

4

Gestão democrática e qualidade da educação: contornos e percepções

Componente da agenda da quarta geração de políticas educacionais, a inflexão sobre o controle do desempenho e do fluxo de alunos das escolas brasileiras (Franco *et al.*, 2007), estabelece conexões entre avaliação, financiamento e gestão, e evoca claramente a responsabilização compartilhada entre os entes federados, as redes públicas, as unidades escolares e a sociedade. E, em decorrência, conclama também à mobilização social (Brasil, 2007).

É neste contexto, em que se articulam as racionalidades meio e fim, e que se impulsiona a participação da sociedade e das comunidades escolares na avaliação, monitoramento e melhoria da escola, que iniciativas como a criação dos Indicadores de Qualidade da Educação¹ foram construídas.

Os Indicadores visam à avaliação e à melhoria da qualidade da escola e são apresentados através de sete aspectos ou dimensões da escola, assim constituídos: 1. Ambiente educativo; 2. Prática educativa; 3. Avaliação; 4. Gestão escolar democrática; 5. Formação e condições de trabalho para os profissionais da escola; 6. Ambiente físico escolar; 7. Acesso, sucesso e permanência na escola.

A gestão escolar democrática é considerada como “o compartilhamento de decisões e informações com professores, funcionários, pais e alunos, a participação dos conselhos escolares” (Ação Educativa, 2004).

Neste capítulo são apresentadas as diferentes visões acerca dos mecanismos de democratização da gestão no conjunto das escolas e a participação dos representantes dos segmentos nos CECs e na gestão, com o intuito de analisar onde está implicada a democratização da gestão e da qualidade escolar. Ele está dividido em três partes: na

¹ Os Indicadores da Qualidade na Educação é um instrumento resultante da ampla parceria entre organizações governamentais e não-governamentais que tem como objetivo principal mobilizar as comunidades escolares acerca do debate da qualidade da escola.

primeira apresento a percepção dos pais e responsáveis no contexto de cada unidade escolar; na segunda adoto o mesmo procedimento em relação aos professores e, finalmente, na terceira, apresento a percepção dos funcionários e alunos nos aspectos que se coadunam à democratização da gestão.

4.1. Pais e responsáveis

Para este segmento do texto foram selecionados alguns itens dos questionários aplicados aos pais no *survey* SOCED 2009 que permitiam traçar o perfil socioeconômico e cultural, e registrar suas percepções a respeito da gestão do estabelecimento (escolha de diretores e participação em conselhos). A análise dos dados foi mediada com trechos das entrevistas e os questionários dirigidos aos agentes escolares do âmbito das escolas e CREs. Dos 578 questionários enviados aos pais do 9º Ano das quatro escolas, foram obtidas 467 respostas, correspondendo a 80,8% de devolução, sendo desprezadas nas análises, as não-respostas.

Os respondentes foram majoritariamente mães (77,2%) e mais da metade (52,1%) se declarou casado. Quanto à escolaridade, a maioria se divide entre aqueles que concluíram o ensino fundamental (41,3%) e aqueles que concluíram o ensino médio (24,9%). Parcela considerável informou que trabalha em tempo integral (33,7%), seguidos das donas de casa (28%) e daqueles que trabalhavam em tempo parcial (16,4%). Dos que afirmaram trabalhar com vínculo empregatício, 48,6% tinham carteira assinada e 14,3% possuíam vínculo, mas não carteira assinada, enquanto 34,9% se declararam autônomos. A maioria das famílias (75,5%) declarou ter renda familiar entre um e quatro salários mínimos.

Cabe reforçar, desde logo, que os pais em análise não podem ser considerados representativos destas escolas e, ainda menos, das escolas de qualidade de ensino da rede pública municipal do Rio de Janeiro, tanto porque estão circunscritos ao 9º Ano (o que sem dúvida reduz a análise da percepção dos pais a uma parcela limitada da escola) como também em face do volume de dados comparados à totalidade das escolas de ensino fundamental. Entretanto, pode-se considerar que a análise desta população apresenta como vantagens para esta pesquisa o fato dos pais dos alunos do 9º Ano expressarem, em relação aos demais, percepções de uma trajetória mais

prolongada dos anos de escolaridade. Neste sentido, a trajetória longeva da escolarização dos filhos, nestes contextos institucionais, favorece o adensamento dos dados no sentido de que estes podem apresentar percepções mais abrangentes e profundas das escolas.

As percepções dos responsáveis sobre a gestão da escola foram registradas através de perguntas sobre sua participação e conhecimento acerca dos conselhos escolares e da eleição de diretores. Cabe destacar que apenas 30,2% dos pais declararam saber da existência de uma representação de pais na escola. A maioria (78,8%) declarou que não era nem nunca havia sido membro do CEC e ainda, 19,3% responderam que não havia conselho/colegiado na escola. Quanto à participação em reuniões ou eleições do CEC, 59,4% declararam nunca haver participado.

