

A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DO GOVERNO MILITAR (1964-1984)

*Jorge Uilson Clark
Manoel Nelito Matheus Nascimento
Romeu Adriano da Silva*

Se tu falas muitas palavras sutis
E gostas de senhas, sussurros, ardis
A lei tem ouvidos pra te delatar
Nas pedras do teu próprio lar
(...)
E se definitivamente a sociedade
Só te tem desprezo e horror
E mesmo nas galeras és nocivo,
És um estorvo,
És um tumor,
A lei fecha o livro, te pregam na cruz
Depois chamam os urubus

Chico Buarque. "Hino da Repressão".
Ópera do Malandro. 1985

O presente texto trata da administração escolar a partir de 1964, quando o regime político do Brasil foi violentamente mudado com o golpe civil-militar e a implantação de uma ditadura que perdurou até 1984. O governo instalado em 1964 se caracterizou pelo autoritarismo e terror com que comandou o Estado Brasileiro, pela ênfase no crescimento econômico e pelas reformas institucionais, incluindo a da educação.

Sobre o modelo econômico implantado, Aquino esclarece:

O modelo econômico conduziu ao reforço do desenvolvimento capitalista baseado na entrada em massa do capital estrangeiro amplamente favorecido e atraído. Segundo os dirigentes da República ditatorial vivia-se um modelo de desenvolvimento capitalista associado. Na realidade, as multinacionais passaram à posição de hegemonia na economia do Brasil. Constata-se, então, que, além da desnacionalização da economia, houve um descomunal endividamento externo e o aumento acelerado da concentração de renda.

Não se pode negar que a industrialização cresceu, mas é inegável que a sociedade empobreceu. (AQUINO, 1990, Vol. IV, p. 260)

As relações entre política e economia anteriores ao golpe militar, no período de 1930 a 1964, caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político de tendências populistas e o modelo econômico de expansão da indústria. Essa expansão contou com a importante participação do Estado na direção e na implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica. (ROMANELLI, 1993).

O modelo econômico do período anterior ao golpe militar atendia aos interesses dos empresários, o que possibilitava o apoio desse setor ao governo e a aceitação (ou tolerância) de sua política nacionalista. Enquanto a classe empresarial e as Forças Armadas mantinham o apoio ao governo, houve um equilíbrio entre as ações políticas e as econômicas. No entanto, o avanço do capital internacional na economia do país foi fator de rompimento daquele equilíbrio. A adoção da política de internacionalização da economia brasileira entrava em contradição com a política populista e com os apelos do nacionalismo.

O Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1856-1960) aprofundou a contradição entre o modelo político e a expansão econômica, ao manter uma política de massas (populista), ao mesmo tempo em que assumia compromissos crescentes com o capital, com a justificativa de estar promovendo o desenvolvimento econômico industrial do país. O Governo Kubitschek havia estabelecido como meta prioritária de seu governo a aceleração do desenvolvimento econômico, particularmente do setor industrial, pelo estímulo ao empresariado nacional e pela captação mais intensiva de capital estrangeiro.

Com efeito, nos anos 1956-1960, ocorreu uma “mudança qualitativa” no papel do Estado, não somente pela revisão dos métodos de ação do poder público em relação ao processo econômico, mas também em razão das opções políticas do governo, que adotou uma estratégia política desenvolvimentista, destinada a expandir a economia brasileira, integrando-a nas correntes mais fortes do sistema capitalista ocidental, norte-americano especialmente. Estratégia que, se por um lado contrariava a orientação político-econômica da “Era Vargas”, por outro ajustava-se perfeitamente às novas tendências do capitalismo americano, contidas na “Doutrina Truman” desde o início da década de 1950 (TEIXEIRA e DANTAS, 1979, p. 345). Esta situação levou ao impasse e à radicalização das relações entre os setores nacionalistas (trabalhadores, estudantes, militares subalternos – sargentos, marinheiros etc.), que defendiam reformas sociais e

econômicas de base, e setores empresariais e das camadas médias, que defendiam uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminassem os obstáculos à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. O golpe civil-militar de 1964 foi o desfecho deste impasse, com a vitória dos que defendiam a internacionalização definitiva da economia e a transição efetiva para o modelo de desenvolvimento econômico associado (dependente) ao capital internacional (IANNI, 1975, p. 11).

