


ELEIÇÃO DE DIRETORES: O QUE MUDOU NA ESCOLA ?



Bernadete de Souza Porto
Irenice de Oliveira Campos
Isabel Sabino de Farias
José Eudes Baima Bezerra
Josete de Oliveira Castelo Branco Sales
Kelma Socorro Lopes de Matos
Manoel Alves de Sousa
Marcília Chagas Barreto
Maria Gláucia Menezes Albuquerque
Maurício Holanda Maia
Sílvia Helena Vieira Cruz
Zuleide Fernandes de Queiroz

Sofia Lerche Vieira (coordenação)



ELEIÇÃO DE DIRETORES

- o que mudou na escola?

Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
Universidade Estadual do Ceará
Grupo de Pesquisa, Planejamento, Política e
Gestão Educacional

ELEIÇÃO DE DIRETORES
-o que mudou na escola?

Estudo de avaliação de impacto

Copyright © 2001 Plano Editora Ltda

Assessoria editorial

Walter Garcia

Capa

Mana Albuquerque

Revisão

José Eudes Baima Bezerra

Colaboração

Kelma Socorro L. de Matos

Organização para publicação

Maria da Conceição Ferreira

Diagramação

Juliano Ferreira Hallac

Impressão e acabamento

Editora Gráfica Ipiranga

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP/Brasil
Biblioteca Central da Universidade de Brasília-DF

Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará.
S 446 Eleição de diretores: o que mudou na escola?
Estudo de avaliação de impacto. - Brasília : Editora Plano, 2001.
151p.

ISBN 85-85946-13-X

1. Administração escolar. I. Título.

CDU 371.11.

Todos os direitos reservados à Plano Editora Ltda, conforme Lei
9610 de 19.02.98 SIA Trecho 4, Lote 2000, Sala 201- Telefax: (61) 361-1384
71.200-040 Brasília - Distrito Federal
e-mail: planoeditora@terra.com.br
Impresso no Brasil

Sumário

Apresentação	7
Introdução	11
ELEIÇÃO DE DIRETORES NO CEARÁ -uma visão geral do processo-	13
CREDE 01- MARACANAÚ QUE FIM LEVARAM TODAS AS FLORES?	37
CREDE 06 - SOBRAL UMA EXPERIÊNCIA NA REGIÃO NORTE DO CEARÁ.....	65
CREDE 18 – CRATO ESTUDO DE ESCOLAS DO CARIRI CEARENSE	87
CREDE 12 - QUIXADÁ MUDANÇAS E ENIGMAS.....	109
CREDE 21 - FORTALEZA A CORAGEM DE EXPERIMENTAR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA ...	129
NOTAS FINAIS	147
SOBRE OS AUTORES	149

Apresentação

Educando pela Democracia

As eleições diretas para diretores das escolas públicas estaduais do Ceará representaram um grande avanço na mudança da política educacional do Estado. É um direito que se fundamenta no princípio da gestão democrática do ensino público e garante a participação de representantes da comunidade no processo educativo.

Realizadas pela primeira vez em 1995, as eleições de diretores foram consolidadas em 1998, através de novo processo de escolha, marcando decisivamente a face do ensino público cearense. A escola destaca-se, então, como ponto de partida e centro do processo educativo, onde a participação da comunidade é decisiva.

Nas eleições de 1995, o processo de escolha de diretores se deu em duas etapas, isto é, através de avaliação da competência técnica dos candidatos a diretor, mediante prova escrita e de títulos e eleição pela comunidade escolar.

Nas eleições de 1998, o processo foi aprimorado, além do candidato a diretor, também participaram da avaliação pública os candidatos aos demais cargos dirigentes da escola, integrantes do chamado núcleo-gestor (coordenador Pedagógico, coordenador Administrativo-Financeiro e coordenador de Articulação Comunitária).

Na segunda etapa das eleições de 1998, a credibilidade do candidato a diretor foi avaliada mediante eleição direta e secreta, com sufrágio universal junto à comunidade escolar, formada pelos alunos, pais ou responsáveis, professores e servidores lotados nas escolas.

O estudo, ora levado ao público, é um resumo da pesquisa realizada, apresentando um retrato da situação encontrada em uma amostra representativa de escolas estaduais, no segundo semestre de 1998. Foi realizado por iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC, visando colher subsídios para o aprimoramento do processo eleitoral e elementos de reflexão para a definição de políticas de gestão para a escola pública cearense.

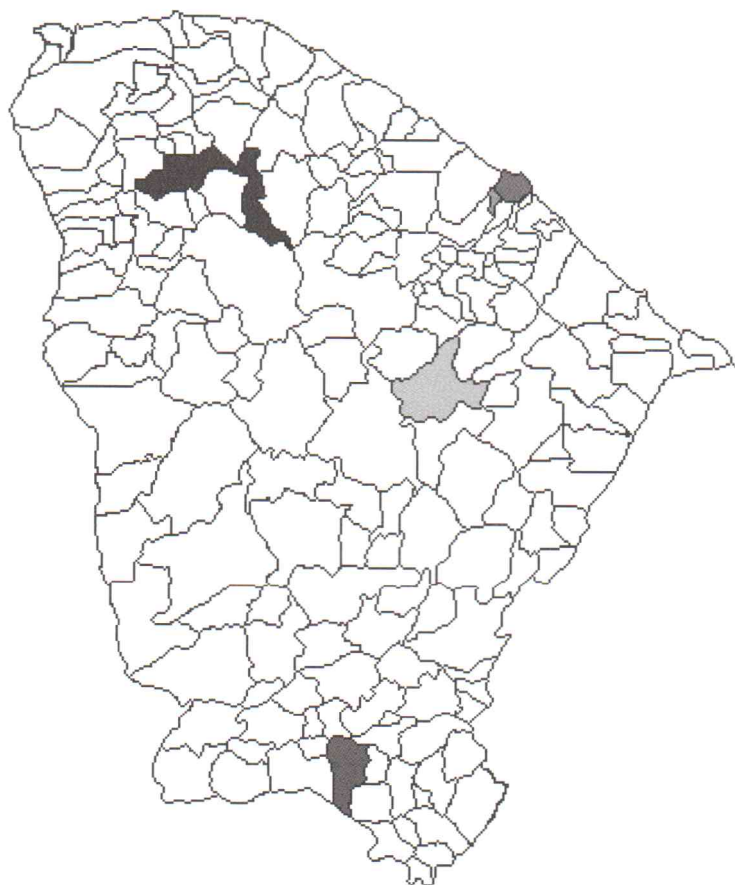
A pesquisa traduz um momento de nossa caminhada, apontando conquistas importantes trazidas pelas eleições para as escolas, assim como desafios por enfrentar. A grande lição que este trabalho traz, todavia, é o reforço à nossa convicção de que *só se educa para a democracia, educando pela democracia.*

Antenor Manoel Napolini

Secretário da Educação Básica do Ceará

CREDES PESQUISADOS

Maracanaú, Sobral, Quixadá, Crato e Fortaleza



Introdução

O estudo *Eleição de Diretores – o que mudou na escola?* foi elaborado por solicitação da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará, visando subsidiar a definição de políticas de gestão para o sistema público de educação cearense. A investigação foi feita por uma equipe de 13 pesquisadores ligados às diversas universidades cearenses, no segundo semestre de 1998. Foi realizado em 5 regiões educacionais (Fortaleza, Maracanaú, Quixadá, Crato e Sobral), contando com uma amostra de 30 escolas públicas estaduais e tendo sido efetuadas 240 entrevistas.

Uma versão completa do relatório da pesquisa foi encaminhada à SEDUC, em dezembro de 1999. Posteriormente, foram elaboradas versões resumidas do relatório geral¹ e dos relatórios parciais (abril de 1999), objeto desta publicação.

Os resultados da pesquisa foram apresentados nos seguintes eventos:

- XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Salvador, junho/1999;
- XXII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, setembro/1999;
- XIX Simpósio Brasileiro/I Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Santos, novembro/1999;

¹ Esta versão do relatório geral foi publicada na revista portuguesa: *Aprender*, n. 23, p. 53-61, dez./1999.

- V Encontro de Pesquisadores/VIII Encontro de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, novembro/1999.

A versão, ora apresentada, foi revista por José Eudes Baima Bezerra. Para a organização deste volume, contou-se também com a especial colaboração de Kelma Socorro Lopes de Matos.

Sofia Lerche Vieira
Fortaleza, setembro/2000

ELEIÇÃO DE DIRETORES NO CEARÁ

-uma visão geral do processo-

Maurício Holanda Maia
Sílvia Helena Vieira Cruz
Sofia Lerche Vieira

Introdução

Desde meados da década de oitenta, muitos estados e municípios brasileiros têm desenvolvido processos diversos de inovação da gestão educacional, envolvendo maior participação e orientando para a escola o foco das políticas educacionais. Dentre essas iniciativas, destacam-se: a eleição de diretores escolares com participação da comunidade, a destinação de recursos diretamente às escolas, a criação de colegiados e conselhos escolares.

Este estudo busca captar os efeitos de uma dessas inovações - **a eleição de diretores**- em um dos estados onde esta prática foi instituída – o **Ceará**.

A pesquisa *Eleição de Diretores – o que mudou na escola?* foi elaborada por solicitação da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), com o objetivo de subsidiar a definição de políticas de gestão educacional no âmbito do sistema estadual de ensino. Foi realizada por uma equipe constituída por treze pesquisadores de diferentes universidades cearenses, durante o segundo semestre de 1998. Baseou-se em revisão da literatura, análise de documentos, entrevistas com dirigentes educacionais e coleta de dados junto a 30 escolas localizadas em 5 diferentes regiões do Estado (Fortaleza, Maracanaú, Sobral, Quixadá e Crato).

A seleção dos Centros Regionais de Desenvolvimento

da Educação (CREDE) pesquisados foi feita pela SEDUC. As escolas foram escolhidas pela equipe responsável pela pesquisa, em função do tamanho (pequena, média e grande) e localização (em cada região foram selecionadas escolas do município sede do CREDE e fora da sede). A amostra contemplou um conjunto de estabelecimentos conforme é possível visualizar no Quadro 1.

Por solicitação da Secretaria da Educação, integraram a amostra escolas que participaram de um processo de avaliação institucional, como também unidades que não vivenciaram a referida experiência.

QUADRO 1

Distribuição das escolas por CREDE
Tamanho e situação quanto à participação na avaliação
institucional

CREDE	Pequena	Média	Grande	Participação na Aval. Institucional	
				Sim	Não
Maracanaú	2	3	1	2	4
Sobral	0	3	3	3	3
Quixadá	0	4	2	3	3
Crato	0	3	3	2	4
Fortaleza	0	3	3	3	3
TOTAL	2	16	12	9	21

Em cada um dos estabelecimentos escolares pesquisados foram realizadas entrevistas com 8 membros da comunidade escolar: o diretor, 2 professores, 1 funcionário, 2 alunos e 2 pais, totalizando 240 depoimentos. As entrevistas foram gravadas e transcritas, constituindo a matéria básica para a realização dos relatórios sobre a situação encontrada em cada uma das regiões pesquisadas.

As informações coletadas através do trabalho de campo

foram transformadas em um relatório-síntese e em cinco relatórios parciais (um para cada região pesquisada). O relatório final da pesquisa foi encaminhado à SEDUC, em dezembro de 1998. Posteriormente, foi elaborada uma versão-resumo (abril/1999), visando a discussão e divulgação no âmbito do sistema estadual de ensino.

O estudo empreende uma análise detalhada dos seguintes temas: *avaliação geral da atual gestão; gestão administrativa; gestão do trabalho escolar; gestão das relações internas; e gestão das relações escola-comunidade*. A discussão, aqui apresentada, contempla elementos da reflexão teórica elaborada sobre o tema, bem como alguns dos principais achados da investigação, no que se refere à visão da comunidade escolar sobre o processo de inovação instituído.

