divulgação como camisetas com a logomarca dos patrocinadores, faixas e cartazes espalhados pela escola até o dia das eleições. Além disso, esse grupo ofertou lanches para a CEE, fiscais e alguns visitantes que se encontravam no espaço de votação. Isso transparecia uma certa satisfação em apresentar o poder econômico. Enquanto isso os candidatos da chapa N° 01 - de oposição à chapa de situação - não manifestou qualquer re- clamação sobre esse fato como, por exemplo, uma provável denúncia de “corrupção eleitoral” decorrente de propaganda fora do tempo, diferentemente do ocorreu na Escola “N.O”, que houve denúncia decorrente desse comportamento que fere a legislação, conforme Normativa II desse pleito. Isso demonstra a timidez dos candidatos da chapa 01 ou um comportamento

¹⁸ A partir desse período a escola passou a ofertar nível de ensino mais elevado, exigido, conforme a legislação que a candidata a diretora tivessem formação compatível ao nível.

político simples e discreto, mas firme em fazer oposição à chapa 02. A chapa 01 envolvia o alunado - segmento com maior contingente eleitoral e a chapa 02, conseguiu se articular com os profissionais internos. De modo que os materiais de divulgação das chapas se diferenciavam entre si. Isso lembra a cultura das eleições gerais que acontecem na nossa federação, ou seja, a opulência econômica da chapa 02 lhes dava todas as chances de vitória, lembrando que a cultura do senso comum é rimar “eleição com pão”.

Enfim, a eleição para diretor dessa escola foi um grande exercício de consciência política-social do eleitorado da classe popular ou mais uma pedagogia, no dizer de Paulo Freire (1989) para a “democratização da sociedade” ou democracia social, conforme Norberto Bobbio, citado por Paro (1996, p 27)

O Colégio Eleitoral

Verificando o quadro abaixo, vê-se claramente os números do resultado da eleição na U.E. ”S.D”, como se segue:

QUADRO IX

Chapa	% de votos válidos	Trabalhadores	Alunos	Pais	Branco	Nulos
01	44,02%	28	412	04	-	-
02	53,92%	42	386	05	-	-

Fonte: SEDUC

Pelos números de votantes, verifica-se a adesão espontânea da maioria dos estudantes para a chapa 01. Para alguns, a votação superou as expectativas, pois a soma dos votos válidos para esse segmento é igual a 412 votos para a chapa 02 e, 386 para a chapa 01. O peso do valor do voto desse segmento,

conforme já mencionado, é igual aos dos trabalhadores em educação, 40%. Considerando que o colégio eleitoral é constituído de pais, de funcionários, professores(as), especialistas e alunos, estes com o valor do voto igual aos dos trabalhadores da escola, percebe-se um desequilíbrio no número de eleitores votantes entre os segmentos. Aptos a votarem constavam na relação eleitoral: 25 (vinte e cinco) funcionários; 61 (sessenta e um) professores e especialistas; 1.272 (mil e duzentos e doze alunos) e, finalmente, 28 pais de alunos da comunidade escolar, perfazendo um total de 1.386 eleitores entre homens e mulheres cadastrados, de acordo com as normas instituídas na legislação. Desse conjunto de eleitores, segundo informações da SEDUC, 877 (oitocentos e setenta e sete), portanto, 68,9% compareceram às urnas e validaram seus votos. Não houve um só voto branco ou nulo nessa escola, conforme mapa de apuração da SEDUC.

Tendo em vista que os alunos e alunas têm peso do voto igual aos outros segmentos internos da escola, depreende-se que esse segmento pode modificar as expectativas de um ou outro candidato nos resultados. Foi um momento ímpar naquela comunidade escolar.

O exercício democrático por meio da manifestação do voto e ter posição política na escolha do/a candidato/a da preferência de cada eleitor, caracteriza uma cidadania os profissionais e estudantes da escola, garantindo, assim, o envolvimento de todos na realização do bem coletivo, como cidadãos ativos. Por outro lado a participação dos pais ainda é insignificante, talvez, porque a maioria dos estudantes já tivesse idade igual ou superior a 12 anos, pois dos 28 (vinte e oito) pais/mães cadastrados apenas 09 (nove) tiveram participação no processo. Isso demonstra o quanto à família precisa ser envolvida ou se envolver mais efetivamente no cotidiano da escola.

Quanto aos trabalhadores em educação, a soma de fun-

cionários, professores e especialistas é de 86 (oitenta e seis) trabalhadores (as) cadastrados. Desses, 70 (setenta) participaram do pleito, logo o índice de participação desses atores ficou equilibrado, embora alguns ficaram aparentemente indiferentes ao processo eletivo, a exemplo da coordenadora pedagógica da escola que dizia não se sentir empolgada com as eleições e permaneceu a cuidar da atividade pedagógica que se encontrava realizando. Posteriormente, soube-se que essa coordenadora já havida sido vice-diretora e diretora titular, de forma alternada até 1999 o que, infiro, ser uma atitude decorrente da síndrome de burnout, já comentado nos capítulos anteriores. Quanto a presença dos pais na escola, Paro (2000, p.220) diz que numa sociedade capitalista, os pais ou a família encaram a educação escolar de seu filho como um “produto pronto a ser adquirido no mercado”. Além disso, o autor entende que tal situação pode ser resultado da falta de tempo dos pais ou responsáveis que não acompanham mais de perto o desenvolvimento das atividades escolares de seus filhos e filhas. Ou ainda, porque a maioria dos responsáveis não tem preparo escolar conhecimento adequado para tal acompanhamento.

Do Espaço de Votação, a Comissão e os Fiscais

A sala de Biblioteca da escola se transformou num foro de participação no exercício da democracia. Lá, a equipe administrativa e a Comissão Eleitoral Escolar estruturam as duas cabines de votação, confeccionadas em cartolinas coloridas e postas sobre as mesinhas (carteiras) escolares. Por dentro delas, constavam sobre cada mesinha à relação nominal das chapas com seus respectivos números. A comissão eleitoral escolar optou por organizar os alunos, usando o critério de série/turma que, enfileirados, participavam do processo de votação, sistematicamente. Isso acelerou o processo, mas parece ter diminuído a es-

pontaneidade do processo democrático em votar ou não votar.

