

A PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO ESCOLA-COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR COLEGIADA.

Daniel de Souza Zargidsky

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO,
COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

ORIENTADOR: PROF. DR. ALBERTO DE MELO E
SOUZA

RIO DE JANEIRO

JULHO 2006



A PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO ESCOLA-COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR COLEGIADA.

Daniel de Souza Zargidsky

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

ORIENTADOR: PROF. DR. ALBERTO DE MELO E
SOUZA

.

RIO DE JANEIRO

JULHO 2006

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

ZARGIDSKY, Daniel de Souza. 2005. A Participação do Conselho Escola-comunidade na gestão escolar colegiada. Rio de Janeiro:UFRJ(Dissertação de Mestrado)

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof. _____ - Orientador
 Prof. Dr. Alberto de Melo e Souza (UFRJ)

Prof. _____
 Prof. Dra. Marly de Abreu Costa (UERJ)

Prof. _____
 Prof. Dr. Francisco Cordeiro Filho (UFRJ)

Prof. _____ - Suplente
 Prof. Dr. André Penna Firme (UFRJ)

Prof. _____ - Suplente
 Prof. Dr. Bertha de Borja Reis do Valle (UERJ)

Defendida a dissertação,

Conceito: _____

Em

____/____/____.

Zargidsky, Daniel de Souza.

“A Participação do Conselho Escola - comunidade na gestão escolar colegiada.”/ Daniel de Souza Zargidsky. - Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2005.

Viii, 98f.: il.; 31 cm.

Orientador: Alberto de Melo e Souza

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ Faculdade de Educação/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2005.

Referências Bibliográficas:

1. Gestão de Instituições de Ensino. 2. Administração Educacional em Crise. 3. Escolas S.A. 4. Gestão da Educação. 5. Neoliberalismo. 6. Política e Educação. 7. PDDE. 8. Cidadania no Brasil. I. Souza, Alberto de Melo. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

RESUMO

O CEC (Conselho Escola-comunidade) foi criado com o objetivo de discutir e analisar criticamente os problemas que envolvem a escola, no tocante ao processo de democratização do espaço escolar.

A presente dissertação tem por objetivo analisar os impactos da participação do conselho escola-comunidade na gestão escolar, como núcleo articulador de um projeto democrático de escola.

A necessidade de se pesquisar o assunto surgiu a partir da seguinte reflexão: Como órgão coletivo de decisões, quais as influências da participação CEC na promoção de uma escola mais democrática?

Considerando a reflexão sobre a participação do CEC na escola, optou-se pelo método hipotético-dedutivo definido por Kaplan (1972, p.12) como aquele em que *“...o cientista, através de uma combinação de observação cuidadosa, hábeis antecipações e intuição científica, alcança um conjunto de postulados que governam os fenômenos pelos quais está interessado... refuta os postulados, substituindo-os, quando necessário por outros e assim prossegue.”* O método foi descrito por Karl Popper no início do século XX.

Assim, como resposta ao problema formulado, o processo de decisão ainda está nas mãos dos diretores e professores que usam o CEC para ratificar suas propostas, banalizando a participação dos demais membros do conselho e, conseqüentemente, inibindo a sua maior participação.

ABSTRACT

The CEC (Council School-community) was created with the objective to argue and to analyze critically the problems that involve the school, on the process of the school space democratization.

The present dissertation has for objective to analyze the impacts of the participation of the council school-community in the school management, as the nucleus of a democratic project of school.

The necessity of this search appeared from the following reflection: As a collective agency of decisions, which the influences of CEC participation in the promotion of a more democratic school?

Considering the reflection on the participation of the CEC in the school, it was opted to the hypothetical-deductive method defined by Kaplan (1972, p.12) as the one where “... *the scientist, through a combination of careful observation, skillful anticipations and scientific intuition, reaches a set of postulates that govern the phenomena by which it is interested... refutes the postulates, substituting them, when necessary for others and thus continues.*” The method was described for Karl Popper at the beginning of century XX. Thus, as a reply to the formulated problem, the decision process still at the hands of the directors and professors who use the CEC to ratify their proposals, ignoring the participation of the others members of the council and, consequently, inhibiting their participation.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Alberto de Melo e Souza pelo generoso apoio durante este trabalho. Aos coordenadores e professores do programa de Pós-graduação em Educação desta honrada e conceituada instituição de ensino superior. Às pessoas que direta ou indiretamente ajudaram durante a pesquisa, em particular, a prof. Ludmila Taveira que me auxiliou no momento final do trabalho, aos diretores e amigos das escolas municipais onde atuei como professor, coordenador pedagógico, diretor e pesquisador. A todos aqueles que participaram dos estudos apresentados aqui e àqueles que permitiram o acesso a eles . Ao apoio da minha amada esposa e do meu querido e amado filho, cujo conforto de seus braços tive durante os momentos de angústia e dúvidas. Aos meus pais pelo apoio moral e a Deus pela oportunidade de vida plena.

ÍNDICE

Capítulo I: Introdução	1
Capítulo II: A Política Pública da Descentralização	11
Capítulo III: A importância da participação da comunidade interna e externa	19
3.1. A Fusão do Estado da Guanabara e a formação do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro	19
3.2. O Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro	43
3.3. Análise das competências de cada órgão que compõe a Estrutura da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	46
Capítulo IV: Metodologia da Pesquisa	57
4.1. Contextualização	57
4.2. O problema	61
4.2.1. Metodologia	67
Capítulo V: Participação: realidade ou ilusão?	78
Capítulo VI: Conclusão	88
Anexos: Referência Bibliográfica Bibliografia	

INTRODUÇÃO

“ a análise das possibilidades da administração da educação como prática educacional destinada não à manutenção, mas à construção coletiva e organizacional da instituição educativa vinculada ao projeto político-pedagógico da escola, tendo como referencial o contexto global e as teorias contemporâneas que valorizam a potencialidade e a capacidade participativa do ser humano, ressignificam o valor dessa prática, conferindo à gestão da educação uma práxis que tenderá a superar nas organizações educacionais, as fraquezas institucionais e humanas que resultam em exclusão, desigualdades e injustiça.”

(FERREIRA, Naura Syria. 2001.)

O Conselho Escola-comunidade, criado no início dos anos 1980 com a finalidade de promover o debate sobre as questões educacionais, surgiu devido a situação política e social na qual o Brasil estava inserido, ou seja: o projeto de (re)democratização do país, ressignificando assim, o sentido da palavra “democracia”.

Impregnada de novas tendências e ideologias, tornou-se necessário a criação de espaços, no interior da escola que permitissem às pessoas o exercício da cidadania¹. Assim, coube à escola, instituição cujas relações autoritárias eram demasiadamente nítidas e tendo em vista o modelo de administração pública do país, iniciar um processo rápido, porém penoso, de democratização do ambiente escolar. Como celeiro de experiências, a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro foi pioneira na instauração destes espaços de debate nas escolas municipais.

Surgindo por volta do ano de 1.983, o conselho de pais e mestres ganhou uma conotação ainda maior com o advento das “Diretas Já!” no ano de 1984 pela (re)democratização do país.

¹ CARVALHO, J. M. “Cidadania no Brasil: o longo caminho.” 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Neste contexto, a escola abre suas “portas” para discutir com a comunidade as propostas de formação de um novo cidadão, capaz de exercer plenamente sua cidadania.

A presente dissertação de Mestrado em Educação tem por objetivo analisar os impactos da participação da comunidade interna e externa através do conselho escola-comunidade (CEC) na gestão escolar, como núcleo articulador de um projeto democrático de escola.

Neste sentido, aponta-se como objeto do presente estudo, a participação dos pais (comunidade externa) e a participação dos professores (comunidade interna) no conselho escola-comunidade, no tocante à transformação da realidade que ora se impunha sobre a sociedade.

A população das periferias, identificando seus interesses sociais comuns, passou a produzir laços de solidariedade, formando os “novos movimentos sociais” (NMS)². Assim, formando núcleos de debates sobre os problemas que os envolviam, esses grupos foram se organizando em busca de soluções para os seus problemas e a escola, espelhando-se neste movimento, organizou grupos de trabalho (GT) e de representantes de pais e mestres numa tentativa de equacionar os problemas da escola.

Neste contexto, procura-se compreender a função do gestor escolar após a Constituição Federal 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, no que tange a gestão colegiada.

Podemos compreender “gestão colegiada³” como espaço onde são decididos, coletivamente, todos os problemas relacionados à comunidade escolar.

Como prerrogativa de mudanças nas práticas administrativas e pedagógicas, considera-se como pressuposto para a efetivação da gestão colegiada, a participação de todos os envolvidos no contexto da escola, ou seja, pais, alunos, professores, funcionários, comunidade, direção,

² Este paradigma é discutido por Maria da Glória Gohn, In Teoria dos Movimentos Sociais, S.P., Ed. Loyola, 2ª ed., 2000

³ RODRIGUES, Neidson (1994)

orientadores, supervisores e coordenadores, pois configura-se parte essencial no processo de democratização nas tomadas de decisão da escola, ao passo que a participação destes membros nos conselhos revelam a sua intencionalidade.

Neste sentido, analisa-se a participação da comunidade interna (ênfase nos professores) e externa (ênfase na participação dos pais) e as decisões da escola, buscando-se compreender como a participação desses segmentos possibilitam mudanças nos rumos da escola.

A necessidade de pesquisar o assunto surgiu da experiência do pesquisador quando participava como membro nato do CEC da Escola Municipal Rio das Pedras, localizada no bairro de mesmo nome, em Jacarepaguá, por ter sido, na ocasião, eleito o diretor da escola, e centra-se na seguinte questão: Como órgão coletivo de decisões, em que o Conselho Escola-Comunidade contribui para a promoção de uma escola democrática?

À escola, no entanto, seguindo a nova ordem política, coube a ruptura com os paradigmas tradicionais de educação e, neste sentido, através da “abertura política”, muitas foram as tendências pedagógicas que penetravam em seu interior, fazendo aflorar outros ideais na construção do novo cidadão democrático.

A situação antagônica na qual se encontrava a escola, criou o dilema da aceitação dos diretores (centralizadores, burocráticos e autoritários) salvo raras exceções, daqueles que eram tidos pela comunidade (pais) como ótimas pessoas, pois os tratavam com respeito e dignidade, e por parte de todo o corpo docente, quanto ao acesso dos pais na escola, quanto à entrada dos pais e demais membros da comunidade externa da escola, na efetivação de uma política educacional condizente com a realidade daquela comunidade. Enfim, nas questões que até então só diziam respeito aos professores, diretores, coordenadores: pessoas formadas para lidar com situações das mais diversas, passariam a ser discutidas entre todos (escola – comunidade) em pé de igualdade.

Neste sentido, considerando a reflexão sobre a participação do Conselho Escola-comunidade (CEC) na gestão escolar democrática, optou-se pelo método hipotético-dedutivo descrito por Karl Popper no início do século XX e definido por Kaplan (1972, p.12) como sendo aquele em que *“...o cientista, através de uma combinação de observação cuidadosa, hábeis antecipações e intuição científica, alcança um conjunto de postulados que governam os fenômenos pelos quais está interessado, daí deduz ele as conseqüências por meio de experimentação e, dessa maneira, refuta os postulados, substituindo-os, quando necessário por outros e assim prossegue.”*

Como hipótese ao problema apresentado na pesquisa, destaca-se a inibida participação dos pais e dos professores nos CECs das escolas, o que é historicamente fundamentado pelas práticas autoritárias que nortearam o funcionamento das instituições sociais, incluindo-se a escola, lugar onde essa ideologia foi reafirmada nas relações de poder que se estabeleciam entre todos os seus segmentos (Teoria Clássica de Administração - hierarquização).

Muitos são os obstáculos dessas duas comunidades quanto à participação nas questões da escola, das quais destacam-se, segundo PARO (1997): as condições de trabalho; a atual estrutura da escola pública (hierarquias); os interesses de grupos dentro da escola; condicionantes ideológicos da participação; e, ainda determina a participação da comunidade externa aos condicionantes econômico-sociais, culturais e institucionais.

As condições de trabalho, a disponibilidade de materiais e o acesso aos mais variados recursos para dinamizar o funcionamento geral da escola e das aulas, constituem um dos obstáculos à participação, porque professores desmotivados, desmotivam alunos e pais, criando uma concepção de educação voltada para a manutenção dos ideais autoritários, cuja prática é a mais fácil (Educação Bancária). Observada tal atitude entre todos os membros da comunidade

interna (alunos, professores, diretores), uma prática autoritária hierarquizada, cabe a subserviência àqueles que detêm o poder na escala hierárquica.

Outro aspecto mencionado por PARO (1997) são os interesses dos grupos dentro da escola. Fato que analisou-se no decorrer da pesquisa, em especial, nos momentos de eleições para a escolha dos diretores da escola. Afinal, a quem a escola está servindo com a democratização do seu espaço?

Sendo assim, o texto da dissertação que ora se apresenta, está estruturado da seguinte forma:

Neste capítulo, intitulado “Introdução”, apresenta-se toda a estrutura da pesquisa, bem como os objetivos do estudo realizado, a delimitação do objeto de estudo, a formulação do problema, a hipótese do trabalho e a indicação do referencial teórico-metodológico compatível com o presente estudo.

O segundo capítulo aborda a política de descentralização administrativa e trata do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) produzindo, com base neste programa, a participação da sociedade na definição de propostas que atendam as necessidades da comunidade da instituição escolar; focamos a questão da autonomia e da participação como elementos essenciais na conquista de espaços no interior das escolas públicas com a finalidade de ratificar sua função social⁴ enquanto escola pública⁵. E, numa perspectiva mais histórica, identificamos os Conselhos de Classe e os Conselhos Escolares como centrais na preparação de todo o ambiente escolar, tanto interno quanto externo, para o exercício da gestão colegiada.

O terceiro capítulo aborda a estrutura do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, bem como as relações que estabelecem entre si escolas e Secretaria Municipal de

⁴ Função social da escola entendida como aquela instituição capaz de promover a cidadania.

⁵ Público enquanto algo que serve a todos e de acesso a todos.

Educação. Apresentamos uma tabela com a relação de escolas por CRES (Coordenadorias Regionais de Educação) para melhor percebermos a expansão e a atuação das CREs por área de localização das escolas municipais do Rio de Janeiro. Ainda neste capítulo, focamos o processo de eleição de diretores e como se dá esse procedimento nas escolas pesquisadas, contrapondo-se ao que se apresenta na literatura sobre este aspecto, bem como a importância da participação das comunidades interna e externa da escola na formação do CEC por uma gestão colegiada.

Apresenta-se ainda, no terceiro capítulo, um breve esboço histórico do processo de fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, o que resultou na formação do Sistema de Ensino Municipal do Rio de Janeiro.

A metodologia da pesquisa é apontada no quarto capítulo, onde contextualiza-se o CEC como colegiado da gestão escolar democrática, por dois olhares: dos professores das Escolas Municipais do Rio de Janeiro e dos pais dos alunos. Neste capítulo, apresentamos a população-alvo da pesquisa, a amostra, a análise das tabelas e o questionário aplicado aos entrevistados.

O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa. Nele, procura-se analisar os dados coletados criticamente, proporcionando uma reflexão daqueles que, porventura, possam ter acesso a esta pesquisa.

No último capítulo, apresenta-se a conclusão do estudo, segundo as teorias pedagógicas mais modernas e os modelos sociais que ora se impõem sobre a sociedade, apresentando o resultado final da pesquisa em função da hipótese suscitada.

Assim, como possível resposta ao problema formulado e, através das experiências do pesquisador no campo (escola) seja como professor, coordenador ou diretor, acredita-se que ainda prevalece a opinião daquelas pessoas que detém o “poder” institucionalizado, ou seja, a decisão sobre os assuntos da pauta de um conselho escolar ainda fica a critério dos professores, coordenadores, orientadores e diretores da escola, cujas pessoas acreditam deter conhecimento

suficiente para formular as propostas pedagógicas que melhor se enquadrem às reais necessidades da comunidade e que a participação popular nestas causas são ineficazes, neste sentido, banalizando a participação dos demais membros do conselho e, conseqüentemente, inibindo a sua maior participação.

Observa-se que a formação e a participação dos membros num conselho escolar é resultante do processo de eleição que ocorre a cada dois anos nas escolas municipais do Rio de Janeiro, vide decreto do Sr. Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro por ocasião do processo eleitoral dos membros do CEC.

A composição do conselho se dá através de eleições e de modo democrático, com a participação das comunidades internas e externas da escola.

Assim, os alunos com mais de nove anos de idade, os pais, os professores, a direção da escola, os funcionários de apoio, a associação de moradores local, podem escolher seus representantes no Conselho Escola-comunidade através do voto.

No atual contexto, a experiência do processo de (re)democratização do país, trouxe para o interior da escola grandes movimentos pedagógicos e políticos, cabendo ser o espaço onde as primeiras experiências dos alunos tornam-se um ensaio para a vida fora dos muros da escola.

Neste sentido, Dewey (1971) acredita que a escola seria o espaço onde a criança aprenderia pela vivência, as práticas democráticas, podendo, mais tarde, transpô-las para a vida adulta.

Assim como Dewey, Mannheim⁶ reforça dizendo que a educação é uma das técnicas sociais para se controlar a história do homem e da sociedade de forma racional e democrática. E,

⁶ MANNHEIM, Karl. A educação como técnica social. In: PEREIRA, Luís, FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964.

neste sentido, as sociedades precisam educar-se quanto às regras que emanam dessa mesma sociedade. Assim, (FREITAG, 1986, p.20) parafraseando Mannheim, diz que:

“ A educação assume aqui claramente uma conotação política. A educação vem a ser o processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade racional, harmoniosa, democrática, por sua vez controlada, planejada, mantida e reestruturada pelos próprios indivíduos que a compõem.”

Essa conotação política é observada nas relações que se estabelecem no interior das escolas, principalmente em épocas de eleições para a escolha dos diretores da escola. Quanto a eleição dos membros do CEC tal conotação política já não é tão observada.

Para que a escola se torne um espaço aberto de discussão e análise dos seus problemas cotidianos, acredita-se que deva implementar ações e atitudes pelas quais a democracia seja um dos princípios básicos. Tais ações seriam delegadas aos colegiados que, por sua vez, reunir-se-iam por segmento, para formular as ações e as atitudes que a escola passaria a desenvolver coletivamente.

Sendo assim, estariam pré-estabelecendo uma prática democrática através das relações entre os segmentos, com a finalidade de atingir o consenso.

O estudo que ora se desenvolve, contribui para uma reflexão crítica da atividade-meio que a escola (re)produz na busca de relações democráticas, através da formação dos colegiados e, conseqüentemente da gestão colegiada.

A importância do estudo reflete as condições em que se dão o processo de participação das comunidades na escola e seu envolvimento nas questões de maior relevância para elas, incluindo-se a visão dos professores das escolas pesquisadas e dos pais dos alunos no que tange a participação e a autonomia dos colegiados.

Nota-se, porém, que o processo de participação da comunidade interna e externa, a autonomia e a gestão colegiada, estão presentes nas escolas públicas em função do financiamento da educação, com poderes restritos pela própria legislação, o que é antagônico quando busca-se a autonomia administrativa e pedagógica da escola pública por meio do debate e da construção de uma consciência coletiva dos problemas que envolvem a educação no Brasil.

Neste sentido, cabe pesquisar como o professor e o pai do aluno percebem seu papel enquanto participantes de um órgão colegiado quando a atual LDBEN 9394/96 no art. 15, pontua:

“Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.”