Gestão Democrática e Eleição de Diretores

A busca de alternativas de *gestão democrática* na América Latina relaciona-se com processos mais amplos rumo à consolidação democrática. No Brasil, os primeiros movimentos nesse sentido se esboçam já no final dos anos setenta, quando o país inicia um processo de “*abertura lenta e gradual*”, vindo a consolidar-se a partir de meados da década de 80, com a eleição indireta do primeiro presidente civil, após o regime autoritário.

Iniciativas de maior participação dos diferentes atores sociais nos destinos da educação, a propósito, são identificadas já no final dos anos setenta, a exemplo de experiências nos municípios de Boa Esperança (ES), Lages (SC), Piracicaba (SP) e Blumenau (SC). O advento de eleições diretas para governos estaduais, por sua vez, sinaliza na direção de uma série de mudanças na condução do projeto educativo em diversas unidades da federação, a exemplo das experiências de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, analisadas por Cunha (1991).

No âmbito federal, por sua vez, o início da década de oitenta é marcado pela experiência do *planejamento participativo*, orientação que subsidiou a elaboração do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - III PSECD, durante a gestão de

Eduardo Portella frente ao Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1980).

A partir da segunda metade dos anos 80, o Brasil vive a experiência de elaboração de uma nova Constituição (1988), da qual participam os partidos políticos representados no Congresso e amplos segmentos sociais, através de associações, sindicatos, etc. De fato, pela primeira vez na história do país, a sociedade civil organizada participa ativamente de um processo constitucional, estando presente em centenas de audiências públicas, encaminhando propostas e emendas populares.

O processo constitucional representa um marco importante para a educação brasileira. Registra algumas das principais demandas dos atores sociais envolvidos com o fazer educativo, ao mesmo tempo em que institui um conjunto de princípios orientadores para a política educacional. Dentre os princípios da Carta Magna, destaca-se a *“gestão democrática do ensino público na forma da lei”* (CF, Art. 206). (CF, Art. 206).

O início dos anos noventa é um período fértil de inovações educacionais no âmbito da gestão educacional, como revelam os estudos coordenados por Sousa & Silva (1993) e organizados por Xavier et al. (1995).

A regulamentação do dispositivo constitucional através de legislação complementar, de certa forma, veio a ocorrer com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), a qual explicita que a gestão democrática é feita *“na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”* (Art. 3º, VIII). [Grifo nosso].

Na verdade, o texto da nova LDB pouco incorpora da concepção de gestão do primeiro projeto aprovado, em junho de 1990, pela Câmara dos Deputados. Enquanto aquela versão previa a participação da comunidade escolar na gestão escolar e no processo de escolha dos dirigentes (Projeto nº 1.258/90, Art. 21, II e III. In: ANDE, 1990), a nova LDB foi bem mais modesta. A gestão democrática parece estar restrita à *“participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”*; e à *“participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”* (Lei nº 9.394/96, Art. 14, I e II), não deixando margem para a realização de processos de escolha

de dirigentes que envolvam, além da qualificação técnica, a escolha pela comunidade escolar.

Também as instâncias colegiadas, que tiveram destaque no texto original da Câmara, a exemplo do Fórum Nacional de Educação (Projeto nº 1258/90, Art. 10, Parágrafo Único e Art. 25), não figuram no texto da lei aprovada. O princípio, assim, perde sua força na medida em que não se traduz em dispositivos concretos. Seja como for, esta é a primeira LDB que incorpora algo da idéia de gestão democrática.

É óbvio que a legislação não é um instrumento suficiente para garantir a introdução de inovações. Na verdade, como já se disse anteriormente, por muito tempo vivemos a experiência de que a grande norma jurídica poderia mudar a fisionomia da organização, em virtude da herança de um sistema centralista e autoritário (Cóx, 1996).

A experiência, todavia, tem mostrado que a legislação, por si mesma, é insuficiente para imprimir novos rumos à realidade. Para mudar a fisionomia de um sistema educacional, a legislação necessita associar-se a políticas que busquem, seguramente, efetivar tais mudanças.

Por outro lado, é importante assinalar que dadas as frequentes mudanças de poder político e técnico, que ocorrem nas diferentes esferas do Poder Público (União, Estados e Municípios) a cada quatro anos, não há garantia de continuidade das inovações que estão sujeitas a avanços e retrocessos. Assim, em muitos estados e municípios, que desenvolveram experiências inovadoras, houve descontinuidade de tais processos.

Vinculando-se a processos políticos de partilha do poder decisório, a gestão democrática articula-se com processos de descentralização administrativa. Sua implementação na escola é especialmente complexa. Isto se deve tanto às mudanças políticas e culturais, que um processo de tal ordem requer, como às peculiaridades da própria escola.

A escola é uma organização socialmente construída que vivencia, a partir das relações estabelecidas entre seus membros, códigos e sistemas de ação que expressam crenças, valores, sentimentos. Este modo de conceber, compreender e fa-

zer as coisas *da e na* escola constituem sua “*cultura organizacional*”, tecida muito mais no imaginário social que perpassa as relações internas entre seus membros do que no conjunto de regras e regulamentos estabelecidos pelo Estado (Morgan, 1996).

A compreensão desse caráter da organização escolar – *sistema sociocultural* – implica no reconhecimento de que “*a cultura organizacional não é um elemento imposto, ela é tecida na trama das relações internas e externas da organização, e a mudança, mesmo que motivada, não se faz por imposição*” (Teixeira, 1998, p. 7). Significa dizer que todo e qualquer processo de mudança cultural tem uma dupla exigência: de um lado, o compartilhamento de crenças e de valores novos, do outro, tempo para sua consolidação.

Assim, a mudança de uma cultura de gestão centralizada para uma gestão descentralizada requer “*um tempo diferente, que pode ser lento e doloroso e, portanto, só é possível no longo prazo*” (Cóx, 1996). O tempo necessário às mudanças depende menos da qualidade técnica da proposta apresentada, relacionando-se muito mais às resistências presentes no interior da organização escolar, consequência da permanência de valores e crenças cristalizadas.

Analisando a resistência às mudanças diante das inovações organizacionais, Teixeira (1998) lembra que

“as mudanças têm que se basear em razões intrínsecas, em novos valores e crenças para o que é necessário que as pessoas sejam levadas a perceberem o valor daquilo que está sendo proposto e a sentirem que seus pressupostos já não estão sendo confirmados pela realidade.”

É necessário, portanto, que os valores e crenças predominantes nos membros da organização social, mais especificamente da escola, sejam questionados, colocados em xeque, pois, através da mediação e do diálogo, cria-se o espaço de legitimação necessário ao surgimento de um outro consenso. É o “*sentimento de ansiedade, a perda da autoconfiança*” nos antigos pressupostos que “*geram a motivação interna necessária para a ado-*

ção de um novo comportamento e a construção de uma nova cultura” (Teixeira, 1998).

Enfim, quebram as resistências às inovações e consolidam uma nova prática social.

No que diz respeito à eleição de diretores, os estudos sobre inovações institucionais na educação brasileira remetem esta experiência ao início da década de oitenta. Procedendo a um balanço de tais iniciativas no Brasil, a partir de estudo realizado em 1992 para o IPEA, Xavier et al. (1994, p. 70) destacam o aspecto político subjacente a tal iniciativa, observando que este

“tem sido um processo sujeito a avanços e recuos, pois implica a renúncia, de parte do secretário de Educação ou do governador, do direito de nomear diretores para um grande número de escolas, fato de grande dimensão política em muitos estados.”

Segundo os referidos autores, as motivações políticas estariam na base da interrupção, suspensão e extinção de tais experiências em muitos estados da federação. Com efeito, as políticas sociais no Brasil têm estado sujeitas às contingências políticas de cada período histórico, à mercê da marca de cada gestor. As discontinuidades das políticas implantadas, mais especificamente da política educacional, sinalizam também a necessidade de criação de uma *nova cultura* no espaço social onde estas se definem.

O surgimento desta nova cultura é considerado central na consolidação das transformações organizacionais em curso nas instituições mantidas pelo Estado. A escola, neste cenário, é um dos principais espaços no processo de mudanças das organizações sociais frente ao redimensionamento sociopolítico de seu papel. Esta visão é fundamental na compreensão da experiência eletiva na escolha de diretores.

Discutindo as expectativas em relação a esta inovação e suas limitações, Paro (1996, p. 378) destaca que a defesa desta agenda apoiou-se tanto na crença da “*capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no*

favorecimento pessoal”, inibidora de posturas que favorecem a cidadania e a democracia, quanto na expectativa de que a eleição “consequiria eliminar o autoritarismo existente na escola e a falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões.”

O autor ressalta, contudo, que apesar da eleição reduzir a influência clientelista promovida pelos agentes políticos, esta ainda permanece nas relações internas e externas à escola, conforme mostram diversos estudos a respeito do tema (Zabot, 1984; Canesin, 1993; Dourado, 1990; Mello & Silva, 1994; Calaça, 1993; Castro, 1992; Holmesland, 1989).

Este fato é analisado como sendo tributário de uma questão mais ampla, “*remanescente de uma cultura tradicionalista que só a prática da democracia e o exercício autônomo da cidadania poderão superar*” (p. 380).

Ainda de acordo com Paro (1996), a associação entre eleição de diretores e a eliminação do autoritarismo existente na escola vem sendo outra expectativa frustrada. Este sentimento decorreu da suposição inicial de que o autoritarismo existente na escola devia, em grande parte ou exclusivamente,

“ao fato de o diretor, não tendo compromisso com o pessoal escolar ou com o usuário da escola, por não ter sido escolhido por estes, tendia a articular-se apenas com os interesses do Estado, voltando as costas para a unidade escolar e sua comunidade.”

A realidade veio colocar em xeque tal premissa, revelando que as práticas autoritárias decorrem da “*conjunção de uma série de determinantes externos e internos à unidade escolar*”, integrantes tanto da “*forma como se estrutura a própria escola,*” quanto do tipo de relações nela estabelecida, como das características das relações entre os órgãos centrais e a escola. A compreensão desta trama de relações é básica para não se atrelar a eleição de diretores a competências que não lhe são exclusivas.

Quanto à “*falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões,*” Paro (1996) faz um alerta importante que, “*como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas, enquanto sujeitos na condução das ações, é*

apenas uma possibilidade, mas não uma garantia.”

A ausência de uma cultura da participação social tem favorecido a omissão dos sujeitos em relação ao coletivo, transferindo suas obrigações para o dirigente. Esta prática ainda subsiste mesmo com a eleição, o que vem contribuindo para que a eleição dos diretores transforme-se, na maioria das vezes, na escolha de uma ‘âncora’ que permita aos atores envolvidos na comunidade escolar eximirem-se de sua participação, e não na escolha de um “líder para a coordenação do esforço humano coletivo na escola” (Paro, 1996, p. 381).

Em contexto onde o processo de eleição de diretores não resulta de uma construção coletiva da comunidade escolar, é possível que “a simples eleição do diretor pouco” signifique

“para a escola, mesmo se realizada com base em critérios transparentes e técnicos. Movimenta a escola por um período; depois, volta-se para a rotina de sempre. O diretor, uma vez eleito, tende a sentir-se desprotegido e solitário frente a uma escola precária. A participação dos professores termina, muitas vezes, no momento de colocar seu voto na urna” (Holmesland, 1989, p. 70).