Estava uma manhã de sol, de muito calor, mas não tirava o entusiasmo dos alunos e alunas que, boa parte, vestia camisetas, divulgando a chapa de sua preferência. Os que não tinham camisetas padronizadas criaram outros símbolos como o de se vestir de preto, talvez, para emitir um sentimento de luta ou “protesto” nesse processo eleitoral para escolha de diretor da escola. Afinal essa era a primeira eleição democrática de fato. O interessante é que, de um lado, o número de alunos fiscais da chapa 01 era menor, quantitativamente, porém demonstravam uma segurança política maior, pois estavam atentos à votação. De outro, os da chapa 02 eram em maior número, mas demonstravam uma aparente timidez. Esse comportamento era demonstrado pelas poucas falas ou gestos, embora, caracterizados de camisetas padronizadas para divulgar a chapa 02 das professoras candidatas, que receberam empresa patrocinadora.

Parece que para dar validade e organização ao processo, todos os sete membros da comissão eleitoral encontravam-se na sala de votação. As chapas, em comum acordo, tinham o direito em manter um fiscal na sala de votação, podendo cada chapa fazer revezamento a cada uma hora. Embora, às vezes, houvesse um maior número de fiscal da chapa 02 no recinto, desrespeitando o acordo estabelecido entre os quais a permanência de um fiscal com direito a permuta a cada uma hora.

A Comissão Eleitoral Escolar (CEC) e alguns conflitos

A dinâmica e organização da sala de votação, conforme assinalado, davam uma aparente preferência dos membros da comissão eleitoral escolar a chapa 02. Isso foi percebido, tendo em vista a manifestação de um conflito entre fiscais dessa chapa e os da chapa 01, ou seja, o fiscal da chapa 01 reclamou a presença de um segundo fiscal da chapa 02 junto à presidenta

da comissão escolar. Talvez, sabendo da suposta preferência de toda a comissão pela chapa 02 é que tenha gerado o conflito e, o grupo de oposição passou a verbalizar seu descontentamento junto à presidenta da CEC. Esta solicitou ao fiscal excedente que se retirasse, lembrando-o sobre o acordo previamente estabelecido entre as duas chapas concorrentes ao pleito.

Um outro momento diz respeito a um pequeno tumulto na fila de votação do turno da manhã, por parte de alunos simpatizantes da chapa 02. O candidato a diretor titular da chapa 01 procurou acionar o Pelotão Policial Escolar para acalmar os ânimos dos estudantes mais “animados”. No horário da tarde, segundo alguns informantes, o processo transcorreu tranqüilamente. Contudo, à noite houve tumulto e desorganização, decorrente das atitudes dos alunos (as) que agitaram os portões da escola, dificultando a resolução de algum problema de organização no processo de votação. Diante disso, a reação da CEE em conjunto com a direção vigente foi o de convocar os policiais do Pelotão Escolar e do Distrito Policial da região para acompanhar o processo e, assim, ajudar na organização. Lembrando que a maioria dos estudantes desse turno é do Ensino Médio, jovens e adultos que geravam maior preocupação para direção da escola, que procurou organizar o dia de votação para que tudo transcorresse com maior segurança.

De um lado, o olhar, os gestos, as frases e algumas palavras dos membros da Comissão Eleitoral Escolar denunciavam suas preferências pela chapa 02. De outro, o excesso de propagandas ou discussões entre estudantes, incluindo desrespeitos verbais ocorridos entre estudantes partidários de uma chapa contra outra, particularmente, no turno da noite, obrigou a chapa N° 01 a acionar o Pelotão Escolar como forma de garantir uma eleição “limpa”.

As Eleições na Unidade “N. O”

Sobre as eleições na Escola “N.O”, como já mencionado, aconteceu pela primeira vez, em 1995, assim como outras do sistema estadual, sem que a comunidade escolar tomasse conhecimento. Isso gerou um certo “ostracismo”. Após a instituição das eleições para diretores de escola, a primeira experiência aconteceu com a inscrição de uma única chapa, sendo para diretora titular uma professora da própria escola e, para diretor-adjunto, um professor. Porém, conforme depoente dessa escola, antes do término do mandato dessa dupla, aconteceram fatos contraditórios aos princípios da administração pública e de uma gestão democrática, a exemplo de desvio de recursos e de merenda escolar, que levaram o diretor-adjunto a renunciar o cargo, antes que os problemas de improbidade administrativa lhe prejudicasse. Diante do afastamento desse, uma outra professora foi nomeada para seu lugar. Contudo, no início de 1997, antes de concluir o biênio (1996-1997) chegou à escola uma dupla de professores chamados por alguns profissionais da escola de “interventores” da Secretária Estadual de Educação, para gerenciar a escola até que ocorresse nova eleição. Nesse mesmo ano, 1997, haveria o segundo pleito eleitoral, mas não houve inscrição de chapas, tendo sido nomeada a mesma dupla de diretores nomeados anteriormente. Esses permaneceram por todo o biênio de 1998-1999, segundo informações da funcionária da escola.

Já em 1999, com a terceira experiência de eleição para diretores, os mesmos candidatos nomeados em anos anteriores inscreveram uma chapa que, sem uma chapa concorrente, ganharam as eleições com facilidade. Ressalte-se que nesse pleito, uma única professora da escola fazia oposição e resolveu candidatar-se à diretora titular, mas não conseguiu entre as/os colegas, alguém para candidatar-se a diretor(a) adjunto numa chapa

concorrente à dupla já mencionada. Não conseguiu fechar uma chapa e, diante disso, desistiu da disputa eleitoral.