A partir de 1964 ocorreu a retomada da expansão econômica com acentuado desenvolvimento do setor industrial, promovida com base no aumento da captação de recursos externos (endividamento externo), que possibilitou a recuperação do nível de investimento público.

O modelo adotado para o desenvolvimento econômico do país, altamente concentrador de renda, favoreceu as elites por serem elas capazes de alimentar o processo de acumulação, dadas as suas possibilidades de consumo. Neste modelo, as classes altas e médias da sociedade foram favorecidas com o aumento do seu poder aquisitivo.

Ficavam evidenciadas, desde o início, as principais diretrizes e objetivos políticos do novo governo. Em vista da “reconstrução nacional” e da “restauração da ordem” impunha-se uma estrutura de poder fortemente centralizada em torno do Poder Executivo, sendo mantidas todas as suas atribuições constitucionais e criando-se outras necessárias através da “legislação revolucionária” dos Atos Institucionais. Com o Legislativo praticamente subordinado ao Executivo, e dotando-se este de poderes extraordinários de controle da vida nacional, a “Revolução” podia realizar seus grandes objetivos: defesa da integridade e segurança nacional, paz social, preservação da democracia e afirmação da soberania nacional. Objetivos estruturados teoricamente pela Escola Superior de Guerra, o mais importante centro de elaboração do pensamento político oficial da época.

Da Escola Superior de Guerra, o movimento herdou, através de Cordeiro de Farias, Juarez Távora, Bizarria Mamede, Ademar de Queiroz, Juraci Magalhães e Ernesto Geisel, a doutrina de exercício do poder, visando a transformar o Brasil em grande potência (ALAGOAS, *Folha de S.Paulo*, 31/3/1979).

A criação e preservação de condições políticas e sociais para que a economia se expandisse, definiram as novas funções do Estado, que se configuravam em : a) reforço do Executivo e conseqüente remanejamento das forças sociais na estrutura do poder. A população foi alijada da participação nas decisões políticas e econômicas; b) aumento do controle exercido pelo Conselho de Segurança Nacional; c) centralização e modernização da administração pública; d) cessação do protesto social (ROMANELLI, 1993, p. 194).

As mudanças realizadas no setor econômico e na ordem política não resultaram apenas da busca da eliminação dos conflitos internos. Estavam alinhadas ao movimento do capitalismo internacional, em sua nova fase de expansão, que visava integrar os países periféricos ao mercado mundial como mercados consumidores de investimentos financeiros e de produtos industrializados dos países centrais, e como área de produção com abundante mão-de-obra barata.

A redefinição das funções do Estado brasileiro, no novo contexto internacional ocorreu numa vinculação centro-periferia. Na área interna, o Estado assumiu o controle da administração pública, eliminando ou diminuindo os perigos da integração social dos trabalhadores e a visão crítica sobre o conjunto do sistema produtivo. Na área externa, a modernização do Estado não apenas assegurou a expansão de mercados, mas também aumentou as distâncias entre os centros criadores de ciência e tecnologia e os países consumidores.

A produção científica controlada pelos países centrais depende da expansão do mercado consumidor dos produtos por eles criados, expansão que acontece, inicialmente, com as mudanças que se observam nos hábitos de consumo das populações dos países periféricos para, numa fase posterior, se consubstanciar na instalação de indústrias estrangeiras no centro desse mercado consumidor.

Num contexto de acelerado ritmo de crescimento econômico, de centralização da política, de violenta repressão aos opositores do regime e de transformações sociais, aumenta a demanda social por educação, agravando ainda mais a crise do sistema educacional, que já vinha de longa data.

A implantação da indústria de base, acelerada, sobretudo na segunda metade da década de 1950, criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos, em função dos serviços criados nas obras de infra-estrutura, do crescimento do setor terciário e da

organização burocrática cada vez mais complexa. De fato, naquele período, muitas multinacionais se instalaram no país criando novos serviços e ocupações. O Estado, por sua vez, como propulsor da expansão econômica, gerou uma crescente demanda por mão-de-obra com diversos níveis de habilitação para atender aos investimentos em infra-estrutura de comunicações, transporte e energia.

Essa demanda atendia em parte às pressões da classe média por mecanismos de ascensão social, mas esbarrava na exigência de qualificação para as novas ocupações criadas pela expansão econômica. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como o único caminho para a ascensão social das camadas baixas e médias, qualificando os profissionais necessários para completar os quadros das empresas.