Embora a eleição de diretores possa não exercer influência imediata sobre a vida escolar, tais práticas institucionais vêm se consolidando em diversos estados - a exemplo de Minas Gerais, Paraná, Distrito Federal e Ceará - e municípios brasileiros (Paro, 1996).

A investigação sobre os impactos dessa nova prática, a partir da ótica daqueles que a vivenciam, apresenta-se como um caminho fértil ao aprofundamento do debate e da análise sobre os rumos da gestão democrática no país.

Algumas Lições da Experiência

A pesquisa empreendida junto àqueles que constroem cotidianamente a cultura escolar oferece um conjunto de contribuições férteis para aprofundar o conhecimento sobre os processos de gestão democrática, constituindo um subsídio

que poderá colaborar no debate sobre a redefinição de rumos da política educacional.

As entrevistas realizadas com a comunidade escolar, sobre os efeitos da eleição de diretores na escola, permitem apontar alguns elementos de conclusão, reunidos em um conjunto de considerações, a seguir sintetizadas e discutidas.

- ***O processo de escolha através da eleição é importante para a comunidade escolar***

Todos os segmentos da comunidade escolar ressaltaram a importância de poder eleger a sua direção. Vale registrar que os funcionários, alunos e seus pais, personagens que normalmente têm menos voz na escola, foram os que mais vivamente expressaram a sua satisfação por terem participado desse processo. Pode-se supor que esse sentimento tenha sido determinante para que, de um modo geral, todos tenham se envolvido nos processos eleitorais, mesmo quando não havia a concorrência de duas ou mais chapas.

- ***A escolha pela comunidade legitima a figura do diretor e estimula o compromisso com a mesma***

É preciso ressaltar o sentimento de legitimidade em relação à diretoria eleita, experimentado pelos diversos segmentos da escola. Este sentimento contribui para que o diretor se comprometa mais com os destinos da escola e se perceba devendo satisfações à comunidade que o elegeu, a qual, por sua vez, se sente mais à vontade para cobrar sua participação. Este fato, por si só, já aponta para a adequação e mesmo a necessidade do processo de eleição de diretores.

- ***Em muitas escolas, o processo eleitoral provocou rupturas insuperáveis***

Também merecem destaque os vários conflitos gerados nas disputas pelo poder, os quais traduzem as dificuldades da

escola para lidar com a diferença de interesses e opiniões. Na maioria dos casos, os encaminhamentos dados não enfrentaram a situação criada: os oponentes às atuais diretorias eleitas se aposentaram ou pediram transferência para outras escolas, o que parece bastante grave.

• ***A eleição não assegura renovação de quadros e práticas***

Alguns aspectos em torno do processo de eleição chamam a atenção. Entre esses, se sobressai um forte traço de continuísmo nas diretorias eleitas, o que parece expressar que a possibilidade de mudança precisa ainda vencer certos valores e atitudes que foram se cristalizando pelas práticas existentes. Tal continuísmo se manifesta de diferentes formas. De um lado, pela permanência dos próprios diretores anteriores (seja pela ausência de outros candidatos ou pela aprovação da comunidade), pela ascensão ao poder de candidatos próximos ao antigo diretor ou, ainda, pela expectativa de continuidade no poder por parte dos próprios diretores.

De outro, o continuísmo também se expressa através da permanência de velhas práticas que muitas vezes se escondem sob novos rótulos; assim, por exemplo, o clientelismo pode se travestir de atenção às necessidades da comunidade...

• ***Recursos na escola representam um passo decisivo na conquista da sua maioria***

Há claras indicações de que a descentralização da gestão dos recursos financeiros tem tido um papel muito importante nas escolas. Apesar das limitações registradas em grande número das entrevistas, o fato de a comunidade ser chamada a opinar sobre a utilização das verbas repassadas, tem provocado mudanças significativas no sentido de tornar os membros da escola mais responsáveis por ela (especialmente pelo seu patrimônio).

Vale ressaltar que a existência de tais recursos e as rea-

lizações que eles tornam possíveis são freqüentemente associados a atributos da diretoria eleita.

É preciso reiterar ainda as reclamações acerca da insuficiência de recursos e da limitada autonomia da escola para geri-los. Tal problema desencadeia situações complexas, onde o diretor se vê obrigado a aplicar recursos em obras ou aquisições que não se apresentam como prioritárias para a escola. Por outro lado, ele é levado a gerar recursos adicionais (através de cobranças de taxas, realização de bingos, etc.) para contratar serviços e funcionários indispensáveis ao seu funcionamento.

• *Ainda faltam algumas condições básicas para o pleno funcionamento das escolas*

Há insatisfação devido a diversos problemas, entre os quais destacam-se: o atraso no recebimento e insuficiência do material didático; a baixa qualidade e também insuficiência dos equipamentos disponíveis; o número excessivo de alunos em sala de aula; a falta de funcionários (especialmente para limpeza e vigilância) e a precariedade das instalações físicas – com destaque para as áreas destinadas à convivência, esporte e lazer. Tais problemas têm dificultado o bom funcionamento das escolas não só em relação às suas atividades estritamente pedagógicas, como também as relacionadas a uma maior interação com as comunidades em que estão inseridas.

• *O acesso e permanência dos alunos na escola parece estar melhorando*

Embora as causas apontadas nos diversos depoimentos sejam até contraditórias (vão desde a melhoria da qualidade do ensino até a maiores facilidades de aprovação), há uma percepção de que na maioria das escolas o número de matrículas tem aumentado nos últimos anos. Ao mesmo tempo, os índices de evasão e repetência têm diminuído, permanecendo ainda elevados apenas no turno noturno.

A atuação dos novos diretores, no entanto, não é refe-

rida como sendo decisiva nesse sentido.

- ***O projeto pedagógico não parece internalizado ainda na vida escolar***

As indagações acerca do projeto pedagógico revelam que este sequer é conhecido de muitos dos membros da escola. Mesmo entre boa parte dos diretores e professores, ainda há pouca compreensão acerca do que realmente é um projeto pedagógico e qual a sua função. A origem do reduzido envolvimento da comunidade escolar com o tema parece estar na própria construção desse projeto, em geral pouco partilhada, segundo os depoimentos. De qualquer forma, parece que, no momento, a escola está mais voltada para aspectos rotineiros de seu cotidiano. Esse fato é preocupante, considerando-se a importância do projeto pedagógico para que a escola possa, de fato, atingir os seus objetivos.

Pode-se arriscar a dizer que a escola precisa investir mais no aspecto pedagógico, atribuição definidora de sua existência. De certo modo, ela tem despendido boa parte de suas energias em atividades-meio, não conseguindo dispensar a atenção necessária à sua atividade-fim – a educação de crianças e jovens. Assim, a reivindicação por mais recursos e maior autonomia demandaria maior clareza em relação à sua proposta pedagógica, o que traria melhor definição sobre como exercer essas prerrogativas.

- ***Há mudança significativa em termos de capacitação docente e acompanhamento pedagógico***

Vários depoimentos expressaram a boa receptividade dos professores em relação aos cursos de capacitação para as séries iniciais do ensino fundamental, promovidos pela Secretaria de Educação do Estado. Tais iniciativas têm se mostrado úteis para o aprimoramento profissional dos professores, o que tem levado a um maior interesse e participação dos docentes, que gostariam que esses cursos fossem mais freqüentes e tivessem dura-

ção mais longa. Há reclamações localizadas em relação às séries terminais do ensino fundamental, devido a um longo período em que essas oportunidades não aconteceram, bem como à sua ausência no ensino médio.

• *As inovações propostas pela Secretaria da Educação enfrentam problemas de diversas ordens*

A implantação e o funcionamento de diversas iniciativas, como ciclos de aprendizagem e conselhos escolares, parecem ser bastante influenciados pela forma como tais inovações têm chegado à escola. No primeiro caso, ficou evidente que os entrevistados se sentiram sendo pegos de surpresa por mais uma medida “vinda de cima”. O fato de alguns professores estarem entusiasmados com a proposta, é um indicativo das boas qualidades dessa inovação e de que a discordância e resistência, geradas em relação a esta medida, é tributária da falta de uma melhor preparação da escola para operacionalizá-la.

Quanto aos conselhos escolares, antiga aspiração de vários profissionais da área, chegaram como uma condição para receber os recursos financeiros repassados à escola; assim, muitas vezes seus integrantes (especialmente os pais) são recrutados sem uma clara consciência da função desse colegiado e têm uma participação muito pobre, assumindo uma postura claramente passiva de referendar as decisões da diretoria. De acordo com os depoimentos, outra característica do funcionamento de grande parte desses conselhos é a sua restrição aos aspectos administrativos e financeiros, quase nunca se detendo à dimensão pedagógica do trabalho escolar.

Outra inovação proposta – o Plano de Desenvolvimento da Escola – aparece como uma substituição à proposta pedagógica da escola. O seu potencial, enquanto síntese dos objetivos e das ações da escola, parece estar distante de ser concretizado.

O sistema de acompanhamento pedagógico proposto pelo órgão central, de uma maneira geral, não revela uma presença marcante, não tendo sido sequer referido pela maioria dos entrevistados, exceto em uma região do Estado, onde o

acompanhamento tem permitido avanços significativos, donde decorre pedidos para aumentar a quantidade de profissionais responsáveis por este programa.

Pode-se concluir que, nas condições em que foram implantadas e têm funcionado, o sucesso de algumas iniciativas da Secretaria da Educação está na estreita dependência de pessoas-chave no processo de gestão. É a compreensão que têm de tais inovações e das ações a serem desenvolvidas, no sentido de implantá-las, que viabiliza o envolvimento da comunidade escolar, a qual é levada a assumi-las.

• Ter uma diretoria eleita não é instituinte de uma prática coletiva

Uma das características detectadas nessa pesquisa foi o forte personalismo que marca as percepções e as relações entre os diversos segmentos e o cargo da direção. Tal personalismo assume diversas facetas que vão desde a atribuição de poderes e privilégios ao próprio ocupante desse cargo (a obtenção de recursos para a escola, a melhoria da disciplina, etc.) até a identificação de inovações resultantes da própria política governamental com a figura do diretor.

A própria proposta do Estado afirma a importância do envolvimento de professores, funcionários, alunos e pais na construção de uma cultura de gestão democrática na escola, onde a eleição dos diretores é apenas um dos passos, sendo necessário avançar na construção de mecanismos de participação realmente efetivos. O que a pesquisa permitiu constatar, no entanto, foi a ainda precária atuação dos conselhos escolares e dos grêmios estudantis, os quais não parecem ter visibilidade para os demais membros da comunidade escolar.

• A escola está mais aberta à comunidade; esta aproximação, entretanto, ainda é tímida

De um modo geral, parece que a possibilidade de interferência das famílias no processo de eleição da diretoria tem

influenciado a relação entre elas e a escola: vários pais têm estado mais presentes na escola e aumentaram os comunicados às famílias. No entanto, há referência à diminuição de reuniões gerais de pais e mestres, que continuam tendo o mesmo teor de sempre, isto é, comunicar sobre o desempenho e a disciplina dos alunos e solicitar maior cooperação.

Além disso, a escola não mantém relações com outras entidades da sua comunidade circunvizinha; o termo *comunidade* é associado automaticamente aos pais/famílias dos seus alunos. Os poucos exemplos de trabalhos conjuntos ocorrem principalmente com a igreja católica e são restritos à cessão do seu espaço físico para alguns eventos.

• ***Apesar das dificuldades, a escola caminha para uma gestão mais democrática***

Os depoimentos acerca da gestão da diretoria eleita indicam que, apesar das diversas dificuldades ou desvios de rota, essa experiência trouxe ganhos efetivos para a vida escolar. Dentre os aspectos positivos, encontram-se a postura mais flexível do diretor e o seu maior compromisso com a comunidade, o maior conhecimento sobre o que acontece na escola e a maior participação nas decisões. Grandes desafios ainda precisam ser enfrentados para que a gestão democrática realmente se efetive, mas, aos poucos, a comunidade escolar caminha na direção desse modelo, e os seus diversos segmentos começam a assumir um papel mais ativo.