Em 2001, no quarto pleito eleitoral, mais uma vez, a U.E. “N.O” participou do processo eleitoral com a inscrição de uma única chapa. Os candidatos inscritos eram os mesmos nomeados no início de 1997 e eleitos em 1999 e que, ganhou as eleições de 2001, e permanecendo no cargo até dezembro de 2003.

No ano de 2003, as eleições ganharam nova configuração. Segundo informantes da escola, a dupla nomeada como “interventor” há 07 (sete) anos atrás para diretor titular e diretor-adjunto, respectivamente, não pode inscrever chapa, tendo em vista denúncias junto à Comissão Eleitoral Central (CEC), por parte de um membro do Conselho Escolar, sobre a não prestação de contas da direção. Esse conselheiro, por sua vez, pertencia a chapa inscrita N° 02. Na verdade, a direção da escola não fez a prestação de contas dos recursos dessa, no tempo hábil, por isso, ficou impedido de inscrever chapa. Dessa forma, somente duas chapas se inscreveram: a de n° 01, chamada “Não temos tempo a Perder” e a chapa n° 02 chamada “Paulo Freire”. Esta encaminhou Recursos de Impugnação para a Comissão Eleitoral Central alegando que os candidatos da chapa N° 01, estavam legalmente irregulares, ou seja, tinham acúmulo de jornada de trabalho em outras instituições públicas. Ressalte-se que o candidato a diretor da chapa n° 02 é o mesmo conselheiro que denunciou a direção da escola. Os candidatos da chapa 01, não conformados com a impugnação, recorreram do recurso na tentativa de que fosse mantida sua candidatura. Mas, a CEC analisou todo o processo e, no arrolamento de testemunhas e análise de documentos, ficou comprovado que, de fato, os candidatos a diretor titular e diretor adjunto da chapa 01 “Não Temos Tempo a Perder” estavam em situação irregular, conforme documento citado mais na frente. Diante disso, ficou somente a chapa N° 01 para ser votada.

De como foram as eleições

Segundo membros da Comissão Eleitoral Central, da SEDUC, bem com integrantes da comunidade escolar, o pleito eleitoral de 2003, de modo geral, foi o mais competitivo e em algumas escolas, o mais conflituoso.

Alguns conflitos ficaram registrados, a priori, nos documentos da Comissão Eleitoral Central (SEDUC), onde constam da chapa Nº 02, “Paulo Freire” um conjunto de requerimentos e Recursos que essa chapa se utilizou para impedir que a chapa nº 01 (um) concorresse às eleições, impugnando as candidaturas do diretor titular e diretor adjunto da chapa de Nº 02. O conteúdo do recurso encaminhado à Comissão Central, conforme parecer escrito enviado à comissão eleitoral escolar, os fatos ocorridos estão explícitos no Ofício Nº 012 de 04/11/2003 da CEC, como se segue

Vimos por meio deste, informar que a chapa composta pela candidata (...) e (...), foi impugnada por essa Comissão Central, considerando o teor do recurso e documentação comprobatória enviada a essa comissão os quais denotam o acúmulo indevido de 40 horas na rede estadual e 40 horas no Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Timon-MA por parte do candidato a Diretor (...) e que fere o artigo 4º do Decreto 11.135/03, o artigo 7º da Portaria GSE/ADM 147/2003 e o item 10 da Instrução Normativa IV; não obstante o fato acima relatado há indícios também que o candidato a diretor adjunto (...), possivelmente tem 40 horas no Colégio São Fco de Sales, o que impossibilitaria sua candidatura, pois a escola atende a 3 turnos, necessitando que os dois candidatos tenham disponibilidade de 40 horas na rede estadual; Aproveitamos o ensejo para informar que o pedido de impugnação da chapa composta por (...) foi julgado improcedente por essa Comissão Central, pois o professor (...) é apenas membro do Conselho Escolar, o que não o impede de concorrer a candidatura, embora

o Conselho se encontre inadimplente. Este é o parecer da Comissão Eleitoral Central. Desejamos um feliz pleito (Ofício N° 019/03, de 04/11/2003)

Pelo texto, depreende-se que os professores da chapa 01 haviam encaminhado um recurso para sua defesa, solicitando que sua chapa fosse homologada. No entanto, a Comissão Central deliberou pela manutenção da impugnação da referida chapa, considerando os argumentos comprobatórios apresentados pelos candidatos da chapa 02, autores do requerimento que impugnava a chapa 01.

O primeiro turno das eleições desse pleito, conforme mencionado, seria dia 27/11/02. Talvez por isso, dia 20 de novembro, antes do dia da eleição, um outro requerimento foi arrolado no processo de impugnação da chapa N° 01, solicitado pelos candidatos da chapa 02. A Comissão Eleitoral Central, por meio do ofício N° 112/03, em anexo, mais uma vez deu parecer mantendo a impugnação da chapa 01, permanecendo a homologação da chapa de n° 02, “Paulo Freire”.

Diante disso, antes e no dia das eleições, segundo os depoentes entrevistados para esse trabalho, houve uma campanha na escola, por parte dos membros e partidários da chapa impugnada, pregando o voto nulo. A chapa 02 – única homologada para esse pleito – fez outra denúncia à Comissão Central, dessa vez, relatando o fato ocorrido, ou seja, a divulgação do voto nulo por parte da chapa impugnada. A Comissão Central convocou a presença da Comissão Eleitoral Escolar para prestar esclarecimentos sobre o funcionamento do processo eleitoral ocorrido dia 27/11/03. A convocação ficou agendada para o dia 03 de dezembro tendo em vista que o segundo turno das eleições seria dia 05 de dezembro de 2003.