Para adequar o sistema educacional às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico adotado e responder às pressões sociais, o governo buscou a ajuda internacional, principalmente, através dos chamados “Acordos MEC-USAID” (Ministério da Educação e Cultura-United States Agency for International Development), cujos técnicos tiveram participação direta na reorganização do sistema educacional brasileiro.

Para os países centrais, que implementavam a expansão do capitalismo, os investimentos na área de educação dos países periféricos tinham por objetivo expandir mercados, introduzindo novos hábitos de consumo nas camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar, através do ensino, mão-de-obra de baixo nível. Dessa forma, a dependência cultural é, ao mesmo tempo, fator e instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica.

Os acordos deram a USAID um poder de atuação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Essa abrangência de atuação mostra a importância atribuída à educação pelos países centrais, na integração e no posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional.

As reformas educacionais do governo militar tiveram seu arcabouço e suas vigas mestras nos acordos MEC-USAID, no Relatório do Grupo de Trabalho da

Reforma Universitária e no Relatório Meira Matos, que serviram de base para a elaboração das Leis 5.540/1968 e 5.692/1971.

A Lei 5.540, de 1968 e o Decreto-Lei nº 464, de 1969, promoveram a chamada Reforma Universitária, que fixou normas para organização e funcionamento do ensino superior.

A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus foi promovida através da Lei 5.692, de 1971, cujo objetivo geral era direcionar o ensino para a qualificação profissional. As principais mudanças introduzidas por essa lei foram: a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio e a extinção do exame de admissão; a introdução do ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho (GOT) e a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau .

Sobre a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, Cury salienta:

Aumenta-se o tempo da escolaridade e retira-se a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. (CURY, 2000, p. 574)

Essas reformas educacionais procuraram atender aos objetivos estratégicos de conseguir a anuência de uma parte significativa da população (particularmente da classe média), para que se realizasse a "limpeza" política de forma brutal e se implementasse a aceleração da industrialização, através do crescimento da dívida externa, visando ao crescimento da economia, justificado pela falsa promessa de que os sacrifícios daquele momento eram necessários ao crescimento do "bolo econômico" e seriam, posteriormente, recompensados pela distribuição dos benefícios para toda a população.

A política educacional adotada pelo governo militar se caracterizou pela visão utilitarista, sob inspiração da "Teoria do Capital Humano",¹ por pretender estabelecer

¹ A *Teoria do Capital Humano* (teoria desenvolvida na década de 1960, por Theodore Schultz), fundamenta-se na crença de que todos os indivíduos têm condições de tomar decisões livres e racionais. Seguem-se duas conclusões a esse axioma. A primeira é a de que as desigualdades sociais e as diferenças na distribuição de renda são de responsabilidade dos próprios indivíduos. Alguns investem mais na sua educação, garantindo rendimentos superiores; outros acomodam-se em patamares inferiores. A segunda conclusão, decorrente da primeira, é que o sistema educacional apenas responde às demandas individuais,

uma relação direta entre sistema educacional e sistema produtivo, uma forma de subordinar a educação à produção. A educação passou a ter como principal função habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho decorrente do processo de industrialização.

A habilitação profissional compulsória aos alunos do 2º Grau tinha o objetivo de inserir um grande contingente de alunos, que saísse do sistema escolar, diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão dos jovens das classes médias por vagas no ensino superior. Na prática, no entanto, pouca coisa mudou em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram a efetivação da proclamada profissionalização.

As dificuldades encontradas na implementação da profissionalização generalizada no Ensino Médio (2º Grau) foram contornadas com o Parecer nº 45/72, que recolocou a dualidade da educação geral e da formação especial. A proposta de generalizar a profissionalização no 2º Grau foi substituída pela habilitação profissional, que oferecia uma formação mais abrangente, com uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho.

Em 1975, com o Parecer 76, tenta-se eliminar o equívoco no entendimento da Lei 5692/71 de que toda escola de Ensino Médio (2º Grau) deveria se tornar uma escola técnica, quando não havia recursos materiais, financeiros e humanos para tanto. A desistência da implementação da profissionalização compulsória finalmente aconteceu com a Lei nº 7044/82, que a extingue formalmente, visto que, na prática, nunca chegou a ser efetivamente consolidada. Esta lei reedita a concepção vigente antes de 1971, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante).