Em função disso, a pesquisa foi desenvolvida em seis escolas da rede municipal de ensino, três escolas onde a clientela é considerada de classe média, sendo duas de grande porte e uma de pequeno porte; três escolas onde a comunidade é muito carente, sendo duas de grande porte e uma de pequeno porte.

Para a prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro uma escola é considerada de grande porte quando a sua capacidade de atender à comunidade ultrapassa o número de 1.500 alunos e uma escola de pequeno porte atende até 700 alunos.

Para a realização deste estudo aponta-se como necessária a escolha de um referencial teórico-metodológico a partir do enfoque social, da qual Dewey diz que é na escola que se aprende, através da vivência; Gramsci opõe-se à escola quando esta atua de modo a reproduzir um sistema de classes. Bordieu chama a atenção para o fato da perpetuação do sistema social hierarquizado, se dar através da escola e finalmente, Paulo Freire e Tagtemberg que acreditam na capacidade da escola produzir relações sociais mais justas, com igualdade de oportunidades, ou seja: uma escola progressista, fundamentada nos princípios da democracia.

Os pensadores em destaque foram escolhidos pelo fato do confronto de suas idéias basear-se nas questões mais primordiais, no que tange às tendências políticas de administração das escolas.

Neste sentido, uma proposta de administração escolar que se quer democrática, necessariamente passa pela questão da participação e da autonomia.

Assim, os programas de descentralização dos recursos financeiros, constataam a nova tendência política educacional, na qual o empenho de todos os segmentos da escola dependerá a boa utilização destes recursos.

CAPÍTULO I: A POLÍTICA PÚBLICA DA DESCENTRALIZAÇÃO

A educação tem sido alvo de inúmeras políticas públicas que se constituem a partir do seu momento histórico. Neste contexto, podemos observar, ao longo da história do Brasil, uma série de tentativas de formar o cidadão brasileiro para o convívio com as regras sociais predominantes, o que caracterizava as políticas autoritárias e centralizadoras no apogeu dos governos militares.

Na década de 1970 a luta dos professores foi combatida pelo regime militar, apesar das Leis 4024/61 e 5692/71 defenderem os princípios da autonomia escolar e a descentralização administrativa.

A partir de 1979, com a Anistia política e, conseqüentemente, a abertura política e o movimento pelas eleições “Diretas Já!”, a escola foi fortemente influenciada por muitas outras tendências pedagógicas.

No sentido de ultrapassar a barreira da evasão e da repetência nas séries iniciais, os anos de 1980 foram marcados pelos famosos “pacotes educativos”, ou seja, projetos encomendados para que as escolas pusessem em prática, cabendo ao professor a função de reproduzir os propósitos transmitidos através dos conteúdos que, muitas vezes, conduziam à reprodução dos sistemas que se pretendiam impor. Assim, às escolas, restavam apenas algumas poucas saídas e, uma delas, envolvia a questão da participação das comunidades interna e externa no tocante à transformação que se pretendia no interior da instituição escolar.

Por volta de 1983, a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro implementou um audacioso e revolucionário projeto, onde criava-se o órgão colegiado com o intuito de fornecer subsídios à direção da escola para uma prática administrativa mais

democrática, baseada não só nos interesses pessoais, mas coletivos de toda a comunidade interna e externa da escola.

Logo, quando os tais “pacotes” chegavam às escolas sem a participação das mesmas na elaboração do projeto, em muitas delas, não saíam da gaveta. Os professores e diretores concordavam num ponto: eram projetos pensados fora da escola, portanto, nada tinham a ver com a escola.

Neste sentido, no decorrer dos anos de 1980 intensificou-se os estudos do processo de democratização política da sociedade brasileira e, conseqüentemente, da democratização do ambiente escolar. Assim foi ganhando força a proposta de gestão colegiada⁷ das escolas pautada nos princípios da cidadania, participação, autonomia e, conseqüentemente, de descentralização do gerenciamento dos sistemas educacionais⁸.

O tema da gestão democrática da escola através de colegiados não é recente como imaginamos, visto que no tempo da ditadura militar, quando a administração das escolas públicas, tanto na esfera estadual quanto na municipal, eram centralizadas e burocratizadas, os professores já reivindicavam uma autonomia pedagógica e lutavam pela diminuição dos índices de evasão e repetência na escola primária e a qualidade do ensino da escola pública. Esse tema voltou à tona nos anos 1980 devido às circunstâncias políticas, como já dissemos anteriormente. Desta vez, com o intuito de mostrar que o espaço escolar, assim como no cenário político, deveria estabelecer novas relações que, permeadas do sentido democrático, dariam condições aos futuros cidadãos ao pleno exercício da cidadania⁹. Os debates iniciados nos anos de 1980 resultaram na proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. A nova

⁷ WARDE, M. Jorge. “Considerações sobre a autonomia da escola.” Revista Idéias: O diretor-articulador do projeto de escola. São Paulo: FDE, 1992.

⁸ SAVIANNI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo. Ed. Campinas, 1999.

⁹ CARVALHO, José Murilo. “Cidadania no Brasil: o longo caminho”. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

legislação aponta indícios da nova ordem mundial e baseia-se em três princípios: o da autonomia pedagógica e administrativa, descentralização e a participação da sociedade civil nas questões da escola.

Por volta de 1983, começa a estruturar-se, na Cidade do Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Mestres (APM) como colegiado, que por sua vez, objetivava o estudo dos problemas da escola como meio para conscientizar as pessoas da importância do papel de cada cidadão na construção coletiva de espaços permeados pela democracia, buscando a melhoria da qualidade do ensino na escola pública, com uma proposta pedagógica de interesse daquela comunidade.

Assim, acredita-se que a escola seria o espaço onde se aprenderia pela vivência, as práticas democráticas, para mais tarde, transpô-las para a vida adulta.

A autonomia pedagógica e financeira prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu art.15 começa a ser delineada a partir dos princípios da gestão colegiada que, por sua vez, conduz a sociedade à efetiva participação nas questões ligadas à escola.

Em princípio, os colegiados se reúnem no intuito de (re)criar uma práxis pedagógica que até então não se tinha visto antes nas escolas públicas. Esses colegiados nascem com a função de debater o sentido da existência da escola, suas multifaces e relacionamentos em seu interior.

Surgem então os primeiros obstáculos à inserção dos colegiados nos planos pedagógicos das escolas que são questionados pelos professores e pedagogos quanto à observância da precária participação dos pais dos alunos e ao mesmo tempo, ao temor por parte dos professores, quanto a essa participação.

Historicamente, o processo de participação popular nas questões sociais e de âmbito nacional foi massacrado pelas autoridades, principalmente durante os governos autoritários e

militares. Assim, a escola como reprodutora das ideologias do Estado (AIE)¹⁰, teve importante papel no sentido de executar a participação dos pais, sob a alegação do poder institucional que a escola possuía.

Neste sentido, a escola, dona da verdade sobre os conhecimentos transmitidos, não permitia que os pais interferissem em sua sistêmica organização, muito menos em sua estrutura didática e metodológica, visto que os mesmos não possuíam conhecimentos para tal interferência nos rumos da escola.

Neste sentido, quando a escola abre espaços, tais como os colegiados, em que a participação efetiva dos pais e professores é essencial para o delineamento dos propósitos dos projetos pedagógicos da escola, poucos são aqueles que ousam criticar ou mesmo a contribuir para a elaboração de uma proposta que os atenda enquanto cidadãos, haja vista à história da participação popular nas causas coletivas no Brasil.

A autonomia pedagógica foi a primeira etapa do processo de (re)constituição do fazer pedagógico a ser vencida nas escolas: podemos considerá-la assim, apesar dos obstáculos à participação da comunidade externa, porque as escolas apresentam o projeto político-pedagógico e apontam em direção ao cidadão que pretendem formar tendo em vista as suas peculiaridades locais. Tal fato pôde ser observado em todas as escolas pesquisadas devido ao estabelecido pela legislação educacional: a escola deve apresentar um projeto político-pedagógico coerente com a sua realidade; e, também, como requisito básico para a obtenção dos recursos financeiros, disposto na Resolução 12, sobre o PDDE.

Assim, passados quase dez anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, consegue um feito talvez inatingível pelas outras LDBs anteriores: as escolas possuem projetos políticos-pedagógicos. Se há ou não coerência entre o projeto político-pedagógico e o

¹⁰ AIE – aparelho Ideológico do Estado, segundo Althusser.

meio em que está inserida a escola, é um outro ponto a se analisar, pois a negação do processo de participação das comunidades interna e externa na elaboração do projeto de escola que se pretende democrático, não corresponderá às reais necessidades da comunidade que ora se dispõe a recebê-lo.

A descentralização pedagógica pôde caracterizar melhor cada unidade escolar, seja através de sua localização geográfica, história de vida (fundação da escola) e função social.

Cada escola é singular e essa singularidade permite propostas diversificadas e contemporâneas, contribuindo para a aproximação da comunidade externa da escola.

Neste sentido, o MEC, através do processo de descentralização dos recursos financeiros, e de programas tais como o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e FUNDEF (Fundo de Valorização e Desenvolvimento do Magistério do Ensino Fundamental), procurou incentivar ainda mais aquelas escolas que ainda não tinham delineado suas bases pedagógicas.

Os recursos do programa seriam repassados após cada escola apresentar sua proposta pedagógica. Assim, todos se empenharam, mesmo que sobre a pressão dos “ganhos” ou não desses recursos, a construir seus projetos políticos-pedagógicos¹¹.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado pela Resolução 12, de 10 de maio de 1995, com o nome de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). Mais tarde passou a se chamar PDDE, em Medida Provisória do Governo Federal. Sua finalidade é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial qualificadas como entidades filantrópicas ou por elas mantidas, desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

¹¹ GANDIN, Danilo e GANDIN, Luiz Armando. “Temas para um projeto político-pedagógico.” Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Os recursos são destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, exceto gastos com pessoal, devendo ser empregados:

- I – na aquisição de material permanente, quando receberem recursos de capital;
- II - na manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar;
- III – na aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola;
- IV – na avaliação de aprendizagem;
- V – na implementação de projeto pedagógico; e
- VI – no desenvolvimento de atividades educacionais.

São beneficiadas pelo programa as escolas públicas do ensino fundamental das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, nas modalidades regular, especial e indígena, de acordo com dados extraídos do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação (MEC), no ano imediatamente anterior ao do atendimento. Bem como, entidade sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), ou outra similar de atendimento direto e gratuito ao público, responsável pela manutenção e representação de escolas privadas de educação especial.

Apesar da Resolução 12, que instituiu o PDDE, ter sido publicada um ano antes da atual LDBEN, os recursos do programa só começaram a ser repassados às escolas somente em 1998.

Para que as escolas pudessem receber os recursos do PDDE deveriam instituir os colegiados que poderiam ser: Unidades Executoras ou, como no caso da Cidade do Rio de Janeiro, CEC – Conselho Escola-comunidade. Somente através deste pré-requisito instituído,

registrado no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas (RCPJ), com CNPJ e conta corrente aberta numa das agências do Banco do Brasil é que os recursos eram repassados às escolas.

Neste sentido, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro através da Secretaria Municipal de Educação elaborou um planejamento para a Eleição dos membros do Conselho Escola-comunidade.

Assim, esbarramos no segundo obstáculo à participação: pouquíssimos são aqueles pais que dispõem de tempo para assumir a responsabilidade de representar seu segmento junto ao órgão colegiado, que após a instituição da Resolução 12, ganha outra conotação: os colegiados deixam de lado o projeto pedagógico para cuidar do fazer administrativo da escola, ajudando a direção na alocação dos recursos financeiros: aprovando ou não os gastos da direção da escola.

Mas, mais do que aprovar ou não os gastos da escola, a atividade dos conselhos deveria estar centrada, além dos estudos sobre os problemas da escola, como no início dos anos de 1980, no planejamento prévio para a utilização dos recursos financeiros em benefício do aprimoramento pedagógico da escola.

Observa-se assim inúmeras irregularidades na composição dos Conselhos Escolares em função do pouco tempo para organizar espaços de debates entre a escola e a comunidade e, principalmente, no tocante à promoção de uma “eleição” de representantes para compor este conselho. Tais como: a candidatura de pessoas dos diferentes segmentos das comunidades interna e externa, ligadas à direção da escola.

Neste sentido, a boa utilização dos recursos financeiros, de acordo com a sua destinação, é o terceiro obstáculo à participação, visto que a opinião dos pais não reflete a realidade de quem convive diariamente com os problemas da escola. Assim, geralmente descartadas as sugestões

dos pais e alunos, o pessoal da escola (professores e diretores) resolvem o problema a sua maneira, impossibilitando outras possíveis intervenções da comunidade externa.

O processo de democratização do ambiente escolar através dos colegiados, órgãos representativos, tais como o Conselho Escola-comunidade (CEC), pode refletir nos interesses de um grupo cujo poder, validado através do voto, ratifica seu posicionamento, estando diferente daquilo que a sociedade espera.

CAPÍTULO II: A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE INTERNA E EXTERNA NA ESCOLA.

2.1 A Fusão do Estado da Guanabara e a Formação do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

A idéia da Fusão é antiga e, segundo o jornalista Pedro Dória em entrevista realizada em 11/10/2002 ao prof. Dr. Hélio de Araújo Evangelista, havia dois motivos favoráveis à fusão: o primeiro, na esfera econômica que diz respeito à otimização do desenvolvimento regional, incorporando o crescimento de toda a Baixada Fluminense; a segunda vertente era política, visto que o Estado da Guanabara era o único a ser governado pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro) partido de oposição ao governo.

Acredita-se que tais vertentes não fossem suficientes para a promoção da fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara e que tal fato ocorreu devido ao Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) apresentado pelo então presidente Ernesto Geisel.

Sendo assim, em 1º de julho de 1974, o presidente sanciona a Lei Complementar nº 20 que regula a criação de novos Estados e Territórios e fixa disposições para a fusão dos Estados da Guanabara e Rio de Janeiro. Os dois Estados passam então a constituir-se num só.

No momento em que ocorre a fusão do antigo Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro emerge uma preocupação entre os funcionários públicos dos dois Estados. Afinal, sob qual jurisdição estariam os funcionários públicos?

Para o nosso estudo, destacamos a situação dos professores das duas redes.

Os professores e demais profissionais da educação que atuavam no Estado da Guanabara passaram a pertencer ao Município do Rio de Janeiro e os demais, compuseram a rede estadual.

A rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro tem início com um grupo de professores que faziam parte da rede estadual e somente anos mais tarde, os formandos das escolas normais passaram a compor os quadros da rede municipal à medida que iam se formando.

Assim, neste contexto inicial, a rede municipal não apresentava características próprias e trazia consigo os “ranços” do sistema estadual de ensino.

A pesquisa aponta para um dado muito importante, cujas informações não se encontram em livros, dissertações ou teses, mas entre as pessoas que fizeram parte daqueles sistemas educacionais na época da fusão dos dois Estados.

Não houve escolha, o professor foi encaminhado através de memorandos à nova secretaria de educação, tornando-se funcionário municipal e não mais estadual.

Neste contexto, tem-se início a estruturação do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, oriundo do Sistema Estadual de Ensino da Guanabara correlato ao Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Mas o que compreende um Sistema de Ensino? Um conglomerado de escolas que utilizam metodologias e didáticas iguais?

Segundo Saviani, (apud MARTINS, 1999, p.41) o sistema educacional compreende o “resultado de uma educação sistematizada, que se desenvolve conscientemente a partir dos problemas da situação, cujas causas devem ser identificadas através de um conhecimento contextual, segundo uma teoria educacional estabelecida.”

Pode-se dizer que no Brasil, o Sistema Educacional Brasileiro teve início com a criação do Ministério da Educação e Saúde. Notadamente aí, reside o interesse, ou seja, a intencionalidade, que fundamenta a origem de um Sistema de Ensino. A partir daí, há uma organização para que o ensino tenha uma característica voltada para as suas ações coletivas.

O ensino começa a ser organizado e sistematizado: os métodos, as técnicas, as estratégias, os recursos, os conteúdos, os objetivos, passam a dar formato ao planejamento que se pretende.

Segundo (SAVIANI, 1999) no Brasil nunca existiu um sistema educacional posto que não houve intencionalidade na coisa. O fato é que desde o início da organização do ensino no Brasil, mesmo que precariamente, houve uma intenção única e singular, que era a “uniformização” do ensino. Era necessário uma intenção para que a organização do ensino se efetivasse. Quando Saviani afirma que no Brasil nunca houve intencionalidade, incorre num erro fatal, pois a intenção em si, sempre existe, a não ser quando o ato é apolítico, o que seria passível facilmente de uma análise crítica, pois a opção por este ou aquele formato já indica uma ação intencional.

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o sistema de ensino brasileiro compreende os sistemas organizados pela União, pelos Estados e pelos Municípios, cabendo à união a coordenação da política educacional do país, promovendo a articulação entre os diferentes sistemas de ensino. A estrutura do ensino dá-se em dois níveis: a educação básica que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e médio; e a educação superior. O ensino fundamental quando incorpora a classe de alfabetização passa a ter a duração de nove anos letivos, como ocorre na Cidade do Rio de Janeiro; o ensino médio em 3 ou 4 anos.

A Cidade do Rio de Janeiro, objeto da pesquisa em questão, atua em nível da Educação Infantil, atualmente incorporadas à sua rede de ensino todas as creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDES) e Ensino Fundamental até a 8ª série.

O Sistema Municipal de Ensino coordenado pela Secretaria Municipal de Educação, tem fundamentada a sua proposta, ou seja, a sua intencionalidade, baseada na Multieducação, que é considerada pelos professores a “bíblia” do Município, em se tratando de educação.

No documento intitulado “Multieducação” encontra-se toda a base da proposta curricular para fundamentar as propostas pedagógicas de cada escola municipal que, sendo considerada singular em suas comunidades, apresentam características também singulares quanto à organização social, estrutura política, clientela atendida, violência, saúde, etc.

Não nos cabe a discussão sobre o teor e a estrutura do documento supracitado, contudo, porém, nos cabe dizer que a “Multieducação” é uma proposta curricular baseada nos estudos coordenados pela Secretaria Municipal de Educação a partir do final do ano de 1992 e início de 1993, em discussões sobre temas relevantes, juntamente aos professores de toda a rede municipal de ensino. O resultado originou o material que exprime toda a intencionalidade do Sistema Educacional carioca no que tange à formação do cidadão que se pretende inserir no contexto social após o processo de escolarização.

Neste sentido, ratifica-se o Sistema Municipal de Ensino enquanto “sistema de ensino”, devido às características apresentadas e, principalmente, por sua intencionalidade, que, segundo Saviani, é um elemento fundamental para se construir um “sistema de ensino”.

A Rede municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro atualmente está organizada em regiões, que ao todo somam 10 Coordenadorias Regionais de Educação, conhecidas por todos como CRE. Como vimos no capítulo anterior, a organização da Secretaria Municipal de Educação, nos cabe agora, apresentar o quadro com o quantitativo de escolas por CREs, alunos, professores, verbas.

Tabela 1: Quadro com a relação de bairros por CRE e quantidade de escolas.

DIVISÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO EM COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO		
CRE	BAIRROS QUE COMPREENDEM	QUANTITATIVO DE ESCOLAS
1ª CRE	Bairro de Fátima, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Praça Mauá, Praça Onze, Rio Comprido, Santa Teresa, Santo Cristo, Saúde, São Cristóvão,	78
2ª CRE	Alto Boa Vista, Andaraí, Botafogo, Catete, Copacabana, Cosme Velho, Flamengo, Glória, Grajaú, Gávea, Humaitá, Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon, Leme, Maracanã, Praia Vermelha, Praça da Bandeira, Rocinha, São Conrado, Tijuca, Urca, Usina, Vidigal, Vila Isabel,	139
3ª CRE	Abolição, Bonsucesso, Cachambi, Del Castilho, Encantado, Engenho Novo, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Higienópolis, Inhaúma, Jacarezinho, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Ramos, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Todos os Santos, Tomás Coelho, Água Santa,	119
4ª CRE	Benfica, Bonsucesso, Brás de Pina, Cordovil, Ilha do Fundão, Ilha do Governador, Ilha do Governador - Bancários, Ilha do Governador - Cocotá, Ilha do Governador - Freguesia, Ilha do Governador - Galeão, Ilha do Governador - Guarabu, Ilha do Governador - Itacolomi, Ilha do Governador - Jardim Carioca, Ilha do Governador - Jardim Guanabara, Ilha do Governador - Moneró, Ilha do Governador - Pitangueiras, Ilha do Governador - Portuguesa, Ilha do Governador - Praia da Bandeira, Ilha do Governador - Tauá, Ilha do Governador - Tubiacanga, Ilha do Governador - Zumbi, Jardim América, Manguinhos, Olaria, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Ramos, Vigário Geral, Vila da Penha,	166

5ª CRE	Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcante, Colégio, Honório Gurgel, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Osvaldo Cruz, Quintino Bocaiúva, Rocha Miranda, Turiaçu, V. Cosmos, Vaz Lobo, Vaz Lobo, Vicente Carvalho, Vila Kosmos, Vila da Penha, Vista Alegre,	121
6ª CRE	Acari, Anchieta, Barros Filho, Coelho Neto, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Irajá, Parque Anchieta, Pavuna, Ricardo de Albuquerque,	89
7ª CRE	Anil, Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Itanhangá, Jacarepaguá, Pechincha, Praça Seca, Recreio, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vila Valqueire,	129
8ª CRE	Bangu, Deodoro, Guadalupe, Guilherme da Silveira, Jabour, Magalhães Bastos, Padre Miguel, Realengo, Santíssimo, Senador Camará, Sulacap, Vila Kennedy, Vila Militar,	166
9ª CRE	Augusto Vasconcelos, Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Nova Iguaçu, Santíssimo,	118
10ª CRE	Barra de Guaratiba, Cosmos, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Paciência, Pedra de Guaratiba, Santa Cruz, Sepetiba,	140

Tabela 2. Relação de alunos matriculados no ano letivo de 2005.

creche	Pré-escola	1º segmento	2º segmento	PEJA ¹²
22.054 alunos	99.761 alunos	371.183 alunos	236.890 alunos	27.186 alunos
22.054 alunos	99.761 alunos	371.183 alunos	236.890 alunos	27.186 alunos

¹² PEJA – Programa de Ensino para Jovens e Adultos da Cidade do Rio de Janeiro.

Na tabela 1, apresenta-se cada Coordenadoria Regional de Educação e sua área de abrangência. Até o ano de 1992, não existiam essas coordenadorias, mas em seu lugar, haviam os “DECs” (Distrito de Educação e Cultura) ligados à Secretaria Municipal de Educação no Rio de Janeiro. Costumados a associar ao “distrito policial”, os DECs atuavam na mesma perspectiva, recebendo queixas, denúncias, contra as escolas. Tudo muito parecido com uma “delegacia”.

Em 1992, a então Secretária de Educação do Rio de Janeiro Iza Locatelli, em conjunto com a equipe técnico-pedagógica-administrativa, implantaram a “fusão” dos DECs em CREs (Coordenadoria Regional de Educação). O 15º, 16º, 17º DEC de Jacarepaguá e o 24º DEC da Barra da Tijuca, fundiram-se na 7ª CRE e, assim, ocorreu com os demais DECs espalhados pela Cidade.

Centralizou-se a ação dos DECs nas Coordenadorias, facilitando o acesso e a comunicação entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas de cada CRE.

Acredita-se que o problema da participação da comunidade externa nas questões da escola seja reflexo de uma história caracterizada pelo autoritarismo, mandos e desmandos daqueles que de certa forma detinham o poder, seja ele econômico ou institucionalizado.

Neste sentido, (GADOTTI & ROMÃO, 1997, p.20) dizem que:

“a dificuldade de participação popular nos processos decisórios das diversas instâncias políticas decorre, não de seu absenteísmo, ataraxia ou apatia em relação aos negócios públicos, mas de obstáculos construídos e colocados à sua frente pelos que querem ter o monopólio da decisão.”

O contexto social brasileiro tem nos revelado que o problema da participação da população nas questões sociais vem de longa data. Surgindo no período colonial, passando pela escravatura, onde os negros eram submetidos aos mandos e desmandos dos senhores de engenho e, perdura até hoje, com a escola reproduzindo esse sistema através do modo pelo qual resolvem seus problemas.

Nota-se que, historicamente, a escola tem reproduzido os modelos de administração dos governos, constituindo-se no que Althusser diz, num Aparelho Ideológico do Estado (AIE), onde o Estado reproduz através da escola, seu sistema político, suas doutrinas.

As propostas para uma progressiva mudança nesse quadro tiveram início com a abertura política e a campanha das “Diretas Já”, um dos poucos fatos históricos que, segundo (SANTOS, 1998), fez perceber uma ampla mobilização das pessoas em função de ganhos coletivos.

O fato é que a participação acarreta, conseqüentemente, no comprometimento das pessoas que de um modo ou de outro envolvem-se nas questões mais relevantes para a sociedade. Percebe-se, neste caso, que o individualismo passa a ceder lugar à coletividade. Politicamente, isso nos tem indicado o quão é importante o processo de democratização do ambiente escolar, que ganha sentido quando a escola abre espaços para que as decisões sejam tomadas coletivamente. Assim, (GADOTTI & ROMÃO, 1997, p.29) afirmam que:

“A instituição de coletivos nas escolas apresenta-se, dialeticamente, como uma instância mediadora que é, ao mesmo tempo, um mecanismo de absorção das tensões e dos conflitos de interesses e um instrumento potencial de inovação e transformação...”

Para tanto, é necessário “capacitar” os atores da escola, para que o processo de instituição dos colegiados possam absorver tais tensões de modo a buscar alternativas para a solução dos problemas da escola, coletivamente. Neste caso, espera-se dos colegiados o consenso¹³, sem privilégios de ganhos individuais. Assim sendo, para que se chegue a um consenso de idéias é necessário que todas as partes cedam, transpondo aos obstáculos da individualidade, elevando o ganho de causa à coletividade.

¹³ Consenso é um acordo entre as pessoas, ou seja, as partes envolvidas.

O processo de (re)democratização do país configurou-se num período que teve início por volta dos anos 1980. Em seguida, a abertura do Congresso Nacional, o processo de eleições diretas e a participação do povo na escolha de seus representantes.

Os sucessivos planos econômicos propostos pelos governos na tentativa de sanear as contas públicas e as dívidas históricas com os credores internacionais foram suficientes para modificar o panorama sócio-político-econômico do país.

O exercício da “cidadania”, termo cujo significado ainda muito restrito para uma população que experimenta os primeiros passos rumo ao processo de democratização, passou a estar presente no contexto sócio-político-econômico brasileiro. Inicialmente, caracterizado pelos direitos sociais, garantidos por intermédio de Leis que asseguram, como por exemplo, os direitos dos trabalhadores; saúde, educação, trabalho. A conquista dos direitos políticos, tais como o direito de votar e ser votado. E, finalmente, os direitos civis, tais como: a liberdade de expressão, o direito de ir e vir.

Assim, considera-se que a cidadania configura-se num pleito de direito e deveres, o que pressupõe a democracia. Neste sentido, a cidadania vai além do conceito descrito, e passa pela capacidade de participação e compromisso da população.

Busca-se hoje, o exercício de uma “cidadania plena”, cujo termo, ainda utópico em nossa sociedade, baseia-se nos princípios dos direitos, podendo-se considerar um cidadão pleno, aquele que, segundo (CARVALHO, 2002, p.9) “ fosse titular dos três direitos.”

Sendo assim, o cidadão pleno é aquele que goza dos direitos civis, políticos e sociais.

Segundo (SANTOS, 2002, p. 12) “...no Brasil a ação do Estado teve mais importância no processo de difusão dos direitos do que os próprios cidadãos.”

Conclui-se, portanto que, “a redução do poder do Estado afeta a natureza dos antigos direitos, sobretudo dos direitos políticos e sociais.” (CARVALHO, 2002, p.13)

E, nesse contexto, tem-se início os anos 90, que se caracteriza pela retomada do desenvolvimento nacional com a Constituição Federal de 1988.

A educação ganha destaque na Constituição de 1988 no art.214 que inicia uma programação para o desenvolvimento educacional no Brasil, prevendo a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do art. 216 que destaca a importância da gestão democrática das escolas públicas e os processos para o seu progressivo desenvolvimento.

Problemas crônicos em nossa educação, tais como: o analfabetismo, a escolarização, o acesso e a permanência do aluno na escola e o processo de democratização do espaço escolar, começam a receber um tratamento específico.

Segundo (CARVALHO, 2002, p.206) “O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu, se comparado os índices de 1980 para 1996 e a escolarização da população de sete a quatorze anos subiu de 1980 para o ano 2000 cerca de 80%.

Tais índices revelam um crescimento educacional considerável, mas que ainda persistem problemas crônicos, tais como os altos índices de evasão e repetência.

“Os índices de repetência ainda são consideráveis. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade” (CARVALHO, 2002, p.207)

Neste sentido, a quebra do paradigma da participação social e política da população nas decisões que mais lhe afetam diretamente, torna-se quase uma utopia, num país onde o cumprimento dos deveres e as ordens vêm de cima para baixo, beneficiando as camadas da população mais favorecidas economicamente. Contudo, é perceptível que a escola tem reproduzido essa sociedade através das múltiplas relações que se estabelecem em seu interior entre diretores, professores e alunos.

Sendo assim, buscam-se alternativas para o desenvolvimento educacional. Inúmeras propostas pedagógicas surgem no contexto do processo de (re)democratização do país e, questões tais como: a participação da comunidade na escola, o exercício da democracia, tem início com as propostas de uma administração colegiada o que representa a passagem de um paradigma autoritário para um paradigma progressivamente democrático, com a premissa da importância da participação das pessoas e do compromisso em assumir os problemas desta ou daquela instituição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, no art.14, estabelece que: “ os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades...”

A Lei estipula a participação dos professores e equipe técnico-pedagógica na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou órgãos equivalentes, ou seja: os Conselhos Escola-comunidade ou Unidades Executoras.

Assim, observa-se que a criação dos Conselhos Escolares pode ser um dos primeiros passos para se atingir progressivos graus de autonomia da escola pública, principalmente, no que tange a elaboração do projeto político-pedagógico da escola e diz respeito a autonomia pedagógica.

O processo decisório que antes era centralizado pelo MEC e nas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, passa, pouco a pouco, com a ruptura do paradigma político e modelo de Estado Liberal para o modelo de Estado Neoliberal, onde as intervenções do Estado enquanto país, nas questões sociais, torna-se reduzida, pois acredita-se que o processo de participação e o exercício pleno da cidadania, darão condições à população de buscar caminhos alternativos para os seus problemas enquanto comunidade.

O processo de participação da sociedade frente à quebra do paradigma explicitado acima, culminou com o “impeachment” do então presidente da República Fernando Collor de Mello.

Nesta ocasião, por mais uma vez, notou-se a presença da população nas ruas. Há que se compreender que outras questões de cunho político estariam envolvidas nesse processo e que, no momento não nos cabem.

Quanto à participação da comunidade interna e externa nas decisões da escola, percebe-se que há uma lacuna entre o “poder” e “limitação” de participação da comunidade nos planos pedagógicos, ênfase aos incisos I e II do artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96. Limita-se a comunidade somente o parecer e a concordância com o que fora exposto no projeto pedagógico pela equipe técnico-pedagógica e pelos professores, ou seja, a comunidade está ali somente para ratificar o feito da equipe docente.

Outro ponto a abordar relaciona-se ao fato de que a autonomia que se propõe nas Leis associadas à educação é limitada a uma série de entraves impostos pela legislação, principalmente no que tange aos recursos financeiros destinados à educação.

Neste caso, a participação e o compromisso dos maiores interessados no produto final da escola (a sociedade civil) requer o cidadão plenamente capacitado e comprometido com a sua formação.

Tem-se observado, no discurso dos profissionais envolvidos com a questão da educação, o uso constante das palavras “participação”, “compromisso” e “cidadania”.

Usa-se a palavra “participação” para denotar o processo de colaboração das comunidades interna e externa¹⁴ da escola que, geralmente, tem via de mão única, ou seja, a estas comunidades, cabem acatar às solicitações da direção da escola, no tocante à ajuda a mesma, quer seja para

¹⁴ Entende-se por comunidade interna todos os elementos humanos que compõem a escola, tais como: alunos, professores, pais, funcionários de apoio, serventes, merendeiras, diretores; e, comunidade externa, todos os elementos humanos (civis e jurídicos) que formam a comunidade do entorno da escola.

manter seu bom funcionamento, quer seja para desenvolver pequenas atividades que as envolvam, tais como a colaboração para a realização de festas para angariar fundos para a escola.

Nota-se que o uso da palavra “participação” tem denotado significado contrário ao que se espera da escola, ou seja: a participação implica, segundo Habermas (apud GUTIERREZ & CATANI, 1998) que “todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade.”

Sendo assim, observa-se que o consenso é essencial na efetivação de uma prática participativa coletiva, ou seja, é necessária à construção do processo de democratização a criação de espaços de participação das comunidades interna e externa nas questões que afetam diretamente a escola.

Neste sentido, os conselhos escolares tornam-se exemplo concreto da criação desses espaços, dentre outros que poderão surgir no ambiente escolar, que apontam-se como indicativo para uma gestão colegiada, participativa, onde todos possam expressar suas opiniões e chegar a consensos. Cabe-nos então, a investida na busca pela criação de espaços que promovam a participação coletiva e compromissada dos envolvidos com as questões da escola.

Assim sendo, o compromisso gera a participação, pois os interesses coletivos devem estar acima dos pessoais, donde conclui-se que a participação e o compromisso não se referem apenas à comunidade interna, mas também a comunidade externa, a quem a escola serve. Neste contexto, a participação é condição sine qua nom para a gestão democrática.

Logo, participar, segundo Cury (apud FERREIRA, 2001) é “dar parte e ter parte”. Assim, tornar públicas as informações necessárias ao desenvolvimento, no caso, da escola, é tão fundamental quanto as parcerias que se fazem entre ela e a comunidade externa. Logo, é ter o direito de ouvir e ser ouvido, emitir suas opiniões, mesmo que não sejam momentaneamente aceitas pelo grupo. O que está em jogo é a capacidade de aceitar ou não as normas emanadas dos

conselhos, ou seja, criadas pelo colegiado e gerenciadas por todos os envolvidos nas questões da escola.

Percebe-se, no campo da participação popular que nas questões sociais mais amplas, tais como saúde e educação, há um sério descaso dos maiores interessados na qualidade desses serviços, ou seja, a própria população, que não se mobiliza em benefício coletivo.

O problema da falta de participação da população nas causas coletivas, vem de longa data e merece destaque no presente estudo, pois é indicativo na construção dos princípios da cidadania e da democracia que perpassam pela formação educativa de cada pessoa, de acordo com o momento histórico-político do país.

A participação popular é condição sine qua nom para o desenvolvimento de uma sociedade pautada nos princípios da democracia e a capacidade desta mesma população em resolver seus problemas coletiva e compromissadamente, revela a sua cidadania.

O uso da palavra “cidadania” tem expressado diferentes significados no contexto educacional. (CARVALHO,2002) indica que o uso corriqueiro da palavra que “caiu na boca do povo”, substituindo o próprio povo, aponta para uma necessidade de se rever os aspectos que compõem a sua formação. É costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O “cidadão pleno” que as escolas têm como objetivo “formar” apresenta características diferentes das que seriam consideradas, segundo (CARVALHO,2002, p. 9)

“parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania”, visto que a “cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível.”

O que se apregoa no campo educacional é que “estamos formando os futuros cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres”. Porém, temos assistido a uma multidão de pessoas que, desordenadamente, cobram seus direitos, mas esquecem dos seus deveres enquanto cidadãos.

Não a participação um desses deveres esquecidos esquecidos pela sociedade? Será que a escola está formando o cidadão descrito em seus planos políticos-pedagógicos?

Considerada um fenômeno histórico, percebemos que no Brasil, a construção da cidadania não obedeceu nenhum critério seqüencial e segundo CARVALHO (2002, p.12) os direitos sociais precederam a todos os outros e, essa construção “tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação”.

Neste sentido, a cidadania seria a ação do Estado ou a ação dos próprios cidadãos?

Sabe-se que no Brasil poucos foram os momentos em que a participação popular entrou em cena. No período colonial podemos destacar o movimento abolicionista, que não envolveu a grande massa populacional, mas trouxe indícios do exercício da cidadania, o envolvimento político que a causa abolicionista trazia em seu bojo e que bem ou mal, afetaria a toda a população brasileira.

Mais tarde, já no final do período colonial, 1889, podemos destacar a proclamação da República e por volta dos anos 30, o movimento paulista, apesar de seu conteúdo conservador, foi uma grande demonstração de civismo, mesmo que em nível reduzido ao estado de São Paulo, mas a grande mobilização de voluntários e os esforços das mulheres foi um grande marco na experiência do nosso país em relação à participação da sociedade.

Afinal, o que é um conselho? Do ponto de vista de um amigo, um conselho seria uma das possibilidades de caminho a ser seguido na resolução de um problema ou dificuldade encontrada pelo sujeito paciente.

No que tange à educação, um conselho é um lugar onde ouvir e ser ouvido, ver e ser visto, tornam-se princípios do processo de participação e, por conseguinte, da democratização do ambiente escolar.

Um conselho é também um lugar onde a razão se aproxima do bom senso e ambos do diálogo público, cujas finalidades podem estar alocadas de acordo com a necessidade de cada grupo social e sendo assim, um conselho pode exercer a função normativa, deliberativa e/ou consultiva. Para tanto, é necessário observar o que dizem os seus regimentos e as legislações pertinentes a eles.

Um conselho tem como característica ser um órgão colegiado, cujos membros, em relação de igualdade, fazem esforço no sentido de solucionar os problemas de determinada instituição social.

A Constituição de 1988 previa a formação de conselhos escolares e eleições diretas para a escolha dos dirigentes das escolas públicas por todo o país. Fato observado na Cidade do Rio de Janeiro, cujo processo logo teve início na gestão da Secretaria Municipal de Educação nos anos de 1980.

Estes dois fatos podem ser considerados importantes na implementação do processo de democratização do ambiente escolar, ao passo que permitia a participação da comunidade interna e externa da escola na formação dos conselhos escolares e do processo de eleição de diretores de escola.

A escola passa a ser fortemente marcada pela política, cujas características vindas do ambiente externo, político partidário, penetrava em seu interior, principalmente durante o período das eleições para diretores.

Trocas de acusações, brigas, suborno, abertura de inquéritos administrativos, tudo bem parecido com a vida político partidária, fora dos muros da escola.