Não se pode deixar de considerar que tal inovação não foi gerada a partir de necessidades sentidas em cada escola em que ela está acontecendo. Apesar de fazer parte das reivindicações de várias organizações de educadores, para a maioria das escolas, a oportunidade de eleger seu próprio diretor chegou como uma novidade oferecida pela Secretaria da Educação.

Provavelmente, não escapou aos membros da escola que, abrindo mão de um privilégio seu de indicar nomes para ocupar esses cargos, o Estado estava compartilhando o seu poder com as diversas comunidades escolares.

No entanto, o fato dessa possibilidade não ter sido conquistada, a partir da insatisfação genuína com a situação anterior, marcou tanto o processo eleitoral como a vivência da nova gestão dos diretores.

A adoção dessa medida pelo Estado não poderia aguardar até que todas as escolas estivessem prontas para vivenciar a eleição de seus diretores. No entanto, faltaram algumas iniciativas preparatórias desse processo, incentivando uma melhor percepção acerca da sua importância e fomentando mudanças de atitudes em relação a temas afins (qualidade da educação, direitos dos cidadãos, relação com a comunidade, etc.).

É fato que uma inovação de tal envergadura demanda um tempo que, como afirma Cox (1996), pode ser lento e doloroso. Mas, se adequadamente preparada e acompanhada, há possibilidade dessa inovação ser implantada mais rapidamente, ser menos dolorosa e alcançar melhor os seus objetivos.

• *Da proposta à construção de uma nova cultura escolar*

A gestão democrática do ensino público no Brasil tem sido referida a processos que envolvem participação e poder de decisão dos que fazem educação ou que com ela têm a ver diretamente: professores, funcionários, alunos, pais. O autoritarismo, a centralização e o legalismo, todavia, têm fortes raízes em nossa sociedade. Nesse sentido, o período pós-ditatorial é cenário de políticas que buscam se contrapor a essa herança. No âmbito dos estados e municípios, florescem iniciativas de matizes políticos os mais diversos, que procuram incorporação dos diferentes atores sociais.

Tais iniciativas pretendem romper com paradigmas tradicionais de inovação, onde a formulação de políticas educacionais tem sido orientada pela estratégia da grande reforma educativa introduzida através da legislação. No caso das iniciativas de gestão democrática, dentre elas a eleição de diretores, está em jogo uma ótica de planejamento concebida a partir da perspectiva de que a inovação se dá através de *um fazer*. Para que

isto ocorra, todavia, é preciso que *os que fazem* ascendam ao palco do cenário educativo. E isto implica em que a escola se constitua no centro deste *novo fazer* da política educacional.

Numa visão tradicional de planejamento, a concepção se faz no âmbito das secretarias de Educação e a execução nas escolas. Com a mudança de paradigma em curso, procura-se considerar os atores que se movimentam no interior da escola, o que constitui aspecto central de um projeto de *gestão democrática*. Sua incorporação se faz através de um processo voltado para o exercício de um diálogo entre os diferentes integrantes do sistema escolar.

Procura-se, assim, romper com a auto-referência que cerca o sistema educativo, com abertura às diferentes instâncias, gerando interações entre os atores. Buscou-se uma mudança através da mobilização dos agentes sociais - algo que se faz pela ação e não pela legislação.

Já se disse que a metáfora do jogo de futebol é uma imagem interessante para ilustrar as dificuldades com que se depara a gestão de um sistema educativo (López, 1996). Se os jogadores sabem que a conquista do gol é o que lhes move, em educação as coisas nem sempre são tão claras. A complexidade deste jogo muitas vezes dificulta a compreensão dos caminhos para conduzir à vitória. Do esforço de mobilização para ganhar a partida, algumas lições podem ser aprendidas.

Uma importante lição diz respeito à constatação de que, uma vez começado, “*o movimento de mobilizar a população e a escola adquire um ritmo próprio*”, que o organismo administrativo não é capaz de acompanhar. Ou seja, há muita vida inteligente na escola. Ela responde bem quando provocada. O mesmo não se passa com o organismo central que, por vezes, se perde em rotinas que já não se justificam num processo de mudança de paradigma, onde se busca colocar a escola como ponto de partida das políticas educativas.

A despeito do esforço deliberado de redimensionar o processo de gestão, envolvendo os mais diversos atores sociais na proposta de educação, ainda há muito por avançar. Mudar uma cultura organizacional, não é fácil. O sistema educacional e a

escola sempre guardaram distância da sociedade. Assim, é ambicioso esperar grandes resultados no início de um processo que tem a participação como princípio. “*Os processos participativos são lentos, por vezes, dolorosos*”, mesmo porque os “*os períodos de gestação são largos. Não há milagres. Bons projetos, por vezes, esbarram nas dificuldades operacionais*” (Prawda, 1996).

Na verdade, um processo de inovação requer um modelo e uma estratégia de implantação. Leis e decretos não são suficientes, ainda que, sob muitos aspectos, se possa dizer que **gestão democrática se aprende fazendo**.

Nos sistemas educacionais, que hoje convivem com diretores eleitos, há um processo de vida em construção que, embora muito lentamente, imprime novos rumos à cultura escolar, descortinando novos paradigmas para a melhoria da qualidade da educação.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. MEC. SG. *III Plano setorial de educação, cultura e desporto; 1980/1985*. Brasília: MEC/DDD, 1980.
- CALAÇA, Celina Ferreira. *Eleição de diretores de escola e gestão democrática: um estudo de caso*. São Paulo, 1993. Dissertação de (mestrado). PUC/SP.
- CANESIN, Maria Tereza. *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores na rede pública de 1º e 2º grau em Goiás, na conjuntura 79-89*. São Paulo, 1993. Tese de (doutorado). PUC.
- CASTRO, Maria Luz Sisson de et al. Eleição de diretores: a experiência do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista brasileira de administração da educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 12, p. 80-112, jan./dez.1991
- CÓX, Christian. Conversatorio IV. In: SEMINARIO-TALLER REGIONAL DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVAS, 8., 1996, Santiago do Chile. *Anais...* Santiago do Chile: UNESCO/OREALC.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- DOURADO, Luiz Fernandes. *Democratização da escola: eleição de diretores, um caminho?* Goiânia, 1990. Dissertação de (mestrado). UFG.

- HOLMESLAND, Içara da Silva et al. *A liderança nas escolas na nova democracia social: uma análise interestadual*. Porto Alegre: PUC/RS, 1989. (Relatório de Pesquisa).
- LÓPEZ, Jesus. Módulo V. In: SEMINARIO-TALLER REGIONAL DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVAS, 8., 1996, Santiago do Chile. *Anais...* Santiago do Chile: UNESCO/OREALC.
- PARO, Vitor Henrique. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED. (mimeo.).
- PRAWDA, Juan. Modulo II. In: SEMINARIO-TALLER REGIONAL DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVAS, 8., 1996, Santiago do Chile. *Anais...* Santiago do Chile: UNESCO/OREALC..
- MELLO, Guiomar Namó de & SILVA, Rose Neubauer. Seleção competitiva de diretores: estudo de caso de uma inovação educacional no Brasil. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 10, p. 7-45, jul./dez. 1994.
- MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*. Trad. Cecília Whitaker Bargamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.
- SOUSA E SILVA, Maria Alice Setúbal de et al. *A democratização do ensino em 15 municípios brasileiros*. São Paulo: UNICEF/CENPEC, 1993.
- TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Reorganização do ensino fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED. (mimeo.).

XAVIER, Antônio Carlos et al. (Org.). *Gestão educacional: experiências inovadoras*. Brasília: IPEA, 1995.

_____. et al. (Org.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: IPEA, 1994.

ZABOT, Nicélio. Eleições para diretores escolares: uma importante conquista democrática. *Revista brasileira de administração da educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 88-91, jan./jun.1984.

CREDE 01- MARACANAÚ
ELEIÇÃO DE DIRETORES NAS ESCOLAS

QUE FIM LEVARAM TODAS AS FLORES?

Bernadete de Souza Porto

Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

1. Introdução

O Centro Regional de Desenvolvimento da Educação-CREDE 01- estende suas ações a um total de sessenta e sete (67) escolas da rede pública estadual de ensino, distribuídas nos municípios de Aquiraz, Caucaia, Euzébio, Guaiuba, Itaitinga, Maracanaú (sede do CREDE), Maranguape e Pacatuba.

Contando com um quadro de mil duzentos e cinquenta e oito (1.258) professores efetivos e mais quatrocentos e noventa (490) professores vinculados à rede de ensino, através de contrato temporário, atende, hoje, a um contingente de vinte e oito mil (28.000) alunos de 1ª à 4ª série; vinte e três mil e setecentos (23.700) de 5ª à 8ª e dez mil quatrocentos e cinquenta (10.450) no ensino médio. Vale ressaltar que o CREDE não realiza atendimento à Educação Infantil e apenas duas de suas escolas oferecem Educação Especial.

Dentre os programas ou ações pedagógicas desenvolvidas na região, estão: o Sistema de Acompanhamento Pedagógico/SAP, contando, para tal, com cem h/a de trabalho mensal de trinta e dois (32) professores coordenadores de Ensino (P.C.E); a implantação dos Ciclos e das Salas de Aceleração em quatorze escolas da rede (sendo doze em Maracanaú e duas em Caucaia) e a realização da Avaliação Institucional por apenas sete (07) do seu conjunto .

A implantação, o acompanhamento e a avaliação dessas ações e de outros programas, ao conjunto de escolas, profes-

sores e alunos já expostos, são feitos contando apenas com seis pessoas que integram, hoje, a equipe central do CREDE 01. Este é o cenário em que se situam as seis escolas que compõem a base de análise do referido CREDE integrando a pesquisa - **Eleição de Diretores: o que mudou na escola?**

A seguir, faremos uma avaliação geral da atual gestão, tendo como referência as entrevistas realizadas com os seguintes setores componentes da escola: direção geral, professores, funcionários, pais e alunos.

2. Avaliação Geral da Atual Gestão

A avaliação geral da atual gestão apresenta os mesmos traços para todos os segmentos. Das diretoras aos pais, todos têm uma visão bastante positiva das ações administrativas pós-eleições. A seguir, apresentaremos este conteúdo avaliativo por segmentos, enfatizando aspectos referentes ao processo eleitoral, campanha, pontos mais marcantes (positivos e negativos). O primeiro a ser descrito é composto pelas diretoras.

Diante da questão: *qual o clima vivido pela escola durante o processo eleitoral?*, obtivemos, de quatro das diretoras entrevistadas, a reafirmação de impressões expressas por outros segmentos (professores, alunos, pais e funcionários) que responderam quase que em coro: *“Tudo ocorreu na maior paz e união.” “Foi calmo, normal. Só tinha uma chapa mesmo.”*

Interpretações superficiais e românticas, fruto de pouca criticidade? Uma tentativa de proteção à escola diante da avaliação de espectadores externos? Ou, de fato, o processo de eleição foi marcado por um clima de pouco debate, pouca concorrência e de marasmo como afirmaram os depoimentos?