A política educacional neste período teve também a pretensão de incluir o grande contingente de pessoas das camadas populares que estavam excluídas da escola por falta de vagas e pelas dificuldades que o sistema escolar enfrentava. Ao trazer para a escola uma parcela das camadas populares, essa política acenava com a possibilidade de acessão social para esses setores. Afinal, a reforma caracterizava-se pela ampliação de

não tendo como atribuição promover a igualdade de oportunidades. Legitimam-se, assim, as propostas neoliberais de dismantelar o setor público, de transformar a educação num negócio submetido à lógica do mercado. (Verbete do livro *Trabalho e tecnologia* - dicionário crítico, organizado por Antonio David Cattani, 1997).

oportunidades de acesso à escola, pela grande quantidade de escolas criadas, pela obrigatoriedade e pela eliminação dos exames de admissão.

A reformulação do ensino de 1º e 2º Graus atendia aos interesses da retomada da expansão econômica, que exigia um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador. Tratava-se, porém, de uma escolaridade básica e algum treinamento, apenas o suficiente para que o indivíduo fosse introduzido na manipulação de técnicas de produção e contribuísse para o aumento da produtividade, sem, contudo, ter nenhum controle sobre o processo produtivo como um todo, nem mesmo qualquer possibilidade de exigir as melhorias salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar.

No plano político, o Golpe de 1964 representou uma ruptura com a ideologia do nacional-desenvolvimentismo, que foi substituída pela Doutrina da Segurança Nacional, elaborada pela Escola Superior de Guerra, que pode ser assim ilustrada:

os indivíduos, como em qualquer Estado Totalitário, eram juridicamente transformados em informantes: indivíduos e organizações poderiam ser considerados criminalmente responsáveis por deixar de fornecer informações sobre as atividades daqueles considerados pelo Estado como parte do 'inimigo interno'. (Germano, 1994, p. 64)

A concepção ideológica da "doutrina da segurança nacional" visava, sobretudo, a combater a "agressão interna" representada pela infiltração comunista e, assim, justificar a ação repressiva do Estado, supostamente exercida em defesa da sociedade brasileira. As universidades e as agremiações estudantis foram os alvos mais visados na ação de extinguir a resistência às políticas do governo militar.

Sobre a repressão exercida no campo da educação, no período em estudo, Cunha (1996) lembra que

... não foi apenas a alta administração do sistema educacional, os membros dos conselhos universitários e os grandes nomes da ciência que foram atingidos pela sanha repressiva. Funcionários do MEC, das secretarias estaduais e municipais de educação, e simples professores também foram demitidos ou, se mantidos em seus cargos, ameaçados constantemente, na tentativa de se obter, pelo medo, seu consentimento ao novo regime. (CUNHA, 1996, p. 38)

As formas de organização e de administração da educação, bem como os componentes curriculares, não ficariam imunes às imposições e orientações dos órgãos educacionais e de segurança do regime militar, já que, ao estabelecer a ligação entre educação, segurança nacional, desenvolvimento econômico e integração nacional determinaram que os eixos curriculares tomassem por base esses princípios.

A legislação educacional para o cargo de Diretor de Escola

A primeira Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB - Lei 4.024 de 1961) no que diz respeito à ocupação do cargo de Diretor de Escola, estabelecia, no Artigo 42, apenas que “o Diretor da escola deverá ser educador qualificado”, definição dada no Parecer nº 93/62 do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), que, por sua vez, considerava como *educador qualificado* aquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, idéias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural. Os Estados passaram a criar regulamentos para o preenchimento do cargo de Diretor de Escola, a partir dessa definição do Conselho Federal de Educação, atendendo ao espírito descentralizador da LDB (SANTOS, 2002, p. 70).

Essa estrutura permaneceu inalterada até a realização da Reforma do Ensino Superior pela Lei nº 5.540 de 1968, que introduziu a exigência de formação do administrador escolar, para todos os níveis de ensino, em cursos superiores. Esta exigência foi regulamentada pela Resolução CFE nº 02/69, anexa ao Parecer CFE nº 252/69, aprovado em 5/3/1969, que dispunha sobre a estrutura, o funcionamento e os mínimos curriculares do curso de pedagogia, exigido para a formação de Diretor de Escola (SANTOS, 2002, p. 75).

