

## 5 Gestão escolar da qualidade do ensino

Aos dirigentes escolares são atribuídas muitas responsabilidades, e sobre eles recaem importantes expectativas sociais. São reconhecidamente as figuras mais importantes na hierarquia escolar, gozam de prestígio e, via de regra, têm a sua volta uma rede social mais abrangente que os demais agentes escolares. Os diretores conduzem a gestão e coordenam o trabalho desenvolvido nas escolas, referência para as famílias e comunidades.

Com maior ou menor participação da comunidade, dirigir exige: capacidade de discernimento, escolhas, tomada de decisão, delegação de tarefas, manejo das relações interpessoais, e o apoio necessário, daqueles que estão a sua volta, para permanecer na função e manter a legitimidade conquistada no exercício de suas atividades.

Neste capítulo são apresentados os aspectos que dizem respeito à gestão escolar das quatro escolas, referindo-se particularmente às diretoras, à forma de provimento na função, como desenvolvem a gestão pedagógica e como lidam com a descentralização e a autonomia nos contextos escolares.

### 5.1. Aspectos da gestão das quatro escolas

A importância da gestão escolar como espaço mediador das políticas públicas educacionais tem sido exaustivamente articuladas ao debate da qualidade educacional. Consequentemente, o papel dos diretores tem sido referenciado no desenvolvimento destas políticas.

Souza (2007) encontra nas teorias weberianas elementos que contribuem para analisar o papel do diretor de escola no âmbito da imbricada relação entre administração, poder e política. Segundo o autor, a liderança carismática do dirigente escolar se efetiva através do reconhecimento de sua autoridade carismática pelos

liderados, e da renovação da confiança depositada nele, através do cumprimento de compromissos assumidos durante suas atividades na gestão.

Neste sentido, tanto os diretores eleitos, nos quais a confiança foi depositada no processo eleitoral e se renova cotidianamente, quanto os diretores indicados, cuja confiança da comunidade escolar se constrói durante o exercício da função, são potencialmente lideranças carismáticas em suas instituições escolares.

As eleições para diretores, tributária dos movimentos de democratização do país e instrumento da gestão democrática da educação, não cumpriu integralmente as promessas do passado. Concebido com o intuito de romper com o clientelismo e o patrimonialismo de décadas anteriores, o processo eleitoral carece de aprimoramento. Segundo Paro (2007, p. 81) a ausência de regras claras sobre a construção dos mecanismos de participação e diálogo, componentes precípuos da gestão democrática, fragiliza a distribuição de poder e de autoridade no interior da escola e põem em xeque os horizontes de democratização da gestão.

Por outro lado, ainda que a eleição direta para diretores não garanta, isoladamente a democratização da gestão, Dourado (2008) assevera que a forma de provimento, pode, mesmo que não defina, influenciar no rumo da gestão. O autor menciona que a eleição associada a outros canais e mecanismos de participação, se constitui, potencialmente, em importante instrumento para a implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, atividade que requer o envolvimento e a liderança do dirigente escolar.

É importante destacar que os processos eleitorais tendem a democratizar a escola, na medida em que ampliam o debate da qualidade da educação e conferem legitimidade política e reconhecimento coletivo dos diretores eleitos para o exercício de suas funções.

Na rede pública municipal o provimento na função ocorreu, até o último processo sucessório, através de procedimento misto de seleção técnica e eleição na comunidade escolar. A seleção técnica, primeira etapa do processo, é composta de análise de currículo, análise de plano de trabalho e redação sobre um tema da atualidade educacional. No caso de diretoras candidatas à reeleição, consideram-se, ainda, os resultados da avaliação da gestão feita pelo CEC e o cumprimento do plano

de trabalho anterior. O resultado da primeira etapa do processo sucessório, que avalia se o professor está apto a participar do processo eleitoral, é arbitrado pelas CREs.

No que se refere às escolas da pesquisa, duas diretoras ingressaram na função através da primeira eleição livre promovida na rede pública municipal no final da década de 80. Na ocasião, não tinham experiência como dirigentes escolares e permanecem na função através de sucessivas reeleições. No caso da escola Florbela Espanca, a diretora, que já exerceu as funções de professora de sala de leitura, coordenadora pedagógica e diretora adjunta, foi indicada para exercer a função por indicação da CRE, em decorrência da aposentadoria da diretora anterior. A indicação, ocorrida um mês antes do início da pesquisa, foi legitimada pelo CEC, requisito previsto para casos desta natureza na rede municipal. A diretora da Escola Maria Callas já havia exercido a função de diretora em outra escola e foi indicada para a função em virtude da exoneração da diretora anterior, em meados da década de 90, quando iniciou o trabalho nesta escola.

Em relação ao provimento no cargo, o caso da diretora da Escola Florbela Espanca é particularmente diferente. A diretora exerceu funções dirigentes nesta escola, tem vínculos, inclusive afetivos com a instituição e foi indicada para a função um mês antes da entrada da pesquisa na escola, quando havia concluído Curso de Pós Graduação na área de gestão. Suas falas, e porque não dizer reflexões, pautaram-se, sobretudo, na relação professor – aluno, no exercício da autoridade e nas formas de coerção que se expressam no trabalho docente. Parecia conjugar as teorias de um curso recém concluído às novas práticas de gestão, no papel de liderança central da escola.

A rotina do diretor escolar abrange uma gama de atribuições e tarefas inesperadas que são organizadas e coordenadas no limite do tempo de trabalho. Para estas diretoras, a jornada de trabalho varia de 40 a 50 horas semanal, confirmando a fala recorrente de que passam a maior parte do tempo de suas vidas na direção da escola. Declararam, unanimemente, que muitas vezes levam trabalho para fazer em suas casas.

As diretoras mantêm padrões de reuniões com os pais e responsáveis, bastante semelhantes. No início do ano letivo organizam e lideram uma reunião geral, com

responsáveis e professores, para explicar as regras, organização e funcionamento da escola. Organizam também reuniões ordinárias, bimestrais, para divulgar os resultados do desempenho escolar, entregar boletins e conversar com os responsáveis sobre o desenvolvimento dos alunos durante o bimestre. E, caso seja necessário, agendam reuniões extraordinárias com responsáveis de determinadas turmas ou alunos.

Apresentam estilos próprios de organizar os trabalhos concernentes à direção da escola e à delegação de tarefas. Entre concentrar e partilhar atribuições, tendem mais a segunda opção. E, aquelas que não o fazem, parecem tornar o trabalho mais pesado e os resultados administrativos menos satisfatórios. Preocupam-se em manter a coesão docente, o empenho na promoção de atividades de apoio à aprendizagem e o interesse em vincular às famílias aos trabalhos desenvolvidos. Reconhecem os méritos dos professores no êxito acadêmico da escola e os qualifica como os maiores responsáveis pelo trabalho bem sucedido da escola.

Há, entre as diretoras, modos diferentes de gerir as escolas, mas há notadamente, em todas elas, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. As diretoras mostram-se atentas aos problemas das famílias e chegam a aconselhá-las; monitoram o desempenho das turmas e alunos; acompanham o trabalho docente, e colocam à disposição das CREs os professores que não trabalham na lógica da escola; replanejam, utilizam recursos pedagógicos e concentram esforços nos projetos de recuperação da aprendizagem; acessam projetos para as escolas, entram nas salas de aula e algumas vezes substituem os professores, lecionando durante as suas ausências.