O ambiente escolar está fervilhando. Problemas no processo ensino-aprendizagem, no processo avaliativo das instituições escolares, na avaliação do rendimento do aluno, nos conteúdos, na metodologia de ensino e na filosofia de educação, fundem-se agora, com as

dificuldades políticas existentes entre grupos “rivais” liderados pelas pessoas que almejam os cargos mais altos da escola. Tudo isso parece afetar diretamente ao aluno, que precisa cobrar da escola respostas para os seus problemas. Mas como cobrar da escola, dos professores e diretores uma postura diferente, se enquanto aluno, os mesmos não foram educados para fazer tal cobrança?

Assim, fica claro que o papel da escola tem sido meramente o de reproduzir os sistemas existentes, beneficiando as classes dominantes.

Neste sentido e para tanto, é necessário que se estabeleçam espaços, no interior da escola, que promovam abertura à participação dos alunos, maiores interessados em seu pleno desenvolvimento, às questões educacionais, já que tais espaços nunca foram concedidos.

Nos reportamos novamente ao art. 14 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que versa sobre a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e da participação das comunidades internas e externas em conselhos ou algo semelhante como condicionante para uma gestão participativa.

O que se percebe no início desta trajetória rumo à implementação do projeto político pedagógico da escola é uma limitada tentativa de fazer com que a comunidade externa tenha parte deste processo.

Uma vez que este grupo só comparecia à escola para buscar os resultados finais de seus filhos ou então, quando da falta de comportamento dos mesmos, nota-se uma limitação à participação. Poucos são aqueles que falam alguma coisa com relação ao “que” a escola poderia fazer para tornar-se um espaço mais agradável para o aluno ou a respeito do ensino ministrado. Fato observado no início do ano de 1994, numa escola da 10ª CRE Coordenadoria Regional de Educação que, na época, implantava uma gestão que partia da premissa da importância da

participação da comunidade na transformação do ambiente escolar e inclusive na construção do projeto político-pedagógico.

Como exigir dos pais a participação, se aos mesmos não lhes foram dadas as oportunidades de expressar suas opiniões? O fato é que se tinham poucos pais participativos, logo as reuniões iam se esvaziando cada vez mais.

Surge então, a necessidade de elaborar um grupo de representantes, a fim de tornar o processo mais ágil e hábil. Funda-se então, por volta de 1983/84, o Conselho Escola-Comunidade, sem que as comunidades fossem chamadas a debater o projeto, antes da transformação em Lei.

Na Cidade do Rio de Janeiro, bem como nas demais cidades brasileiras, estes conselhos foram reforçados pela LDBEN 9394/96 no inciso II do art. 14 e configuram parte fundamental no repasse de verbas para as escolas, o que tem a ver com o Fundo de Valorização da Educação e do Desenvolvimento do Magistério. Em alguns casos, como o da nossa Cidade, a escola que não possuía o CEC – Conselho Escola-comunidade devidamente estruturado, inclusive registrado no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), deixaria de receber as verbas da União e do Município para administrar as benfeitorias necessárias à escola.

Neste caso, observa-se que a implementação destes conselhos, diferentemente dos conselhos existentes na década de 80, cujo caráter era debater politicamente a escola em todos os níveis, passou a ser meramente administrativo na década de 90.

O Conselho Escola-comunidade (CEC) como foi denominado na Cidade do Rio de Janeiro, tem a função consultiva e deliberativa, ou seja, participa das ações administrativas com mais frequência que nas ações de cunho pedagógico que, conforme o inciso I do art. 14 da LDBEN 9394/96, é de responsabilidade dos profissionais da educação.

Assim sendo, como órgão cujas funções são deliberativa e consultiva, podem-se destacar algumas das características destas funções. A primeira destina-se a providir a escola de regulamentações para o seu bom desenvolvimento administrativo e pedagógico; a segunda, consiste em tornar públicas as ações emanadas da direção escolar.

Sendo um órgão colegiado, cujos representantes são eleitos pelos membros da comunidade interna e externa da escola, fica caracterizado o processo de democratização do espaço escolar, assegurado na LDBEN.

Como citou-se anteriormente, tais órgãos colegiados, terminam por se caracterizar numa “empresa privada” dentro de uma instituição pública, ao passo que estas apresentam semelhanças entre si, no que tange a sua administração, pois é através do CEC que verbas, tais como a do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal, chegam aos cofres da escola, que estão subordinados aos cofres do PDDE, cuja conta corrente destes CECs foram abertas no Banco do Brasil S/A, sendo de responsabilidade deste Conselho que até o ano 2000, poderia ter como dirigente, qualquer um dos membros do conselho. Após esta data, a figura do diretor da escola passou a ser o responsável pela conta corrente e também pela destinação do dinheiro do programa, o que acarretou a perda da função deliberativa do CEC, uma vez que podia contar com uma certa autonomia, em relação à direção da escola. Neste caso, percebe-se a perda de mais uma função do conselho escola-comunidade, que passa agora, apenas a conferir os gastos das verbas públicas destinadas à escola.

Tal perda ocorreu em função do mau uso das verbas e dos desvios das mesmas pelas pessoas que administravam o recurso. Embora o CEC (Conselho Escola-Comunidade) tenha surgido da necessidade da democracia e aproximação do ambiente externo da escola, o mesmo adquiriu o contexto político partidário, assim, se aproximando das suas funções, aqueles que se

interessavam em ocupar o cargo de diretor da escola, usando o CEC como trampolim para atingir objetivos pessoais.

O que se tem hoje a respeito deste colegiado é que o mesmo configura-se por ser um grupo de pessoas que representam os seguintes segmentos dentro da escola: segmento de pais, alunos, professores, funcionários, diretores, associação de moradores do local (quando houver e se fizer presente). Estes segmentos representam o corpo do Conselho Escola-Comunidade.

O que seria a prática constante deste conselho, cuja finalidade é consultar a comunidade através de seus representantes, sobre possíveis atos administrativos da direção da escola, é pautado em reuniões por segmentos, presididas por seus representantes.

Se temos uma sociedade cujos seus direitos historicamente não foram e nem são respeitados, como propor uma ação como esta, sabendo-se das dificuldades que poderiam surgir? Como um representante despreparado pode assumir a responsabilidade de coletar dados e transmitir à direção do colegiado, se na maioria das vezes muitos participantes, inclusive em escolas localizadas em ambientes muito pobres, são analfabetos?

Surge então o primeiro impasse na consecução de uma instituição que se quer democrática: o analfabetismo. É necessário que se resolva este problema social dentre outros, tais como a fome e a miséria.

Neste contexto, o Conselho Escola-Comunidade fracassa e o dirigente do conselho (diretor de escola) se vê na condição de tomar as decisões unicamente com alguns elementos do corpo docente e de poucos funcionários da escola, deixando de fora pais, alunos e representantes da associação de moradores, fato observado em algumas escolas pesquisadas.

Um outro problema observado no funcionamento do conselho é a pouca participação dos próprios membros eleitos no conselho, inclusive dos professores, que se negam, em muitos casos

a participar fora de seus horários de trabalho, comprometendo o andamento dos trabalhos do conselho.

É notório o mau funcionamento deste conselho na maioria das escolas, que se justifica pela máxima “Eu pago impostos!” ou então “É culpa do governo!” Essa retórica justifica, em parte, a débil participação dos maiores interessados na melhoria da qualidade do ensino público. Em contrapartida, percebe-se que o poder de decisão ainda concentra-se nas mãos de poucas pessoas.

De tudo isso, resulta um certo imobilismo nas escolas e uma carga de trabalho ainda maior para o diretor da escola, eleito o responsável para organizar e fazer funcionar o Conselho Escola-comunidade.

Muitos clamam por uma escola mais justa e democrática, participativa, mas poucos se mostram dispostos a assumir o trabalho que ela acarreta. Nota-se isto quando o diretor convoca uma assembléia extraordinária para a resolução de algum problema da escola e uma minoria comparece à reunião, o que acarreta um certo desânimo para o diretor, tendo que debater pontos cruciais para o desenvolvimento do trabalho da escola com poucas pessoas.

Outro ponto que merece destaque é a falta de comprometimento com a escola e, principalmente, com o processo de democratização por parte dos próprios segmentos da comunidade interna da escola, como por exemplo, professores que não querem se candidatar para não se envolverem com essa questão, alegando ser de responsabilidade apenas do diretor da escola.

Contudo, o diretor que está consciente de seus objetivos enquanto gestor de uma instituição educacional pública persevera, ao passo que busca alternativas para solucionar o problema da participação. Não deixa de realizar as suas assembléias que, mesmo esvaziadas, pelos motivos que já foram citados, não deixam de ter a seu valor. Certo é que essa prática deve

se iniciar logo no início do ano letivo, com uma Assembléia Geral, quando a maior parte dos responsáveis e pais se fazem presentes. Dali, o diretor começa a deliberar juntamente à comunidade presente, com assuntos simples, do cotidiano da escola, tais como o uso ou não de uniforme, regras de conduta, horários, etc.

Assim, explicitando o seu envolvimento e de toda a comunidade interna e externa nas questões da escola, o processo de divisão de responsabilidades torna-se um elo entre a escola e a comunidade. E, com isso, a direção deixa de ser acusada de arbitrária, quando pretende o bom funcionamento da escola para sua comunidade.

Eleito o Conselho, entre outras atribuições, lhe é dado o direito de analisar o Plano Escolar e homologá-lo. Nesse aspecto, muitos alegam que os pais não têm condições intelectuais para avaliá-lo, muitas vezes, devido a sua origem humilde, tanto do ponto de vista social, quanto cultural. Se de fato constata-se essa dificuldade, cabe aos que detêm os “saberes”, ou seja, os professores, orientarem sobre as linhas gerais e específicas do trabalho pedagógico que pretendem realizar no decorrer do período letivo.

Neste sentido, é preciso compreender que deficiência cultural não significa incapacidade para compreender aquilo que lhes interessa e aos filhos. Desenvolver essas potencialidades é um dever dos educadores, enquanto membros do conselho.

Tal fato contribuirá para que os pais possam orientar seus filhos, no que tange aos princípios éticos e morais, conduzindo-os ao resgate de valores, talvez esquecidos pela sociedade.

Aos participantes do conselho deve ficar claro que o processo de participação é aberto a todos que desejarem, por quaisquer motivos, colaborar com a instituição e que nem todas as ações do diretor poderão ser levadas ao colegiado, ao passo que se reserva o direito e o dever de cumprir com as determinações emanadas de leis e decretos que lhes sejam superiores.

Ao implementar o Conselho Escola-Comunidade abriu-se um espaço para que a comunidade interna e externa pudessem debater a escola que se tem e a que se quer. Neste contexto, pode-se repensar o papel da escola, sua função social e, até resgatar valores, antes esquecidos pela ligeira confusão que as pessoas mais desprovidas de conhecimento fizeram entre democracia e liberdade, esta última, nas suas mais diversas formas, principalmente quando aliadas ao construtivismo, o que não nos vem ao caso no momento aprofundar no assunto.

Sendo assim, aponta-se algumas vantagens neste processo, tais como:

1. Confere à direção da escola a transparência a todas as ações a serem implementadas, posto que delas todos participam e, com elas, se comprometem.
2. Impede o isolamento da direção, muitas vezes levada a resolver, equivocadamente, questões que a todos interessam, mas, nem sempre, condizentes com o andamento da escola, ao provocar conflitos indesejáveis na comunidade escolar;
3. Contribui para dividir responsabilidades quanto ao que, em conjunto, fora normatizado e regulamentado no conselho;
4. Colabora para o esclarecimento das dificuldades vividas pela escola, junto aos pais, professores e alunos, fazendo-os compreender a complexidade do funcionamento de uma unidade escolar;
5. Permite uma distribuição de tarefas que, sob muitas maneiras, assoberba a Direção, impedindo-a de exercer uma administração ágil e eficiente, que deveria estar sempre voltada para o processo pedagógico;
6. Contribui para que pais recebam informações valiosas e sistemáticas sobre os valores que a escola pretende viabilizar, oriundos dos debates e assembléias realizadas;

7. Contribui para a formação de uma consciência mais cidadã, através da participação (dar e ter parte), cobrando dos governantes a sua responsabilidade no que tange à infra-estrutura para o bom funcionamento da escola;

Mas, também, o espaço do Conselho Escola-comunidade também serve de manobras políticas no interior das escolas por pessoas que almejam o cargo de diretor, dificultando assim, todo o trabalho desenvolvido até então. Muitos professores o utilizam como trampolim para ascender ao cargo de diretor, e fazem parte deste conselho com uma única finalidade, “buscar as falhas” para que, mais tarde, possam usá-las contra o próprio diretor, numa campanha eleitoral.

Um outro aspecto negativo na composição deste conselho está relacionada à falta de compromisso, como já citado anteriormente, por parte dos professores, que deveriam incentivar à participação de todos os outros segmentos, quando não o fazem.

Entretanto, o Conselho Escola-comunidade é um espaço de que se deve tomar parte todos os segmentos da comunidade escolar (interna e externa) como meio para expressar o que pretendem da escola. Estabelecendo assim, em conjunto, as funções sociais da escola.

2.2 O Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro

O sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro está estruturado da seguinte forma: E/CME, a sigla corresponde a Educação – Conselho Municipal de Educação, cujas atividades, desempenhadas por um grupo de pessoas ligadas à educação, estão voltadas para assuntos extraordinários, que fogem ao rigor técnico da secretaria.

Cabe a Secretaria Municipal de Educação formular a política educacional e administrar o Sistema Educacional do Município do Rio de Janeiro.

Na estrutura da SME, existe uma subsecretaria que tem como função coordenar o acompanhamento, o planejamento e o desenvolvimento dos projetos prioritários da Secretaria, bem como coordenar e supervisionar as ações relativas à administração do Sistema Educacional do Município do Rio de Janeiro, nos impedimentos do titular da pasta; participar do estabelecimento das políticas e diretrizes em atendimento aos objetivos governamentais e integrar as ações das diferentes áreas ou unidades.

As competências do Gabinete do Secretário voltam-se para a assessoria do titular da secretaria, a supervisão e o controle das atividades técnico-administrativas da secretaria, à participação do estabelecimento das políticas e diretrizes em atendimento aos objetivos governamentais e a análise e ao preparo dos expedientes¹⁵ a serem submetidos ao Secretário.

A Secretaria Municipal de Educação é o órgão central da educação na Cidade do Rio de Janeiro e se localiza no prédio do Centro Administrativo São Sebastião, conhecido popularmente como “Piranhão”, na Prefeitura da Cidade.

¹⁵ Todo material a ser protocolado e descarregado entre as CRES e o Nível Central (Secretaria Municipal de Educação).

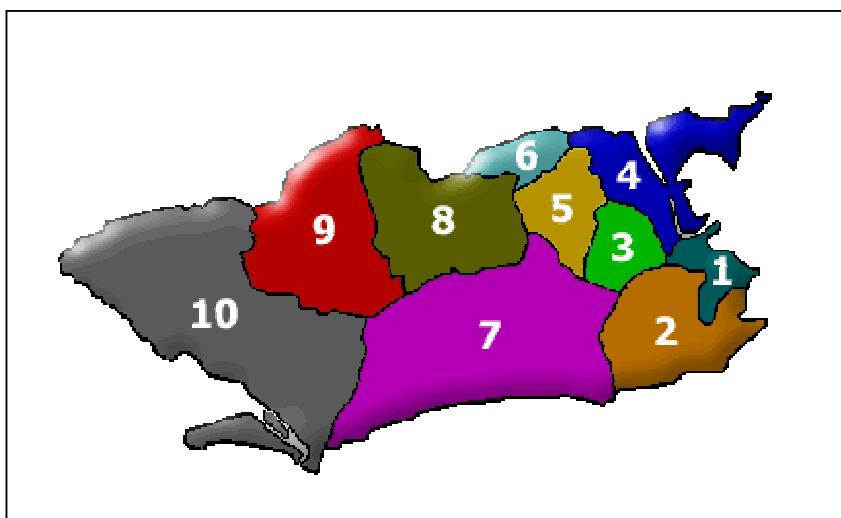
O nível Central, como assim passamos a denominar a Secretaria Municipal de Educação, é composto dos órgãos de assessoria de Comunicação Social, assessoria Técnica de Planejamento, Assessoria Técnica de Integração Educacional, Assessoria Técnica de Informática, Departamento Geral de Infra-estrutura, Departamento Geral de Recursos Humanos, Divisão de Apoio Logístico, Departamento de Pessoal, Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos, Departamento Geral de Educação, Divisão de Mídia-Educação, Departamento de Regularização Escolar, Instituto Helena Antipoff, Diretoria de Educação Fundamental, Coordenadorias Regionais de Educação.

As Coordenadorias Regionais de Educação também possuem divisões em suas estruturas que atuam como filtros de informação para o nível central. Nelas apresentam-se as seguintes divisões: DIE – Divisão de Infra-Estrutura, DAQ – Divisão de Aquisição, DRH – Divisão de Recursos Humanos, DED – Divisão de Educação e, finalmente, as Escolas.

No total, somam-se dez Coordenadorias Regionais de Educação, que segundo o mapa abaixo, corresponde a cada uma delas, uma determinada região ou conjunto de bairros.

Mapa das Coordenadorias de Educação da Cidade do Rio de Janeiro

Cada número corresponde a uma CRE.



As CREs, como são chamadas, agrupam determinados bairros e um certo número de escolas. Em cada Coordenadoria Regional de Educação – CRE, há um departamento, descentralizado da SME, responsável pelo desenvolvimento pedagógico e administrativo das escolas de suas jurisdições.

Para compreender melhor a estruturação e organização do nível central de Educação em nossa Cidade, passou-se a analisar as competências de cada departamento ou órgão de assessoria da Secretaria Municipal de Educação.

2.3. Análise das Competências de Cada Órgão que Compõe a Estrutura da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro

A Assessoria de Comunicação Social da Secretaria Municipal de Educação tem por finalidade assessorar o titular da Secretaria na definição da estratégia de comunicação da Secretaria Municipal de Educação. Neste sentido, acompanhar o noticiário sobre a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e a Secretaria Municipal de Educação, através dos meios de comunicação, atender as demandas da imprensa, organizar entrevistas e sugerir matérias ou notas para os meios de comunicação, bem como elaborar o texto relativo a correspondências, reportagens veiculadas pela imprensa, são algumas das atribuições deste órgão, junto à SME/RJ, que além destas realiza o “clipping” diário com as matérias de interesse dos servidores da Secretaria Municipal de Educação, que entende-se pelo desejo de transmitir mensagens, já lidas pelo assessor que propõe alternativas para solucionar determinados casos, expostos pelas reportagens.

Outra tarefa importante deste órgão centra-se em editar publicações. É através desta assessoria que todos os servidores tomam ciência dos despachos do Secretário, do Gabinete, das Coordenadorias Regionais de Educação, tanto na esfera da educação pública, quanto no ensino particular.

A Assessoria Técnica de Planejamento contribui com o titular da Secretaria no sentido de planejar, em nível macro, o sistema educacional, bem como coordenar a elaboração e acompanhar a execução de planos, programas e projetos globais, integrando os níveis setorial, regional e local¹⁶.

¹⁶ Endente-se por setorial, os departamentos e divisões da SME e das CREs; regional, em nível de CRE e local, entre as escolas.

O órgão tem por finalidade estabelecer diretrizes ou normas para a implantação e/ou implementação de planos, programas e projetos relacionados ao universo do Sistema Educacional, bem como coordenar e/ou executar ações relativas às funções específicas dos subsistemas de orçamento, desenvolvimento institucional, informações gerenciais e captação de recursos.

Nota-se que até então, as assessorias estão voltadas para o trabalho administrativo, gerencial e de recursos humanos, preocupada com o “bem estar” e o “clima” da “organização”, do que com a própria atividade norteadora do Sistema Educacional, ou seja, a Educação.