Na rede pública municipal do Rio de Janeiro, o processo de escolha e de provimento no cargo comissionado de diretor e na função de diretor adjunto, combinou, até o atual mandato, seleção (através da avaliação da vida profissional, análise de plano de trabalho e currículo) e consulta à comunidade escolar por meio do voto dos segmentos da comunidade escolar².

Alves (2008, p. 423), examinou, através de pesquisa às redes de ensino das capitais brasileiras, melhor desempenho médio dos alunos da 4ª série do ensino fundamental em redes que combinaram processos de seleção e de eleição na escolha de diretores, se comparadas às redes públicas que mantiveram a indicação por técnicos ou políticos das esferas dos governos. No caso das primeiras, o índice ficou elevado em 6,31, em relação às últimas.

O último processo sucessório para direção das escolas ocorreu em novembro de 2008. Embora o processo seja conhecido pela maioria dos respondentes (84,1%), é preciso salientar que somente pouco mais de 1/3 dos responsáveis afirmou ter sempre participado da eleição da direção dessas escolas, tornando discutível a legitimidade do processo, particularmente considerando o absenteísmo superior a 1/4 da amostra, conforme observado na Tabela 4.

² Portarias E/AIE nº 33 e 34 da SME de 16 de setembro de 2008.

Ainda que sejam relevantes as ponderações feitas pelos membros dos conselhos, durante as entrevistas, acerca das dificuldades de participação dos pais em atividades que não estejam relacionadas diretamente ao desempenho e aprendizagem dos alunos, sobretudo porque grande parcela trabalha, é importante destacar que os percentuais assinalam que o processo de escolha dos diretores, através do voto, não apresentou a manifestação da vontade de parcela considerável dos pais destas escolas. O que fragiliza, em certo sentido, a legitimidade do processo de escolha do diretor, dada a restrita participação deste segmento no processo.

Tabela 4: Participação no processo eleitoral para escolha do diretor

| Nas eleições para a direção da escola, sua participação foi: | N | % |
|---|------------|--------------|
| Votei na última eleição | 67 | 17,0 |
| Voto nas eleições quando posso | 80 | 20,2 |
| Nunca votei | 105 | 26,6 |
| Sempre votei nas eleições para diretor | 143 | 36,2 |
| Total | 395 | 100,0 |

Fonte: Survey SOCED/2009

Os dados apresentados sugerem questões importantes a serem aprofundadas no estudo da relação entre essa estratégia de democratização da gestão e as dinâmicas internas das escolas. É interessante observar que estes resultados contrastam com as respostas dadas pelos responsáveis sobre a participação na vida escolar dos filhos, que mostraram que as mesmas famílias se mobilizam a favor das reuniões escolares e do acompanhamento do desempenho escolar: 69,9% declararam ir sempre às reuniões de pais e, 73,6% responderam que sempre comparecem em dias de entrega de boletins. Tais respostas sugerem um engajamento na relação com a escola e interesse pelo desempenho dos alunos.

Entretanto, convém acentuar que não obstante tenhamos um escopo legal que assegura a participação das comunidades escolares no planejamento e na avaliação global das unidades escolares (Rio de Janeiro 2010b; Rio de Janeiro 2010c), bem como proposições que ensejam a articulação entre a promoção da qualidade educacional e a participação das famílias nas escolas (Brasil, 2007), o segmento responsável destas escolas não figura dentre aqueles que contribuem para o debate da aprendizagem em espaços institucionalizados como os CECs, os Conselhos de Classe, ou na consecução do Projeto Político-Pedagógico.

Ainda que a escola seja uma organização social “susceptível de materializar seus projetos educativos”, com certa autonomia, considerando o contexto local, a diversidade e as culturas (Canário, 1995, p. 166), a revisão de pesquisas (Leles, 2007; Caldas, 2009; Lopes, 2010) demonstrou que a participação de outros segmentos, que não o do professor, em assuntos que dizem respeito ao trabalho educativo da escola, constitui-se ainda como um grande desafio.

A este respeito Nóvoa (1995), acentua que

A participação dos pais e das comunidades na vida da escolar encontra toda a sua legitimidade numa dimensão social e política. A atividade dos professores e dos outros profissionais deve basear-se numa legitimidade técnica e científica. A falta de delimitação entre as zonas onde o partenariado é útil e desejável e as áreas que relevam de uma competência profissional própria é uma das fontes de conflito no seio das instituições escolares, que é possível de eliminar através de um esforço de compreensão mútua (p. 35-36).

Conforme examinado no capítulo anterior, na visão dos conselheiros, a participação dos pais e responsáveis nos conselhos apresentou baixa adesão, decorrente, sobretudo, da ausência de reuniões e de desconhecimento sobre a estrutura, organização e funcionamento deste organismo.