As diretoras são tenazes na defesa da garantia das aulas e reconhecem, como no caso do exposto pela diretora da Escola Ana Cristina César, que o trabalho docente está no âmbito da gestão escolar. A diretora considerou, conforme suas palavras, que os maiores problemas enfrentados na escola são a empresa de limpeza, as licenças médicas e afastamentos docentes:

Atualmente não tenho falta de professor. Alguns tem dupla regência. Há problemas com licenças e aposentadorias. Na época de eleição tenho problemas porque tenho 13 professores convocados [pelo Tribunal Regional Eleitoral]. Já tentei tudo para evitar isso, mas não consegui. Acho que tudo o que os professores fazem é da alçada da gestão. Trabalhar comigo é difícil. Sou chata. Cobro muito. O professor não pode dar um minuto a menos. Não dou dia para ninguém mas o professor que falta pode repor a aula. Quando o professor falta muito eu comunico a CRE. Eu posso cobrar porque eu dou exemplo. Equipe que trabalha comigo também cumpre horário. Só falta por questão de saúde. (Diretora da Escola Ana Cristina César)

Nesta escola a equipe dirigente está incompleta. Não há coordenador pedagógico desde o final de 2009, bem como agente administrativo. A diretora atua também na coordenação dos trabalhos pedagógicos, campo com o qual mais se identifica. Conta com duas responsáveis voluntárias para apoiar o trabalho da secretaria. Menciona que os professores impedidos de exercer temporariamente a regência de turma, por afastamento médico, auxiliam na secretaria da escola.

Têm dois professores readaptados por problemas de saúde que não podem dar aula mas ajudam na parte administrativa. Um tem problema de visão e o outro tem diabetes avançada. Nós aqui quebramos a barreira da sala da direção trancada. A sala está no meio dos alunos. Nós tomamos conta do recreio e isso cria vínculo. A gente descobre o que está ocorrendo na escola vendo o recreio. (Diretora da Escola Ana Cristina César)

Cabe ressaltar que não há definição clara de atribuições na secretaria da escola, mas entre a diretora e a diretora adjunta as atribuições são demarcadas. À diretora compete a coordenação da escola, a gestão financeira, a organização e o acompanhamento dos organismos de participação, do trabalho docente e da aprendizagem. Enquanto que à diretora adjunta competem as atribuições de caráter administrativo, embora concilie a estas, tarefas pedagógicas na rotina diária.

Na Escola Florbela Espanca, no tocante à gestão administrativa, a equipe dirigente está completa e não há, conforme relatos da diretora, falta de funcionários. As atribuições estão definidas com clareza, o que deixa transparecer uma gestão organizada. Embora, assim como nas demais escolas, os funcionários acumulem execução de tarefas que não figuram entre as funções que lhes compete. Exemplos são os agentes educadores e agentes administrativos que controlam diariamente a entrada e a saída dos alunos, porque as escolas não dispõem de porteiros.

A diretora exerce funções relacionadas à face política da escola. Coordena os organismos de participação (que não funcionam plenamente), organiza o registro e acompanha o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, coordena a gestão dos recursos financeiros, e conversa diretamente com as famílias sobre os assuntos disciplinares ou de aprendizagem.

Os documentos da escola são ordenados, de fácil acesso e estiveram à disposição, enquanto perdurou a pesquisa. A diretora adjunta coordena os trabalhos administrativos, os programas sociais e o Censo Escolar, enquanto a coordenadora pedagógica se ocupa com o desenvolvimento dos projetos, planejamento e desenvolvimento da aprendizagem. Recai sobre a última o controle e a distribuição do material distribuído pela SME para os professores e os alunos: apostilas pedagógicas, cadernos de apoio pedagógico, descritores, aplicação de provas, gabaritos e resultados.

Embora a Escola Frida Kahlo aparente pouca organização dos materiais, dos ambientes de trabalho e registros, a diretora concentra num caderno pessoal os principais dados ou destaques que mereçam maior controle. Delega as atribuições mas se constitui como centralizadora dos processos de gestão. Apresentou-se como uma diretora tradicional, disse que *“aprendeu assim em outra escola”*, definiu sua proposta como *“pedagogia do respeito”*, onde a disciplina é fundamental. Disse que descentraliza as decisões com a diretora adjunta e a equipe mas *“algumas coisas eu tenho que resolver”*. Controla a matrícula dos alunos, a gestão de recursos financeiros e acompanha, pormenorizadamente, a disciplina e o desempenho dos alunos. Suas aspirações em relação a eles parecem dizer respeito à própria trajetória: *“Se eu saí da comunidade e cheguei onde cheguei, por que eles também não podem fazer o mesmo”?*

A escola dispõe de uma equipe de secretaria a quem a diretora delega as tarefas administrativas que são desempenhadas também pela diretora adjunta. Há falta de funcionários para controle da disciplina, na entrada e na saída dos alunos. Mas a diretora conta com a mãe representante do CEC para colaborar. A coordenadora pedagógica, que é também professora de Educação Física da escola, acompanha o trabalho docente, o planejamento e o desenvolvimento da aprendizagem nas turmas.

No que concerne à Escola Maria Callas, a diretora já contou o tempo para a aposentadoria, mas permanece ativa e pareceu incansável, mesmo em meio à obra de reforma da escola. As entrevistas e conversas com a diretora contaram sempre com a presença da coordenadora pedagógica, a quem ela se reportava nos momentos polêmicos ou que requeriam respostas sobre ações pontuais. A diretora é a figura central da escola, cujo nome confunde-se com o nome dela. Explicando melhor: alguns professores da escola, inclusive integrantes da CRE, mencionaram que a escola é conhecida como a Escola da Dona[...].

A gestão da escola é coordenada pela diretora que não tem como atribuição qualquer função administrativa que a ocupe ou que permita retirá-la do campo de visão da escola e dos seus acontecimentos. Ela acompanha, monitora, aconselha, conversa, visita as salas de aula e toma decisões quanto ao funcionamento da escola. Distribuiu as tarefas administrativas entre a diretora adjunta e a equipe de secretaria, e informou que: “*a parte pedagógica, a parte cultural fica mais pra mim.*” As atribuições são distribuídas entre toda a equipe administrativa que estava completa, em face de professores readaptados, que não exercem, temporariamente função de regência de turma. A diretora não administra os aspectos burocráticos dos recursos financeiros, ficando esta atividade a cargo da adjunta e da professora do CEC. Também não coordena o funcionamento do CEC e do Grêmio, atribuição que compete à coordenadora pedagógica.