A Assessoria Técnica de Integração Educacional assessora o titular da Secretaria na implementação da política educacional desenvolvida pelas Coordenadorias Regionais de Educação CREs. Estabelecem diretrizes e normas relativas às funções específicas da Assessoria e sua operacionalização pelos órgãos regionais. Supervisionam as ações desenvolvidas pelas Coordenadorias Regionais de Educação propiciando a integração com os órgãos setoriais do nível central. Integram as ações das CREs e coordenam eventos que envolvam as CREs e as Unidades Escolares.

Sendo assim, percebe-se que cada CRE tem autonomia pela política educacional a ser implementada, pois observa-se que cada região ou até mesmo cada bairro, tem suas peculiaridades. Neste sentido, o nível central, além de elaborar uma política mais ampla, dá suporte técnico para que cada CRE desenvolva suas políticas educacionais.

A Assessoria Técnica de Informática assessora o Secretário quanto à integração da informática com os processos da organização, o planejamento e a execução da informatização da SME, compreendendo: montagem de infra-estrutura de processamento e comunicação de dados, no órgão central, nas CREs e nas unidades escolares; análise, desenvolvimento e implantação de sistemas; suporte aos usuários; disseminar a cultura de informática na SME, buscando a

introdução de novas tecnologias; dar suporte tecnológico à utilização da informática no processo educativo; definir e controlar os bancos de dados corporativos; coordenar a aquisição, alocação e manutenção dos equipamentos e materiais de processamento eletrônico de dados da organização; coordenar a relação com órgãos externos afetos à área de informática, particularmente, com o IPLANRIO, que é quem controla e coordena o processo de planejamento e processamento de dados em na Cidade.

Planejar e acompanhar a capacitação e treinamento dos usuários da Secretaria tem sido também tarefa dos assessores técnicos de informática, que buscam disseminar a cultura do uso do computador no campo educacional implantando softwares acadêmicos para lançamento de notas e demais dados relativos ao aluno e à escola como um todo, que são gerados e transmitidos diretamente aos órgãos setoriais da CRE e em seguida, encaminhados à SME/RJ.

O Departamento Geral de Infra-Estrutura da SME/RJ tem por competência coordenar o planejamento de ações que viabilizem o funcionamento dos órgãos regionais e locais do Sistema Educacional, no que se refere: a prédios escolares e administrativos; ao programa de alimentação escolar; materiais e equipamentos.

Acompanham e avaliam a execução relativas à área de competência do órgão, bem como controlam o fornecimento, consumo e gasto da prestação de serviços públicos aos órgãos descentralizados.¹⁷

Compete ao Departamento Geral de Recursos Humanos o planejamento das ações, o gerenciar o desenvolvimento das atividades relativas à administração de pessoal, bem como o planejamento e o estabelecimento das diretrizes de ação para o desenvolvimento de recursos humanos da SME/RJ.

¹⁷ Órgãos descentralizados referem-se às escolas e às CREs.

Neste contexto, ao E/DGRH cabe, dentre as competências citadas, a função de distribuir e alocar o pessoal nos departamentos e setores da SME, das CREs e Escolas.

À Divisão de Apoio Logístico cabe o planejamento e a execução de atividades de apoio administrativo das unidades organizacionais do Departamento Geral de Recurso Humanos, bem como prestar o atendimento aos servidores da SME/RJ para a solução de questões relativas à sua vida funcional.

Sendo assim, o servidor conta com o apoio de pessoas treinadas para o desenvolvimento de funções relativas a todos os procedimentos desde a alocação do servidor no campo de atuação até o seu “histórico” de vida funcional.

O Departamento de Pessoal tem por competência o planejamento, a supervisão, a coordenação, o controle e a execução de atividades inerentes à administração de pessoal, relativamente à movimentação, lotação, controle funcional, cadastro e concessão de benefícios, inclusive aposentadoria; cumprir e fazer cumprir a legislação, diretrizes e normas inerentes à administração de pessoal; prestar assistência técnica às unidades administrativas do Sistema de Pessoal que atuam em âmbito regional; orientar os servidores quanto aos seus direitos, vantagens e deveres.

Neste aspecto, o servidor conta com a organização de pessoas que cotidianamente controlam sua vida funcional, elaborando o “histórico”, que contém a carga de dias trabalhados, períodos aquisitivos de férias, licenças especiais, licenças médicas e outros.

O Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos planeja, supervisiona, coordena e controla atividades de desenvolvimento de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação; programa, elabora projetos e operacionaliza a capacitação e desenvolvimento dos servidores da SME/RJ; implementa a aplicação de novas tecnologias e realiza estudos e pesquisas que subsidiem o processo de capacitação e desenvolvimento profissional.

O Departamento Geral de Educação é o que mais interessa a pesquisa, pois aqui se definem as propostas pedagógicas para a Rede Oficial de Ensino do Município do Rio de Janeiro, de acordo com a política educacional integrada da SME/RJ, bem como se estabelecem diretrizes e normas de implementação, acompanhamento e avaliação do processo educacional quanto a ação pedagógica e cultural da secretaria, integrando Educação Infantil, Ensino Especial e de 1ª à 8ª série; promove o desenvolvimento de estudos, pesquisas, diagnósticos e a edição de publicações na área educacional; define e coordena a elaboração de planos, programas e projetos relativos ou integrados à ação educacional em ações integradas com as equipes das CREs; define ações de capacitação do quadro de pessoal técnico-pedagógica, apoiadas pela MULTIRIO, empresa ligada à difusão através dos meios de comunicação, de ações inovadoras no campo educacional no que tange ao uso de novas tecnologias ligadas à educação e metodologias de ensino, atividades práticas do cotidiano da sala de aula e debates relativos ao conteúdo pedagógico da prática educativa.

A Divisão de Mídia-Educação planeja o acesso de professores e alunos aos meios de comunicação e suas linguagens, através dos Núcleos de Mídia-Educação, Salas de leitura pólo, Pólos de Informática Educativa e Salas de leitura das unidades escolares, além de elaborar e implementar projetos de informática educacional, políticas de capacitação para professores regentes dos Núcleos de Mídia Educação, ampliar o acervo de material especializado nos Núcleos de Mídia Educação e nas Salas de leitura, fornecer subsídios aos órgãos regionais na implementação de propostas educacionais dentro da área de atuação do órgão.

A Divisão de Mídia-Educação por ser um órgão central, se encarrega de toda a rede municipal de ensino, que soma ao todo 1.044 escolas municipais. A centralização por escolas pólos e núcleos de mídia-educação, ainda não é considerado o ideal, pois equipar todas as escolas

da rede com estes recursos requer investimentos altos, que a Cidade do Rio de Janeiro ainda não tem suficientemente.

Compondo o organograma da Secretaria Municipal de Educação, o Departamento de Regularização Escolar tem por competência coordenar e desenvolver ações relativas à inspeção dos estabelecimentos particulares de ensino, quanto à autorização de funcionamento, reconhecimento oficial e à legitimidade da documentação do aluno. Exerce a supervisão da rede municipal de ensino, quanto à documentação dos alunos, regularização da vida escolar e equivalência curricular, bem como implementa normas emanadas dos conselhos de educação. Analisa regimentos escolares de estabelecimentos particulares e faz cumprir preceitos legais e pedagógicos e apura denúncias relativas ao descumprimento dos direitos dos alunos.

No que tange à Educação Especial, a Seretaria Municipal de Educação conta com o apoio do Instituto Helena Antipoff no estabelecimento de diretrizes da política educacional, do assessoramento do Departamento Geral, no que diz respeito à proposta pedagógica para a Rede Oficial de Ensino do Município do Rio de Janeiro. Planeja, coordena a implementação, o acompanhamento e a avaliação do processo educacional, relativamente à Educação Especial, de acordo com a proposta pedagógica, além de prestar atendimento a criança e adolescentes portadores de necessidades especiais, desenvolve estudos, projetos, pesquisas e produção de recursos multisensoriais para o aperfeiçoamento e atualização do trabalho educativo da área específica do órgão. Coordena , supervisiona e acompanha as ações desenvolvidas pelas equipes das Coordenadorias Regionais de Educação da área de Educação Especial, programando e promovendo a atualização dos profissionais envolvidos com a Educação Especial, com o apoio da MULTIRIO.

O instituto Helena Antipoff mantém intercâmbio com os órgãos públicos, entidades e centros de documentação, estudos e pesquisas afins, através da Rede Nacional de Portadores de

Deficiência; promove a divulgação de matérias relacionadas à Educação Especial; acompanha e avalia as ações desenvolvidas pelas instituições conveniadas com a SME para o atendimento a pessoas portadoras de necessidades educativas especiais; mantém o acervo de materiais didáticos multisensoriais para a consulta e empréstimos aos profissionais que atuam em Educação Especial.

Como pode-se observar, as divisões em departamentos da Secretaria Municipal de Educação procura promover a integração entre o mundo da sala de aula com o mundo fora dela, ou seja, integrar a criança e o adolescente no mundo letrado e no mundo do trabalho, utilizando-se meios, recursos necessários para que “todos” atinjam seus objetivos.

Torna-se preocupante o fato de que o processo de “descentralização” destes recursos, meios, ainda não seja capaz de dar conta de todas as realidades existentes em nosso pequeno-grande município quer seja por questões financeiras da própria rede, quer seja pela estrutura organizacional de cada escola.

A Diretoria de Educação Fundamental é o departamento que tem por competência: planejar e coordenar a implementação, o acompanhamento e a avaliação do processo educacional, relativamente à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental Regular e Noturno, ao Programa de Educação Juvenil e ao Projeto Aluno Residente.¹⁸

Cabe ainda a Diretoria de Educação Fundamental a elaboração de projetos e coordenação de ações inerentes ao desenvolvimento da proposta pedagógicas da SME, a organização e a gerência de programas de trabalho relativos ao planejamento, o desenvolvimento curricular à ação cultural como extensão educacional.

¹⁸ Projeto Aluno Residente – PAR, existe em alguns CIEPs. Grupos de crianças que moram com pais sociais nestas escolas.

Neste sentido, subsidiar o embasamento teórico e a prática pedagógica dos profissionais da área educacional, tem sido um importante exercício na consecução dos projetos de cada escola.

Além de orientar e prestar assistência técnica às equipes técnico-pedagógicas dos órgãos regionais; acompanhar sistematicamente a ação desenvolvida pelas equipes técnico-pedagógicas, junto às unidades escolares; manter a articulação com as unidades orgânicas da SME e com outros órgãos públicos e entidades privadas, através de convênios ou parcerias, relativamente a ampliação e qualificação da ação educativa.

A Diretoria de Educação Fundamental também é incumbida de fornecer subsídios para programas de multimídia e demais ações que promovam a atualização técnico-pedagógica dos profissionais da educação e o desenvolvimento da ação educacional, através da Multirio. Planejar, implementar, acompanhar e avaliar, em ação conjunta com os órgãos regionais, o processo de seleção, distribuição e utilização de material pedagógico permanente e de consumo encaminhados à rede escolar, bem como participar de planos, projetos e propostas organizacionais, orçamentárias, de captação de recursos, de informações gerenciais e demais áreas que envolvam o processo pedagógico-cultural e divulgar experiências pedagógicas bem sucedidas e promover a troca de experiências entre profissionais das diversas Coordenadorias Regionais de Educação.

Seguindo a composição estrutural da organização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, passa-se então a apresentar as CREs – Coordenadorias Regionais de Educação. As CREs compreendem uma determinada região do município do Rio de Janeiro e dentre suas competências, pode-se destacar: a implantação e implementação da política educacional da SME/RJ nos órgãos da rede educacional vinculados à Coordenadoria; o exercício da gestão administrativa e financeira do Sistema Municipal de Educação, na área de jurisdição específica

do órgão, de acordo com as normas gerais de autonomia e descentralização; o estabelecimento de parcerias com setores públicos e privados da região de abrangência do órgão; a coordenação e a geração de informações pedagógicas e administrativas pelos órgãos locais de sua circunscrição e alimentar o órgão central na produção de informações gerenciais; a definição, o planejamento e a coordenação das ações descentralizadas do sistema educacional na área de sua circunscrição, em consonância com a política educacional da SME, porém contextualizada às escolas de sua região.

Cada uma das dez Coordenadorias Regionais de Educação apresentam em sua estrutura organizacional, as divisões que fornecerão os dados à SME no que tange a infra-estrutura da rede local, aquisição de bens duráveis e não-duráveis, os recursos humanos e assuntos relacionados à aprendizagem (quadros comparativos com dados sobre alfabetização, aprovação, evasão, repetência...)

Na CRE, a divisão de infra-estrutura é encarregada de acompanhar, controlar e/ou executar, para a CRE e para as UUEE¹⁹ as atividades inerentes à manutenção e distribuição de recursos materiais, à confecção e distribuição de merenda escolar; ao consumo e gasto com a prestação de serviços públicos à CRE e UUEE vinculadas, ao programa de obras nos prédios escolares, de acordo com as normas e diretrizes emanadas do Departamento Geral de Infra-estrutura. Cabe ainda a esta divisão, produzir informações relativas à área de competência do órgão e de abrangência da CRE.

A Divisão de Infra-estrutura da CRE tem por competência executar atividades ao processo de aquisição de bens móveis e de consumo e à contratação de serviços pela Coordenadoria, de acordo com as normas e diretrizes emanadas do Departamento Geral de Administração; exercer atividades inerentes ao processo de licitações e ao acompanhamento cronológico e de prestação

¹⁹ UUEE abreviação de unidades escolares.

de contas dos contratos administrativos; produzir informações relativas à área de competência do órgão e de abrangência da Coordenadoria Regional.

A Divisão de Recursos Humanos da CRE executa atividades relativas à administração de pessoal a serviço da Coordenadoria; coordena, orienta e acompanha as atividades de controle funcional realizadas pelas unidades escolares, de acordo com as normas e diretrizes emanadas do Departamento Geral de Recursos Humanos E/DGRH; executa atividades relativas ao processo de desenvolvimento de recursos humanos, de acordo com as normas e diretrizes emanadas do Departamento Geral de Recursos Humanos, produz informações relativas à área de competência do órgão e de abrangência da CRE.

A Divisão de Educação (DED) planeja e executa ações de assistência técnica à implementação da proposta pedagógica, no desenvolvimento curricular e de programas, projetos e atividades de extensão educacional; implementa, acompanha e avalia o processo educacional, de acordo com as normas e diretrizes emanadas do Departamento Geral de Educação (E/DGED); coordena a integração e utilização dos meios de comunicação e suas linguagens, disponíveis na rede educacional da Coordenadoria, principalmente através da MULTIRIO; produz informações relativas à área de competência do órgão e de abrangência da CRE; executa as atividades relativas à inspeção da rede particular de ensino fundamental na sua circunscrição.

Neste capítulo, procurou-se apresentar a estrutura desta “mega-rede de ensino”, que abrange cerca de 1.044 escolas, distribuídas regionalmente entre 10 Coordenadorias Regionais de Educação, que como viu-se, apresentam uma estrutura organizacional semelhante a da SME (nível central) e, a ela diretamente ligada, através de suas divisões.

O panorama apresentado objetiva compreender o funcionamento da rede de ensino, bem como este se relaciona entre o nível central, coordenadorias regionais e as escolas.

Neste contexto, para que se possa compreender melhor as relações que se estabelecem entre os três níveis (Secretaria Municipal de Educação, Coordenadorias Regionais de Educação e Escolas) propõe-se o estudo da gestão escolar como estratégia, ou seja, meio para se articular todo o trabalho administrativo no âmbito das inter-relações entre os três níveis educacionais e administrativos do Município do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta uma breve descrição do ambiente pesquisado (as escolas), bem como pontua os aspectos de uma gestão colegiada na perspectiva da comunidade interna (ênfase nos professores) e na comunidade externa (ênfase nos pais dos alunos) da escola, que é a população-alvo. Apresenta-se ainda, a análise das tabelas, a amostragem e o questionário aplicado à população-alvo.

Neste contexto e, para melhor facilitar a compreensão do trabalho, que representa parte essencial da pesquisa, dividiu-se em sub-títulos, dos quais destacamos: **contextualização, o problema, a metodologia.**

4.1. Contextualização

Os motivos pelos quais enveredou-se nesta pesquisa, relaciona-se ao próprio campo de atuação do pesquisador que atua há 16 anos no Ensino Público e Privado desta Cidade, no qual teve a oportunidade de vivenciar as transformações ocorridas no “modus operandi” administrativo do diretor da escola pública. Assim sendo, no decorrer deste capítulo e dos demais que seguem, tecem-se comentários com base na literatura pedagógica sobre o tema em destaque e o confronto com a realidade encontrada nas escolas pesquisadas e naquelas por onde o pesquisador atuou como professor, coordenador e diretor.

A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro vem operando como propagadora de um ideal democrático mais viável para uma sociedade que se pretende organizada e voltada para as questões sociais.

Neste contexto, a escola pública da Cidade do Rio de Janeiro atua, segundo relato dos professores e, de acordo com estudos realizados sobre o assunto, na perspectiva positivista de Dewey que preconiza a escola como “espaço de convivência” onde as crianças aprendem as

regras sociais por meio da convivência com os adultos e outras crianças, para mais tarde, quando adultas, transpô-las para a sociedade.

Assim, a escola deixa de ser mera receptora e reprodutora dos ideais políticos partidários para tornar-se autônoma, fato observado nas escolas pesquisadas, quanto ao Projeto Político-pedagógico, ou seja, um passo importante já foi dado em busca da autonomia pedagógica. Cabe à escola a propagação da sua intencionalidade quanto ao cidadão que se pretende formar. Neste caso, as propostas pedagógicas são exemplos claros, quando elaboradas coletivamente, ou seja, quando há a participação de um colegiado que pode atuar como órgão consultivo e deliberativo, considerando-se os aspectos que se desejam transformar através da educação escolar.

O contexto sócio-educativo que conduziu a presente pesquisa baseia-se, principalmente, na eleição de diretores e na formação dos colegiados, tendo como população-alvo as escolas da 3ª, 7ª e 10ª CRE, diretores, professores e pais de alunos representantes do segmento no CEC.

Escolheu-se o momento da eleição dos diretores das escolas por ser uma atividade de exercício da cidadania: a escolha de um representante máximo da escola, onde toda a comunidade interna e externa é chamada a exercer o direito ao voto e pelas inúmeras relações que se estabelecem mediante esse momento; e a formação dos colegiados, porque também se baseia em processo eleitoral.

A intenção da investigação que se apresenta é compreender como os colegiados interferem nas tomadas de decisão das escolas, promovendo mudanças nos rumos administrativos.

A pesquisa mostra-se relevante ao passo que ao se implantar o sistema de colegiados nas escolas, a preocupação inicial, baseava-se numa das cláusulas estabelecidas pela União para a distribuição de verbas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). A exigência de órgãos colegiados, tais como CEC (Conselho Escola-comunidade) ou Uex (Unidade Executora) para o

recebimento dessa verba, fez com que os governos municipais, principalmente das grandes cidades, estabelecessem como norma, a criação dos conselhos nas escolas, onde representantes de todos os segmentos que compõem a escola pudessem participar.

O fato é que se os colegiados foram legalizados a partir da necessidade do repasse de verbas, o mais importante passo estaria por vir, ou seja, fazer com que esses colegiados pudessem tornar as ações das escolas normatizadas em seus regimentos, através de uma participação concreta e atuante dos membros deste conselho.