A ênfase destes aspectos é corroborada com as respostas dos pais quando inquiridos sobre a participação no conselho. Conforme a Tabela 5, é razoável considerar que o CEC não alcançou visibilidade e viabilidade de participação para 79% dos pais. Índice que representa a soma dos que afirmaram nunca ter participado e daqueles que responderam que não há conselho na escola.

Tabela 5 : Participação no conselho da escola

| Você já participou do Conselho/Colegiado da escola? | N | % |
|--|------------|--------------|
| Já participei de uma ou mais reuniões | 27 | 6,5 |
| Já votei em eleições para o Conselho/Colegiado | 60 | 14,5 |
| Não tem Conselho/Colegiado na escola | 81 | 19,6 |
| Nunca participei | 246 | 59,4 |
| Total | 414 | 100,0 |

Fonte: Survey SOCED/2009

Em revisão de cinco estudos acerca dos conselhos escolares, Santos (2007) enfatiza a constituição fictícia destes organismos, a fragilidade da representação

expressa nos vínculos orgânicos entre representantes e representados além da falta de condições construídas, efetivamente, para o seu funcionamento.

Outro aspecto relevante, observado nas escolas, é o sentido de colaboração incorporado por duas mães conselheiras. Ambas compreendiam como papel imanente ao de representantes dos responsáveis, auxiliar as escolas nas suas demandas de funcionários.

Após a posse dos novos conselheiros, durante as visitas realizadas, observei nas Escolas Ana Cristina César e Escola Frida Kahlo, a presença frequente das mães do CEC em horários regulares ajudando a atenuar a falta de funcionários. A primeira desempenhava tarefas na secretaria, prestando informações aos responsáveis, atendendo ligações telefônicas, encaminhando e entregando aos responsáveis documentos que foram solicitados à escola. A segunda atuava com atribuições similares as de agente de portaria e de inspetor, controlando a entrada e a saída de alunos, bem como a disciplina no pátio interno da escola. Ambas aparentavam estar integradas ao ambiente e ter familiaridade com as tarefas desempenhadas.

A colaboração dessas mães poderia ser interpretada na perspectiva da reflexão de Dagnino (2004) como a confluência de pólos de conceituação que resignificam conceitos democráticos, como a participação e o seu sentido político, dando-lhes orientação economicista-instrumental.

Contudo, ao que parece, reforça também a estratégia das diretoras destas escolas no uso de uma política pública, capitalizando vantagens que favoreçam operar “para ter eficácia, por uma gestão funcionalista no espaço” (Certeau, 2009, p. 93). Igualmente vale considerar que, no contexto da prática, a educação pública escapa furtivamente da conformação do texto, alterando e reinventando o postulado da sua consecução e os seus efeitos políticos. Este aspecto é particularmente interessante, pois sugere que o controle estatal é limitado e, neste sentido, as políticas precisam ser analisadas observando-se o seu impacto na prática e as suas interações com os processos das desigualdades (Mainardes, 2006).

As estruturas de poder são muitas vezes estabelecidas e reafirmadas nas dinâmicas sociais de várias formas. Para Bordieu (2010), o poder simbólico é capaz

[...] de transformar a visão de mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portando o mundo; o poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (p. 14)

Isso pode significar que a relação entre as que exercem o poder [as diretoras] e as que lhe estão sujeitos [mães] se produz e se reproduz no reconhecimento da legitimidade daquelas que estão revestidas de um poder que transcende/transmuta o poder da força, e que por cumplicidade são reconhecidas como capazes de convencer, (pelo volume e extensão de capitais) à ação e reforçar a estrutura social e a divisão do trabalho (Bourdieu *op. cit.* p. 14).

Cabe, neste caso, reafirmar que os perfis das duas mães, como assinalado no capítulo anterior, são bastante distintos. Enquanto a primeira destaca-se por pertencer ao estrato social que detém a maior faixa de renda e o maior nível de escolaridade dentre os responsáveis, a segunda situa-se no extremo oposto desta escala, com baixo capital econômico e cultural.

Nos trechos abaixo, os representantes do segmento responsável no CEC das quatro escolas expõem o que entendem como funções do conselho. As expressões sugerem, além da difusa idéia de participação, a prevalência da percepção do CEC como um espaço para prestar informações e ajuda à escola. Para estes responsáveis, a perspectiva do conselho como lugar de diálogo ou debate que pode influenciar o encaminhamento das questões pedagógicas, administrativas e comunitárias das escolas de seus filhos não parece ser tão relevante.

Pergunta: No seu entender, quais são as funções do Conselho?

Mãe representante da Escola Ana Cristina César: Interagir e intermediar junto aos professores, responsáveis e alunos.

Mãe representante da Escola Florbela Espanca: Estar por dentro do que acontece na parte administrativa e educacional dos alunos podendo passar para os responsáveis que tem interesse no assunto.

Mãe representante da Escola Frida Kahlo: Ajudar a direção.