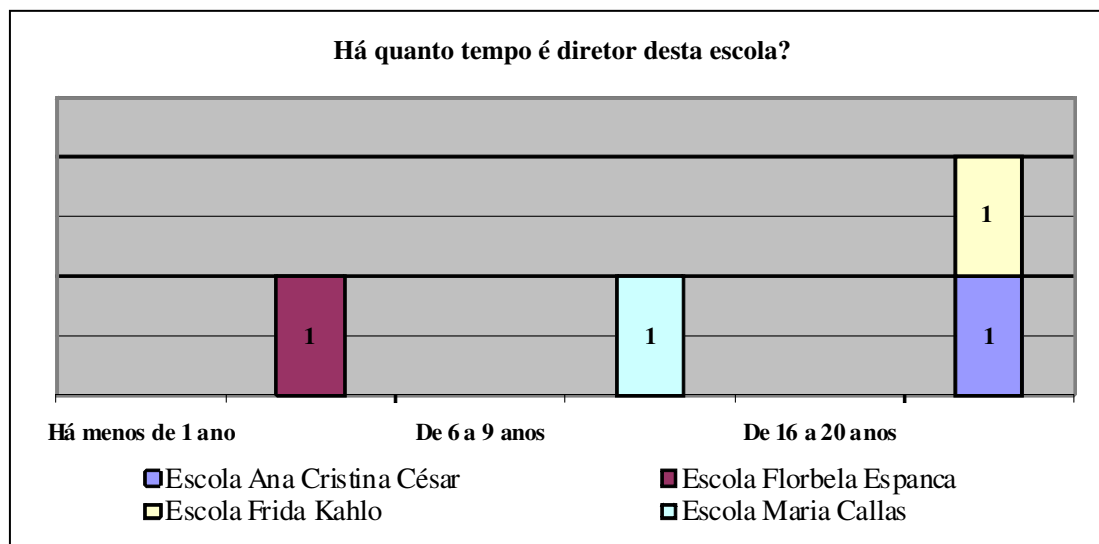
A Escola Maria Callas é uma escola de inclusão. Este aspecto democratizante permite que permaneçam na escola, durante o horário das aulas, as mães que acompanham seus filhos com condutas típicas ou deficientes (visual, auditivo, motor, intelectual) matriculados nas classes especiais. E também que o portão, diferente das outras escolas, permaneça aberto durante o horário de funcionamento da escola

## **5.2. Perfis das diretoras**

As diretoras são quatro mulheres brancas, cujos *backgrounds* familiares, pelos relatos, denotam aspectos das classes, média e popular. Estão situadas na faixa etária que varia de 40 a 70 anos. Dentre as quatro, duas responderam ter cursado Pós-Graduação na área de gestão.

As diretoras são experientes. Estão no magistério público municipal, em média, há 20 anos, e nas escolas há pelo menos 15 anos, tempo médio em que exercem também a função de diretoras (Gráfico 6). Três diretoras já exerceram outras funções na escola que dirigem, inclusive de professor regente, pré-requisito para ocupar a função de diretor na rede pública municipal do Rio de Janeiro.

**Gráfico 6 : Tempo de exercício na função de diretor**



Fonte: Pesquisa conselhos escolares, 2010.

As diretoras das escolas Florbela Espanca e Frida Kahlo residiram há anos nos bairros das escolas que dirigem, e atualmente residem em bairros próximos às escolas. Ao longo das entrevistas estas diretoras apresentaram uma imagem negativa dos valores, contextos sociais e familiares dos alunos. O que aliás, nem sempre correspondia à percepção dos pais, verificada no *survey*, e as suas próprias expectativas em relação à trajetória acadêmica e profissional dos alunos.

Considerarei que um aspecto que poderia favorecer iniciativas e empenho para o funcionamento dos conselhos, e o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola seria a experiência e a disposição política das diretoras, verificadas através de experiências de participação em organizações, entidades, redes ou movimentos de interesse coletivo. A maioria (três das quatro diretoras) informou não ter qualquer experiência neste sentido. A única menção a este respeito, foi da diretora da Escola Maria Callas que participou, na década de 70, do Círculo de Pais e Professores.



Possivelmente o baixo interesse pela política tem impacto na forma como as diretoras compreendem e operam com o conselho e seus membros. Considerei que, ainda assim, poderiam ter interesses sobre assuntos que dizem respeito à gestão escolar, e buscar informações sobre esta política pública. Deste modo, possivelmente, os novos conhecimentos teriam repercussão sobre as práticas no conselho e o seu funcionamento. Neste sentido, procurei investigar se as diretoras conheciam o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, ação desenvolvida pelo MEC desde 2004, que tem o intuito de fomentar, por adesão das redes públicas, práticas participativas através da formação dos conselheiros escolares. Todavia, todas as diretoras demonstraram desconhecer o Programa. O que significa que há, na rede, pouca visibilidade de um programa de âmbito nacional voltado para a gestão democrática. Contudo, vale considerar que o material do Programa é acessível ao público através do portal do MEC.

### **5.3. Gestão pedagógica: diretores e Projeto Político-Pedagógico**

No âmbito da gestão escolar são concebidas e praticadas as ações que evidenciam os meios e os fins do trabalho educativo. Ela é a face reveladora do que se desenvolve nos contextos escolares.

Para Lück (2000):

o processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, adquiram conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício da cidadania responsável ( p. 8).

Compete ao diretor da escola organizar os processos de gestão, e adequá-los para garantir que aos alunos sejam assegurados conhecimentos e técnicas que permitam o acesso aos bens culturais e os tornem qualificados para o mundo do trabalho em constante transformação. Neste sentido, a escola não pode se descuidar das aptidões que podem ser desenvolvidas coletivamente, e que requerem o diálogo como atividade constitutiva de suas práticas, posto que a cidadania e a inclusão social não se constroem somente através da aprendizagem dos conhecimentos universalmente relevantes, embora sejam de fundamental importância. Tais aptidões

envolvem o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, o senso de iniciativa, a criatividade, a capacidade para trabalhar em grupo, a autodisciplina, a capacidade de argumentação e competências abrangentes para as dinâmicas do mundo do trabalho e da vida social.

Em todas as escolas foi observada dedicação da equipe dirigente no desenvolvimento de um clima acadêmico favorável a aprendizagem dos alunos. O empenho no desenvolvimento de projetos, a atenção ao ensino, o acompanhamento dos trabalhos dos professores, a liderança da equipe na coesão docente se manifestaram em vários momentos nas escolas enquanto perdurou a pesquisa. Em maior ou menor grau, com as singularidades locais, foram observadas sugestivas ações voltadas para a gestão pedagógica e para a melhoria da aprendizagem.

Entretanto, o mesmo não encontrou ressonância na ampliação deste debate ou na gestão compartilhada do planejamento escolar, de tal modo que alcançasse outras esferas da comunidade, o conselho ou os representantes de cada segmento da escola. Mesmo o Projeto Político-Pedagógico pareceu se constituir em um instrumento desenvolvido de forma diferente nas escolas, e com graus distintos de participação dos professores e das comunidades escolares.

Em trecho da entrevista que trata da abrangência e dos níveis de participação da comunidade escolar no Projeto Político-Pedagógico, a diretora da Escola Frida Kahlo, enfática, responde o seguinte:

Diretora: Sabe como eu faço com eles [membros do CEC] ? A gente discute o Projeto. Reúne o CEC: Olha, ficou decidido assim, assim, assim, assim, assim. O que vocês acham? Legal. Eles estão participados. Foram comunicados e participados do que vai rolar. Gente, analisa!!!!.....

Entrevistadora: O projeto fica por conta dos professores?

Diretora: Com certeza.