Assim, fica evidente que o processo de participação da comunidade escolar interna ou externa só é possível ao se instituir lei que impõe essa participação.

Hoje, fala-se no diretor gerenciador da escola. Pois bem, se gerenciar é gerir, criar meios para o funcionamento, entende-se que o diretor pode também, criar recursos financeiros para o desenvolvimento das propostas surgidas no interior da escola, como por exemplo, criar condições para o funcionamento de aulas de corte e costura, ou seja: a política pública que ora se apresenta logo tornará a coisa pública num investimento de particulares, pois se o diretor é capaz de gerir os recursos capazes de fazer funcionar a escola, é capaz de administrá-la como uma empresa privada, haja vista aos procedimentos para a instituição do CEC – Conselho Escola-comunidade.

A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro entende que a escola pública não deve realizar festas, principalmente as juninas, com fins lucrativos, mas se contradiz quando elas devem gerir seus próprios recursos. Assim, o Conselho Escola-comunidade da Escola Municipal “E” partiu para o contra-ataque: “Se a escola não pode fazer festas para ter dinheiro para consertar os banheiros, por exemplo, por que a prefeitura não repassa essa verba para que se possa fazer os consertos?” Diante da possibilidade de não poder realizar a festa, a direção da escola reuniu o CEC da escola e falou sobre a proposta que foi registrada em Ata e todo o conselho deliberou em favor da festa com fins lucrativos.

Neste contexto, fica claro a autonomia da escola em relação à Prefeitura . Sabe-se que a escola é pública e que é função do governo contribuir para o seu funcionamento, porém o diretor é o responsável por tudo o que acontece na escola. Logo, todos assumiram a responsabilidade de prestar contas do dinheiro apurado com a festa junina, inclusive a proposta de conserto dos banheiros da escola. Percebe-se neste caso, que a influência do Conselho Escola-comunidade foi maior que o da diretora da escola, se tomada como isolada do conselho. Assim, a diretora que antes tinha um maior poder de decisão, se viu na situação de optar: ou uma decisão autoritária, assumindo todo e qualquer risco ou uma decisão coletiva, na qual todos assumiriam juntos os riscos do sucesso ou fracasso desta ação.

No caso da Cidade do Rio de Janeiro, por se tratar de uma metrópole, coube a cada U.E. organizar, através de eleições diretas, os membros representantes do CEC e, em seguida, registrá-lo na JUCERJA (Junta Comercial do Estado do Rio de Janeiro) ou no RCPJ (Registro Civil de Pessoas Jurídicas) tornando-se com isso, uma instituição “privada” dentro de uma instituição pública. Num outro momento, debateremos o assunto.

Em outras cidades, bem menores que o Rio de Janeiro, talvez por sua pouca visibilidade nacional, as prefeituras se encarregaram de fundar seus conselhos, recebendo todas as verbas da União destinadas às escolas. Assim, como pude observar em municípios bem próximos ao município do Rio, existem escolas que nunca receberam tal recurso da União, pois esbarram na barreira Municipal, ou seja: como os municípios pequenos centralizam os recursos vindos da União, não distribuem às escolas tal recurso ou o faz de modo injusto. Como esses municípios prestam contas à União, não são punidos pelo mau uso do recurso.

4.2. O problema

Acreditando numa ruptura com os paradigmas de uma direção de escola quer seja em nível pedagógico, quer seja em nível administrativo, busca-se o núcleo dessa pesquisa abordar os colegiados, modo pelo qual se determina a participação da sociedade e seu envolvimento com a educação e a “coisa pública.”

A hipótese suscitada revela que há uma substancial mudança no “modus operandi” do diretor da escola pública hoje, em função do processo de democratização da escola e que tal mudança está centrada em sua postura política no interior da escola, o que revela um diretor mais carismático, atuante nas questões não só da escola, mas também da comunidade do entorno. Essa característica fez com que o “diretor de gabinete” se tornasse obsoleto, sem espaço, nessa perspectiva.

A temática em questão apresenta-se relevante ao passo que representa dados coletados no interior da escola pública municipal do Rio de Janeiro. Sendo assim, pode-se considerá-la como indicativo ou não de avanços na política educacional carioca.

O Município do Rio de Janeiro, em termos de gestão escolar, atua numa perspectiva democrática, desde que iniciou-se o movimento em prol das eleições diretas para diretor da escola pública municipal, por volta do ano de 1983.

Do início até hoje, muito se fez em relação ao processo de sucessão na escolha dos diretores das escolas, principalmente na delimitação do papel do CEC em função deste processo.

A participação da sociedade civil nas questões ligadas à educação vem à tona no final da década de 1980 e início dos anos 90, com a criação e a implementação do Conselho Escola-comunidade nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Nos anos 70, ressaltando o papel da família na educação do indivíduo, relacionava a “eficiência” da escola ao maior ou menor apoio à mesma, ao passo que a escola fortalecia a

família e a prestigiava, visto que sozinha, não dava conta de todas as questões educacionais. Nesta época, relacionava-se o sucesso escolar à capacidade de cada família em educar seus indivíduos emergindo daí o jargão: “Educação vem de casa!”

Na década de 70 temos uma escola controlada e controladora, ou seja, que respeitava eminentemente às regras emanadas dos órgãos superiores e controlava as ações dos sujeitos que nela estavam envolvidos, numa escala autoritária. Em alguns momentos, aproximava-se do ideário escolanovista.

Com a criação das APPs (Associação de Pais e Professores) muitos professores, naquele tempo, foram contra a instituição desse organismo como meio para se efetivar uma relação proximal entre a escola e a comunidade, alegando inúmeros “contras” a essa situação, destacando-se o fato de ser esta uma “porta de entrada para a SME”, ou seja, tudo que acontecesse na escola, seria levado a esse órgão, fato observado em nossa pesquisa quando indagamos sobre a criação dos Conselhos Escola-comunidade. Observe a tabela com o resultado da pesquisa na página seguinte:

Tabela3. A participação da comunidade externa na escola sob o olhar do diretor da escola

Pergunta destinada aos diretores das escolas:

Qual a sua visão sobre a possibilidade da participação da comunidade externa e interna no processo administrativo da escola?

	3ª CRE	7ª CRE	10ª CRE
Otimismo	1	3	2
Renovação	1	7	3
Insegurança	4	12	2
Desconfiança	12	10	5
Total	18	32	12

A entrevista realizada a título de pré-consulta às escolas pesquisadas ocorreu no ano de 2003 e serviu de base ao presente estudo.

Quando questionados sobre sua opinião, os diretores que se disseram otimistas, previam uma educação mais democrática e participativa, alegando ser este o intuito da educação escolarizada; os que disseram renovação, afirmavam ser este o sentido político pelo qual estávamos atravessando; os “inseguros” e “desconfiados” viam os conselhos como se fossem os “olhos da prefeitura”, um verdadeiro “Big Brother”, vigilância sobre os atos dos diretores.

Calcados no eixo da democratização da gestão escolar, no início dos anos 80, a SME/RJ, através do setor chamado “Coordenadoria de Apoio ao Educando”, implanta o CEC (Conselho

Escola-comunidade) que tinha por objetivo debater a qualidade dos serviços educacionais prestados pela escola pública e como meio para fazer com que a sociedade participasse mais das questões relativas à escola, que também é uma questão social.

Ainda carregando os ranços de uma participação muito tímida e em meio ao conturbado momento político e social brasileiro, a participação era vista ainda como nos anos 60, ou seja: “como uma medida para solucionar o complexo problema de integrar os esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social.”²⁰”

Assim sendo, a participação era conduzida segundo o interesse da classe dominante. Era mais uma manobra política do que social.

Já no final dos anos 80, com o advento da Constituição de 1988, que se convencionou chamar de “Constituição Cidadã”, outros importantes passos foram dados rumo ao processo de democratização da gestão escolar. O Conselho Escola-comunidade, ganha a partir do início da década de 90, o caráter deliberativo, pois passa a funcionar como um receptor das verbas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) cujo diretor, por ser o líder, eleito na comunidade para dirigir a escola por um período determinado pela SME, passa a ser também o “presidente” deste conselho que, por sua vez, elege seus representantes por segmento através do voto direto, como citamos no início deste trabalho.

Assim sendo, como o representante do segmento aluno não tem idade para assumir as responsabilidades do conselho e, geralmente os pais, por inúmeros motivos alegam também não poder participar ativamente, fica a cargo do diretor e dos professores o uso das verbas e a prestação de contas à comunidade. Enfim, percebe-se que o caráter inicial do CEC ao instituir

²⁰ AMMANN, Safira Bezerra. Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil. São Paulo, Cortez, 6ª edição, 1987, p.89.

debates sobre a escola, perde espaço para o uso, controle e prestação de contas das finanças que o governo repassa às escolas.

Essa situação termina por esvaziar um movimento social que se instituía aos poucos com a conscientização da sociedade civil do seu papel social com destaque para a educação pública.

Ao mesmo tempo em que esse movimento se esvaziava, conforme vimos anteriormente, cresce a responsabilidade dos dirigentes das escolas que, além de cumprir com a sua carga diária de trabalho, também se responsabiliza integralmente pelo uso e prestação de contas nos moldes da SME/RJ.

O “Conselho Escola-comunidade” é mais um órgão colegiado que deveria funcionar no intuito de promover a democracia na escola, institucionalizando o que Dewey chama de “uma sociedade embrionária”. Assim, acredita-se que o conselho e outras formas de colegiado existentes nas escolas com a finalidade de promover a educação num amplo sentido, bem como a própria escola como um todo, seria o “embrião” de uma futura sociedade.

O processo de eleição de diretores das escolas municipais do Rio de Janeiro foi uma conquista dos professores e dos parlamentares da Câmara Municipal da Cidade que pensavam numa sociedade mais consciente da ação democrática.

Em seu depoimento na Câmara Municipal do Rio, em fevereiro de 1989, o deputado Wagner Siqueira, defende o processo eleitoral nas escolas como meio para tornar os cidadãos mais conscientes do direito de votar e ser votado e, diz: “...aproveitar os espaços formais conquistados nas urnas para criar condições, estimular e ajudar concretamente o avanço do processo de organização das forças democráticas e da organização popular.”

Na época, o Prefeito do Rio de Janeiro Marcelo Alencar havia exonerado alguns diretores de escolas, eleitos pela comunidade, alegando que estes teriam aderido à greve naquele ano (1989). Assim, agindo contra o processo eleitoral, numa atitude autoritária, o governo não sabia

ao certo que tipo de consciência almejava despertar na população. O fato é que a escola erguia a bandeira da democracia, apoiada pela própria prefeitura e por ela mesma combatida. Não havia consenso, pois quando a escola avançava no projeto de sociedade democrática, organizando-se para este fim, os órgãos superiores cuidavam para que as mesmas não ultrapassassem os limites do que julgavam coerentes.

Neste contexto contraditório tem-se início o processo de eleição para o cargo de diretores de escola pública no município do Rio de Janeiro, alarmado por outra questão que vinha à tona: e os diretores concursados para este fim?

Seja através do voto direto das comunidades internas e externas da escola, por indicação política ou através de concursos, torna-se identificável o tipo de administração/gestão escolar que se adotará pelo dirigente. Assim, dependendo de como obteve o acesso ao cargo, terá maior ou menor aceitação da comunidade escolar, ao passo que sua forma de administrar se dá pela capacidade de criar condições para debates sobre os mais diversos assuntos do cotidiano escolar.

Neste contexto, considera-se o processo eleitoral como um mecanismo de acesso ao cargo de diretor de escola o mais viável, pois incrementa as relações entre as pessoas da escola, facilita o acesso à pessoa do dirigente, pois sendo um professor (da própria escola) conhece melhor a realidade em que a escola funciona, facilitando o diálogo.

O processo eleitoral para a escolha dos dirigentes das escolas municipais é resultado das lutas de muitos professores e políticos interessados na questão da democracia, aqui entendida segundo Bobbio (1986. p.12) quando é *“facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”* nesse processo. Assim, o nível de participação regula a condição de uma gestão democrática, por exemplo numa escola. Neste sentido, seria limitada a compreensão de que o simples fato de “votar” significa “participação e democracia”, sendo condição ‘sine qua non’ para o desenvolvimento do processo democrático em questão, o ato de “ir votar” não significa

democracia, que pressupõe constante participação, ou seja, o envolvimento dos maiores interessados no desenvolvimento da escola.

A gestão democrática do ensino público consagrado no inciso VI do art. 206 da Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela LDB 9394/96, tornou viável o processo de escolha dos diretores das escolas municipais não só na Cidade do Rio de Janeiro, mas também por todos os outros municípios brasileiros.

4.3. Metodologia

Iniciou-se o presente trabalho de pesquisa baseado nos aspectos administrativos das escolas municipais segundo as vertentes tradicionais quanto à forma de conduzir a direção da escola e a vertente mais moderna, pautada nos princípios da democracia.

Os contextos em que foram analisadas as direções das escolas confundem-se com a própria história do país: ditadura militar, abertura política e processo de redemocratização.

Procede-se então a pesquisa, que busca investigar como se dá a participação da comunidade interna e externa na gestão colegiada, destacando-se a população de diretores, professores e pais de alunos das 3^a, 7^a e 10^a CRE da Cidade do Rio de Janeiro, através de entrevistas realizadas nas escolas.

Com a finalidade de manter a integridade dos entrevistados e das escolas participantes do presente estudo, manter-se-á o anonimato dos entrevistados. Contudo, para se identificá-los, usaremos o seguinte critério: para o nome das escolas, a letra maiúscula; para o nome dos diretores, letra minúscula; para o nome dos professores, letra minúscula acrescida de um número. Assim: (A) é uma escola, (a) um diretor e (a1) é professor.

Do universo de 1.269 escolas municipais, incluindo-se as creches e as pré-escolas, dos 27 questionários distribuídos aos professores, 10 professores foram respondentes e, das 16 escolas

visitadas, somente 9 diretores não hesitaram em respondê-los, contribuindo assim, para o desenvolvimento da presente pesquisa, que tem por objetivo refletir sobre o campo de atuação da gestão colegiada como formato da administração escolar na visão dos diretores e professores das escolas municipais do Rio de Janeiro.

Para que se possa compreender um pouco melhor cada espaço pesquisado, procurou-se descrevê-los quanto ao aspecto físico e humano. Assim, observou-se escolas de pequeno, médio e grande porte em comunidades carentes e outras, em comunidades um pouco mais privilegiadas, porém ambas no município do Rio de Janeiro.

A caracterização de cada uma das escolas pesquisadas é importante para se compreender a complexidade e a diversidade das situações encontradas no interior das mesmas. Assim, como também para analisar a atividade e a produtividade do CEC, no sentido da participação, na conscientização de uma prática que corrobora com a criação dos espaços democráticos nas escolas como meio para se prover os alunos de uma consciência crítico-constructiva de sua cidadania.

A Escola Municipal “A” situa-se na 7ª CRE no bairro da Freguesia e atende alunos oriundos das camadas populares, segundo entrevista com a diretora da escola. A escola atende a aproximadamente 900 alunos, por isso, sendo considerada pela prefeitura do Rio de Janeiro, uma escola de médio porte. Os alunos estão distribuídos em dois turnos, num total de 56 professores para atendê-los, 4 funcionários de apoio²¹, 5 merendeiras. O prédio escolar apresenta 18 salas de aula, uma sala de informática, uma sala de leitura, uma secretaria e uma diretoria. O prédio tem 3 andares e em cada andar há 6 salas de aulas e dois banheiros com 5 boxes cada um, para meninos e meninas. A comunidade do entorno não é considerada carente, mas a maioria dos alunos são

²¹ funcionários de apoio são aqueles que executam trabalhos nas secretarias das escolas e/ou são serventes. As merendeiras não são funcionárias de apoio.

oriundos das favelas da Cidade de Deus e da rua Tirol, onde há uma comunidade mais carente. Poucos são os alunos que moram bem próximos à escola. Tal fato revela-se na pesquisa como um dado negativo para o processo de participação e, portanto, do envolvimento da comunidade nas questões da escola, pois por ser uma escola que não atende especificamente aos alunos do entorno, o compromisso e a responsabilidade dos alunos que estudam nesta escola não se revela mais aprofundadamente. Não se percebeu o envolvimento do aluno com a escola, no sentido da preservação e manutenção deste espaço.

A diretora da escola ocupa o cargo por indicação da Coordenadoria Regional de Educação local, pois através dos processos eleitorais, pelo que ficou caracterizado na fala de alguns professores, “não estava dando certo, pois os próprios colegas (professores) não respeitavam as direções que se originavam do interior do grupo de professores.” Quando questionados o porquê dessa atitude sempre ocorrer em momentos de eleição para a escolha do diretor desta escola, os mesmos não souberam explicitar o fato e complementam dizendo: “ Quando eles se tornam diretores, querem cobrar dos outros o que não davam!”

A Escola Municipal “B” situa-se também no sub-bairro da Freguesia, em Jacarepaguá e apresenta algumas características semelhantes a da escola “A”, por estarem relativamente próximas. O prédio é composto por 4 pavimentos, 6 salas de aulas em cada pavimento. O pavimento térreo é composto pela secretaria, sala de professores, diretoria, banheiros para professores e para alunos, refeitório, depósito de material. A comunidade do entorno também não é considerada a maioria da clientela da escola, evidenciando uma postura de quase total descaso dos usuários. A escola atende a aproximadamente 1.400 alunos, considerada uma escola de grande porte. O quadro funcional é composto por 76 professores, 4 funcionários de apoio na secretaria, 1 diretor, 1, coordenador pedagógico, 1 diretor-adjunto que se revezam para dar conta dos inúmeros conflitos existentes no relacionamento humano entre alunos, professores e

funcionários. A escola conta com o apoio dos funcionários da Comlurb, que cuidam da limpeza interna da escola. A escola atende alunos de 5ª à 8ª série. A direção da escola, eleita pela comunidade escolar, é atuante nas questões relacionadas a parte administrativo-financeira, sempre procurando prestar contas das verbas recebidas.

A Escola Municipal “C” , situada no bairro do Encantado, 3ª CRE, recebe alunos da comunidade do entorno, atende a 288 alunos em horário integral da Classe de Alfabetização à 4ª série. É uma escola de pequeno porte, e por este motivo, fácil de administrar, pois *“tudo acontece em menor quantidade”*, segundo a diretora da escola. A direção foi eleita pela comunidade escolar e está em seu terceiro mandato consecutivo, pois tem demonstrado enorme interesse pela educação daquela comunidade.

Assim, percebeu-se que a na Escola Municipal “C” encontra-se um “parceiro”, ou seja, um “patrocinador” que colabora com a escola no sentido de instrumentalizá-la para a prática do desporto, incentivando as crianças e os adolescentes a frequentar mais a escola. Esse espaço para o patrocínio ou parcerias é muito importante, pois revela não só a sua intencionalidade, mas o compromisso da sociedade com a educação. Trata-se de um ex-aluno, empresário, que retornou à escola para cumprir sua missão enquanto cidadão.

A escola tem apenas um único pavimento, térreo, com 7 salas de aula, 1 refeitório, 1 pequeno pátio coberto, área livre, estacionamento para professores e funcionários, 1 sala de leitura e 1 pequena sala com 6 micros para os alunos. O quadro funcional completo apresenta 14 professores, 2 merendeiras, 2 funcionários de apoio, 1 diretor, 1 diretor-adjunto e 1 coordenador pedagógico.