A Resolução nº 02/69, anexa ao Parecer nº 252/69, assim determinava:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de

graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

As mudanças na Lei nº 4.024/61 realizadas pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71, no tocante à exigência de que o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino, fosse feito em nível superior, provocavam a valorização do curso de Pedagogia, como *locus* privilegiado de formação de professores e dirigentes escolares.

A Lei nº 5.692/71, ao fundir os cursos primário e ginásial, que passaram a constituir o chamado ensino de primeiro grau, com duração de 8 anos e de caráter obrigatório, extinguiu o cargo de *Diretor de Grupo Escolar* e criava o cargo de *Diretor de Escola*. De acordo com Cortina (1999):

A partir de 1975 a denominação Grupos Escolares-Ginásios é alterada pelo Decreto nº 6.907, de 23 de outubro de 1975, para a Escola Estadual de Primeiro Grau. Alterou-se a denominação, porém, permaneceu o simples acoplamento de duas realidades distintas, o grupo escolar e o ginásio, sem o devido entrosamento e a estrutura básica necessária, o que dificultou o exercício do diretor de escola pela falta de experiência e conhecimentos de uma das realidades. Pode-se perceber que, com as propostas de modificações no sistema de ensino paulista, o cargo de diretor de escola vai se firmando, como refletem as exigências de qualificação cada vez mais específicas. A velha concepção do diretor como daquele que tem uma experiência de muitos anos de docência parece ser substituída pela imagem do administrador, coordenador de uma equipe escolar que deverá ministrar uma educação básica pública a um contingente muito maior da população. (CORTINA, 1999, p. 68)

No período de 1967 a 1971, a estrutura administrativa do sistema de ensino paulista sofreu modificações, refletidas na Lei nº 5692/71. Essa reformulação criou as Divisões Regionais de Ensino, que se tornam responsáveis administrativamente por determinada região do Estado.

Por essa época começa a disseminar-se no campo educacional a concepção tecnicista de educação por meio de mecanismos de divulgação, de livros técnicos e didáticos, atingindo a prática docente. A ideologia tecnoburocrática, fundamentada na teoria do capital humano e na tecnologia educacional de Skinner, expropria os professores da decisão sobre conteúdos e metodologias de ensino substituindo este direito pelo livro programado do professor e do

aluno. Essa concepção predominante na prática docente, a partir do final dos anos sessenta e início dos setenta, de caráter tecnicista, facilitou a implantação da Lei 5692/71 que transformou o ensino primário e médio em ensino de 1º e 2º graus. (CORTINA, 1999:68).

No Estado de São Paulo, com referência às escolas secundárias públicas, o governo procurou selecionar os diretores entre os licenciados pelos vários cursos, com ênfase maior para os da área de humanas, principalmente entre aqueles que possuíam formação em pedagogia.

O Decreto Estadual nº 38.820, de 27/7/1961, em seu Artigo 7º, dispunha:

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

O mesmo Decreto, no Artigo 26, estabelecia:

No primeiro concurso de ingresso que se realizar na vigência deste Decreto, serão admitidos à inscrição: a) professores secundários de educação; b) técnicos de educação efetivos; c) vice-diretores efetivos; d) professores secundários efetivos, não licenciados, que tenham, pelo menos, dois (2) anos de efetivo exercício no magistério.

No que tange à ocupação do cargo de diretor, afirma Santos (2002) que a partir de 1964, a legislação paulista passou a valorizar ainda mais os cursos de formação do administrador escolar. Aos licenciados em Pedagogia eram atribuídos muitos pontos para o ingresso, para a promoção e para a remoção, o que valia também para o cargo de Inspetor Escolar, muito disputado na época, tanto pelo seu *status* como pela remuneração, 1/3 maior que a de diretor.

A consolidação dessa nova organização e orientação da administração escolar privilegia a estrutura burocrática e garante o poder de decisão a uns poucos técnicos que gozam da confiança das autoridades à frente da Secretaria da Educação. Se antes o preenchimento do cargo de diretor se dava por indicação política, com as reformas do ensino, esse cargo passou a ser ocupado por um *técnico*, supostamente neutro, que “tinha como funções primordiais gerenciar a adequação e o cumprimento dos programas

e regulamentos escolares, decididos em instâncias superiores, bem como fiscalizar os trabalhos”. (CORTINA, 1999, p. 69)

Portanto, no sistema público de ensino, o Diretor de Escola atuava como mediador das relações entre as instâncias superiores da administração do ensino e seus “subordinados”. Assumindo a tarefa de implementar as diretrizes políticas geralmente decididas nos órgãos externos e superiores à unidade escolar, o diretor muitas vezes se via na contingência de ter que expressar lealdade a seus superiores hierárquicos e, ao mesmo tempo, manifestar apoio a seus subordinados. Em face desse conflito de papéis e interesses, em geral tendia a optar pelas instâncias superiores, em prejuízo da identificação com os interesses da unidade escolar e de sua comunidade.