Na Escola Ana Cristina César, no tocante ao Projeto Político-Pedagógico, a diretora explicou que a participação dos responsáveis ocorreu “*porque nós trocamos o alvo do nosso projeto político-pedagógico esse ano*”. Esclarece que encaminhou bilhetes para casa pedindo sugestões, pois

[...] queria títulos. A gente queria ter como desenvolver. Mais ou menos o assunto a gente tinha a idéia, mas nós queríamos uma concordância dos responsáveis. A gente pediu que eles nos iluminassem no sentido de onde eles achavam que nós poderíamos atacar como um projeto político. Isso eles responderam bem mesmo. (Diretora da Escola Ana Cristina César)

Ainda que os pais não tenham participado organicamente da construção do PPP, esta escola, conforme apresentado no Capítulo 3, sobressai dentre as demais em virtude do protagonismo dos professores na construção deste instrumento. Possivelmente, o perfil predominantemente pedagógico da diretora e o grande interesse em desenvolver projetos na escola, que tendem a envolver e a firmar a coesão dos professores, para pôr a termo tais atividades pedagógicas, contribuíam para este resultado.

No entanto, a dificuldade de acesso ao registro dos PPPs nas escolas, excetuando a Escola Florbela Espanca, e as recorrentes declarações das demais diretoras sobre um trabalho que se desenvolve, impregnado das marcas iniciais da entrada na escola, levaram-me a compreender que, possivelmente, o eixo de ação destas diretoras está assentado nos ideais que as levaram a dirigir às escolas. E se constituem ainda, como o elemento chave da gestão pedagógica.

As três diretoras que estão há mais tempo nas instituições escolares demonstraram em suas falas a defesa de uma missão da qual elas parecem estar investidas desde o primeiro mandato, o qual passarei a denominar de projeto de escola. Ressalte-se que naquele momento a discussão nacional ainda enfrentava o desafio de resolver os problemas da universalização do acesso e das elevadas taxas de reprovação. A renovação desta missão e a reafirmação de um princípio se desdobram na idéia de um projeto de escola de longo prazo, que têm em comum, como eixo principal a qualidade, conforme transcrição das falas das diretoras:

Não é um trabalho de 2, 3, 4, 5 anos não. É trabalho de 10 anos pra cima, é você se dedicar exatamente à escola. Eu sempre, desde que assumi a direção da escola, entro às 7 e saio às 18. [...] Primeira proposta: vamos modificar o pensamento da escola pública porque nessa época também, a maioria dos professores que trabalhava aqui tinha seus filhos na rede particular. Se você tem seu filho na rede particular e você trabalha na escola pública, você não acredita no trabalho daquela escola. [...] Aí, os professores resolveram: vamos modificar a escola, e começamos a trabalhar. Começamos a modificar lentamente o perfil da escola e, quando a gente começou eu fui a primeira, desse meu grupo, antes eu não sei. [...] Vamos ter um compromisso maior com as crianças, tentar saber por que aquela criança não está aprendendo, tentar ir descobrindo o que está empatando tantos anos aquela criança aqui na escola a gente já estava fazendo lá. [...] E aí foi num crescente, todo mundo se engajando naquele processo que começou. Nunca ninguém pensou em premiação, nunca ninguém pensou em estar na mídia, não. Eu quis fazer o mesmo trabalho há anos e agora de uns 2, 3 anos é que

começou a coisa de IDEB, de Prova Brasil, contemplar as diretoras. Mas o nosso grosso mesmo, a gente fazia isso – Inovava. [...] Eu vou atrás dos projetos. Cadastro a escola na internet. A escola pública tem grandes alunos e é preciso descobrir o potencial de cada um. (Diretora da Escola Ana Cristina César)

Interessante que embora eu não tivesse acesso, ao registro do Projeto Político-Pedagógico coletivo, sistematizado, que pudesse esclarecer a concepção de educação, a lógica de funcionamento da escola no dia-a-dia e os processos de gestão, durante as entrevistas e as visitas, a diretora da Escola Ana Cristina César deixou transparecer os seus propósitos na condução da escola e o papel central na vinculação aos projetos educativos que são desenvolvidos e articulados às disciplinas. Evidenciou o objetivo de tornar a escola um local de diálogo com as culturas. A diretora chama para si a responsabilidade de controle e de acompanhamento da escola, embora tenha demonstrado algumas vezes certo desencanto com a profissão docente e pendor à centralização dos processos de gestão. É comum vê-la nas salas de aula, andando pelos corredores, conversando informalmente com os alunos no recreio, ou mesmo nas sessões das conversas formais e particulares na sala da direção. Reconhece que é muito agitada e parece não se preocupar em esconder esta marca. *“Eu jamais conseguiria ficar numa sala de diretor. Se tivessem feito um estudo quando eu era criança, com os métodos de hoje, possivelmente descobririam que eu era hiperativa. Por isso que eu ando o dia todo pela escola”*.

Durante as entrevistas chamou a atenção, especialmente nas falas das diretoras das escolas Ana Cristina César, Frida Kahlo e Maria Callas, o reconhecimento do papel central que ocupam na condução da escola. Em alguns momentos deixaram escapar a projeção da própria imagem, o que ocorreu enfaticamente em relação à diretora da Frida Kahlo: *“A marca da Escola [Frida Kahlo] é a diretora. Não digo isso por mim não, hein, eu estou falando isso para você porque é uma realidade. Sem modéstia nenhuma”*. Sem dúvida ela parece ter papel central na condução das relações interpessoais, especialmente entre professores e direção, o que não parece ter sido fácil nos primeiros anos de gestão. O projeto de escola em que a diretora ancora as ações da instituição escolar está voltado para a disciplina, com o intuito de, através da ordem, alcançar um clima de trabalho que promova a responsabilidade e a aprendizagem. Esta idéia central tem origem na sua entrada na escola, quando

buscava, no seu entendimento, alcançar uma das dimensões da qualidade, conforme relatou:

Eu vim resgatando a escola. Foi difícil, não vou dizer para vocês que não foi, foi muito. Cada ano foi uma tortura. [...] Porque foram batalhas travadas aqui dentro. Professores difíceis... Como o aluno não tinha disciplina, o professor também não tinha. Como o aluno não era cobrado de horário, de uniforme, de material, o professor também não aceitava ser cobrado. E eu falava para eles, se eu vou cobrar para o meu aluno horário, o meu professor, o meu funcionário também vai me dar horário. Se eu cobro a ele a presença dele na escola, vou cobrar de vocês também. Acabou o tempo do “aí, se ele pode, eu posso”. Acabou o tempo. O que eles não podem, vocês também não podem. Não tem acordo. E foi só num crescente. Então, você, hoje, tem uma escola em que você não tem rotatividade de professor. [...] Mas eu sempre fui disciplinadora. Eu não entendo educação sem disciplina. Como você vai explicar uma coisa para um aluno se ele não está sentado, calado, te dando atenção? Como você vai ler livro, com ele andando em cima de mesa, jogando bolinha, gritando pela janela? Eu não conseguia entender isso. Como você vai ensinar a ele hábitos, se ele não sabe formar? Se ele não sabe a hora que tem que ir a um banheiro, que tem que merendar? Porque o papel é esse, de formador, você forma uma criança. Então, eu não conseguia entender o aluno descer a hora que ele queria descer, o pátio cheio de mesa de pingue-pongue e totó, porque a escola é do povo. [...] Tem que ficar ligado em tudo, em tudo. Você não descansa em casa. Chega em casa, você abre o e-mail, vê o e-mail que veio para escola, porque às vezes de manhã você não consegue abrir aqui, você trabalha o dia inteiro, a sua cabeça não desliga, não; você é 24 horas por dia diretora de escola. Eu acho que o diferencial é esse: é você ser diretora da escola [Frida Kahlo] 24 horas do seu dia. (Diretora da Escola Frida Kahlo)