A Escola Municipal “D” situa-se no bairro de Jacarepaguá, em Rio das Pedras, é uma escola de médio porte, atende a 1.200 aproximadamente, em três turnos: manhã, tarde e noite. À

noite estão alocados os alunos do curso do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

A escola possui um prédio com 12 salas de aulas amplas e bem arejadas, o pavimento térreo e um pavimento superior, onde estão todas as 12 salas citadas, há também um prédio anexo com 5 salas de aulas que atende aos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. O quadro funcional é composto por 67 professores, 6 merendeiras, 4 funcionários de apoio na secretaria, 1 diretor, 2 diretores-adjuntos, 1 coordenador pedagógico. Embora a comunidade esteja muito próxima à escola, não há por parte deles o zelo com o patrimônio público, as paredes estão sujas, algumas janelas com as vidraças quebradas. Apesar do empenho da direção da escola no sentido de conscientizar a comunidade para a preservação do espaço escolar, o mesmo ainda não é suficiente para dar conta desta imensa e complexa situação que envolve atos políticos paternalistas, visto que a formação e expansão da “favela” teve apoio dos governantes na época da sua formação. As pessoas que ali estão cobram uma assistência maior por parte da prefeitura e do governo do estado, o que não acontece como eles gostariam, vindo daí o sentimento de repulsa contra a “coisa pública.”

A Escola Municipal “E” também situada no bairro de Jacarepaguá, na região da 7ª CRE, é uma escola de grande porte, pois atende em três turnos (manhã, tarde e noite) a aproximadamente 2.200 alunos. O prédio escolar possui 23 salas de aula, 1 sala de informática e 1 biblioteca. Nesta escola, o auditório fora transformado em duas salas de aula e o espaço do laboratório de Ciências também fora transformado em sala de aula para atender a demanda de alunos.

Quanto ao aspecto comunidade, a escola está situada no sub-bairro do Rio das Pedras, atendendo a comunidade local, que se preocupa e preserva o ambiente escolar. Diferentemente da

escola “D”, no mesmo sub-bairro, porém afastada uma da outra. A Associação de Moradores está sempre presente nas tomadas de decisão da escola (fato observado apenas nesta escola).

A escola apresenta uma área livre com mais de 2000 metros quadrados, uma quadra coberta para a prática do desporto e aulas de Educação Física.

A Escola Municipal “E” participa de alguns projetos emanados da Secretaria Municipal de Educação e conta com o apoio dos comerciantes do local que fornecem, quando a escola solicita, materiais de apoio a preço de custo.

A Escola Municipal “F” situa-se no bairro de Guaratiba e possui 16 salas de aula, 1 sala de dança, 1 biblioteca, 1 auditório, 2 salas de aula para turmas de Educação Infantil com banheiros especiais, área livre, quadra polivalente coberta. Por ser uma escola cuja construção é recente, possui rampas de acesso para alunos deficientes e escadas que dão acesso aos três pavimentos que possui.

A Escola atende aproximadamente a 1.450 alunos, considerada escola de “grande porte”, possui cerca de 76 professores de jardim à 4ª série do Ensino Fundamental, recentemente criou o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) cuja finalidade é promover a educação escolarizada aos jovens maiores de 16 anos que por algum motivo deixou a escola diurna.

A direção da escola foi eleita pela comunidade que é participativa nas tomadas de decisão.

A Escola Municipal “G” está localizada no bairro da Barra da Tijuca (7ª CRE) e atende aproximadamente a 900 alunos, sendo considerada pela prefeitura uma escola de “médio porte”. Possui um prédio com dois pavimentos, 14 salas de aula, 1 laboratório de ciências, 1 auditório, 1 sala de leitura, 1 sala de dança e artes cênicas, área livre e uma quadra de esportes. Apesar de localizada dentro de um condomínio de classe média alta na Barra da Tijuca, a maioria dos seus alunos são oriundos da Cidade de Deus e do sub-bairro da Gardênia Azul em Jacarepaguá. Segundo a direção da escola, nem 5% dos seus alunos são moradores do condomínio. A escola

atende alunos de jardim à 4ª série do Ensino Fundamental em dois turnos: manhã e tarde. Atuam cerca de 34 professores, 1 diretor e diretor-adjunto (eleitos pela comunidade escolar), 2 secretários, 6 merendeiras e a Comlurb cuida da limpeza interna e externa da escola.

A Escola Municipal “H” situada no sub-bairro do Anil em Jacarepaguá, possui 14 salas de aula, 1 sala de leitura, área livre e uma quadra descoberta para a prática do desporto nas aulas de Educação Física. A direção está na escola desde o ano de 1994, sucessivamente eleita pela comunidade escolar a cada dois anos. Atende a aproximadamente 900 alunos em dois turnos: manhã e tarde, do jardim à 4ª série do Ensino Fundamental. Atualmente a escola não participa dos projetos da Secretaria Municipal de Educação, porém construiu ao longo desses anos o seu próprio projeto de escola com objetivos e fins claros e bem definidos.

Quanto ao prédio escolar onde funciona, o mesmo é muito antigo e apresenta problemas na instalação elétrica e hidráulica.

Em seu quadro funcional estão 33 professores, 1 diretor e 1 diretor-adjunto, 1 coordenador pedagógico, 4 funcionários readaptados²² que trabalham na secretaria da escola com a função de organizar toda a documentação escolar dos alunos e funcionários. A escola possui 4 merendeiras e o serviço de limpeza é realizado pela Comlurb.

A Escola Municipal “T” localiza-se no sub-bairro do Tanque em Jacarepaguá , possui 13 salas de aula, atende a aproximadamente 1000 alunos em dois turnos de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. A direção da escola é eleita pela comunidade local que acredita no potencial da escola e a tem como referência em educação pública neste bairro. Nesta escola atuam aproximadamente 56 professores concursados, 4 merendeiras, 4 secretários escolares, 2

²² Funcionário readaptado é aquele que por motivo de saúde esteve licenciado por dois anos ininterruptos e seu retorno à escola é baseado, segundo ao Estatuto do Funcionário Público Lei .../79, em processo de readaptação ao ambiente escolar.

funcionários readaptados, 1 coordenador pedagógico, 1 sala de leitura, 1 auditório, quadra coberta, área livre. A limpeza também é feita pela Comlurb.

O grupo de professores entrevistados conta com a seguinte classificação:

- Grupo de professores da Educação à 4ª série do Ensino Fundamental
- Grupo de professores de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental

Os professores entrevistados são concursados, não havendo, em nenhuma das escolas pesquisadas, professores contratados na rede pública municipal.

Observando a tabela abaixo, podemos caracterizar melhor o grupo de professores entrevistados. O número representado nas tabelas a seguir exprimem o quantitativo de escolas que participaram da realização do questionário e/ou entrevista.

Tabela 4 .Caracterização da Equipe docente por tempo de serviço na U.E. representantes do segmento professor no Conselho Escola-comunidade.

CRE	Menos de 2 anos	Mais de 2 anos e menos de 5	Mais de 5 e menos de 10	Mais de 10 anos
3ª CRE	0	0	1	1
7ª CRE	2	3	0	0
10ª CRE	2	1	0	0
Total	4	4	1	1

A tabela 4 nos mostra o comprometimento dos funcionários do segmento professor que estão ligados à função administrativa do Conselho Escola-comunidade de sua escola. O grupo se caracteriza pelo tempo de serviço no município, quase todos com menos de cinco anos no

funcionalismo, o que nos permite concluir que os funcionários mais antigos não querem ou não buscam maior envolvimento com o Conselho Escola-Comunidade.

Tabela 5. Quanto a participação e comprometimento com o CEC da escola.

CRE	Representante do segmento professor	Apenas em reuniões de equipe	Prefere não se envolver	Participa ativamente promovendo a integração entre a família e a escola
3ª CRE	1	1	0	0
7ª CRE	3	1	2	0
10ª CRE	3	0	2	1
Total	7	2	4	1

A tabela cima nos revela a intensidade e a motivação dos professores que atuam direta ou indiretamente na promoção do contato entre a família e a escola por meio do CEC. Neste caso, os professores participam apenas quando solicitados, em reuniões do CEC para tomar ciência e/ou deliberar sobre alguma ocorrência de âmbito administrativo e financeiro.

As próximas tabelas mostram a visão dos diretores das escolas municipais do Rio quanto a atuação dos Conselhos Escola-comunidade.

Tabela 6. Quanto a participação e comprometimento do diretor da escola com o CEC.

CRE	Representante do segmento diretor	Apenas em reuniões de equipe	Prefere não se envolver	Participa ativamente promovendo a integração entre a família e a escola
3ª CRE	2	2	0	2
7ª CRE	6	6	0	6
10ª CRE	1	1	0	1
Total	9	9	0	9

O quadro acima revela o envolvimento e o compromisso com a promoção de uma gestão colegiada pautada no princípio da participação. Os diretores procuram estabelecer um maior envolvimento das famílias com a escola, porém encontram dificuldades no tocante à promoção das reuniões.

Nota-se que de todos os entrevistados, unanimemente consideram-se envolvidos e comprometidos com a promoção de um ambiente democrático em suas escolas.

Tabela 7. Quanto aos órgãos colegiados, em sua escola há:

CRE	Conselho de Classe	Conselho Fiscal	Conselho Escola-comunidade	Grêmios Estudantil
3ª CRE	2	0	2	1
7ª CRE	6	0	6	4
10ª CRE	1	0	1	1
Total	9	0	9	6

Observa-se nesta tabela o “grêmios estudantil” considerado como órgão colegiado quando atuante nas questões que envolvem o andamento pedagógico e administrativo da escola. Nem sempre o grêmios estudantil que é liderado por alunos é atuante na escola.

Os Conselhos de Classe estão presentes em todas as escolas devido às determinações do sistema educacional que estabelece-o ao final de cada bimestre.

Com relação aos pais dos alunos que são representantes do CEC no segmento “, “responsáveis”, a entrevista constou do seguinte resultado expresso na tabela na página seguinte:

Tabela 8: Quadro resumido da participação dos pais no CEC.

CRE	Quantidade de mem- Bros participantes	Uso / destino das verbas	Reuniões	Prestação de contas
3ª CRE	2	0	1	2
7ª CRE	10	3	3	10
10ª CRE	6	1	3	6
Total	18	4	7	18

Quanto à participação dos pais na promoção do CEC, cada escola conta com dois membros representativos deste segmento. Tais membros (atuantes ou não) têm a responsabilidade de organizar as reuniões com seus pares para repassar as informações recebidas no conselho e trazer deste mesmo segmento propostas para a melhoria da qualidade do ensino e da organização geral da escola. observou-se durante a pesquisa de campo que o segmento de pais e responsáveis está mais presente nas reuniões para ratificar o uso das verbas recebidas pela escola e que a participação deles não é eficaz, visto que a organização de assembléias com seus pares (segmento) não existe nas escolas pesquisadas e que o mesmo se resume em conversas sobre o que está acontecendo na porta do colégio.

CAPÍTULO IV: PARTICIPAÇÃO: REALIDADE OU ILUSÃO?

O problema da participação das comunidades interna e externa nas questões administrativas da escola tem-se revelado uma constante nas escolas públicas, os diretores não conseguem adesão das famílias dos alunos no que tange à participação nas tomadas de decisão da escola e, quando solicitadas a tomar conhecimento do que a escola está fazendo com a receita pública, pouquíssimos pais comparecem às reuniões. Podemos observar esse fato inclusive quando entrevistamos os pais representantes do segmento “responsáveis” no Conselho Escola-Comunidade”. Na tabela 8, observa-se que dos entrevistados por CRE, na 3ª CRE, por exemplo, nenhum responsável participa do planejamento de uso/destino das verbas recebidas pela escola. Os pais alegam que o problema está na falta de comunicação da escola com eles, pois o aviso de reunião só chega em cima da hora, quando os mesmos já têm agendado outros compromissos, impedindo a participação neste evento.

Quanto a participação nas reuniões do CEC, ou seja quando o colegiado está reunido, não há uma efetiva participação dos pais/ responsáveis, representantes do segmento “responsável”. Do total de entrevistados, apenas 39% participam ou participaram de algumas reuniões das quais foram discutidos o uso/destino das verbas recebidas pela escola, sendo que 100% dos entrevistados apontam um dado alarmante quanto ao desempenho das funções do Conselho Escola-comunidade na gestão escolar democrática, ou seja: só são chamados ou comparecem apenas às reuniões para tomar ciência do que foi feito com as verbas recebidas pela escola, cabendo a estes, apenas a concordância com o que fora realizado pela escola.

Segundo os professores o problema da participação das comunidades está focado na própria atuação do diretor da escola enquanto líder. Os mesmos dizem que o diretor quando carismático com o público que atende (pais e alunos) e até mesmo com a equipe docente e pessoal de apoio das escolas, tudo fica mais fácil e, em consequência disso, torna a participação das comunidades mais forte.

Os diretores entrevistados nas escolas pesquisadas estão há mais de duas eleições sucessivas, contrariando o que rege em Lei e Decretos quando da instituição da Eleição para Diretores das Escolas Municipais do Rio de Janeiro.

Segundo os Decretos e Leis que regem a administração das escolas públicas, os diretores só podem ser eleitos no máximo por dois mandatos, o que não ocorre, na prática, nas escolas, onde observou-se escolas cujo diretor está no cargo há mais de 20 anos! Tal fato nos induziu a um novo questionamento: “Há tanto tempo na direção da escola, como você vê a abertura da escola à participação da comunidade externa e interna no processo administrativo?”

Ao notarmos o interesse das direções pela continuidade de seus mandatos, vimos como essas direções puderam encarar o novo momento que se instaurou definitivamente na década de 90, com as Eleições diretas para Presidente da República.

Tal processo refletiu-se nas escolas públicas do Rio de Janeiro como resultado da axiomática escola-comunidade.

O resultado da entrevista revela o quanto o próprio diretor da escola estava despreparado para atuar numa perspectiva democrática contraditória a sua realidade de vida até então.

A pesquisa revela ainda que a desconfiança e a insegurança no processo de eleições para diretor da escola pública tornaria o espaço escolar uma réplica do que seria a vida política nos bastidores do governo, ou seja, a ambição pelo poder levaria as escolas ao conflito, forçando-as a sair da mesmice com a qual convivia-se.

Assim, ocorreram inúmeras e turbulentas eleições nas escolas. Destaque para a Escola “A” cuja diretora, em entrevista, nos revela que o processo de eleição daquela escola teria levado a desordem e a insegurança para dentro do espaço escolar. Segundo ela, a escola era tida pela comunidade como referência em educação pública no bairro, hoje, a situação é outra: “as crianças de outras escolas não querem estudar aqui” –diz a diretora.

O processo eleitoral da escola “A” foi prejudicado inúmeras vezes, pois sempre que passava por conflitos alarmantes, a CRE intervinha, exercendo o seu poder. Assim como no governo liberal, que intervém a cada crise econômica, política ou social num dado país no intuito de regular tal situação.

A CRE valendo-se deste princípio (regulador) intervém a cada eleição numa escola onde o conflito começa a se instaurar. No caso da Escola “A” a intervenção ocorre após a eleição, quando os novos diretores tomam posse e se vêem diante de um problema maior ainda, ou seja: os professores insatisfeitos com a clientela, com a organização da escola, e outros ainda, insatisfeitos com a nova direção que não tinha seu apoio. Diante deste problema, torna-se inviável o controle da situação que passa para o comando dos professores insatisfeitos que começam a insuflar os alunos contra a direção. Neste caso, os mesmos começam a praticar atos de vandalismo como os observados nesta escola municipal. Por fim, a diretora pede exoneração do cargo, deixando que a CRE intervenha com uma direção imposta, autoritária, contra a vontade da comunidade, o que descredibiliza o processo eleitoral nesta escola.

Os dados obtidos e apresentados na tabela 1(p. 23) além de revelar o pessimismo dos diretores das escolas quanto ao processo de mudança, evidencia a tendência ao fracasso do sistema eleitoral nestas escolas municipais.

O acesso às escolas municipais foi muito restrito, talvez este tenha sido um dos maiores problemas encontrados pelo pesquisador com a finalidade de concluí-la. Muitos diretores entrevistados numa pré-pesquisa se negaram a participar deste evento.

A tabela 6 (p.75) apresenta dados significativos quanto à participação e comprometimento do diretor da escola com a organização e viabilização do Conselho Escola-comunidade. Através deste quadro, observa-se o quanto o diretor da escola pública tem se envolvido com o CEC numa tentativa de fazer com que o mesmo funcione. Tal fato, observado no período em que as escolas estavam por receber as verbas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) do Governo Federal, revelou o CEC como meio para se atingir um fim, ou seja, somente através do CEC é que as escolas poderão receber as verbas do programa. Assim, muitas escolas “arrumam” seus CECs, dando o famoso “jeitinho” brasileiro. O segmento responsável é liderado pelo professor que tem filho na escola, o representante dos funcionários é aquele mais ligado à direção da escola, a Associação de Moradores fica despreparada, pois sempre é pega de surpresa; “em cima da hora” é que o diretor comunica do processo eleitoral para a escolha dos representantes do CEC da escola, o que inviabiliza a participação das Associações por questão de tempo, bem como inúmeras outras situações que forçadamente são aplicadas com o intuito de vedar a participação da comunidade.

Neste contexto, percebe-se que os mesmos diretores que bradam ou clamam pela participação de “suas comunidades” como ouvimos em muitas escolas, são os mesmos que inviabilizam o processo de participação das comunidades, deixando para a última hora a comunicação com as mesmas.

Assim, o problema da participação, que deveria ser solucionado por um processo de comunicação interpessoal entre os membros dos diversos segmentos que compõem a escola, fica sem solução, pois segundo os professores, muitos diretores não repassam as informações

recebidas em suas reuniões com a CRE, ou quando o fazem, não há tempo hábil para a mobilização dos segmentos no tocante ao funcionamento legal do Conselho.

Com os CECs “arranjados” as escolas municipais recebem as verbas do PDDE e gastam como podem, não respeitando o próprio planejamento que fizeram para a compra do material necessário para o mínimo funcionamento da escola. Assim, como o CEC fora “arranjado” o planejamento de compras também, ou seja, feito apenas com a participação dos professores e direção da escola, revelando o (des)comprometimento dos mesmos com o Conselho Escola-comunidade.

Os dados da tabela 9 nos mostram ainda que os diretores das escolas municipais do Rio de Janeiro se mostram solícitos às suas comunidades, porém quando entrevistamos os professores, com a finalidade de saber qual a postura do diretor frente a administração da escola e como líder, obtivemos a seguinte resposta: veja a tabela abaixo:

Tabela 9. Como o segmento professor observa a liderança do diretor frente ao CEC.

CRE	Autoritário	Centralizador	Democrático	Negociador
3ª CRE	1	1	0	1
7ª CRE	3	2	1	2
10ª CRE	0	1	0	1
Total	4	4	1	4

Na tabela acima os diretores engrossam a lista do estilo de liderança autoritário e centralizador. Torna-se evidente que o processo de eleição para a escolha dos segmentos representativos do Conselho Escola-comunidade não ocorre como de fato o deveria ser. Assim, mais uma vez, pondo em cheque a validade e o funcionamento do colegiado.

Neste sentido, nos coube uma outra questão: “Quando o CEC está reunido?”

Veja os dados na tabela 7(p.76)

Tabela 10. Quando o CEC se reúne em sua escola?