A verdade é que duas das seis entrevistadas contrariaram o depoimento acima, reconhecendo o processo como: *“Tumultuado, cheio de infantilidade.”* Ou ainda: *“O momento não foi nada agradável. Pra completar, houve um segundo turno resultado do erro na contagem dos votos e acabei assumindo através de uma liminar.”*

Ao perguntarmos sobre as atividades de campanha, as seis diretoras mencionaram apenas as visitas às salas de aula

e reuniões na escola com os professores e pais. Três delas disseram ter recorrido também à apresentação e distribuição de material impreso, como panfletos, faixas e cartazes. Mas, “*tudo atividade de rotina na escola,*” o que foi contrariado pelo depoimento de duas mães ao recordarem: “*Ela visitou o Parque Y. Foi de casa em casa. Só poderia tá com muita sede de ganhar.*”

As seis diretoras entrevistadas afirmaram a importância do evento para o crescimento do processo democrático. Entretanto, mesmo reforçando a importância e legitimidade das eleições, uma das entrevistadas expressou um sentimento contraditório em relação à validade do processo, afirmando que

“escolher é bom, mas eu sinto falta das diretoras nomeadas. Nós éramos mais unidas. Não é que haja briga hoje, mas é como se eu fosse uma diretora órfã, isolada. Estas pessoas só querem dizer o que fazem.”

Avaliando a sua própria gestão, as diretoras atribuíram conceitos como: “*Satisfatórias*”; “*boas*”; “*ricas com experiências e aprendizagens pessoais.*” A união entre os diretores, a abertura dos professores para realizarem as mudanças necessárias, a sua experiência de organização e liderança no município e a participação e apoio dos colegas e pais foram citados como os pontos facilitadores e contribuintes para a caracterização dos atuais mandatos como “*bons*”.

Dentre as dificuldades, relacionaram algumas como: falta de assistência pedagógica: “*Não temos assistência pedagógica. Tem o CREDE de Maranguape, mas não está chegando aqui,*” pouca participação dos professores; falta de espaço físico (unanimidade); falta de trabalho para conscientizar a comunidade e muita burocracia na liberação das verbas.

Por fim, ao serem solicitadas a apresentar sugestões para o aprimoramento do processo eleitoral, expressaram os seguintes pontos de vista: que o tempo de mandato deveria ser ampliado, que não deveria haver prova escrita - “*Sou contra a prova escrita. Ela mede conhecimento, mas não o conhecimento escolar administrativo*” e nem deveria haver exigência de nível superior.

Corroborando com a visão das diretoras sobre o processo eleitoral estão os professores. Apesar da aceitação ser o traço mais característico da avaliação dos docentes, pode-se identificar três posicionamentos distintos em relação à administração eleita:

- Para alguns professores, a eleição não demarcou “*vida nova*” para a escola, vez que a maioria das candidatas vencedoras já haviam exercido mandato anteriormente (como diretora ou como vice). Esta constatação pode ser melhor ilustrada na fala a seguir: “*Quase oito anos na direção, é só uma continuidade...*”
- No segundo posicionamento, encontram-se aqueles professores que, embora reconheçam o traço de continuidade resultante das eleições, afirmam que elas ofereceram uma oportunidade de avaliação das gestões daqueles que já haviam exercido cargo de direção, e ora apresentavam-se enquanto candidatos à reeleição. É o que bem ilustra a fala a seguir transcrita:

“Ela mudou. Antes quando não era eleita, ela não se engajava muito. Depois que ela foi eleita, que ela se sentiu alguém, ela se sentiu mais valorizada e passou a participar mais, a comunicação ficou melhor, o trabalho dela se tornou mais eficaz.”

- Finalmente, no terceiro posicionamento, encontramos a opinião de que o processo eleitoral marcou profundamente a vida da escola, democratizando-a, uma vez que

“hoje todos participam das atividades, tudo que ela vai fazer ela convoca alunos, funcionários, professores, nós estamos a par de tudo que acontece. A gente vê as mudanças, antes a gente só sabia o que estava acontecendo se estivesse perto da direção, convivendo com ela, porque para fazer reuniões, só se fosse com professores, com alunos e pais não era difícil.”

Interessante registrar que, das seis escolas visitadas, so-

mente uma conserva em seu corpo docente o candidato opo-
sicionista. Nas restantes, ou o candidato se aposentou ou foi
imediatamente transferido para outra instituição. Outro fato
merecedor de registro refere-se àqueles professores entrevista-
dos que se enquadravam no perfil “*apoiou outra chapa.*” En-
contramos uma total aceitação da atual administração com re-
lação aos mesmos, com depoimentos de que, inclusive, havi-
am justificado seu voto, acreditando que à época da eleição
foram mal-influenciados, não tendo votado corretamente.

Para os professores, além dos méritos próprios, a atual
administração conta com um elemento facilitador do proces-
so de gestão, já que agora há uma maior agilidade na liberação
e na quantidade de recursos destinados à escola. Embora apon-
tem o trabalho atual como positivo, afirmam que se a adminis-
tração anterior foi marcada por um processo difícil, era exata-
mente devido à falta de recursos.

E como os professores se comportaram durante o pro-
cesso eleitoral? Conforme os entrevistados, o processo de elei-
ção foi marcado por um clima de pouca discussão, pouca riva-
lidade e concorrência, tranquilidade e muita aceitação da com-
posição de uma única chapa, fato marcante no CREDE 01.
Poucos professores fizeram campanha; de doze, somente um
fez campanha em sua classe, envolvendo os pais e os alunos.
Esse clima de marasmo traz também um forte conteúdo
avaliativo das candidatas à reeleição, como bem ilustra a se-
guinte fala: “*Ela era tão aceita que nem foi necessário campanha.*”

Em se tratando “do processo em si”, sua condução e
proposição, encontramos opiniões que circulam em torno da
certeza de que este é o caminho para a construção de uma
vida democrática nas escolas e exercício de cidadania para to-
dos aqueles que a compõem. Assim eles dizem:

*“É também uma construção, é bem diferente de ser nomeada chefe,
diretor, sei lá, onde você não tá respondendo por todos, mas sim por
você e por quem lhe indicou. Se há participação de todos, vai haver
o quê? Cobrança. E havendo cobrança vai haver o quê? Cresci-
mento, né?”*

Contudo, a aprendizagem que o processo ofereceu à comunidade não se restringe, de acordo com os professores, aos ganhos acima citados. Dizem respeito também às falhas e entraves do processo, principalmente no que se refere à constatação das dificuldades que todos têm de conviver com o diferente. Por isso mesmo, como já se afirmou anteriormente, a oposição não conseguiu permanecer na comunidade, momento em que, à exceção de uma escola, todos os candidatos saíram da instituição.

Para alguns professores, que votaram na chapa de oposição, a dificuldade em conviver com o adverso não foi só daqueles que se haviam oposto às chapas vencedoras, mas sim de todos. Assim comentam: *“É uma faca de dois gumes, porque sempre fica ressentimento, as escolas que tinham mais de uma chapa ficaram com as relações difíceis.”*

Para os alunos, a atual direção é muito boa. Suas falas revelam um expressivo conteúdo afetivo. Esta adesão, segundo os entrevistados, tem sua razão embasada em fatores como: a organização empreendida pelas candidatas eleitas; a criação de novas séries e/ou turnos; a reforma da estrutura física da escola. Como pontos positivos da atual gestão, os alunos apontaram as reformas, aquisição de material, a aquisição de agenda, fardamento e cartão eletrônico, além da promoção de festividades e eventos culturais, como feiras de cacarecos e festas comemorativas.

A afetividade com que são tratados também destacou-se na relação dos pontos positivos, tendo um aluno afirmado: *“O que eu mais gosto na tia X é o modo de lidar com os alunos, ela chega pra conversar baixinho, pessoalmente.”* Tal qual os professores, os alunos tiveram dificuldades de apontar os pontos negativos na gestão. Os entrevistados descreveram como negativo apenas o tratamento diferenciado entre níveis de ensino *“trata melhor os pequenos,”* e a reincidente má qualidade da merenda escolar.

No momento em que foram indagados acerca do processo eleitoral, sua opinião e participação, apontaram a importância da participação do corpo discente que, segundo eles mesmos, é o mais interessado no bom funcionamento da escola.

Pelo que puderam observar, o pleito ocorreu sem discussão, sem confusão e sem campanha.

Expressando o desejo de que o processo tivesse transcorrido num outro clima, uma aluna comenta: *“Eu achei ruim porque não teve campanha, quem fazia mais eram os alunos...”*

Reforçando a visão dos alunos, os funcionários avaliam, quase unanimemente, como muito boa a atual gestão. A participação desse segmento durante a campanha e eleições se restringiu à frequência às reuniões de pais e/ou professores quando convocados, caracterizando assim um comportamento mais de adesão do que de participação. Conforme enfatiza a seguinte fala: *“Mesmo porque nunca tinha proposta para nós. Só para os professores e os meninos.”* Um apenas, dentro de um conjunto de doze entrevistados, participou do processo como integrante da Comissão Eleitoral.

Quando questionados sobre a importância das eleições para escolha dos diretores, esses nos pareceram um tanto quanto indiferentes. Respostas, como: *“Não faz diferença”*; *“tanto faz”*; *“o pessoal é que gostou,”* constituíram a tônica maior. Apenas dois depoimentos destoaram do conjunto: *“É uma demonstração de cidadania, de democracia.”* *“Com as eleições testamos a capacidade do candidato e a nossa própria capacidade de escolher.”* Ao avaliarem como boa a atual direção de suas escolas, confundem, quase sempre, a direção com a pessoa da diretora.

Quanto ao processo eleitoral, propriamente dito, o conjunto dos funcionários entrevistados revelou desconhecimento dos critérios, exigências, etapas e procedimentos. Mesmo a funcionária que participou da Comissão Eleitoral apresentou dificuldades em propor pontos para o seu aprimoramento.

Pais e mães estão satisfeitos com o trabalho. Para eles, é de ótima qualidade. A aceitação das ações das gestoras, segundo seus depoimentos, deve-se à presteza, boa receptividade, organização dos alunos (farda, agenda, disciplina, responsabilidade e punição aos maus-tratos da estrutura física), reforma da estrutura física, seriedade, pontualidade, dedicação e, sobretudo, a atenção que dispensa aos alunos.

Observemos alguns desses qualificativos na transcrição:

“Sempre que a gente precisa, ela tá ali, ajudando. Por isso eu avalio da melhor forma porque é excelente o trabalho dela, pra ela a escola está em primeiro lugar.” “Tem muitas escolas, mas pra mim aquela ali é especial (...).”

A eleição, para algumas mães, demarcou um momento de muitas mudanças na organização da escola. Com base em seus depoimentos, pode-se afirmar que, atualmente, a forma de lidar com a organização e a disciplina é muito diferente do passado. Já em termos do que ainda resta a fazer, ou seja, dos pontos negativos, suas opiniões e depoimentos, muitas vezes misturam a responsabilidade da escola com a responsabilidade de outras instituições.

Os pontos negativos circulam mais em torno das próprias carências pelas quais passa a comunidade (necessidade de melhor assistência médica e dentária, de transporte, etc.). Afora esse elemento, as mães, principalmente aquelas das escolas de pequeno porte, afirmaram que o ponto mais negativo da gestão (da escola?) é exatamente a falta de espaço (pouco número de salas, inexistência de biblioteca e sala de leitura, de quadra, de pátio para recreação, de auditório, de uma cantina e cozinha maior, etc.).

Aliado a esse fator – espaço – há o fator recursos financeiros. As mães, que disseram que a escola enfrenta muitas dificuldades financeiras, também afirmaram que a alternativa que a direção diz ter encontrado, de dispor recursos próprios, não é bem aceita por elas:

“Mas como é que pode ficar excelente se falta é dinheiro?” “Diz ela que falta. (...) Ela vive dizendo que bota é dinheiro dela. Num cabe na minha cabeça que ela vai tirar do bolso dela pra botar lá na escola... Vai bem tirar dinheiro dela? Tira nada...”