Uma concepção que emergiu nas entrevistas foi a de uma direção que precisou, desde o primeiro mandato, assegurar que a equipe trabalhasse voltada para os mesmos fins, com a identificação de fragilidades e definição clara de objetivos. E, neste sentido, embora a diretora da Escola Maria Callas reconheça em sua ação, traços de uma condução vertical da gestão, quando afirma: “*Eu sou muito mandona. Eu sei dos meus defeitos,*” há, a idéia de recuperar coletivamente a escola desde a sua entrada na direção, como afirmou em entrevista:

Eu encontrei uma escola com muitos problemas, muitos mesmo. Problemas de prédio, problemas de disciplina. Uma escola desestruturada, vamos dizer assim, precisando unir forças pra conseguirmos botar a escola no devido lugar. Bom, primeiro eu comecei a pintar o prédio porque me desagradava profundamente o prédio. Claro que eu tive ajuda da Prefeitura. Pintamos o prédio todo porque eu achava que um ambiente agradável é bom para o professor, é bom para o aluno, é bom para todos. Então, a primeira coisa que eu resolvi, foi dar uma nova cara à escola. Principalmente na parte de higiene, na parte de paredes, pintar as paredes, tornar o lugar bem mais agradável para os alunos, pra todos. E, um mês depois fizemos uma festa de confraternização: professores, funcionários, pais, alunos, todos. Era o retornar da escola, e dali, foi o ponto de partida. Fizemos uma missa... Um

culto aqui dentro, vamos chamar assim. Fizemos uma festa, foi muito alegre. Nós acabamos com que eu encontrei e recomeçamos. Esse foi o reinício da Escola [Maria Callas].[...] Nós criamos o Jardim de Infância pra já garantir a próxima CA<sup>1</sup>, porque era o pior da escola, o mais vazio, era o 1º segmento na época. Então eu tinha que começar. A necessidade era essa. Então, a 1ª estratégia foi essa, além daquelas que eu já citei. E daí pra frente... Nós até botávamos cartazes lá no supermercado dizendo que nós tínhamos vagas. Os professores se uniram em torno disso. Todos queriam melhorar a escola, todos. Foi um trabalho não da nova direção, foi um trabalho de união. Foi um trabalho grande, um trabalho difícil. E aí conseguimos. (Diretora da Escola Maria Callas)

Além de um plano de recuperação da escola, pensado pelas três diretoras desde que assumiram a função, outro importante aspecto é que em todos os casos as escolas ampliaram o número de matrículas. A ampliação ocorreu tanto através da oferta de uma determinada modalidade de ensino, como no acréscimo de turmas em um segmento do ensino fundamental. Nestes casos, as diretoras reorganizaram a estrutura de funcionamento da escola, orientando as vagas a partir das demandas, com margens consideráveis de autonomia.

Quanto à autonomia pedagógica da escola, a CP da Escola Maria Callas ponderou sobre a utilização dos materiais enviados pela SME, e o uso que os professores fazem em sala de aula, frente ao calendário da escola.

*As apostilas são apostilas boas. Já ouvi outros colegas comentarem assim: Ah, mas isso não tem relação com o conteúdo das orientações curriculares. Eu não observo isso. Eu dou liberdade para o professor trabalhar da melhor maneira possível. É mais um material. É mais um recurso. Se a gente reclama da falta de recursos, eu acho que é algo sem sentido. Tem os livros didáticos, tem as apostilas. As escolas têm esse material também: Datashow. Muito material multimídia que dá pra utilizar. Claro que dá um pouco de trabalho porque você tem que planejar. Você tem que se organizar para coletar aquilo que é mais importante pra tua disciplina. Dá trabalho, mas nós procuramos manter o equilíbrio em relação a esses recursos. Em relação a essas coisas também, porque a gente tem que cumprir o nosso calendário.(CP da Escola Maria Callas)*

Um tema que ocupou as entrevistas, e que foi observado como trabalho regular, nos contextos escolares, diz respeito aos recentes procedimentos da SME para melhoria da educação, e o seu impacto na gestão e no trabalho docente.

Conforme explicitado no segundo capítulo, após os resultados da avaliação dos alunos implementada nos primeiros meses da atual gestão, foi desenvolvido o plano

---

<sup>1</sup> Classe de Alfabetização

de melhoria da educação carioca, que conta com um incremento de material pedagógico e projetos, no intuito de garantir aos professores e às escolas condições para melhorar o desempenho dos alunos, através da centralização da gestão pedagógica, notadamente da concepção e da política.

Paralelo a esta ação foi assinado pelos dirigentes escolares o Termo de Compromisso de Desempenho, que visa o alcance de progressivos índices (IDEB e IDE-RIO) que enfatize os resultados da aprendizagem desenvolvida pela escola.

A centralidade do IDEB no PDE e nas políticas públicas educacionais, como veio para monitorar, alcançar e promover a qualidade da educação nacional é recente na rede pública do Rio de Janeiro e foi consagrada na atual gestão. Dessa forma se constitui como um ponto de tensão que requer das diretoras maiores conhecimentos.

O estabelecimento de bonificação para os profissionais de educação da escola que atingirem a meta acordada, produz além do efeito da responsabilização, subliminarmente vinculado à ação, o impacto e a persuasão social, que ocorrem tanto pela crise da educação quanto pela imagem da escola como representação das aspirações sociais das famílias.

Um ponto que deve ser mencionado e que figura entre os sinuosos caminhos da descentralização e da responsabilização da gestão é o fato deste plano lançar mão de dois aspectos que produzem efeitos sobre a sociedade: um é a produção de dados mensuráveis – as estatísticas: que comprovam que as escolas, no conjunto da rede, precisam melhorar, mas algumas precisam melhorar muito mais do que outras. O outro é a prática da responsabilização (*accountability*) que é lugar-comum nas falas de diferentes setores da sociedade e dos governos mundo afora, mas que soa ainda de forma muito particular para as diretoras das escolas.

Entretanto, o que parece ser uma idiosincrasia da política educacional da rede municipal do Rio de Janeiro, se configura como tendência de âmbito mais abrangente, que visa produzir resultados, monitorá-los e alcançar crescentes patamares de desempenho, alinhado ao contexto global de responsabilização. E, no caso do Brasil, conforme assinalado por Alves (2009) deverá impactar nas formas como são concebidos e operados os instrumentos da gestão democrática.

No tocante à autonomia, conforme relatos anteriores das diretoras e de membros dos conselhos, há diferentes formas de operar com as margens possíveis, nos contextos escolares. E, se a autonomia é compreendida como uma construção com propósitos coletivos nas escolas públicas, para assegurar os princípios da democratização da gestão e os direitos à educação, há também outras formas de utilizá-la e, em nome dela, tomar decisões solitárias e polêmicas.