De fato, nessa data, compareceu a Comissão Eleitoral Escolar que prestou seu depoimento, bem como dois alunos partidários da chapa n° 02 que, testemunham a “pregação do voto

nulo.” Os depoimentos de ambos encontram-se no documento N° 157/03 de 03/12/2003, confirmando e reconhecendo ter havido uma “campanha explícita pelo voto nulo promovida pelos alunos ligados ao grêmio”. Essa manifestação pelo voto nulo significa uma posição contrária ao estilo e ideais do candidato da única chapa inscrita nesse pleito, por outro lado, isso pode caracterizar “autoritarismo”, contrariando, por sua vez, os princípios de liberdade inseridos no sentido da democracia e livre expressão.

O documento mencionado, contendo os termos dos depoimentos dos dois alunos, confirma também a exposição de muitos cartazes no interior da escola, às vésperas das eleições, pregando o voto nulo, reforçada com a entrada do Grêmio em todas as salas de aula pedindo insuflando os estudantes a anularem o voto. Além disso, outras informações constam no referido documento, como, por exemplo, aglomeração de eleitores no pátio da escola no dia da votação e incitação desses a anularem o voto. Situação também confirmada no depoimento do presidente da Comissão Eleitoral Escolar que acrescentou novos acontecimentos sobre o fato, ou seja, depôs que houve inclusive “atritos verbais” entre os candidatos concorrentes (chapa 02) e os da chapa impugnada (chapa 01). Além disso, este ainda confirmou a ausência de dois votos do segmento de alunos que não apareceram na hora da apuração dos votos. Segundo esse depoente, a comissão deduziu que os referidos alunos receberam a cédula de votação e não efetuaram o voto, colocando-o na urna o que justificou este fato alegado pelos componentes da chapa 01. Diante de tudo isso, a CEC garantiu a realização do segundo turno para confirmação ou não da votação dos eleitores na referida chapa.

De como foram os Resultados das eleições nas duas Escolas Pesquisadas

Segundo a presidente da CEC, no primeiro turno, dia 27/11/2003, a chapa N° 01 não conseguiu o percentual mínimo de votos para se eleger nem no primeiro turno. Dessa forma, inconformados, solicitaram a anulação das eleições conforme mencionado acima. Após solicitação da anulação da votação do dia 27/11, a Comissão Central julgou procedente e, conforme relatório do julgamento, em anexo, determinou novas eleições para essa Unidade Escolar para o dia 15 de dezembro de 2003.

O resultado final, após todos os procedimentos, ficou de acordo com os dados do quadro abaixo:

QUADRO X

Chapa	% de votos	Trab.	Alunos	Pais	Branco	Nulo
01-Paulo Freire	35,61%	09	151	03	08	326

FONTE: SEDUC

Primeiro, considerando que nessa escola havia 1.047 matriculados e 57 (cinquenta e sete) profissionais docentes e não-docentes no quadro de pessoal, como se verifica no capítulo II, registrados nos quadros da, o índice geral de votantes foi muito reduzido, menos de 50% do total do pessoal interno dessa Unidade Escolar.

Segundo, os fatos ocorridos no pleito eleitoral dessa escola se assemelham a situação de conflitos nas eleições gerais do Estado. No entanto, pelos resultados, depreende-se, de um lado, que a grande maioria dos votantes atendeu aos apelos dos que pregaram o voto nulo; de outro, a chapa 02 que

“perdeu” para os votos nulos tinha como candidatos pessoas que demonstravam, supostamente, ter sérios problemas de relacionamento humanizado com os colegas docentes e funcionários bem como a maioria do alunado. Ou seja, o eleitorado parece ter se convencido de que o compromisso, a seriedade, o respeito e a capacidade de interagir com a comunidade escolar para construção coletiva de um projeto de transformação individual e social será possível, quando os sujeitos se dispõem a ser mediadores dos conflitos, respeitando os limites da democracia.

De outro, mais uma vez a escola terá administradores nomeados pelo Poder público, embora o exercício da democracia tenha contribuído, provavelmente, para reflexão dos atores internos e externos da escola. Dessa forma, chegado o mês de janeiro de 2004, a maioria dos profissionais da educação supunha que um novo diretor seria encaminhado para assumir a direção da mesma, no entanto, a mesma dupla é que foi nomeada.

Nesse sentido, a gestão na escola pública por meio do voto direto, precisa ser construída pelos diversos segmentos da escola bem como os atores externos, seja do sistema de ensino, seja os usuários indiretos, seja os que fazem a luta em defesa da democracia na educação. Mas, fundamentalmente, a comunidade escolar deve compreender, diante dessas experiências, a importância do poder coletivo para controlar as ações do Estado. A escola experimenta a eleição direta para escolha de diretores que traz uma vivência democrática com erros e acertos, possibilitando melhor discernimento político por parte dos eleitores (FONTELE, 1999).

Ou como diz esse depoente da escola “N.O”, ao afirmar que

De 1995 para cá,, as eleições de diretor provocou mudanças, houve uma preocupação maior da Secretaria de Educação em procurar melhorar esse relacionamento

entre a escola e o sistema de ensino. É isso o que sinto, até pelo aspecto de autonomia financeira e administrativa e, também pedagógica. A gente aqui na escola, por exemplo, já compomos nosso calendário escolar de forma única, só nossa e, foi aceito, tendo em vista a realidade do momento. Eu acho que houve uma melhoria acentuada nesse aspecto desde que houve eleição para diretor. Mas, a eleição de diretores na escola traz desvantagens também. Como por exemplo, a criação de um ambiente de muita hostilidade entre os colegas professores; naquele momento de eleição, no pleito e durante o pleito existe realmente um clima bastante agressivo, muito agudo e que, às vezes, não se desfaz na totalidade... ficam seqüelas e isso, às vezes, vai se somando e com o tempo ... mas existe esse ponto. Por outro lado, faz parte do processo, mas é necessária a compreensão de que a livre escolha é de cada um e isso, deve ser amadurecido. Na institucionalização das eleições dessa escola, por exemplo, alguns candidatos já entram na condição de vitoriosos! Isso tem que ser trabalhado... (Diretor, 48 anos, Entrevistado em 07/12/2004).