Pai representante da Escola Maria Callas: Acompanhamento dos problemas da escola.

As entrevistas com as diretoras das escolas, por sua vez, mostraram que o tipo de função do CEC mais claramente identificado pelos pais-representantes corresponde também às expectativas e percepções destas, particularmente

considerando suas responsabilidades como administradoras – alargadas com a autonomia financeira das escolas - e o arcabouço legal que rege atualmente o funcionamento dos conselhos escolares como Unidades Executoras.

O CEC tem muita responsabilidade. São verbas, empenhos. A escola em si está ali no CEC. E a escola em si é responsabilidade do diretor. O que acontecer na escola, não importa quem fez, a culpa é do diretor. Se é pra ter louro, está bom, louros também são do diretor, mas se for pra crucificar, crucifica o diretor. É muita responsabilidade mexer com verba, com dinheiro público, e dentro de uma escola você está calculando tributos. Você faz dentro do CEC. Eu pago, eu calculo ISS, eu calculo INSS, se tiver imposto de renda eu tenho que calcular. Sou eu que calculo... (Diretora da Escola Frida Kahlo)

[...] Mas você não faz só isso, você faz, além disso, imposto de renda do CEC, a RAIS da escola. Você faz toda a tributação da escola. [...] Nós não temos essa formação. Eu não sou contadora, [...] eu sei que tem diretor que até contratou contador. [...] Se você erra um CNPJ, um CPF de um autônomo, qualquer coisa, você paga. (Diretora da Escola Ana Cristina César)

É interessante verificar, nas escolas pesquisadas, a distância entre as proposições legais das políticas de democratização da gestão e as perspectivas locais. Conforme assinala Mainardes (*op. cit.*), um dos pontos importantes na análise das políticas é o impacto dessas sobre as interações com as desigualdades. Neste sentido, como reiteram estudos representativos deste vasto campo da temática (Almeida, 2006; Aguiar, 2009; Cardoso, 2009; Taborda, 2009), embora haja um conjunto de disposições legais que definem e favorecem a gestão democrática, as alterações recentes, com vistas a assegurar o controle local das verbas públicas, atendendo ao preceito da gestão democrática e ao princípio da autonomia da escola, paradoxalmente também contribui para burocratizar o funcionamento destes organismos.

4.2. Professores

Nestes contextos institucionais, os professores do 9º Ano caracterizam-se por serem predominantemente mulheres (72,1%), brancas (67,4%), na faixa etária de 40 a 49 anos (41,6%), com renda familiar bruta entre 7 a 9 salários mínimos.

Dentre os 89 respondentes, 36,4% lecionam há mais de 20 anos e, conforme declarado, 46,1% concluiu o curso superior entre 16 a 20 anos atrás. Mas, a formação inicial antiga é compensada com a especialização cursada por 37,9% dos declarantes.

Somada a experiência profissional, parcela considerável (55,8%), trabalha na escola há pelo menos 6 anos, o que pode sugerir, a princípio, uma vinculação consolidada às instituições escolares.

As funções docentes são exercidas sob intensa jornada de trabalho, posto que 47,2% trabalham em duas escolas e 42,7% lecionam de 31 a 40 horas semanais. Cabe sublinhar que em estudo sobre a temática Souza *apud* Gatti e Barreto (2009, p. 30) destaca que esta jornada de trabalho não corresponde efetivamente ao tempo dedicado ao conjunto de atividades correlatas ao trabalho docente, como a preparação de aulas, preparação e correção de provas, além de outras similares que não estão dimensionadas na jornada de trabalho informada. Some-se ao excesso de trabalho a inadequada estrutura física das escolas, assinalada por 66,3% dos respondentes.

Por outro lado, são expressivos os aspectos que indicam, favoravelmente, a coesão docente e o compartilhamento de decisões. Nas escolas pesquisadas 89,9% afirmaram que participam nas decisões relacionadas com o seu trabalho, 88,7% declararam que os professores da escola concordam com as suas idéias, e o desenvolvimento do ensino nas escolas é influenciado pela troca de idéias entre os professores, conforme afirmado por 86,6% dos respondentes. Estes aspectos reforçam resultados de pesquisas (Sammons, 2008, p. 335-387) que mencionam estes fatores como componentes da construção da eficácia escolar. Ademais, 68,5% declararam que o trabalho desenvolvido na escola dá satisfação profissional, e 64,1% responderam que o trabalho com alunos reforça a opção docente, coroando a construção de um clima escolar favorável.

É necessário reforçar que os professores analisados não se constituem como amostra representativa destas escolas ou de um conjunto de escolas do ensino fundamental que obtiveram bons resultados em exames nacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Em face dos procedimentos adotados para a seleção, bem como em razão do restrito número de professores do 6º ao 9º Ano, o que possibilita um panorama parcial e restrito dos professores das escolas e rede.