Para ilustrar o exposto transcrevo abaixo um trecho da entrevista com a diretora e a coordenadora pedagógica da Escola Maria Callas que versou sobre o uso de uma nova dependência reformada após a obra da escola, e alvo de disputa entre os professores e a diretora. A questão foi apresentada pela coordenadora pedagógica que, durante a entrevista, parecia querer contar com o meu apoio:

Coordenadora Pedagógica: Deixa eu falar pra senhora, ontem o [professor de Ciências e do CEC] me procurou pra mostrar os bichinhos dele. Tá trabalhando com insetos e tal. Professor do 6º ano. Aí trouxe o material pra mostrar às crianças. Está preocupado com a questão do laboratório de Ciências. Ele quer vir pra cá pra trabalhar em janeiro, pra tentar montar esse laboratório. Quer fazer reunião com os outros professores.

Entrevistadora: Nas férias?

Diretora e Coordenadora Pedagógica: Nas férias.

Diretora: Não é legal isso? Não é bom (risos)?

Coordenadora Pedagógica: Gente o que eu posso fazer? Não dá pra fazer isso agora em aula, então é melhor deixar fechar o ano e em janeiro a gente vem pra cá e pensa nisso.

Entrevistadora: Vocês estão ganhando o laboratório ou o laboratório já existia?

Diretora: (Risos) Eu acho que o laboratório não vai sair.

Entrevistadora: Me conta essa história.

DIRETORA: Eu acho que vou precisar botar uma turma lá.

Entrevistadora: É mesmo?...

Diretora: Eu nem sei como vai ficar isso. Eu tô aqui nervosa.

Diretora: Ele fala: - *Eu estou organizando* e vai mostrando os materiais.

Entrevistadora: Num momento como esse, vocês não conseguem, por exemplo, através do Conselho chegar à Secretaria e a CRE: - Não, olha só, a gente precisa de um laboratório. Coloca aluno em outra escola...

Diretora: Ele é do CEC.

Entrevistadora: A senhora não consegue fazer essa inflexão?

Coordenadora Pedagógica: O que a senhora acha?

Diretora: Eu não sei. Eu tô aqui com a minha consciência pesada, né? Porque quando eu vi que eu tava cheia de alunos. Eu gosto de escola cheia mesmo, eu não gosto de escola vazia. Escola é da criança. Eu sempre falo isso. Escola é mais da criança do que de qualquer outra pessoa.

Entrevistadora: Mas tem um ganho com o laboratório.

Diretora: Lógico. Eu não quero abrir mão disso.

Entrevistadora: O laboratório não é qualquer escola que tem. Principalmente a rede pública. Você quase não vê na rede pública.

Diretora: Eu gosto de tudo que eu posso tirar pra proveito do professor e do aluno. Eu adoro. A [Coordenadora Pedagógica] sabe. Aí eu fui: Caramba eu



preciso tanto daquela sala. Deus do Céu, como eu vou fazer? Desde ontem que eu estou angustiada com isso. Porque eu falei: Não, meu Deus do Céu. Agora mesmo eu tava lendo a Portaria [de matrícula], eu vou poder aumentar. De repente se eu tirar uma turma. Eu não sei se eu vou poder. A escola é muito, muito procurada. É muito. Você não tem idéia. É um desespero. Todo mundo quer vir pra cá.

O que parece ser uma discussão trivial de um contexto escolar sobre o uso de uma dependência, traz em seus meandros dois pontos a ser considerados.

O primeiro diz respeito à deliberação. Quem decide sobre a finalidade desta dependência na escola? Se o governo deixou margens de autonomia para a decisão, esta deveria ser compartilhada com o conselho. Mas, no senso comum, cabe à diretora a decisão final. Ela teria autonomia para decidir, posto que ela é a liderança reconhecida pela comunidade escolar, legitimada inclusive através de eleição. Olhando sob este ângulo ela tem o poder de dispor da escola pública para fins que assegure o direito à educação. Entretanto, a questão envolve ainda um conflito que diz respeito à qualidade educacional a ser garantida pela escola, e este é o segundo ponto da discussão.

É sobejamente conhecido que o centro do debate da qualidade diz respeito, não somente a polissemia do termo, mas também aos fatores ou dimensões que mais influenciam na sua promoção e desenvolvimento. Neste sentido, envolve o elenco das demandas educacionais que precisam ser enfrentadas para reduzir as desigualdades e promover a equidade.

Assim, parece plausível que a ampliação do prédio escolar demandasse a construção de um laboratório de Ciências para incremento (estratégico) de um campo do conhecimento que se apresenta frágil no panorama nacional<sup>2</sup>. O efeito do uso deste equipamento pelos alunos tem uma dimensão social que favorece a redução das desigualdades educacionais e desenvolve a cidadania.

---

<sup>2</sup> Nos resultados do desempenho no PISA (Programa Internacional para Avaliação de Alunos), no ano de 2006, o Brasil ficou na 52ª posição dentre os 57 países que participaram do *survey*. O PISA avaliou o desempenho de alunos na faixa de 15 anos, nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Ver em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/Novo/>. Acesso em 10/03/2011.

Neste sentido, é importante considerar que os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2010<sup>3</sup> revelaram que 78% dos alunos do ensino fundamental estudam em escolas sem laboratório de Ciências. O que representa um contingente de aproximadamente 24 milhões de estudantes. Este dado torna-se mais alarmante se levarmos em conta que somente 7,6% dos alunos dos primeiros anos (1º segmento) têm acesso aos laboratórios nos estabelecimentos de ensino.

Ora, nesta perspectiva a autonomia não pode ser compreendida como um conceito apartado dos interesses e do direito do aluno. Direito esse que visa, por meio da educação pública, habilitá-lo a compreender e interagir no mundo se apropriando de conhecimentos universalmente construídos e socialmente significativos.

Os conselhos em funcionamento, teriam como competência discutir e buscar, coletivamente, encaminhar no âmbito da gestão as ações para melhorar a escola, reduzindo o patrimonialismo e conduzindo a vontade coletiva a favor da educação e do ensino de qualidade.

#### **5.4. Gestão financeira, descentralização e autonomia**

As diretoras consideram de fundamental importância para o desenvolvimento dos trabalhos na escola, a autonomia financeira, embora se ocupem de forma distinta da gestão dos recursos. A utilização concentra-se, sobretudo, nas melhorias dos prédios escolares, através de pequenos reparos e obras. E, em 3 das 4 escolas os recursos são geridos pelas diretoras na ausência de um planejamento de longo alcance, atendendo às emergências, sem que os gastos sejam publicizados para a comunidade escolar.

Vale ressaltar que uma reclamação recorrente entre as diretoras foram os escassos recursos encaminhados às escolas. Não somente a escassez, mas também a responsabilidade em lidar com áreas da tributação, de pouco conhecimento e que não se constitui como a razão de ser da escola, foram alvos de suas queixas. A agilidade na prestação de contas, o uso adequado dos recursos, o pagamento de tributos, são ações que precisam ser desenvolvidas e que impactam o funcionamento da escola.

---

<sup>3</sup> Ver em: [http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao\\_censo2010\\_201210.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf). Acesso em 10/03/2010.

Certamente que a rapidez na prestação de contas, pelo menos no tocante a verba municipal, se traduz na alocação de mais recursos para a escola. Entretanto, durante as entrevistas as diretoras reforçaram que é atribuída à descentralização e à autonomia a solução de todos os problemas da escola, inclusive os estruturais, de maior monta, que requerem a ação do Governo, como a reforma de uma quadra de esportes ou a ampliação de salas de aula para atendimento à demanda de matrículas.