[...].Esta posição tem, geralmente, levado os diretores de escolas a se verem como traidores de seus colegas professores e a criarem um clima hostil e negativo de trabalho, onde o respeito pela sua autoridade e liderança educacional tende a diminuir após o encerramento de uma nova greve. Na rede de ensino, esta complexidade da atuação do administrador intermediário já foi constatada por Keyes (1982) no contexto da administração de empresa. Como observa Keyes, o administrador intermediário, para ser eficiente e competente em sua tarefa, precisa olhar para cima (a administração superior), para baixo (seus subordinados), para os lados (seus pares) e para fora (a comunidade). O administrador de escola, de modo semelhante, precisa desempenhar com eficiência todas estas mediações, a fim de tornar o seu trabalho dentro da escola um instrumento de facilitação e aprimoramento de sua atividade-fim. (SANTOS FILHO, 1993, p. 40)

Esta atuação do Diretor de Escola se coloca tanto mais a serviço da burocracia do sistema de ensino, quanto menor for o grau de autonomia administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar e o grau de participação da comunidade extra-escolar na vida da instituição. No entanto, na medida em que cresce o grau de autonomia da escola, o papel do diretor como mediador se desloca das instâncias superiores para o contexto interno da unidade escolar, aparecendo o diretor como líder e principal articulador dos trabalhos de professores e funcionários.

Nesse sentido é que se compreende que as atribuições e competências do Diretor de Escola não se resumem ao zelo pelo bom funcionamento da instituição, ou ao exercício de funções burocráticas, mas que vão muito além, cabendo também a ele responsabilizar-se pela dimensão coletiva do trabalho pedagógico desenvolvido na

escola, o qual deve envolver, de forma orgânica e articulada, professores, funcionários, alunos e pais, com o propósito não só de melhorar o ensino, mas de buscar a integração entre a escola e a comunidade

Outras considerações acerca do papel do Diretor de Escola no período estudado

Pelo exposto, podemos perceber que o papel do Diretor de Escola no período histórico em questão não pode ser analisado de modo desvinculado do todo que constituía a sociedade brasileira de então: capitalista, periférica, dependente e marcada pela supressão dos direitos constitucionais e humanos, justificada pela doutrina de segurança nacional e por reformas de tendência tecnicista no sistema de ensino.

José Augusto Dias, em texto intitulado *Direção de Unidade Escolar*, que se encontra no livro *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus — Leituras*, de Moysés Brejon, publicado em 1973, ilustra bem a concepção do cargo de Diretor de Escola que predominou durante a vigência do regime militar. Logo no início, Dias afirma:

Como toda *empresa*, a escola é organizada com a finalidade de atingir certos *objetivos*. São estes objetivos que dão sentido à organização escolar e orientam, conseqüentemente, a tomada de decisões no que se refere à natureza dos currículos e programas, ao tipo de edifício escolar, à quantidade e qualidade do equipamento, ao número e qualificação do pessoal escolar. Portanto, quem quer que se proponha a trabalhar em uma escola precisa procurar informar-se dos objetivos da mesma, para que possa *atuar com eficácia*. Esta necessidade é particularmente relevante para o diretor e os professores, que desempenham na escola função da mais alta responsabilidade. A falta de atenção aos objetivos pode levar a *atividades inúteis e contraproducentes*. (p. 181. Grifos nossos)

Não é difícil observar que os termos empregados pelo autor revelam o quanto ele concebe a escola como uma instituição atrelada ao mundo da produção, o que demonstra claramente o caráter tecnicista adquirido pela organização escolar no período do regime militar. Ao não colocar em questão a similaridade existente entre escola e empresa no que tange à sua organização, acaba por favorecer a percepção dessa similaridade como algo *natural*, quase óbvio, o que facilita sua aceitação e sua implementação no ambiente escolar que, assim, torna-se mais hierarquizado,

disciplinado, rígido, padronizado. Tal visão do papel do diretor revela o quanto a ditadura militar brasileira procurou estender seus tentáculos para espaços os mais diversos da vida social, dentre os quais, sem dúvida, a escola foi um dos mais importantes.