Como vimos, a atual gestão é bem aceita por todos os segmentos. A seguir procuraremos descrever como, no dia-a-dia, a escola tem sido gerida, que mudanças ocorreram em se tratando da gestão dos recursos públicos, que outras formas

de captação de recursos têm sido propostas e como se dão as decisões acerca dessas e outras questões administrativas.

2.1. Gestão administrativa

As diretoras, em sua maioria, declararam que as escolas estão contando com mais recursos e que o mesmo não ocorria no passado. Afirmaram também que, embora exista uma política federal e estadual de garantia de recursos para as escolas, estas verbas não são suficientes para o atendimento das suas necessidades básicas de funcionamento, situação agravada pelo atraso nas remessas ou ainda pela inexistência de um cronograma financeiro. Expressaram também insatisfação com a forma exigida para aplicação dos recursos, não se considerando com autonomia para tal.

A prestação de contas é feita de formas variadas. Algumas escolas se utilizam das reuniões. Outras, fixam as prestações de contas nos quadros de aviso para o conhecimento dos interessados. Existem as que tratam do assunto com o Conselho Escolar, enquanto há as que informam somente ao conjunto dos pais e professores. No geral, prevalecem os mecanismos informais para este fim e as medidas adotadas mais comunicam do que decidem coletivamente.

Não foram mencionados, por nenhuma das diretoras, proposta, projeto ou ação em curso para captação, formal e institucional, de novos recursos.

Para os docentes, a burocracia em outras gestões era bem mais exagerada e o processo de enviar recursos no início do ano letivo, característico de outras gestões, impedia um bom trabalho, já que ao final do ano letivo, praticamente, não restava nenhum material de trabalho. Duas professoras esclareceram que se agora a realidade da gestão financeira mudou, foi devido, essencialmente, às mudanças ocorridas em nível mais macro da política nacional e estadual.

É o que sucintamente destacamos na seguinte afirmativa: *“Tá vindo muitos recursos, devido às mudanças no todo. (...) Não é só mérito dela, vem porque tinha que vir...”*

Os professores, do mesmo modo que as diretoras, têm dito que o processo de autonomia da escola, embora tenha melhorado bastante, ainda deixa muito a desejar, já que há uma determinação externa e prévia de onde o dinheiro deverá ser gasto, além do atraso constante da remessa do mesmo.

“Acho que ainda deixa muito a desejar, porque eles ainda limitam muito. Mandam a verba e tem que gastar com ‘isso’. Mas aí, se a escola não estiver precisando disso, precisando é de outra coisa? Mas tem que gastar com aquilo ali (...). Acho que deveria ser assim: tá aqui o dinheiro pra gastar, vocês se reúnem (é aí onde o Conselho deveria entrar) e decidam onde gastar. Se essa liberdade fosse dada, o dinheiro era mais bem aplicado.”

Mais da metade dos professores consultados ignoram a maneira de prestação de contas com a SEDUC. Uma professora criticou a direção atual, afirmando que não há nenhuma forma de consulta à comunidade, estando esta decisão centralizada na figura da diretora: *“Não há prestação de contas. A diretora é quem decide onde gastar. Nunca vi prestação de contas aqui não.”*

Conforme Martins (1994), a limitação dos recursos (da quantidade ou da aplicação) é empecilho que a participação social ocorra na escola. Segundo ela, a este fator aliam-se outros, tais como: a duplicação de competência, o inchaço do quadro de funcionários, o excesso de burocracia, a descontinuidade dos projetos pedagógicos.

Os funcionários foram unânimes quando afirmaram que a escola *“vem contando com um pouco mais de recursos”* financeiros para o seu funcionamento. Tal afirmação tem como base o fato de ouvirem dizer *“o dinheiro chegou!”* ou quando participam de alguma reunião de pais ou professores onde a chegada é comunicada.

Entretanto, desconhecem as fontes, os procedimentos exigidos para a sua aplicação e prestação de contas. De uma coisa sabem (porque escutam dizer) e repetem *“É muita burocracia pra pouco dinheiro. O que chega não dá prá tudo e ainda chega com atraso.”* Sabem também que a escola precisa complemen-

tar estes recursos e para isso recorre à venda de pequenos lanches para os alunos, aos bingos, às feiras e a outros movimentos e festividades que possam arrecadar fundos. São firmes ao confirmarem que, hoje, há prestação de contas, o que não viam no passado.

Todavia, todos os depoimentos fazem referência a este novo cuidado da escola somente com relação aos pais, aos professores e aos membros do Conselho Escolar, não envolvendo a comunidade como um todo.

Finalmente, temos a opinião dos pais. Conforme relataram, não tomam, em sua maioria, conhecimento das finanças da escola, seja em referência à quantidade de recursos ou à autonomia e destino que é dado aos mesmos. Para alguns, a falta desse conhecimento está ligada à carência de informações da direção.

Já outros afirmam que não possuem esse conhecimento porque não se interessam em saber. Observe-se algumas de suas falas: *“Dessa parte aí eu não sei. Ela fala lá, mas eu nunca peguei não. Ela diz tudim, eu é que não sei, não sou boa de gravar.”* *“Howve aí um seminário pra dizer, eu fui, mas não sei disso não, dessa parte aí eu num sei não.”*

Uma vez que este item se deteve na descrição e análise da gestão dos recursos e outras questões ligadas à administração financeira, passaremos ao próximo, momento em que discutiremos assunto de tão ou maior relevância para a construção de uma escola democrática- a gestão do trabalho escolar.

2.2. Gestão do trabalho escolar

As diretoras, quando questionadas a respeito do Projeto Pedagógico de suas escolas, nos responderam fazendo referências ao Plano de Atividades para o ano letivo (onde há registro das datas das reuniões, encontros, festividades, eventos...) ou ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), estratégia mais recente e de conhecimento por parte de apenas duas das seis entrevistadas.

Ambos, tidos como produto do planejamento por par-

te dos professores ou, então, elaborados por um pequeno grupo para posterior análise pela escola. O fato é que a expressão “pela escola” não contempla os estudantes, os pais e os funcionários. Pelo menos não foram lembrados nos depoimentos por ocasião deste tema: *“Ele foi elaborado por mim, uma das minhas adjuntas e alguns professores a partir dessa gestão.” “Houve uma união dos diretores de (município), aí começamos a trabalhar juntos nos projetos pedagógicos.”*

O certo é que, com ou sem projeto pedagógico, fruto da criação de alguns ou de todos, as mudanças na sala de aula são ditas como existentes e significativas: *“As aulas, as avaliações não são mais as mesmas. Hoje, as aulas são mais dinâmicas e usamos diferentes formas para avaliar o aluno.”* Dentre os fatores citados como colaboradores para essa “mudança de qualidade”, temos: a chegada dos novos professores concursados; uma maior quantidade de recursos didáticos para as séries iniciais; os treinamentos recebidos e um trabalho incansável de conscientização dos alunos e dos pais.

Os fatores inibidores desta mudança de qualidade também são mencionados. A ausência de um acompanhamento pedagógico por parte do CREDE ou da SEDUC é um dos mais lembrados. Apenas uma das entrevistadas faz referência ao Sistema de Apoio Pedagógico- SAP, como programa em pleno funcionamento e promotor de efetivas mudanças na escola. A falta de material didático foi unanimemente considerada um agravante. Vale ressaltar que a menção é referente à escassez de material para as séries terminais do ensino fundamental (5^a à 8^a série pelo sistema de TV).

Ainda com referência ao material didático, é válido traçarmos, neste momento, a fala dos professores. Nela, encontramos duas opiniões distintas acerca da suficiência do mesmo. Uma primeira opinião, defendida por sete dos doze professores entrevistados, diz que a escola não supre a necessidade dos alunos, principalmente dos de 5^a à 8^a série. A segunda afirma, no entanto, que tem sido suficiente para as séries iniciais (de 1^a à 4^a), embora a qualidade seja muito ruim.

A escassez do material necessário da 5^a à 8^a série é vis-

ta como um problema grave para o telensino, prejudicando sua proposta e viabilidade: “*A gente de 5^a à 8^a depende só desse material aí. Ele ou atrasa, ou não vem. Aí pra trabalhar fica difícil.*” Ainda sobre esse assunto, é importante destacar que as mudanças no telensino são vistas negativamente pelos professores, já que implicaram no atraso e escassez de material didático, ou seja, dos manuais de apoio e caderno de atividades.

O planejamento pedagógico, em cinco escolas, foi descrito pelas diretoras como seguindo um mesmo ritual: “*É feito, mensalmente, aos sábados. Então o professor de cada série fica com seu material, a proposta curricular, os parâmetros [...] é mais um trabalho individual, também a escola é muito pequena.*”

Apenas duas das entrevistadas reconhecem que a prática tradicional e burocrática do planejamento começa a apontar sinais de superação. Uma diz: “*Hoje já temos grupos de estudos. Discutimos e vemos coisas que estão além da nossa disciplina e da nossa sala de aula.*”

Freitas (1995) e Vianna (1996) alertam para a importância de uma prática mais efetiva e eficiente em termos de planejamento, afirmando que, muitas vezes, embora as escolas cumpram com todos os rituais exigidos, suas ações ainda estão distantes de constituírem-se em um planejamento propriamente dito e pretendido por todos aqueles interessados em construir uma escola cidadã.

Se a prática do planejamento ainda não superou suas limitações, e se o tempo “livre” do professor é quase inexistente para um aperfeiçoamento, os cursos de capacitação oferecidos foram considerados pelas entrevistadas como de “*grande ajuda*” para esta formação. Acontecem, segundo depoimentos, uma vez por ano e são oferecidos a todos os interessados. As diretoras garantem perceber uma grande receptividade por parte dos professores em relação aos cursos de capacitação e que, geralmente, esses têm provocado mudanças efetivas na sua prática pedagógica.

A evasão e repetência foram consideradas, pelas diretoras, coisas do passado. Relataram estratégias para o retorno do aluno à escola e acreditam que a melhoria da qualidade do

ensino explica os baixos índices de reprovação. Declararam, ainda, que o movimento de corrida às escolas e a dificuldade em se conseguir vagas contribuem para um esforço maior por parte dos pais e dos próprios alunos em apresentar bom desempenho. “São sessenta em cada turma. Fiz até um turno intermediário. Outra coisa: a nossa escola é a mais procurada do município. Evadiu, perdeu a vaga.”

Os professores acreditam que esta diminuição se dá devido aos seguintes motivos: mudança na forma de avaliação, mudanças na forma de condução dos problemas apresentados pelos alunos (como drogas, sonolência e rebeldia), maior incentivo por parte da escola, oferecendo mais atividades e facilidades para o aluno passar e, finalmente, mudança no método de ensino.

Esta mudança no método de ensino é referente à implantação do ensino em ciclos que, segundo os professores, resolveu um problema radical da repetência escolar, ou seja:

“Muitos desistiam porque ‘tava’ lá alunos de 12 com crianças de 7 trabalhando o mesmo conteúdo, do mesmo jeito, direcionados pro aluno de 7. Então eles ficavam deslocados e acabavam desistindo naquele ano. Voltavam no ano seguinte e era a mesma coisa... Agora foi achado um lugar pra eles na aceleração.”

Embora achem que a evasão diminuiu bastante, apontam causas de sua existência recorrente: mudança de residência, trabalho, falta de esforço próprio, etc.

De forma mais detalhada, os docentes avaliam a proposta pedagógica vigente. Contamos, nessa avaliação, com dois blocos de opiniões: no primeiro, estão os professores que avaliam que houve mudança significativa na proposta após as eleições, e o segundo informa que a escola não possui proposta pedagógica.