A descentralização tende a oscilar entre os extremos da autonomia e da responsabilização na fala das diretoras, sobretudo tratando-se da gestão dos recursos financeiros. Entretanto, cabe lembrar que o tema foi caro e constituiu-se como um dos pilares dos movimentos democráticos do país na década de 80. Foi vigorosamente debatido entre os setores organizados da sociedade brasileira e os parlamentares durante a elaboração da CF de 1988. Os ideais da descentralização eram iminentes à democracia e representou o mote central da reestruturação e redemocratização do Estado brasileiro.

Contudo, o ideário foi capturado na Assembléia Nacional Constituinte com ênfase na interpretação, na reconfiguração fiscal e na adoção de um sistema tributário que tinha em vista um novo ordenamento político dos entes federados frente ao Estado centralizador.

Souza, (2001) explica as demandas políticas que operaram esta engenharia constitucional, os embates e consensos na ANC e as razões que podem elucidar a adoção da descentralização como via de mudanças para o federalismo entre os parlamentares. Dentre as razões, a autora destaca a agenda da transição democrática, e um dos componentes explicativos foi, segundo a autora, a existência de [...]“um ambiente favorável aos governos subnacionais, abrindo caminhos para assunções normativas sobre a descentralização, como por exemplo seu potencial para promover eficiência, democracia e *accountability*” (p. 546).

O impacto da descentralização e da autonomia na escola está ancorado na transmutação da descentralização política, idealizada, defendida e proclamada por aqueles que preconizavam o Estado democrático. Neste sentido representa também o constrangimento de um Estado centralizador.

No âmbito das escolas, a despeito de um largo espectro normativo, que regulamenta a participação dos conselhos no planejamento, acompanhamento e execução dos recursos financeiros encaminhados às escolas, não foram observadas práticas participativas que envolvessem os organismos nesta ação política.

Para as diretoras, e, inclusive alguns conselheiros, a consulta e o levantamento de propostas para o uso de recursos, feitos por segmento ou individualmente, são práticas participativas. Entretanto, este mecanismo adotado pelas diretoras, mediante a ausência das reuniões coletivas, prescinde do diálogo e do estabelecimento do debate daqueles que representam os interesses da comunidade escolar.

Neste sentido, no tocante à mobilização e participação da comunidade na gestão financeira da escola, as políticas indutoras se mostraram frágeis no fomento da autonomia financeira e descentralização. Por outro lado, como apresentado nos capítulos anteriores, atingem o intento de repassar às escolas a responsabilidade de dar conta das suas inúmeras demandas materiais.

## **5.5. Considerações finais**

Esta pesquisa pretendeu analisar o funcionamento dos conselhos escolares, como instrumentos da gestão democrática num grupo de quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, cuja qualidade de ensino se confirma através de exames nacionais, notadamente nas edições da Prova Brasil de 2005 e 2007.

Considera-se, neste estudo de caso, particularmente, o envolvimento dos pais e dos agentes escolares no processo de escolarização bem sucedida dos alunos, e as possibilidades e limites dos conselhos na dinâmica da gestão democrática comprometida com a qualidade da educação. São feitas referências às modificações da legislação ocorridas nas últimas décadas e ao modo como estas disposições legais são operadas nas escolas.

A gestão democrática, proclamada na Constituição Federal e consolidada na legislação educacional posterior, consagrou os anseios políticos e culturais de uma parcela da sociedade civil organizada que aspirava uma escola cidadã, capaz de produzir novas formas de participação e controle social a favor da democracia.

O Conselho Escola-Comunidade – CEC foi criado em 1984 na Cidade do Rio de Janeiro antes mesmo da Constituição de 1988, em face do processo de redemocratização adensado com a eleição de um governo de oposição, sustentado por setores populares e de esquerda. Cabe ressaltar que, à época, estes mecanismos de participação tinham como finalidade substituir as Associações de Pais e Professores através de formas mais abrangentes e representativas para as comunidades atuarem em co-participação na gestão escolar. Do ponto de vista historiográfico, as idéias comunitaristas das décadas de 70 e 80, que reafirmavam o bem comum, a solidariedade e as relações intersubjetivas como valores importantes das organizações políticas, influenciaram decisivamente no desenho destes conselhos.

Contudo, a Reforma do Estado na década de 90 impactou os propósitos políticos idealizados para o funcionamento destes organismos. Assim como os conselhos e colegiados de diversas redes públicas do país, apresentados em pesquisas no âmbito da temática, os CECs não ficaram imunes às políticas que redefiniram os graus de autonomia e descentralização, pautados fortemente nas políticas educacionais de regulação promovidas pelo Estado. Desta forma, o virtuoso pendor político original destes organismos é estreitado diante da abrangência eminentemente técnica das políticas de indução deste período, notadamente o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, que reorientou o funcionamento dos conselhos ao propor sua organização jurídica como Unidade Executora.

Em que pesem o prestígio legal, as formas de indução, a projeção da temática observada nos movimentos sociais, em setores da sociedade civil e no campo das pesquisas de opinião, do ponto de vista acadêmico, grande parte da produção do conhecimento desde então, tem evidenciado a fragilidade dos canais e mecanismos de participação escolar e apresentado preocupações com a sua efetividade. Por outro lado, um número significativo de estudos tem estabelecido estreita relação entre a democratização da gestão e a qualidade escolar, bem como reforçado a prevalência das políticas de indução como balizadoras do funcionamento dos conselhos.

Neste estudo de caso, nas quatro escolas investigadas, os conselhos escolares se constituíram a partir de processos eleitorais organizados e publicizados em conformidade com as disposições legais, com representação de todos os segmentos

escolares. Ainda assim, há evidências de uma “pré-seleção” dos candidatos que se inscreveram para participar da eleição, sobretudo de professores e responsáveis. No caso dos primeiros, observou-se a finalidade de manter uma pessoa-chave para operar, do ponto de vista burocrático, com a gestão dos recursos financeiros. No caso dos responsáveis, observou-se em duas escolas uma tendência a orientar a composição dos conselhos com aqueles que podem colaborar, eventual ou regularmente, para atenuar a falta de funcionários, demanda que afeta o funcionamento da escola e da gestão.

Esta estratégia parece repercutir na baixa renovação dos conselheiros, que é adensada pelo pouco conhecimento e disponibilidade de tempo para participar das reuniões que, em tese, ocorrem via de regra durante dias e horários pouco favoráveis à participação dos pais que trabalham, dos professores que estão em regência de turma e dos poucos funcionários que estão envolvidos com suas atribuições. O desinteresse na participação, alegado por representantes das comissões eleitorais e diretores, parece estar relacionado a estes aspectos, além da escassa experiência dos conselheiros no exercício da democracia participativa neste tipo de organismo ou no movimento social.

Outro aspecto que sobressaiu na análise dos dados foi que os segmentos alunos e funcionários merecem estudos aprofundados quando referimo-nos à gestão democrática e participação. A compreensão das razões e implicações de baixa visibilidade de ambos na gestão escolar, as frustradas aspirações participativas dos alunos e as condições de trabalho dos funcionários desafiam futuras incursões de pesquisa das áreas de política e sociologia da educação.