Os professores destas escolas realizam trabalhos de apoio aos alunos que apresentam baixo desempenho e correm risco de reprovação. Dentre os respondentes 55% declararam que, nestes casos, se dedicam à realização de atividades extras, e

64% contam com o apoio das famílias, ainda que estas apresentem na visão da maioria (67,4%), nível cultural que não favoreça a aprendizagem.

Outro aspecto que diz respeito à qualidade da educação é a gestão de recursos financeiros, componente integrante das atribuições do conselho escolar. Uma das perguntas encaminhada aos professores, e relacionada a esta questão foi a seguinte: “*Os professores desta escola consideraram como problema a insuficiência de recursos financeiros*”? Dentre os respondentes 70,1% consideraram que sim, mas assinalaram que não foi um problema grave.

No tocante ao Projeto Político-Pedagógico, instrumento da gestão, “documento de referência escolar, que organiza o planejamento escolar e expressa as concepções das pessoas que atuam na/sobre a escola acerca da função social desta instituição” (Souza, 2007, p. 240), a legislação assegura a participação dos profissionais da educação e das comunidades escolares na sua construção. (Brasil, 1996; Brasil, 2001; Brasil, 2007; Rio de Janeiro, 2010a, 2010b).

Para apreender como o processo de elaboração ocorreu nos contextos escolares, foi encaminhada, através do *survey*, a seguinte pergunta aos professores: “Como foi desenvolvido o Projeto Político-Pedagógico NESTA escola?”

Conforme exposto na Tabela 6, nestas instituições escolares, aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos professores responderam que participaram mais ativamente da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e assumiram papel central no processo. É surpreendente que 19,8% dos professores destas instituições não saibam como o Projeto foi desenvolvido, especialmente porque este instrumento diz respeito à gestão escolar e ao trabalho educativo realizado nas escolas. Ademais, estamos nos referindo a quatro escolas consideradas de qualidade, expressa nos bons desempenhos em exames nacionais, decorrentes, em tese, do planejamento, da organização e do desenvolvimento do trabalho educativo nestas escolas.

Tabela 6 : Desenvolvido do Projeto Político-Pedagógico

| Como foi desenvolvido o projeto pedagógico NESTA escola? | N | % |
|--|-----------|-------------|
| Não existe projeto pedagógico | 0 | 0,0% |
| Foi elaborado pelo diretor | 2 | 2,5% |
| Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação | 3 | 3,7% |
| De outra maneira | 9 | 9,9% |
| Foi elaborado pelo diretor e por uma equipe de professores | 13 | 14,8% |
| Não sei como foi desenvolvido | 18 | 19,8% |
| O diretor elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final | 21 | 23,5% |
| Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final | 23 | 25,9% |
| TOTAL | 89 | 100% |

Fonte: Survey SOCED/2009

Neste sentido, não podemos desprezar aspectos subjacentes às respostas apresentadas pelos professores que dizem respeito aos sentidos que o Projeto Político-Pedagógico apresenta no contexto da prática, ou nas micro dinâmicas escolares. Segundo Lima e Marafelli (2010),

No contexto das políticas mundiais o projeto assume sentidos diferentes: como obrigação; como normatização e racionalização da gestão e, como forma de democratizar e mobilizar a escola para o seu papel comunitário. Como obrigação, o projeto funciona como instrumento de regulação externa e aparece associado à racionalização de recursos, ao controle da qualidade, à promoção da eficácia, da eficiência, da produtividade do sistema, e da explicitação de suas políticas. No segundo caso, a prevalência de técnicas e receitas para elaborar o projeto remete à adoção de procedimentos pré-determinados por “profissionais” externos à escola. E no terceiro caso, a elaboração do projeto contribui para aumentar a autonomia, a responsabilidade coletiva, o controle social e a construção de uma política educativa local (p. 3-4).

É importante destacar que os professores da Escola Ana Cristina César sobressaem no grupo em relação a estes dois aspectos imbricados à gestão da escola e aos processos de democratização. No primeiro, que diz respeito ao desenvolvimento do PPP, 47,1% afirmaram que “os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final”. Este índice é acentuadamente elevado, se comparado ao índice médio dos professores das quatro escolas que ficou em torno de 26%. E, no segundo, que está relacionado à gestão de recursos financeiros, 47,6% dos professores consideraram que houve insuficiência de recursos, e que tal fato se constituiu como um problema grave. Índice bastante superior a média das escolas que

chegou a 21,8%. Neste último aspecto, cabe salientar que esta escola geriu o menor volume de verbas em relação às demais.

Nas escolas selecionadas a figura do diretor é peça chave para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico. No cômputo geral, para 65% dos respondentes o diretor foi partícipe deste processo, sendo citado como o agente mais implicado em sua elaboração. Há indícios portanto, do monopólio da equipe gestora sobre o corpo docente na concepção do Projeto. E ainda, a eficiência no cumprimento das determinações oficiais, tendo em vista que nenhum professor declarou que “não existe projeto pedagógico”, ainda que esteja, face às respostas apresentadas, deslocado muitas vezes dos princípios da gestão democrática.