As mudanças apontadas pelo primeiro bloco têm como base as notas dos alunos, o compromisso dos professores, o acompanhamento (ofertado principalmente pelas adjuntas), a diminuição da evasão e da repetência, a implantação de

novos programas, dentre outros fatores. É interessante referir-se à fala de um professor que descreve o quanto a implantação do ensino em ciclos mudou a pedagogia da escola:

“Mudou da água pro vinho, desde a implantação do ensino em ciclos. A maneira de se trabalhar mudou, mas mudou muito. Pra melhor, né? Então esse ensino em ciclos mudou a metodologia, a forma de se trabalhar, a liberdade de se trabalhar... Embora tenha sido de cima pra baixo, aí tem seus pontos positivos e a gente pode trabalhar bem. Eu já notei muita diferença na aprendizagem dos alunos.”

Já na avaliação dos professores pertencentes ao segundo bloco, os motivos que os levaram a achar que não há proposta pedagógica na escola estão ligados à forma de condução e encaminhamentos da vida escolar, como demonstra a seguinte afirmativa:

“Acho que aqui não tem proposta pedagógica não. Eu penso assim, proposta pedagógica é um projeto. (...) Aqui, a escola como um todo não tem. E aí porque não tem agente fica num mar de acordo com o que vem do CREDE, da SEDUC, da direção. Nós aqui nunca discutimos que tipo de sociedade nós queremos. Nós não temos aqui uma filosofia, que tipo de aluno nós temos, que tipo de aluno nós queremos, que tipo de escola, não. Isso nunca foi discutido, e, na minha opinião, tinha que ser bem discutido, bem amadurecido.”

Segundo documento do “*Raízes e Asas*”, em seu capítulo sobre gestão democrática (*Gestão compromisso de todos*), numa proposta participativa, o diretor passa a ser o condutor do projeto da escola, sendo ainda aquele que mantém o ânimo de todos na construção do trabalho educativo. Se a direção não toma esse posicionamento, pode ocorrer, como ressalta a fala da professora acima destacada, uma total descrença no projeto, sentindo-se num mar a reboque de outros.

Os treinamentos mencionados são sempre os ofertados

pela Secretaria de Educação do Estado. Quase todos os professores afirmaram que esta oferta é insuficiente, deixando muitas lacunas diante da necessidade que sentem de aperfeiçoamento e troca de experiências. Não se encontrou depoimentos que atestassem que a indicação para participar dos cursos não seja satisfatória e a maioria segue os critérios da SEDUC

A maior reclamação em termos desse processo gira em torno dos orientadores de aprendizagem que, conforme depoimentos, há mais de dez anos não eram contemplados com nenhum treinamento.

Para os alunos, o grande problema em termos da gestão do trabalho escolar está no material didático. Em se referindo ao material didático, todos (e todos são alunos do telensino) demonstraram que este é o ponto de insatisfação pessoal em relação às escolas em que estudam. Suas falas enfatizam o quanto se sentem prejudicados diante da constante falta e/ou atraso dos manuais de apoio e cadernos de atividades. Podemos trazer algumas como exemplo:

“Não chega na época, nem vem. Se a gente quiser é que se vire. Até agora (outubro) o manual, o primeiro não veio, o segundo não veio, o terceiro não veio, não veio nenhum. O caderno de atividades veio agora o terceiro.” (...) “A gente veio pegar manual de apoio agora, mas no ano passado não tinha. Só tinha o do professor, aí a gente tinha de ficar copiando da lousa, parecia a 4^a a 3^a.”

Os funcionários, em sua grande maioria, demonstraram grande dificuldade em nos responder as questões relativas às mudanças pedagógicas ocorridas na escola. A primeira dificuldade refere-se ao próprio desconhecimento de palavras e expressões, como: projeto pedagógico, acompanhamento pedagógico, avaliação institucional, ciclos, dentre outras. Pareceu-nos que um fator contribuinte é a não-participação deste segmento nos momentos de planejamento, discussão e deliberação acerca das questões pedagógicas da escola. Eles afirmaram: *“Essas coisas são conservadas lá na reunião dos professores.”*

Já para os pais, o material permanente que a escola pos-

sui é suficiente, especialmente a televisão e o vídeo. Opinaram muito satisfatoriamente a favor do ensino, enfatizando diferenças qualitativas entre o atual e o ensino antigo. Eles assim declararam:

“Tá muito bom, não tem pra mim diferença das escolas particulares.” “Antes, era só dever na lousa, caderno e pronto. Ele aí, da 5ª série, ganha o mundo, se junta em equipe e fazem junto, é muito diferente(...).”

A qualidade do ensino também é associada ao fato de a escola dispor de professores concursados. O concurso também foi visto como um dos motivos da repetência ter diminuído. Conforme veremos no próximo assunto especificado como *gestão das relações internas*, procuraremos discorrer como a democracia tem sido vivida no cotidiano da escola, ou seja, que diretrizes são assumidas pela atual gestão e como são encampadas pelos outros segmentos.

2.3. Gestão das relações internas

As decisões na escola parecem envolver, hoje, outros sujeitos, além dos responsáveis diretos pela direção da escola. Os pais, professores, alunos e funcionários foram citados como os novos parceiros. O Conselho Escolar aparece como o mais importante agente deste momento.

Segundo os docentes, a gestão das relações internas indica e influencia outros momentos da gestão escolar, sendo a base da escola. Nas duas escolas tipo **A**, cada diretora possui uma postura ao encaminhar as decisões: uma toma as decisões sozinha e apenas comunica aos segmentos, e a outra só toma decisões consultando a comunidade escolar. As duas condutas foram aprovadas pelos respectivos professores consultados.

Nas escolas tipo **B**, aquelas que participaram da avaliação institucional, os professores descreveram que essas vivenciam um processo de decisão coletiva, deixando apenas os assuntos administrativos para o âmbito da “*direção em si*”.

Segundo eles, esta é uma realidade nova dentro da escola, embora as duas diretoras tenham participado da vice-direção em gestões anteriores à atual.

Na outra escola de médio porte, que não fez avaliação, as decisões são tomadas pela direção, sendo que as adjuntas têm autonomia para decidir sozinhas. As professoras desta escola entrevistada não fizeram nenhuma crítica ao procedimento adotado.

É na escola tipo **C** que encontramos maior volume de críticas por parte dos professores. Para eles, a postura de decidir sozinha as coisas prejudica muito o trabalho na escola, sendo a centralização o ponto negativo ressaltado na avaliação da atual gestão: *“Ela decide e passa pra gente, quando tem reunião é só fazendo de conta que é pra gente dizer e decidir, mas a questão da decisão é com ela mesmo.”*

Sobre o Conselho Escolar, foi possível verificar que ele existe em todas as seis unidades visitadas e todos eles foram instituídos nesta atual gestão. Para algumas escolas (quatro delas), sua criação tinha o claro propósito de *“ensaiar formas mais democráticas de gestão.”* Para as outras duas, sua criação *“de última hora, foi para atender a uma determinação da SEDUC, senão não receberíamos mais os recursos.”* Em ambos os casos, porém, as entrevistadas esperam mais presença e agilidade deste novo organismo escolar.

Circulando o processo decisório e a gestão dos recursos, o Conselho Escolar é apontado como o lugar privilegiado para discussões, sendo reconhecido como representativo de toda a escola. Para alguns professores, notadamente a maioria, o funcionamento dos conselhos ainda deixa muito a desejar.

Atualmente, as discussões giram em torno dos recursos (onde, quando e quanto gastar) e das festividades escolares. Os professores disseram, ainda, que o mau funcionamento deve-se ao fato de ter sido criado de *“cima pra baixo”*, como exigência do governo para a liberação de verbas.

Segundo consta no documento anteriormente citado, da coleção *“Raízes e Asas”*, o Conselho Escolar vem *“contribuindo para melhorar a qualidade do ensino, dando espaço e voz para as*

reivindicações dos alunos e possibilitando que famílias e educadores atuem juntos pela melhoria do atendimento escolar.”

Por fim, as relações entre os diferentes personagens da escola, caracterizadas como boa e amigável ou uma grande (e estranha) família: *“Não há problemas de relacionamentos na escola. Somos todos uma grande família. Quando existe divergência, eles preferem não participar. É um a menos, mas pelo menos não dificulta as coisas.”*

É a “disciplina” dos alunos? Este foi outro ponto pacífico: *“Tudo sobre controle.”* Pais, funcionários e alunos não apontaram nenhum problema de disciplinamento na escola. Os professores afirmaram que os problemas de disciplina na escola são normais e não afetam o seu funcionamento. Uma professora ressaltou que a postura da direção diante dos alunos trabalhadores, que antes era de advertência e suspensão, e agora de muito diálogo, tem resolvido os casos mais extremos.

Os funcionários reafirmaram as impressões dos segmentos anteriores quanto à democratização das relações na escola. *“As coisas agora são discutidas por todos. Ela ouve todo mundo. Consulta antes de decidir.”*

O que percebemos, entretanto, foi que a diferença entre *ouvir*, *discutir*, *consultar* e *decidir* coletivamente não é clara para os entrevistados. Suas falas mencionam também uma outra dificuldade de discernimento – eles sequer se percebem à margem do processo de discussão e consulta. Informam: *“Ela sempre combina com todos, reúne os pais, ouve os alunos, planeja com os professores, convoca o Conselho.”* Aliás, este último momento é a única situação de proximidade com o representante deste segmento para efeito de deliberação ou consulta, mas tudo isso é colocado sem nenhum questionamento ou indignação.

Como pudemos ver, o Conselho Escolar chegou à nova administração como o grande parceiro e pilar para a estruturação da pretendida escola de decisões descentralizadas e, por isso mesmo, mais democrática. Outro elemento decisivo neste caminho é a construção de uma gestão que consiga romper com os muros da escola e aprofundar as relações com a comunidade, fazendo-se ouvinte e locutora nesta relação. É o próximo assunto a ser tratado.

2.4. *Gestão das relações escola-comunidade*

O segmento “pais” foi reconhecido por todas as diretorias entrevistadas como de fundamental importância para o “*deslanchar da escola.*” Na comunicação entre a escola e os pais, prevalece o recado ou o convite através dos filhos, e em nenhuma das situações relatadas, por intermédio de uma representação ou liderança desta categoria. Em uma das escolas visitadas, essa comunicação é formalizada mediante a instituição da agenda do aluno.

Apesar de não haver sido declarado nenhum ponto de conflito entre as escolas e as entidades, instituições e/ou organização de suas respectivas comunidades, não foi mencionada nenhuma ação conjunta de natureza institucional e sistemática entre elas que demonstrasse um relacionamento mais efetivo/ íntimo. As relações limitam-se a doações ou empréstimos de espaço físico para realização de alguma atividade.

Quanto às relações com a SEDUC e a direção do CREDE, os depoimentos foram bastantes contraditórios. As escolas menores (as duas de 1.^a à 4.^a série) se queixaram do “*abandono e da falta de consideração.*” Estão, até hoje, sem saber sobre o futuro da escola e o destino de seus professores e funcionários:

“Nosso contato com a SEDUC é nenhum. Tudo é resolvido no CREDE. Eu, como já falei me sinto isolada de informação (...). Nós sequer somos informados, quanto mais consultados sobre as mudanças. Por exemplo, nós vamos passar para o município e está havendo todo um clima de incerteza.”

Interessante destacar que a proximidade parece ser maior com as secretarias municipais de Educação. Inclusive o nome dos respectivos secretários de Educação é mais mencionado do que o nome do diretor do CREDE.

Acerca da qualidade dessa relação, houve professor que, ao enfatizar o caráter de mudança que esta gestão trouxe para esse relacionamento, diz que esta mudança é interessante à

medida que eleva o compromisso dos pais com a escola.