Embora os conselhos tenham sido eleitos, diretores e conselheiros tenham reafirmado sua existência ativa nos contextos institucionais, efetivamente os conselhos escolares destas escolas não funcionaram no período em que a pesquisa ocorreu. O entendimento da participação nos conselhos, por parte de alguns diretores e agentes escolares, parece recair na presença episódica de segmentos ou integrantes que são chamados a resolver problemas disciplinares ou encaminhar sugestões para a utilização de recursos financeiros. Entretanto, contrariando os preceitos legais, no limite do tempo decorrido no trabalho de campo, não foi observada, em três das

quatro escolas, a publicização da prestação de contas dos recursos encaminhados através de convênios e programas.

Os últimos investimentos do Governo Federal no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e na promoção de Conferências Nacionais de Educação parecem não ecoar nestas escolas, que se encontram apartadas destas discussões políticas, quer seja pela insuficiência de informações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação ou por um perfil menos politizado dos integrantes dos conselhos.

No limite dos dados analisados concluiu-se, na presente pesquisa, que nestas escolas, reconhecidas pela qualidade de ensino ministrado, os conselhos não figuram como instrumentos de democratização da gestão. Pode-se mesmo inferir que, transmutados de suas características e finalidades ético-políticas, na ausência do diálogo e da participação, sejam por vezes operados exclusivamente pelos diretores e contribuam para reforçar as desigualdades sociais.

O empenho dos pais dos alunos para matricular seus filhos nestas escolas, acompanhar o processo de escolarização, aprendizagem e desempenho acadêmico não parece impactar sua participação na gestão escolar ou nos Conselhos Escola-Comunidade. As análises sugerem que o interesse pelos bons resultados acadêmicos é partilhado pela equipe gestora e professores, que promovem atividades culturais e de melhoria da aprendizagem. Até onde se pode depreender dos dados analisados (referentes sobretudo às séries finais do ensino fundamental destas escolas) os pais parecem identificar, nestes aspectos, garantias suficientes de que a escola promove a qualidade do ensino e o sucesso escolar de seus filhos, não valorizando os mecanismos de participação na gestão como instrumentos necessários para efetivar este direito. Muito embora os dados tenham revelado pouco conhecimento dos pais a respeito do funcionamento dos conselhos.

No tocante ao Projeto Político-Pedagógico, instrumento que define não somente as práticas docentes da escola, mas que expressa, sobretudo, concepções, meios e fins da educação escolar, há evidências da fragilidade da participação docente em sua construção. As disposições legais, derivadas dos princípios da autonomia e da descentralização da educação, asseguram às escolas a construção coletiva deste

instrumento de gestão, com propósitos partilhados entre a comunidade escolar. Entretanto, parcela dos professores do 2º segmento do ensino fundamental revelou que desconhece de que forma o Projeto foi construído na escola, e ainda salientou que teve um papel secundário em sua construção frente os diretores.

Também no âmbito da eleição dos diretores, outro instrumento da gestão democrática, os responsáveis consultados demonstraram reduzida participação na etapa eleitoral. Ressalte-se que nestas escolas as diretoras estão há mais de dez anos na direção, e duas delas são reeleitas desde o primeiro processo ocorrido nas escolas desta rede pública municipal no final da década de 80.

As análises parecem indicar que a confiança depositada nas diretoras pelos professores, combinada ao apoio da comunidade escolar a um projeto de escola idealizado pelas diretoras, de longo prazo e alcance, com resultados favoráveis para a aprendizagem, se constituem como um triplo recurso. Para as diretoras, funcionam como trunfo para se manterem na função através de sucessivas reeleições. Para os professores se constituem como garantias de um clima escolar respeitoso e favorável ao trabalho docente. Para os pais, como um recurso que lhes assegura escolas promotoras de qualidade de ensino e de disciplina para seus filhos. Neste sentido, parecem ter importância menor os mecanismos basilares da gestão democrática: conselhos escolares, eleição de diretores e Projeto Político-Pedagógico.

Por outro lado, é preciso ponderar que, para estas diretoras, o manejo da autonomia e da descentralização ocorre de forma variada. Enquanto que aquelas que estão há mais tempo na função aparentaram manejar com maior destreza a autonomia e a descentralização da gestão, assumindo solitariamente iniciativas e decisões prementes e de impacto para o funcionamento das escolas, a diretora com menor tempo na função pareceu tomar medidas mais democratizantes e públicas, e logrou apresentar melhor desempenho no uso dos recursos financeiros encaminhados à escola, destacando-se nestes aspectos dentre as demais escolas da pesquisa.

As diretoras são agentes centrais nestas escolas, e reconhecem que a elas cabe a tarefa de enfrentar diuturnamente os desafios da falta de funcionários, demanda de vagas, falta de professores, problemas de indisciplina dos alunos, questões familiares, controle de índices para alcance de metas e resultados, além de um volume de



trabalho que tende a secundarizar as ações da face política da gestão. Neste sentido, não foram poucas as ocasiões em que se pôde observar no dia-a-dia dessas escolas a ocupação da equipe dirigente com tarefas como transporte, contagem, reprodução e distribuição de cadernos pedagógicos e provas, encaminhadas pela Secretaria para professores e alunos, além da inserção das notas dos alunos no banco de dados da SME. Tais mecanismos, de controle e monitoramento da aprendizagem, derivam do plano de melhoria do desempenho acadêmico, adotado como política educacional pelo atual governo.

A sobrecarga do trabalho das lideranças escolares ocorre na rede municipal, em vista tanto da falta de profissionais para executar os urgentes e diversos serviços administrativos, quanto aos novos papéis que estes dirigentes passam a operar na gestão escolar, particularmente frente às demandas da descentralização dos recursos financeiros e das novas políticas de avaliação e responsabilização, além da apresentação periódica de informações que subsidiam programas sociais que impactam na educação pública. Executam, neste sentido, atividades de um estatuto menos intelectual e mais operacional, acentuando a redefinição das relações de poder entre o centro (a administração) e a periferia (as escolas), como afirmado por Canário (1995).

Saliente-se ainda, as mudanças desencadeadas no panorama mundial e, particularmente, na gestão das escolas da rede pública municipal nos últimos dois anos que, na perspectiva de Ball (2004), se coadunam às transformações do Estado, do capital, das instituições escolares e da relação dos cidadãos entre si, no sentido de promover a “instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (p.1107). Para estas escolas, isto significa a manutenção de suas posições de prestígio junto às famílias, à sociedade e aos dirigentes dos níveis centrais do sistema .

Finalmente, não obstante estas escolas sejam reconhecidas socialmente pelos resultados exitosos em avaliações externas, é pouco proeminente, nestes contextos escolares, a tomada de decisões coletivas sobre aspectos da gestão escolar, e não houve, entre os membros dos conselhos, menção à partilha coletiva de deliberações

financeiras, administrativas ou pedagógicas que impactassem na melhoria da aprendizagem ou nas condições gerais da escola. Acentue-se que, em duas escolas, as limitadas condições dos prédios escolares e a ausência de insumos materiais, como laboratório de informática, quadra de esportes e laboratório de Ciências, põe em causa as condições de oferta da educação e reforça a necessidade da articulação dos integrantes dos conselhos em torno de aspectos mais abrangentes da qualidade do ensino junto ao Estado.

Em face dos resultados apresentados, a pesquisa parece desafiar-nos a novas investigações em escolas e redes públicas de ensino, sobre autonomia, descentralização e responsabilização, tríade que impacta sobremaneira a gestão escolar e que parece se constituir como um premente e instigante debate social e acadêmico.