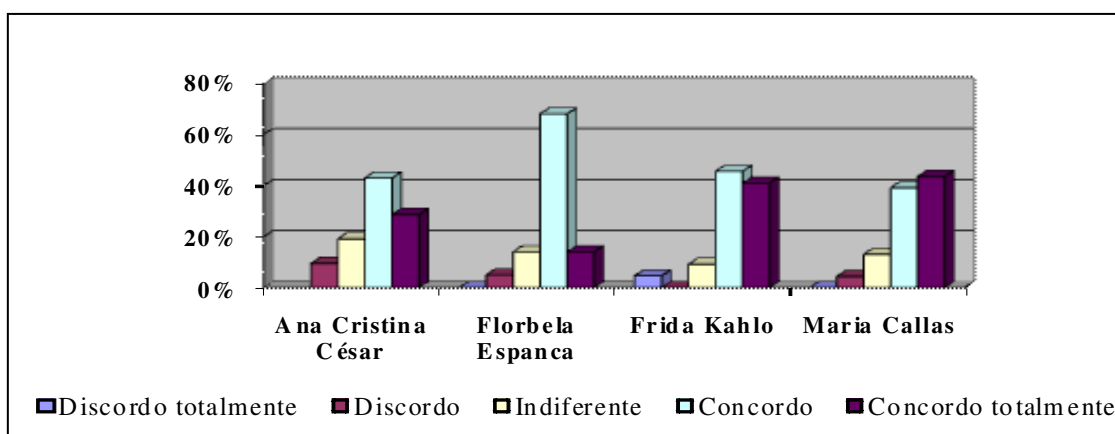
Cabe ressaltar, que em vista do questionário do *survey* ter incorporado integralmente algumas questões do questionário aplicado pelo SAEB, como foi o caso da questão sobre o PPP, foram observados limites na análise. No caso do PPP, a legislação municipal assegura a participação dos CECs e das comunidades escolares na elaboração deste instrumento. Entretanto, no rol de respostas não há esta possibilidade explicitada. Ainda que num exercício de análise, possamos considerar como hipótese que “de outra maneira” expressa, implicitamente, esta forma de elaboração do Projeto, preferimos não fazer esta incursão analítica.

Outro aspecto da gestão democrática é a eleição dos diretores. Não obstante estudos referentes à temática ressaltem sua relativa contundência democrática, (Paro, 1996; Dourado, 2008), alertando sobre a importância de relacioná-lo a outros mecanismos de democratização, a forma de escolha desta liderança escolar, reverbera na coordenação e na decisão das ações administrativas, pedagógicas, financeiras e comunitárias da escola.

Deste modo, parece particularmente interessante examinar a percepção da confiança dos professores em relação a este agente escolar, construída ao longo da sua trajetória no exercício da função e, portanto, nas formas de gerir a escola. A intenção era captar os contornos da transparência no trato da coisa pública, examinar a relação entre uma forma híbrida de escolha (seleção+eleição) com o alcance dos níveis de expectativa e de confiabilidade que este processo mobiliza, e estabelecer correlação entre este aspecto e a gestão escolar.

Para apreendermos os níveis de confiança nas direções pedimos que os professores indicassem o grau de concordância, observando a seguinte afirmação: “tenho plena confiança na direção”. A questão foi encaminhada através do *survey* e tematizava, originalmente, a construção do clima no contexto escolar. O gráfico seguinte apresenta a percepção dos professores acerca deste aspecto.

Gráfico 5: Confiança dos professores do 2º segmento na direção



Fonte: Survey Soced/2009

Os elevados índices de confiança nas diretoras destas escolas, conforme apresentado no Gráfico 5, leva-nos a supor que: este aspecto parece produzir *efeito agregado* ao clima escolar, construído no contexto destas instituições; indica sinais de transparência no trato da gestão, e leva-nos a interpretar que o processo de escolha que combinou a eleição com a seleção, possivelmente logrou as expectativas de confiabilidade manifestadas por estes professores durante a escolha das diretoras.

4.3. Funcionários e alunos

Nesta seção apresento algumas observações e os limites na obtenção de dados para a construção de comparações e análises acerca de dois segmentos que tiveram pouca visibilidade na pesquisa: os funcionários e os alunos.

Antes de tudo, é preciso sublinhar que, no caso dos funcionários, um dos limites foi a ausência de questionário, no *survey*, dirigido a estes profissionais de educação para a obtenção de dados comparáveis. A construção de um *corpus* de

pesquisa que buscava analisar, nos contextos institucionais, a construção da qualidade, considerou, desde seu desenho inicial, a articulação do corpo docente, das famílias e da gestão como os principais focos de análises das investigações (Paes de Carvalho *et al.*, 2011).