A liberdade de escolha, em eleger democraticamente os gestores da escola, com base nas eleições diretas, é um desafio e uma das possibilidades para minimizar conflitos de ordem político-partidários fortemente marcados pelo sistema tradicionalista de participação social. Essa afirmativa é ratificada pelo professor Vick, da U.E. "N.O", em entrevista a essa pesquisadora, afirmando que a eleição para diretores é um estado democrático que ajuda no processo da gestão escolar. Isso significa que no âmbito da escola não deve ter interferência política "partidária". A comunidade é que deve ter voz e voto. Assim sendo, a gestão da escola pode caminhar e reafirmar a democracia da sociedade a partir do que objetiva a escola enquanto espaço educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática nos espaços públicos tem sido objeto de luta dos movimentos sociais e sindical, suscitando como prática fundamental, a participação dos sujeitos na escolha de seus representantes na escola por meio do voto, possibilitando aos representados intervir nas decisões para o seu bem individual e o da coletividade.

Assim, a gestão democrática na escola, a partir da eleição para diretores, conjugada a outros mecanismos de participação, faz parte da resistente luta dos trabalhadores da educação de todo o país e, no Piauí, especialmente. Somados a eles, vários teóricos da literatura educacional mais progressista tem apontado que, ainda que as práticas da realização da democracia tenham sido imperfeitas, precisamos lutar sempre para aperfeiçoá-la e nunca renunciar. (PARO, 2000).

Nesse sentido, o objetivo em resgatar nesse estudo, a gestão democrática na escola a partir da institucionalização e implementação das eleições para diretores escolares, no período de 1995 a 2003 ultrapassou os limites, de uma reconstrução de parte da história desse processo, no Piauí, pois no percurso dessa investigação, as minhas reflexões foram se somando às dos atores internos e externos da escola, à dos teóricos selecionados para compreender e tentar aperfeiçoar a prática pedagógica (e política) de cada educador (a) ou dos setores envolvidos – escola, sindicato, sistema de ensino-, observando e

refletindo sobre a gestão escolar diante das condições de trabalho, do comportamento dos gestores eleitos e dos não eleitos nas unidades selecionadas para essa pesquisa. Compreender como acontecem as relações do diretor eleito com os atores internos (docentes, não docentes e alunos) e os externos (pais/mães, sistema de ensino e sindicato) a escola, suas dificuldades e a sempre busca de alternativas para superá-las, foi um caminho que segui como forma de subsidiar a busca de pistas para transformar a escola ainda com fortes marcas de segregação, em espaço libertador. Nesse sentido, este estudo possibilitou-me – podendo ser ampliado ou mais aprofundado – a chegar aos seguintes resultados:

Institucionalização das Eleições para Diretores de Escolas

Observei que a institucionalização de eleição para diretor de escola da rede pública estadual de ensino, em Teresina, é resultante, de um lado, das lutas coletivas através do sindicato que desde os anos 1980 fez dela uma das pautas de reivindicação; de outro, em 1995, o Estado do Piauí elegeu o governador “Mão Santa” de cujo perfil é de um político populista, concretizando parcialmente (somente na capital) essa reivindicação do sindicato. As primeiras experiências foram marcadas por diversos conflitos políticos entre o sindicato e o poder público, dentre os quais a não implantação do voto universal, a não participação de todas as escolas do Estado no pleito eleitoral; a não participação de representantes da categoria magisterial na comissão eleitoral central para a produção da legislação específica das eleições para diretores escolares. Diferentemente do governo de Mão Santa, em 2003, o governador Wellington Dias ampliou o processo de eleição direta de diretores escolares para os demais municípios do Estado, garantindo a equidade do

valor do voto para os atores internos da escola e a paridade de representação das entidades do Movimento sindical e estudantil e da própria SEDUC.

Alguns impactos nas relações dos atores internos e externos à escola

Com diretores eleitos, os conflitos entre eles e os atores internos – docentes, não - docentes e alunos – minimizaram e a qualificou um pouco mais a participação nos espaços de decisão da escola. A partir da escolha de o/a diretor/a e de representantes no Conselho Escolar, no grêmio estudantil, no Conselho de Classe, entre outros organismos instituídos nas Unidades Escolares dos anos 1990, houve também mudança na relação entre diretores eleitos e a SEDUC. Antes, a relação hierárquica podava inclusive a participação dos diretores nos debates, nas análises pedagógicas ou curriculares do sistema educacional, nas reuniões coordenadas pelo Secretário de Estado da Educação ou seus representantes.

Com essa nova forma de nomear diretores de escolas, no Piauí, percebi que houve mudança na postura de parte dos diretores eleitos junto ao sistema de ensino, pois passaram a se posicionar efetivamente, participando e questionando incluindo a relação com o sindicato. Antes, essa relação era fechada e preconceituosa, impedindo o acesso dos militantes e representantes da categoria magisterial na escola. Porém, recentemente, à medida que a democracia no nosso país se avançava para se consolidar, novos valores, nova cultura, novas possibilidades de mudanças nas relações democráticas tem influenciado positivamente os educadores e educandos para construção coletiva de uma escola com cidadãos e cidadãs mais livres e participativos. Ademais, a prática do “coronelismo republicano” que transforma a escola em “curral eleitoral”. A atuação de alguns

diretores escolares antes das eleições era considerada bastante autoritária, presa à questão política partidária ou suscetível às “ordens” dos poderes políticos (governador, secretário de Estado, parlamentares: deputados, vereadores, senadores), como afirmam parte dos entrevistados para este trabalho.

Assim, os governantes anteriores a 2003, sabendo do poder do instrumento de democracia representativa, temiam muitas vezes, que o comportamento como cidadão ativo dos sujeitos implicasse na diminuição de seu poder; para contrapor a essa força, criavam mecanismos para dificultar a participação da maioria das escolas no processo eleitoral. Da mesma forma, o sindicato perdia força e, alguns setores da categoria, sentiam-se fragilizados pela síndrome da desistência, a *burnout* que acometia grande parte dos profissionais da educação.