Em outra passagem, o autor afirma que o diretor exerce, pelo menos, três funções básicas: a de autoridade escolar, a de educador e a de administrador. Vejamos o que diz sobre a função de educador do Diretor Escolar:

O diretor como educador: Todo *administrador* precisa ter certa dose de conhecimento de atividade *técnica* realizada por sua *empresa*. Esta idéia é expressa na linguagem popular pelas palavras: “*saber fazer para saber mandar*”. Contudo, em uma empresa de natureza econômica, por exemplo, o administrador não realiza tarefas técnicas. Um diretor de escola é, antes de tudo, um educador, isto é, ele também participa das atividades-fins de seu estabelecimento de ensino. (p. 185; Grifos nossos)

Mais uma vez a analogia entre escola e empresa, mais uma vez a presença evidente do caráter *tecnicista* da organização escolar brasileira no período em questão. Sobre o caráter tecnicista da organização escolar brasileira e mesmo sobre o tecnicismo enquanto concepção pedagógica em geral, vale lembrar as palavras de Saviani (2002):

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia (*tecnicista*) advoga a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico... (...) Enquanto na pedagogia nova são os professores a alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer e, assim, também, quando e como o farão. (SAVIANI, 2002, p. 12-13)

Segundo esta concepção, portanto, professores e alunos exercem papel secundário no processo pedagógico, assumindo papel central a figura do “especialista”, o que evidencia a transposição para o âmbito educacional da mesma lógica de funcionamento do processo fabril em que se dá a divisão entre trabalho intelectual (dos que concebem, planejam e controlam o processo como um todo) e trabalho manual (dos

que apenas executam mecanicamente as atividades que lhes foram prescritas pelos primeiros).

Nesse contexto, é bem possível que o diretor tenha sido, por vezes, cooptado pelo sistema econômico e político, exercendo uma função análoga à do gerente de empresa, ou seja, atuando como agente controlador e fiscalizador das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com o intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente. Mas, certamente, ele não foi apenas isso. Não resta dúvida de que o diretor foi, também, muitas vezes, elemento de resistência ao regime instituído, atuando simultaneamente como educador e administrador em prol da redemocratização da sociedade brasileira e de sua transformação.

Essas duas possibilidades (agir a serviço da manutenção da ordem social ou de sua transformação e superação) são as mesmas que ainda hoje se apresentam aos diretores, guardadas apenas as peculiaridades do contexto histórico atual. De todo modo, impõem-se a eles como um desafio ao mesmo tempo político, ético e pedagógico, do qual não podem se esquivar, dado serem intrínsecas à própria natureza do cargo e da atividade que desempenham. Resta saber qual dessas duas possibilidades cada diretor está disposto a assumir.

Bibliografia

AQUINO, Rubin Santos Leão *et. al.* *Fazendo a História*. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico. Vol. IV, 1990. p. 260

ALAGOAS, Ana. *Folha de S. Paulo*, 31/03/1979.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.1981.

CATTANI, Antonio David (Org.) *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Universidade, 1997.

CORTINA, Roseana Leite. *Burocracia e Educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo*. São Paulo: Unesp, 1999.

CUNHA, Luis Antonio e GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 9ª ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: In: LOPES, Eliane Marta T., FARIA F., Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia G. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567 – 584.

DIAS, José Augusto. Direção de Unidade Escolar. In: BREJON, Moysés (Org.). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – Leituras*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração Escolar: um problema educativo e empresarial*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. *A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão história e atual*. Campinas, SP: Dissertação (mestrado) – UNICAMP, Faculdade de Educação, 2003.

MARX, K. *O Capital*. Tradução Reginaldo Santana. 13 edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, Livro I, vol.1, 1989.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática. 2002.

_____, *Administração Escolar. Introdução Crítica*. 8ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SANTOS, Clovis Roberto dos. *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Administração Educacional Como Processo de Mediação Interna e Externa à Escola*. PAIDÉIA, Ribeirão Preto (SP): n°5 (ago. 1993) p.39-52.

TEIXEIRA, Francisco M.P. e DANTAS, J. *História do Brasil. Da Colônia à República*. 2º edição. São Paulo: Editora Moderna. 1979.

WEBER, Marx. *Economia y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1974.