Por outro lado, os dados coletados junto aos professores e alunos deixam transparecer alguns aspectos, dos funcionários, que embora desprestigiados nas pesquisas sobre a gestão democrática e os seus instrumentos, têm importância substantiva na gestão escolar. Não somente como o propalado e escasso “funcionário de apoio”, que executa funções administrativas, de limpeza, de orientação da conduta do aluno, e de preparo da alimentação escolar, mas também como membro da comunidade escolar que, no âmbito da ação, influencia na organização educativa e pode contribuir com as suas percepções acerca das famílias, dos alunos e da gestão escolar.

As análises dos questionários dirigidos aos membros dos CECs, possibilitam traçar contornos sobre o perfil deste segmento e algumas percepções que construíram a respeito da qualidade da escola e da gestão democrática, como apresentado anteriormente.

Vimos no Capítulo 3 algumas características do segmento funcionário através da apresentação dos perfis dos conselheiros e das suas percepções sobre os conselhos. Há, contudo, dois fatores, observados no trabalho de campo e na minha experiência como diretora de escola, que a meu ver, são importantes e contribuem para perceber o processo de corrosão organizativa destes profissionais nas escolas.

A primeira observação é que o número de funcionários é insuficiente. Especialmente, no tocante aos agentes administrativos e agentes educadores. Os primeiros trabalham na secretaria das escolas em funções relacionados ao controle e organização de documentos docentes e discentes, e os últimos têm atribuições similares aos antigos inspetores de alunos. A escassez desses funcionários acarreta sobrecarga de trabalho e pouco tempo para o diálogo entre os pares, sobretudo considerando que eles não têm, como os professores, espaços coletivos de discussão.

A segunda observação diz respeito aos processos de privatização agudizados na atual gestão do governo municipal. A lotação de funcionários nas escolas da rede

dispõe de um processo híbrido de funcionários estatutários e funcionários terceirizados. Os últimos executam funções similares às merendeiras e serventes, pertencem aos quadros profissionais de uma empresa de limpeza urbana que tem como norma a rotatividade destes funcionários entre as escolas, o que acarreta uma fraca vinculação à organização educativa. Além do mais, distinguem-se entre os profissionais da secretaria municipal de educação por receberem salários mais elevados que os estatutários.

Tais observações se constituem como elementos para estudos sobre as condições de trabalho destes profissionais. E reafirma também a necessidade de pesquisas sobre a participação desses profissionais de educação na gestão escolar, considerando especialmente que, conforme assinalado por Werle (2003) e Pereira (2009), mesmo nos casos em que os conselhos escolares funcionam e os funcionários estão presentes nestes mecanismos de democratização da gestão, o fazem silenciosamente.

Neste sentido, a participação é um valor cívico democrático a ser construído na prática, garantindo não só o acesso aos instrumentos de democratização ou a formalidade das reuniões do conselho, mas também, no desafio de abolir as estruturas de poder que perpassam e se consolidam nos espaços sociais. E, para isso, é necessário promover e exercitar o diálogo e os debates públicos entre os diferentes.

No tocante aos alunos, há representantes no CEC de todas as escolas e, segundo as equipes dirigentes, há um padrão na escolha de alunos representantes de turma com o intuito de mediar assuntos entre as turmas e a direção e, no caso de 3 das 4 escolas, participarem também dos Conselhos de Classe.

Os Grêmios Estudantis, embora eleitos, não se constituíram como organismos em funcionamento nas escolas.

Os alunos têm acesso às atividades culturais promovidas por meio de parcerias entre as escolas, organizações, empresas e instituições públicas. E ainda, através de projetos que chegam muitas vezes às escolas pelo empenho das equipes dirigentes.

Os alunos da Escola Ana Cristina César são os que têm acesso a maior diversidade e quantidade de projetos e atividades culturais. Localizada em bairro

nobre da Cidade, os alunos da escola visitam os pontos turísticos, bibliotecas, museus e têm práticas esportivas em lugares de prestígio para a população carioca.

A rotina desta escola não parece impor aos alunos uma ordem rigorosa e constrangedora. Os alunos do 2º segmento, não formam na entrada dos turnos e durante o horário da merenda, são observados sem a vigilância rigorosa observada em outras escolas da pesquisa.

Não foram observados episódios de violência entre os alunos. Há um clima de aparente liberdade instalado na escola e eles têm acesso a jogos e livros que ficam à disposição no pátio para serem utilizados nas horas vagas e no recreio.

Conforme resposta ao questionário, a aluna representante dos alunos no CEC conseguiu reunir os alunos da escola apenas uma vez durante o ano para tratar de assuntos do conselho. Numa das visitas que realizei à escola, após entrega dos questionários aos membros do CEC, fui procurada por ela na secretaria da escola, que falou o seguinte:

[...] eu quero fazer uma reclamação. É uma reclamação, ou um pedido, não sei. É disso aqui (apontou para o questionário). É que a gente não tem reunião há cinco meses, e eu tenho algumas questões. Preciso falar algumas coisas [...]. (Aluna representante do CEC da Escola Ana Cristina César).