Atitudes dos governos e do SINTE-PI

A cada pleito de eleição para diretores, o governo de Mão Santa ficou à vontade e, progressivamente, extinguiu o maior número de escolas dos pleitos eleitorais, instituindo regras na legislação complementar sem fundamentos legais plausíveis. Isso gerou, de um lado, conflitos entre o sindicato e o poder público; de outro, uma animosidade entre os trabalhadores em educação que, mesmo cobrando maior ação do sindicato, não mais acreditavam na luta da entidade representativa do magistério sobre a eleição direta de diretor, afinal, esse tema parece ter se tornado secundário por parte dos sindicalistas, promovendo o desânimo, a acomodação, especialmente, o desinteresse de docentes em participar candidatos nos pleitos eleitorais, possibilitando aos gestores da SEDUC, nomearem pessoas de seu “grupo” ou de interesse político para administrar a escola pública. Já em 2003, com a experiência das eleições de diretores para os demais municípios do Estado, houve uma revitalização

do projeto político dos trabalhadores da educação em participar ativo e legitimamente, pois houve ampliação no número de escolas, no número de chapas inscritas, maior número de eleitores votantes, maior disputa política interna e externa à escola. Enfim, reacendeu o debate, inclusive entre os poderes, os sindicalistas e os atores da própria escola.

Dificuldades do gestor eleito (ou não eleito) diante das condições físicas, estruturais, financeira e pedagógica da escola

Diante das diversas dificuldades no âmbito da escola, os gestores assumem a administração da Instituição, esbarrando-se em limites de ordem financeira e pedagógica. Antes, a escola dependia diretamente das ações e iniciativas do sistema de ensino para minimizar ou resolver os problemas de ordem financeira, pedagógico, administrativo. Com as mudanças na política econômica, a exemplo a Reforma do Estado brasileiro e, por conseguinte na educação, esta sob os princípios da descentralização de recursos, flexibilização da legislação educacional no tocante as questões pedagógicas, maior controle social através de organismos interno da escola a exemplo do Conselho Escolar e do Grêmio Estudantil, e a eleição de diretor e sua maior qualificação bem como dos demais profissionais, os gestores escolares eleitos (excetos alguns não eleitos) passaram a buscar saídas para as dificuldades para pensar um serviço de melhor qualidade aos usuários da escola pública.

Se, de um lado, a baixa autoestima dos docentes e não docentes decorre dos seus baixos salários, da alta jornada de trabalho e condições precárias de trabalho no ambiente escolar e, de outro, o não compromisso social, a não assiduidade do profissional docente, a não participação efetiva de parte dos profissionais nos espaços coletivos de decisão da escola, as dificulda-

des causam efeitos negativos para com os alunos, e a relação social com os colegas. Tais situações fragilizam a autoimagem do professor, enquanto indivíduo de ensino e aprendizagem dos alunos. Estes é que são os mais penalizados. Soma-se a isso a negligência de alguns gestores com práticas “democráticas permissivas”, ou ainda porque se omite em tomar posição política diante da indiferença ou constantes ausências de parte dos professores, sendo “autoritários” por não aceitar reivindicação ou denúncia do usuário direto da escola pública – alunos e pais destes. Face à essa realidade, esses gestores revelam-se sem autoridade para gerir ou administrar a escola e, menos ainda, sem condições de propor mudanças nas vivências sociais no âmbito escolar.

Um (a) administrador (a) ou gestor (a) tem que tomar atitude. Alguns dos docentes que não desejavam participar do pleito eleitoral como candidato, talvez sem em decorrência do discurso político emitido por alguns docentes: “eu participo, mas não quero envolver-me com responsabilidades ou problemas com colegas”; seja porque eleger diretor é importante, mas “não vale a pena, pois a remuneração não compensa”. Estes conflitos ainda são fortes entre os entrevistados. No entanto, a busca de alternativas para minimizar os problemas de ordem financeira e administrativa, por parte de alguns gestores (as) escolares, caracteriza o sentimento de alegria, satisfação, afetividade e compromisso social para com a comunidade escolar e a transformação da sociedade, com base numa gestão democrática participativa, exercitando os princípios da democracia no espaço educativo com respeito às diferenças, minimizando a provável permanência de gestores autoritários, permissivos ou ações que lhes favoreça *status* político, dificulte a participação de membros questionadores nas instâncias consultivas e deliberativas, deixando de ser transparentes com a agenda prévia de reuniões para fazer funcionar de fato o Conselho Escolar, o Grêmio dos Estudantes ou outros organismos próprios da cultu-

ra e da organização escolar.

Entre os desafios de uma gestão democrática participativa na escola, talvez, o maior seja a criação de uma lei que garanta a eleição de diretores de escola conjugada com os outros mecanismos de controle social: Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe, Associação de Pais/Mães. Isso, essencialmente, promove a eleição do diretor de escola, como um exercício da democracia para que, progressivamente, sejam eliminadas velhas práticas políticas quer “clientelista”, em nos excessos quanto a relação de poder verticalizada.

Outro desafio é buscar formas de aperfeiçoar o processo de eleição, tendo em vista que os sujeitos participantes, processualmente, tendem a amadurecer e perceber que dirigir a escola necessita tomar atitude, mediante o debate amplo, a partir de mudança individual e socialmente. Esta temática precisa ser constantemente debatida e avaliada pelos gestores escolares, pelo sistema de ensino e o próprio sindicato que, em algumas vezes, faz este debate. Enfim, é claro que a eleição de diretores de escola por si só não garante a democracia no âmbito escolar. Porém, é necessário compreender que entre os erros e acertos, esse processo de escolha direta do(a) diretor(a) escolar pode sim ser a pista mais viável para aperfeiçoar a democracia no espaço escolar de maneira que promova mudança de atitude por parte dos gestores, professores e demais funcionários entre si e na relação com os alunos e pais, mães ou responsáveis diretos da criança, adolescentes ou jovens. A democracia na administração da escola pode ser transformada na perspectiva de oportunizar a igualdade, a justiça social e a melhoria nas relações humanas e profissional dos atores envolvidos.