CRE	Para deliberar sobre o uso de verbas e/ou prestação de contas	Para deliberar sobre o Estatuto da Escola	Para ajudar na tomada de decisão da direção da escola	Para intervir no processo administrativo da escola e contra a tomada de decisão autoritária e centralizadora.
3ª CRE	2	0	0	0
7ª CRE	5	0	0	0
10ª CRE	3	0	0	0
Total	10	0	0	0

Os dados do quadro acima confirmam a nossa hipótese, ou seja, o CEC só existe nos momentos em que está reunido para decidir sobre o uso e aplicação das verbas públicas recebidas pela escola e/ou prestação de contas, mesmo assim, devido às exigências legais para o recebimento das mesmas. É necessário que todos membros representativos do CEC assinem concordando com o uso/destino dos recursos financeiros da escola para mais tarde realizar a prestação de contas à comunidade escolar.

Sendo assim, verificou-se em entrevista realizada tanto para os pais quanto para os professores que o CEC somente se reúne para a prestação de contas e uso/destino das verbas, o que enfraquece seu caráter político na instituição escolar.

Com os CECs forjados, algumas escolas não apresentam o menor problema com a prestação de contas; já outras, precisam usar alguns artifícios para prestar contas à comunidade. Tais artifícios dizem respeito ao pagamento de impostos e ao que resta no caixa da escola. Muitos diretores ficam calculando os gastos de centavos que sempre restam nos caixas. E, para que o caixa fique zerado, há a necessidade de contactar com o gerente do Banco, onde o CEC tem a conta bancária, para se fazer algum cálculo de imposto, tal como o CPMF para zerar a

contabilidade. O caixa estando zerado significa o uso total da verba e o setor financeiro da CRE e da SME não terá maior problema no momento da prestação de contas do Município com o Governo da União.

A relação que se estabelece entre União e os Municípios neste sentido são estreitas e bem estruturadas. A máquina administrativa é perfeita, neste sentido e não admite falhas nos cálculos, podendo o diretor da escola ser punido com a exoneração do cargo.

Geralmente, no processo eleitoral a questão do uso das verbas vêm à tona e deixa muitos diretores aflitos com as chapas concorrentes que usam de acusações sobre este aspecto para conseguir retirar do poder a atual direção da escola. Assim, o processo eleitoral nas escolas ganha características do processo eleitoral fora dos seus muros : trocas de acusações, desrespeito mútuo e conflito generalizado na escola que não avança administrativa e nem pedagogicamente. O cenário educativo neste período é considerado pelos professores como catastrófico, pois nada se consegue visto que a escola torna-se dividida e o clima é hostil entre as pessoas. Aqueles que não se decidiram em que lado ficar, os do lado “x” e os do lado “y”, enfim, uma grande confusão até o pleito.

O comprometimento e a participação nas questões que envolvem tomadas de decisão do segmento professor estão expressos em resultados na tabela 5(p.75), revela que os professores que participam como representantes do Conselho Escola-comunidade nas escolas pesquisadas não mantêm o compromisso assumido. Não participam ativamente do conselho. Somente quando solicitados estão presentes em reuniões, quando estas ocorrem em seus dias e horários de trabalho, o que dificulta ainda mais a organização do mesmo.

Os professores entrevistados na 10ª CRE não opinaram sobre o assunto e alegaram estar se expondo demais quando ao aspecto em questão.

A falta de comprometimento dos professores e diretores das escolas mantém o descrédito numa administração democrática e autônoma.

Os diretores reclamam pelo fato de não poder gastar as verbas como realmente desejam. Talvez sem a prestação de contas, sugiro: seria uma tragédia. O que está bem claro na pesquisa é que tanto os professores quanto os diretores, figuras centrais no processo de democratização do espaço escolar, estão alheios ao fato da transformação social pelo qual estão inseridos e impossibilitando que a mesma se realize.

A proposta inicial do governo é excelente caso fosse discutida com as comunidades escolares sobre sua aceitação. A base de uma administração pública democrática passa por todas as questões acima suscitadas, mas passa também pela questão da credibilidade das pessoas envolvidas no processo. Sendo assim, não dá para acreditar numa escola cujo diretor declara atuar numa perspectiva democrática quando sua prática é autoritária e centralizadora a ponto de esquematizar uma situação a seu favor.

Neste sentido, o problema da participação popular, além de ser histórico em nosso país, por questões do processo de colonização, escravidão... , passa agora a ser uma opção de uns poucos que detém o poder institucionalizado, neste caso, os professores e diretores.

Para acabar com essa situação é necessário que se estabeleçam entre a escola e a família meios de comunicação mais eficazes e eficientes. A família cansada de ser chamada apenas ajudar em festinhas e comemorações dos professores, precisa ser chamada para debater a situação da escola como um todo, enfim da educação do seu filho, como estava sendo no início, na década de 80, quando o CEC tinha a função de socializar a família e colocá-la a frente de todos os problemas encontrados pela escola no processo educacional. Questões tais como o analfabetismo, o salário dos professores, as condições materiais mínimas para o funcionamento das escolas, etc. deveriam ser debatidas trazendo a comunidade a partilhar dos problemas centrais que a envolve.

A educação é o princípio de uma sociedade sólida. A exemplo do Japão que após a II Guerra passou a investir em educação, nós temos o dever de alertar os nossos governantes sobre as dificuldades encontradas nas escolas e ajudá-los nessa jornada. Decorre daí a participação da sociedade da qual estamos falando desde o início. Participar não significa apontar os problemas para que outra pessoa possa resolvê-los, mas contribuir para a solução dos mesmos.

O problema da participação da comunidade externa nas questões da escola volta-se a produção do espaço democrático para que ela ocorra. Assim, a conquista desse espaço se dá através das múltiplas interações entre a escola e o interessado em participar da vida escolar por quaisquer que sejam os motivos.

“Nas primeiras reuniões do CEC a escola ficou lotada de pais - afirma a diretora da escola “d1”- após discutir o assunto com a comunidade, a sensação que tive foi que ninguém entendeu o rumo da prosa.” A fala desta diretora enfoca o motivo do esvaziamento das demais reuniões. Se o assunto não foi interessante para os pais, alguma coisa ocorreu. Pela conversa que tive com a diretora “d1” pude perceber que o discurso e a linguagem utilizada pela diretora não atingia a todos, principalmente em se tratando de uma escola que atende alunos de classe popular, cujos pais mal sabem ler ou escrever. Este revela-se num outro motivo para inviabilizar a participação dos pais nas tomadas de decisão da escola.

Numa reunião na escola “F” para tentar conquistar os pais a diretora preparou um café da manhã com biscoitos e sucos, o que chamou-me a atenção, pois a reunião estava lotada de pais e representantes dos alunos. A participação das pessoas era baixíssima. Quase não se ouviam críticas e as que se iniciavam eram logo contidas pelo grupo de pais e até mesmo pela fala atropelada da diretora, que logo prestava conta do que estava fazendo.

Afinal, reunião com café da manhã chama atenção, mas quando os pais começavam a manifestar-se logo eram contidos, o que revela a atitude da direção na posição de superioridade.

Muitos pais saíram da reunião perguntando-se o motivo daquela reunião. Pareceu-me que num dado momento a escola perdeu o rumo até da sua metodologia de ensino, quando a diretora perguntou aos pais sobre qual o método de ensino que eles gostariam que a escola utilizasse para ensinar os conteúdos programáticos aos seus filhos.

Após a reunião um responsável se dirigiu a mim e falou: “ Se a escola não sabe como ensinar, eu que nem sou professora vou saber?”

Silenciei.

Tal fato ocorreu numa reunião onde os pais, direção da escola, representantes de alunos e professores discutiam os rumos pedagógicos da escola. Num outro momento, na mesma reunião, os pais foram consultados sobre os gastos que a escola poderia fazer e que eram prioritários naquele momento. Talvez aqui, a comunidade tivesse tido a maior oportunidade de falar, fato não observado. Somente os professores colocaram-se e alguns alunos mais esperançosos em resolver os problemas da escola.

A superficialidade com que a coisa é tratada pela maioria das direções das escolas deixa claro que a escola ainda trabalha pela manutenção da ordem social nada viável nos dias de hoje, o que revela uma sociedade ainda mais desigual e injusta.

A sociedade é chamada a participar, mas sabendo que essa participação se revela em comprometimento, a coisa muda de figura ocorrendo o esvaziamento no processo.

Ilusão seria acreditar que toda a sociedade está intelectualmente preparada para atuar na perspectiva da participação cidadã, visando não apenas os ganhos pessoais, mas acima de tudo, coletivos.

CAPÍTULO V: CONCLUSÃO

A gestão colegiada ganha sentido quando o Conselho Escola-comunidade atua em conjunto com a direção da escola, participando nas tomadas de decisão.

Neste sentido, o conselho assume características peculiares na formação de um Estado democrático.

O conselho deve ser encarado como representativo da sociedade civil, que organizadamente, vem através de seus representantes contribuir para a organização e melhor desempenho da educação escolar no país. O conselho exerce o poder dialético. Podendo ser deliberativo e/ou consultivo.

Quando o caráter do conselho escola-comunidade é apenas consultivo pode mascarar as intenções do diretor da escola, pois o mesmo pode apresentar uma proposta ao conselho que não a aprova, mas como a decisão final está nas mãos do diretor, ou seja, se é ele quem decide, qual a função do conselho?

Sendo assim, o conselho perde o sentido de existir e, este pensamento, acaba promovendo o esvaziamento e o descrédito no mesmo, que serve para mascarar ou ratificar as ações daqueles que detêm o poder na instituição, neste caso, o diretor da escola.

Quando o conselho escola-comunidade é deliberativo, ele pode intervir nos rumos administrativos da escola prevalecendo a opinião da maioria dos conselheiros, mesmo que essa opinião não seja a apoiada pela direção da escola. Neste caso, os conflitos acontecem e devem ser administrados com clareza e num processo conscientizador / esclarecedor dos prós e contras de determinada ação julgada.

Em meados da década de 90, as escolas municipais do Rio de Janeiro experimentaram o Conselho Escola-comunidade com a função deliberativa e com a presidência do conselho por uma pessoa maior de idade de qualquer segmento que o compunha. Assim, tivemos conselhos cujos presidentes eram pais de alunos que nem sempre podiam estar na escola o que retardava os gastos das verbas recebidas pelo PDDE e outros recursos tais como os do Fundo Rotativo da Cidade do Rio de Janeiro²³. A experiência fora desastrosa, pois os pais e as direções entravam em conflito e, novamente as questões políticas estavam em cena, não havendo o consenso entre as partes o que dificultava o empenho das verbas disponíveis para a escola.

Assim, muitas escolas não conseguiam utilizar as verbas e as devolviam à União. Fato observado nas escolas “F” e “I”, que deixaram de receber as verbas do PDDE por dois anos consecutivos, visto que a primeira verba não fora utilizada, entendeu-se que a escola não precisava de tal recurso.

Sendo assim, um novo decreto da prefeitura do Rio de Janeiro reverteu esse quadro e criou outro, ou seja, agora, somente o diretor da escola é obrigatoriamente o presidente do CEC. Neste sentido, revela-se mais uma vez que o poder de decisão centra-se nas mãos dos professores e dos diretores das escolas.

Cabe então, conscientizar esses diretores e professores das responsabilidades quanto ao destino das verbas públicas para o uso da escola, tais como: aquisição de bens e compra de material didático e manutenção do prédio escolar.

Os diretores entrevistados percebem a importância da participação dos pais na decisão do empenho das verbas que a escola recebe, mas afirmam entender melhor do que a escola precisa,

²³ Fundo Rotativo é uma reserva em caixa do Tesouro Municipal disponível para custear pequenos reparos e aquisição de bens duráveis e não-duráveis das escolas municipais.

pois passam oito horas por dia na escola e conhecem os problemas que a escola possui, diferentemente de um pai ou responsável por aluno que apenas vê a escola pelo lado de fora.

“Raramente os pais entram na direção da escola e oferecem ajuda para a escola. Muitos pais são pintores, outros são carpinteiros, eletricitas, mas ninguém pode ajudar a escola. Eles querem receber muito bem pelo serviço prestado.” Fala da diretora “g” que solicita ajuda dos pais para os problemas mais graves e urgentes da escola.

“Os pais devem se unir para manter o mínimo da escola funcionando.” Diz a diretora da escola “F”. Mas a mesma não sabe como fazê-los unir-se para este fim.

Tal fato revela que a sociedade ainda vê a coisa pública como algo que o governo deva sustentar, de modo paternalista e assistencialista, para o povo usufruir.

Com isso, o diretor da escola com o poder de persuadir, ou seja, de convencer as pessoas a participar e a colaborar com o funcionamento da escola, já que ela _ escola, está ali para promover a educação entre os seus usuários, deve lançar mão de artifícios capazes de unir as comunidades interna e externa em benefício da coletividade. Mas para este fim, as pessoas devem ser sensibilizadas e conscientizadas de seu papel social.

Através de uma concepção de educação mais progressista direcionada à inclusão social, conscientização do espaço público e da democracia, o sistema de ensino deve proporcionar a construção do sujeito enquanto pessoa humana, evitando a perpetuação do ideário de uma sociedade baseada no liberalismo, onde as intervenções autoritárias ocorrem com a justificativa de promover o Estado Nacional.

Para Bordieu o sistema de ensino provoca a reprodução cultural e social, que é verificada pelas concepções mais tradicionais de educação. Assim, contribuindo para uma maior divisão da sociedade em classes.

O que se verifica entre os usuários das escolas públicas do Rio de Janeiro é que há uma tendência a homogeneização desse quadro, isto é, todos são pobres ou muito pobres. A escola continua encarando essa realidade como sonho e perpetuando os ensinamentos para uma sociedade letrada e culta esquecendo-se daqueles que necessitam dos ensinamentos básicos.

Como fazer com que a população participe das ações da escola ou até mesmo da vida política, exercendo seus direitos civis e políticos se quando chamados a participar demonstram não ter consciência do problema que os cerca?

Talvez esteja aí uma possível solução ao problema da participação das comunidades externas das escolas. É necessário que se busque uma prática conscientizadora do problema através de pesquisas, reuniões, debates. Assim, nascem as associações, das necessidades de uma comunidade, ou seja, da luta em comum que envolve um determinado grupo de pessoas.

Finalmente, o CEC como é concebido hoje nas escolas da rede municipal de ensino, com a função consultiva, existe com a finalidade de moderar o funcionamento da escola no sentido de intervir nas ações cujo órgão colegiado não está de acordo; em muitos casos está servindo de arranjo pelas direções, que são seus representantes máximos (presidentes) para manter o recebimento de verbas e deixando de atuar na perspectiva da conscientização das comunidades interna e externa quanto ao uso do ambiente escolar.

O empenho dos diretores, professores e de toda a escola é avaliado através da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de acordo com o progresso nas negociações da direção com o colegiado, elevando o grau de compreensão das dificuldades encontradas no setor educacional e tornando-os mais conscientes frente à comunidade escolar (interna e externa).

Assim, as mudanças ocorridas na gestão escolar baseiam-se no modo como os colegiados são concebidos pela direção da escola e na seriedade com que são tratados todos os problemas que os envolvem.

No cotidiano escolar observou-se que nem todas as ações do diretor de uma escola aprovadas pelo colegiado são postas em prática e nem sempre as propostas emanadas da direção e da equipe docente recebem o apoio do órgão colegiado, devendo aguardar uma próxima oportunidade.

Nesse jogo de conflitos e interesses de ambos os lados está a escola e toda a comunidade que, ao participar do Conselho Escola-Comunidade tornam-se capazes de compreender as dificuldades encontradas no interior da escola, tais como a evasão, a repetência e a violência no ambiente escolar, tema que será abordado numa próxima oportunidade.

BIBLIOGRAFIA

1. FERREIRA, Naura Syria. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
2. _____. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
3. _____. **Política e Gestão da Educação: dois olhares.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
4. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.
5. BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1997.
6. CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
7. CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil o longo caminho.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
8. CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 12ª ed. São Paulo: Ática: 2002.
9. DAVIES, Nicholas. **O Fundef e as Verbas da Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.
10. FERREIRA, Naura Syria C. **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
11. FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
12. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

13. GADOTTI, M & ROMÃO, E. **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
14. GADOTTI, M & ROMÃO, J. **Autonomia Da Escola Princípios e Propostas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
15. GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
16. GANDIN, Danilo & GANDIN, Luís Armando. **Temas Para um Projeto Político-pedagógico.** 5ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.
17. GARCIA, W. **Administração Educacional em Crise.** 2ª ed. Ver. E ampl. São Paulo, Cortez, 2001.
18. LDBEN 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
19. MANNHEIM, Karl. **A educação como técnica social.** In: PEREIRA, Luís, FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação.** São Paulo: Nacional, 1964.
20. MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
21. PRAIS, Maria de Lourdes M. **Administração Colegiada Na Escola Pública.** 4ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
22. SANDER, Benno. **Gestão da Educação na América Latina.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
23. SILVA, Tomaz Tadeu & GENTILI, Pablo. **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.
24. TACHIZAWA, Takeshy & ANDRADE, Rui Otávio B. **Gestão de Instituições de Ensino.** 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ANEXO 1.

Questionário entrevista com os professores e com os diretores das escolas municipais do Rio de Janeiro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
DANIEL DE SOUZA ZARGIDSKY

QUESTIONÁRIO DIRETOR

I – AMBIENTE ESCOLAR

1) A escola é considerada:

grande porte médio porte pequeno porte

2) N° de alunos atendidos no total _____ n° de professores _____ n° de funcionários de apoio _____ n° de serventes e merendeiras _____

3) Bairro onde se situa a escola _____ / _____ CRE.

4) Quantos turnos atende: 1 2 3

5) A grande maioria da clientela é oriunda:

das classes populares

da classe média

da classe alta

II- DIREÇÃO /

1) Há quanto tempo está na direção da escola? _____

2) Como foi a sua indicação para o cargo de diretor?

Através de eleição

Indicação do Secretário de Educação

Indicação da Coordenadoria Regional de Educação

3) Quais características conferem ao cargo que ocupa?

espírito de liderança

autonomia

espírito de participação

dinamismo

autoritarista

centralizador

burocrático

descentralizador

outras _____

4) Quais destas características considera possuir?

5) Que tipo de gestor considera ser?

empreendedor

centralizador / autoritário

inovador

participativo/ negociador

6) Por quê? _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
DANIEL DE SOUZA ZARGIDSKY

QUESTIONÁRIO PROFESSOR

I – AMBIENTE ESCOLAR

1) A escola é considerada:

grande porte médio porte pequeno porte

2) Nº de alunos atendidos no total _____ nº de professores _____ nº de funcionários de apoio _____ nº de serventes e merendeiras _____

3) Bairro onde se situa a escola _____ / _____ CRE.

4) Quantos turnos atende: 1 2 3

5) A grande maioria da clientela é oriunda:

das classes populares

da classe média

da classe alta

II- DIREÇÃO /

1) Há quanto tempo está na escola? _____

2) Quais características conferem ao cargo de diretor de escola, segundo sua opinião?

espírito de liderança

autonomia

espírito de participação

dinamismo

autoritarista

centralizador

burocrático

descentralizador

outras _____

3) Quais destas características considera que seu diretor possua?

4) Que tipo de gestor considera que ele seja?

empreendedor

centralizador / autoritário

inovador

participativo/ negociador

5) Por quê? _____

7) Em sua escola existem órgãos colegiados? SIM NÃO

Quais?

Conselhos de Classe

Conselho Escola-comunidade

Unidade Executora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COM OS REPRESENTANTES DO CEC DA ESCOLA.

1. Como você participa do CEC da sua escola?
2. O calendário de reuniões do CEC é discutido entre os membros participantes ?
3. Quais as suas atribuições no CEC enquanto representante do segmento pais e responsáveis?
4. Suas sugestões e opiniões recebem apoio do grupo ?
5. Como você avalia a sua participação no CEC?