Na ocasião a aluna não havia compreendido que eu era uma pesquisadora, e não uma representante da CRE colhendo informações sobre o funcionamento do CEC da escola. Possivelmente ela se queixava da falta de reuniões coletivas que não ocorriam desde a posse do conselho.

No tocante aos alunos da Escola Florbela Espanca, não há registros de observações que mereçam destaque em relação ao segmento aluno. Como nas demais, os alunos representantes são escolhidos nas turmas, mas, de acordo com informações da equipe dirigente, participam também dos Conselhos de Classe. São acompanhados durante as atividades do recreio, e mesmo os alunos do 2º segmento formam e cantam o Hino Nacional. O Grêmio foi eleito, mas não reuniu os alunos durante o ano.

Os representantes de turma da Escola Frida Kahlo não participam do Conselho de Classe, que é restrito aos professores e direção. Os alunos participam de projetos e

o Grêmio Estudantil não está funcionando. Os alunos são acompanhados durante o recreio e há na escola grande preocupação com a ordem e a disciplina dos alunos. Segundo a CP,

No recreio, eles [alunos] não ficam sozinhos. Tem sempre três, quatro de nós lá tomando conta. Eles se sentem assistidos! Eu não vou dizer vigiados, porque aqui não se vigia. Eles se sentem assistidos, olhados, eles sentem que têm atenção por parte da escola. Eu acho que daí, vem o bom desempenho. Se eles tivessem esse mesmo tipo de atenção em casa, por conta dos pais, seriam alunos brilhantes, brilhantes. Se o pai ou responsável fosse mais comprometido como a escola é comprometida com eles, eles seriam brilhantes. (CP da Escola Frida Kahlo)

Durante o tempo em que estive na escola, embora tenha observado o empenho da equipe dirigente e professores em relação à promoção da aprendizagem, centralidade na aplicação de testes e provas e monitoramento dos índices, houve também falas recorrentes demonstrando baixa expectativa em relação aos familiares e alunos. A preocupação com a disciplina, com a ordem e com a vigilância evidenciou-se nas ações do dia a dia e nas relações com os alunos, especialmente nos momentos em que estiveram no pátio junto aos colegas.

Em relação à Escola Maria Callas, os representantes de turma, conforme informações da diretora, recebem orientações da coordenadora pedagógica para atuar na escola.

Quando eles são eleitos nós fazemos uma reunião e distribuímos todas as tarefas deles. Eles têm um caderno que a CP, semanalmente ou quinzenalmente, depende dos acontecimentos, ela tira uma xerox do caderno pra ver o andamento da turma, como é que está a turma. Eles têm esse caderno arrumadinho. (CP da Escola Maria Callas)

Indagada sobre a participação dos alunos nos Conselhos de Classe, a CP explica como, na sua percepção, eles participam deste espaço de avaliação da escola e da gestão:

Os alunos participam. Eles têm um roteiro que eu entrego pra eles. Eles preenchem. Eles colocam ali a situação da turma em relação a diferentes aspectos. Os alunos que precisam de uma intervenção. Os espaços positivos. Eles preenchem tudo isso com a ajuda do professor representante, e levam para o Conselho de Classe. (CP da Escola Maria Callas)

Na opinião da diretora da escola, as principais características dos alunos da Escola Maria Callas estão relacionadas à *“ordem, que gosta de organização e cujo maior objetivo é o progresso deles. É assim que eu vejo os alunos da escola.”* E, para

a diretora a Escola cumpre, neste sentido, papel importante: *“Claro que alguns fogem a regra, mas aí nós estamos aqui pra botar na linha, botar na ordem direitinho”*.

Em três das quatro escolas os diretores consideraram a disciplina componente central para a construção da qualidade. Na Escola Frida Kahlo, segundo 97% dos pais, exigir disciplina e bom comportamento dos alunos foi o motivo principal para a escolha da escola, seguido da oferta do ensino de boa qualidade, segundo índice mais expressivo dos aspectos motivacionais para a escolha.

A disciplina, enquanto ordenação do espaço escolar e das relações, precisa ser construída sob normas de conduta e regras, mas também acordos, especialmente num espaço de natureza educativa como a escola. A dimensão de sua importância para a aprendizagem parece ter, nestas escolas, maior inflexão sobre a conformação social de alunos cujas famílias são mais desfavorecidas.

No capítulo seguinte apresento os aspectos de gestão das quatro escolas, os perfis das diretoras, a gestão pedagógica e os desafios enfrentados diante da autonomia e da descentralização, centrais no ideário da gestão democrática. Busco apreender como estes conceitos-chave, no campo da temática, são operados nas escolas pelos seus dirigentes.