O debate e o estudo sobre esse tema não se esgotam. Pelo contrário, em 2005, por exemplo, a eleição de diretor escolar na rede pública estadual do Piauí ganhou força junto à comunidade educacional organizada haja vista a inclusão desta

temática no plano de metas do Plano Estadual de Educação (PEE), quando estava sendo construído (outubro de 2005) e que orientava em seus objetivos a criação de uma lei específica para eleição de diretores das escolas da rede pública estadual de ensino. Vale lembrar que nesse período acontecia a sexta eleição, criada pelo Decreto (Nº 11.908) constando nele a universalização do voto, a exigência de um termo de compromisso dos candidatos quanto à transparência na prestação de contas de ordem financeira e administrativa, entre outros certames que serão objetos de estudo em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos. Gestão da escola: democracia em questão. **Revista da Educação da CNTE**. Brasília: CNTE, 1993, N° 01, ano 1. Ed., p.45-50.

_____. **Gestão escolar**: democrática e de qualidade. Mimeo, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestres**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

A VOZ DA EDUCAÇÃO. Teresina, março/abril de 1995, Ano I, N° I, p. 03.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da Cultura**. Parte Terceira da 5. ed. da obra A Cultura Brasileira. Melhoramentos em convênio com Instituto Nacional do Livro. São Paulo: MEC, 1976.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BIONDI, Aloysio. **O Brasil privatizado**: um balanço do desmonte do Estado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo,

1999.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Trad. C. Varriale et al. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 12. ed. 1999.

_____. **Liberalismo e democracia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Estado, Governo Sociedade para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BOMFIM, Maria do Carmo A. **Movimentos de docentes da educação básica estadual piauiense: heterogeneidade e diferenças**. Tese de Doutorado, PUC/ São Paulo, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretária da Educação Básica. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC, SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 5)

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 - Confederação dos Trabalhadores em Educação. Brasília: CNTE, 1996.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley; MENEZES, Iône Vasques. **Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação**. São

Paulo: INST/CUT, 2000. (Cadernos de saúde do trabalhador, 14).

CORREIO DO PIAUÍ. Teresina, 26/12/1994, p. 2-5.

CORREIO DO PIAUÍ. Teresina, 15/07/1994. Caderno Cidade.

CORREIO DO PIAUÍ. Teresina, 16/07/1994. Caderno Cidade, p. 05

DAVIES, Nicholas. Os recursos financeiros da LDB.IN: **Financiamento da educação**: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004.

CNTE. Cadernos de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ano II-nº 3A, jan/1999.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**. São Paulo, Cortez, 2001.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: MENEZES, J.G.C. (org). **Estrutura e funcionamento da Educação – Leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 258 – 282.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

2003

_____. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, Aída M. M.; AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs) **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: [s.d.], 2004.

DRAIBE, Sônia Miriam. **As políticas sociais e o neoliberalismo**. Itapira, SP: Editora Linhas gerais, 1995. (Cadernos de Formação, n.º.1, Fundação Nativos da Natividade)

DIÁRIO DO POVO. Teresina, 29/03/1995. Caderno Cidade.

DIÁRIO DO POVO. Teresina, 18/02/2000. Caderno Cidade, p. 11.

DIÁRIO DO POVO. Teresina, 30/04/2003. Caderno Cidade

DIÁRIO DO POVO. Teresina, 08/10/2003. Caderno Cidade.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal - Estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, São Paulo, EDUSC, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). **Gestão da educação impasses perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Marília. O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo A. (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. O banco mundial e a gestão da educação brasileira desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo; BETO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 1985. (Série educação em ação)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação; visões críticas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Orgs.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde o mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília; CNTE, 1996.

_____. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GHANEM, Elie. **Participação popular na gestão escolar.** São Paulo: Ação Educativa, 1995

GODINHO, Tatu et. al., (orgs.). **Trajетória da mulher na educação brasileira (1996-2003):** visão preliminar. INEP/MEC.

GOMES, Ana Rosa Brito. LDB e a História da Educação Brasileira. **Revista da Educação da CNTE**, Brasília: CNTE, 1993, n.01, ano 1. Ed., p.5-17.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. **Conselhos gestores e participação sócio-política.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 84)

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

INFORMATIVO DA APEP/SINDICATO. Teresina, Setembro de 1995.

JORNAL MEIO NORTE. Teresina, 01/11/1995, p. 4.

JORNAL DA MANHÃ. Teresina, 28/08/1994, p. 02.

JORNAL MEIO NORTE. Teresina, 21/02/2002. p. 4

JORNAL O DIA. Teresina, 21/01/2004. Caderno Dia-a-dia.

LIBÂNEO, José Carlos. Princípios e características da gestão escolar participativa.

In: _____ **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. As políticas educacionais, as reformas de ensino e os planos e diretrizes: construção da escola pública. IN: LIBÂNEO, José Carlos [et al]. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

LUZ, Liliene Xavier. **Conselho escolares: cidadania, participação e gestão democrática na educação?** Teresina: EDUFPI, 2000.

MACEDO, Marly. **Memórias de professoras primarias no cotidiano das escolas públicas estaduais da zona urbana e rural de Teresina(PI): 1960-1970**. Teresina, 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí.

MATTA, Roberto da. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MELLUCCI, Alberto. Métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. In: **Por uma Sociologia Reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, R.J. Vozes, 2005.

MONLEVADE, João; SILVA, Moabádia da. **Quem manda na educação do Brasil**. Brasília: Ideal, 2002.

_____. **Educação Pública no Brasil: contos e descontos**. Brasília: Ideal, 1997.

PARO, Vítor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Papirus, 1996.

_____. **Parem de preparar para o trabalho!!!: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. IN: FERRETI, Celso J. [et. al] (org). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil nos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIAUI. DECRETO Nº 9.386 de 14 de agosto de 1995-do Governo do Estado do Piauí.

_____. DECRETO Nº 9.779 de 26 de setembro de 1997 do Governo do Estado do Piauí

_____. DECRETO N° 3.925 de 13 de outubro de 1988 -da Prefeitura Municipal de Teresina-PI

_____. DECRETO N° 11.135 de 16 de setembro de 2003 do Governo do Estado do Piauí.

_____. ESTATUTO DO MAGISTÉRIO. Teresina: s.d.,1991.

_____. Lei 1.802/84 da Prefeitura Municipal de Teresina

_____. Lei 2.708 de 05 de outubro de 1998 – Prefeitura Municipal de Teresina.

_____. PORTARIA GSE-ADM N° 035/95 e 036/95,14 de setembro de 1995, Secretaria Estadual de Educação.

_____. PORTARIA GSE-ADM N° 041/97,01 de setembro de 1997, Secretaria Estadual de Educação (PI)

_____. PORTARIA GSE-ADM N° 072/99,13 de setembro de 1999, da Secretaria Estadual de Educação (PI).

_____. PORTARIA N° 818/2000/GAB, de 09 de outubro de 2000, da Secretaria Estadual de Educação (PI)

_____. PORTARIA GSE-ADM N° 111/01 de 25 de outubro de 2001- da Secretaria Estadual de Educação (PI).

_____. PORTARIA GSE-ADM N°147/03, 25 de setembro de 2003, da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC) Piauí.

_____. PORTARIA N° 452/2004/GAB/SEMEC, de 20 de outubro de 2004, da Secretaria Estadual de Educação (PI)

RESENDE, Lúcia M. Gonçalves de. Da prática a prática realizada. In: **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

_____. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção educação contemporânea)

_____. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 16. ed. rev. e ampl. – Campinas-SP: Autores Associados, 2000. (Coleção memória da educação).

RIBEIRO, Masagão Ribeiro. **Trabalhadores em educação**: perfil e representações dos delegados ao 23º Congresso da CNTE – 1991. São Paulo: CEDI; Brasília: CNTE, 1992.

SADER, Eder. **Quando Novos Personagens entram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980.

SAVIANI, Demerval O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SANFELICE, José Luis (org.). **História e história atual**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1995.(Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

SEMEC. **Legislação do município de Teresina**: a educação em destaque. Escola. Teresina: setembro de 2004

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. (Trad.: Maria Helena Albarran). 2. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **O processo de implantação do impacto FUNDEF no Piauí (1998-2000)**. Outubro/2002

_____. **Perfil dos trabalhadores administrativos e operacionais das escolas básicas públicas estaduais do Piauí**. (Relatório de Pesquisa). Dez/1999-/2000.

SOBRE A AUTORA



Maria José da Costa Sales, 58, nasceu em Parnaíba, é graduada em Letras Língua Portuguesa e Pedagogia. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí; Mestrado em Educação, com a linha de pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas; Mestrado em Letras na área de concentração em Literatura, Memória e Cultura, com linha de pesquisa Literatura e outros sistemas semióticos. A autora tem como princípio de vida a luta pela igualdade de oportunidade para todas as pessoas. Sua inserção no movimento social e sindical decorre de sua origem de atuação no movimento da Igreja Católica Apostólica Romana, quando participava ativamente do grupo de Jovens Amigos de Cristo, coordenado por Pe. Alemão, na paróquia de N. Sra. dos Remédios, em Piripiri (PI). Sua trajetória como professora se deu logo que concluiu o curso Normal médio, em Piripiri. Em 1980, foi aprovada em concurso público para ensinar na educação básica, tendo que se deslocar para Teresina para iniciar sua carreira docente no início de 1981. Nessa mesma década, logrou êxito em concurso público para atuar na rede municipal de Teresina. Tornou-se, então, professora ainda muito jovem. Idealista e de carreira no serviço público até os dias atuais. Como profissional, sempre buscou contribuir para que seus alunos – crianças,

adolescentes, jovens e adultos - adquirissem o mundo da leitura e da escrita. Humanizá-los e dar oportunidade ao conhecimento elaborado sempre foi seu ideal... Nos anos 1990, sua inquietação fez com que adentrasse no movimento sindical da educação e, de forma direta, contribuísse com muita dedicação no movimento sindical dos trabalhadores da Educação – SINTE-PI, em defesa de uma educação pública laica, com qualidade e democrática participativa. Atualmente, está gerente de formação dos professores da educação básica, pela Seduc- Piauí/ Centro de Formação/Instituto de Educação.

Gestão Escolar tem sido uma temática tratada por mestrandas/os e doutorandas/os de várias universidades brasileiras, sobretudo do final dos anos de 1970 até os dias atuais, inserida nas manifestações da sociedade civil brasileira em prol da redemocratização de toda a nossa sociedade. A publicação do livro de Maria Jose da Costa Sales sobre “ELEIÇÕES DIRETAS EM ESCOLAS PÚBLICAS: possibilidades de gestão democrática?” situa-se entre as primeiras pesquisas do Piauí sobre o tema Gestão Escolar.

O texto, ora apresentado, registra um longo processo de lutas dos movimentos sociais (em busca de moradia própria, saneamento básico, mais emprego, mais escolas públicas...) e, em particular, a luta por eleições diretas para diretoras/es de escolas públicas, gerida pelas/os Trabalhadoras/es da Educação de todo o Estado do Piauí, liderado inicialmente pela Associação dos Professores do Piauí - APEP (vinculada à Confederação dos Professores do Brasil - CPB) que, no dia 17/11/1989, foi transformada em Sindicato, recebendo desta data em diante o nome de Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Piauí - SINTE/PI, fato que criou alicerces permanentes e mais fortes nas relações humanas e políticas no meio do professorado piauiense.

Prof. Maria do Carmo Alves do Bomfim - UFPI
Doutora em História e Filosofia pela PUC/SP