De outra parte, houve ainda um professor que categoricamente negou a qualidade da comunicação: *“Comunicação mesmo não existe. É só mesmo aquelas reuniões pra assinar boletim, falar do comportamento dos alunos ou essas festinhas. Acho que a própria escola não acredita muito na escola.”* Para ele, o relacionamento com a comunidade ainda deixa muito a desejar, havendo poucos exemplos de trabalho conjunto com outras instituições, a saber: Secretaria de Educação do Município, Igreja, escolas circunvizinhas, Secretaria de Saúde. Esta opinião é compartilhada por outros professores.

Os depoimentos dos funcionários confirmaram as falas dos demais segmentos da escola quando enfatizaram *“os progressos”* nas relações entre escola e pais. Segundo eles, *“está havendo mais relacionamento. Os pais estão vindo mais à escola”*. *“Nossas reuniões são lotadas. Eles perguntam, sugerem [...] pena que os que mais falam são só os que fazem parte do Conselho.”*

Ressaltaram também que as escolas promovem outros momentos de proximidade com as famílias além das reuniões de pais. Não identificaram nenhum ponto de conflito com outras organizações, entidades e instituições da comunidade. Mesmo, assim, não apontaram nenhuma atividade em execução ou já realizada em conjunto com a escola. Do mesmo modo, não identificaram nenhuma parceria mais sistemática entre as escolas e suas comunidades.

Os pais, satisfeitos com a estrutura e o funcionamento das escolas, não reclamaram ou apontaram falhas na forma de relacionamento com a comunidade. Nas reuniões, onde todos gostam de ir, o assunto gira em torno dos filhos, suas notas e comportamento. Além disso, são alertados sobre o seu papel como pais. Dos pais “não atuantes”, duas mães falaram de sua inibição em participar de reuniões com um grande número de pais e apontaram o desejo de que as mesmas ocorressem só com os pais dos colegas de seus filhos, por série. Uma mãe comentou o clima que há nessas reuniões:

“A diretora chama e conversa muito [...] sobre o que tá se passan-

do lá com os alunos aí diz o que tá fazendo, que isso e aquilo. Aí pergunta pras mães (...). As mãe que são a favor levanta, bate palma, arriba os braço. As que não dão valor ficam só olhando. A diretora pensa que é tudo a favor, fica toda alegre pro lado delas. Eu não bato palma nem nada, fico só olhando (...). “É assim, dia de reunião é tanta gente, uns perguntam umas coisa, outras assim e eu fico doidinha, não falo nada.”

Informaram que as escolas são pouco utilizadas pela comunidade. Algumas instituições, segundo eles, fazem trabalho em conjunto com os Alcoólicos Anônimos, Igrejas (católica e evangélicas). Eles disseram que gostariam que esta integração fosse mais efetiva.

3. Considerações Finais: o que foi mesmo que mudou?

De forma geral, as direções eleitas em 1995 são bem “aceitas” pela comunidade escolar que espera melhoria dos serviços educacionais. Mas pouca coisa mudou na realidade escolar no Centro Regional de Desenvolvimento da Educação 01: cerca de 50% da atual direção “*é velha*”, tendo exercido mandato como vice ou como diretora por nove anos ou mais.

A maioria dos entrevistados afirmou que eleger a direção é um grande avanço no caminho democrático que as escolas vêm percorrendo, apesar do traço de continuidade acima referido e de que das atuais -já-antigas- diretoras somente duas modificaram sua forma de atuar no cargo, tendo descentralizado mais o poder, plantando “sementes de coletividade” (o funcionamento do Conselho é um exemplo) na árida tarefa de administrar uma instituição pública de ensino. Como significativas mudanças da atual gestão temos:

- ◆ Os segmentos são unânimes em afirmar que a atual gestão conta com um maior número de recursos, e que os recursos didáticos destinados ao telensino são insuficientes. Os manuais de apoio e cadernos de atividade, que compõem essencialmente a estrutura desse nível de ensino, chegam sem-

pre muito atrasados à escola e em quantidade insuficiente, prejudicando o andamento das atividades.

Unanimemente afirma-se que a atual gestão trouxe maior autonomia às escolas, embora essa autonomia só se dê relativamente, uma vez que o governo indica o período e o lugar de destino do dinheiro e as escolas ainda não dispõem de mecanismos de contratação de pessoal.

♦ Diminuição dos índices de evasão e repetência. Para esta última mudança, são apontadas diferentes causas, tais como melhoria na qualidade do ensino (maior compromisso dos professores e modificações na forma de avaliação) e baixa qualidade do ensino (e assim facilidade na aprovação e permanência na escola).

Dos segmentos abordados, os pais e alunos são os que mais “aceitam” a direção, e o segmento dos professores o que mais teceu críticas à atual gestão.

As principais sugestões para o processo eleitoral giram em torno da abertura da candidatura a professores, que não possuam nível superior, aos funcionários e ainda que o voto direto tenha um maior peso no processo seletivo.

As questões pedagógicas ainda estão concentradas nas mãos dos professores, somente. O Conselho Escolar, nesse sentido, não vem assumindo esse aspecto como responsabilidade sua. As mudanças qualitativas no ensino são quase imperceptíveis pela ausência de um acompanhamento pedagógico e dadas as condições de trabalho e materiais da escola.

Os treinamentos, sempre originados na Secretaria de Educação do Estado, são considerados insuficientes por professores e diretores, especialmente aqueles destinados aos professores-orientadores de aprendizagem que, praticamente, não são contemplados, ficando o trabalho à mercê das aulas televisivas. O professor, nesse caso, é visto como mero repassador de informações, o que lhe causa descontentamento e desestímulo.

Dentro das instituições prevalecem as relações informais e interpessoais, já que os sujeitos representativos da comuni-

dade escolar ainda estão desorganizados enquanto segmento e com grande distância entre seus representantes e suas bases. O processo de discussão em conjunto parece ter avançado, o que não ocorreu com o de deliberação coletiva e paritária. O Conselho Escolar é uma semente cercada de incógnitas e expectativas que estão para além de suas possibilidades.

A escola mantém uma relação bem distante da comunidade. Há pouca interação entre esses dois setores. As famílias participam ativamente das reuniões promovidas pelas escolas, sendo que estas não se destinam apenas ao repasse de notas e da avaliação do comportamento dos alunos, constituindo-se num espaço de discussão de questões relativas à administração e funcionamento da escola.

Gostariamos de enfatizar que o CREDE 01, à primeira vista, possui instituições que, em sua maioria, retratam a realidade da escola pública brasileira, com um ensino marcado pelo tradicionalismo, bem como o assistencialismo e pouco vínculo com a comunidade.

De fato, encontramos dois blocos de instituições. No primeiro bloco, destacam-se duas das três instituições de ensino que foram submetidas à avaliação institucional. Elas possuem médio porte (escolas de tipo B) e destacam-se na forma de organização, no relacionamento da direção com os diferentes segmentos e desses entre si, bem como na existência de ações (administrativas e pedagógicas) junto ao corpo discente, seu rendimento, tendo diminuído bastante os seus níveis de evasão e repetência.

Uma dessas escolas entoou falas (de pais, alunos, professores, funcionários e da diretora) demonstrativas da integração e do contentamento diante do trabalho realizado após as eleições, destacando sua importância e renovação da vida escolar.

Para as diretoras, a avaliação institucional tem um peso grande na forma em que elas, atualmente, administram a escola.

Referências Bibliográficas

GESTÃO, COMPROMISSO DE TODOS. [s.n.t.]. V. 2. (Coleção Raízes e Asas).

FREITAS, Jussara. Pressupostos curriculares para uma escola cidadã. In: *Paixão de aprender II*- Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARTINS, Clélia Maria. *O que é política educacional*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 07- 30. (Coleção Primeiros Passos).

VIANNA, Ica de Almeida. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU, 1996.

CREDE 06 - SOBRAL
ELEIÇÃO DE DIRETORES NAS ESCOLAS

UMA EXPERIÊNCIA NA REGIÃO NORTE DO CEARÁ

Isabel Maria Sabino de Farias

Maria Gláucia M. T. Albuquerque

1. Introdução

A política educacional vem, nestes últimos anos, produzindo uma série de inovações nos processos de gestão do sistema público de ensino. Este estudo procura discutir uma das ações decorrentes desse processo: a experiência eletiva nas escolas públicas, tomando como referência empírica o Estado do Ceará, mais especificamente nas escolas sob a jurisdição do CREDE 06².

No contexto da redemocratização política do país, a escola passa a constituir-se como foco central da política educacional (Vieira, 1998). Neste quadro, a discussão dos problemas educacionais emerge da conjuntura de suas dificuldades administrativas, financeiras, humanas e pedagógicas, deslocando-se do pólo meramente técnico-pedagógico para o plano político-pedagógico. Coloca-se, em questão, o modo de ser e de fazer a ação educativa escolar, destacando basicamente seu caráter formativo e social, mediante as transformações produtivas materiais e simbólicas vigentes na globalização da sociedade.

É no interior deste movimento que se registra, na agenda das políticas educacionais, a experiência eletiva na escola. A defesa desta agenda, segundo Paro (1996, p. 378/380), apoiou-se tanto na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, inibidora das posturas fortalecedoras da cidadania e da democracia, quanto na expectativa de que a eleição conseguiria eliminar o autoritarismo existente na esco-

la e a falta de participação de professores, alunos, funcionários e pais nas decisões.

É, portanto, neste cenário que se situa o objeto de análise do presente relatório: o que mudou na escola cearense com a eleição de diretores. Esta investigação, realizada em 06 (seis) escolas do CREDE 06, debruçou-se sobre as diversas dimensões da gestão escolar, tentando captar como os diferentes segmentos que compõem esta comunidade se articularam e articulam neste processo.

Esta abordagem metodológica apoiou-se no pressuposto de que, se, por um lado, *“as raízes mais aparentes da política educacional devem ser buscadas na ação estatal”*, por outro, esse processo só pode ser compreendido em sua totalidade examinando a *“sua face mais oculta que se traduz no papel de outros atores envolvidos na condução dessa política”* (Vieira, 1990, p. 01). Para tanto, foram realizadas visitas às escolas e entrevistas semi-estruturadas com os diferentes segmentos da comunidade escolar (direção, funcionários, professores, pais, alunos, representante do Conselho Escolar).

2. O Contexto Geográfico e Educacional

O Centro Regional de Desenvolvimento da Educação/ CREDE número 06, localizado na região Norte do Estado, agrega 21 (vinte e um) municípios³ e tem sua sede no município de Sobral. Ao todo são 50 (cinquenta) escolas sob a coordenação deste Centro atendendo uma matrícula, no ano de 1998, de 42.128 alunos.

Vale ressaltar a implementação neste ano de algumas políticas que redefiniram a escola: **a)** a presença de apenas 05 (cinco) unidades escolares estaduais oferecendo ensino fundamental de 1ª à 4ª série, conseqüência da transferência progressiva dessas séries para a rede municipal; **b)** a organização curricular do ensino em ciclos em 26% (13 unidades) das escolas desta região; **c)** a expansão do ensino médio na região, registrando um crescimento ascendente em sua oferta de 26% (13 unidades) em 1997 para 60% (30 unidades) em 1998.

A investigação contemplou uma amostra de 12% (06) do total de escolas desta área administrativa, abrangendo os municípios de Sobral, Forquilha e Massapê. As unidades pesquisadas tinham o seguinte perfil: metade participou do programa de avaliação institucional⁴, sendo que duas são do tipo **B** e uma do tipo **A**, e a outra metade, duas do tipo **A** e uma do tipo **B**⁵, apenas uma teve problemas sérios (intervenção) durante o processo de eleição; cinco localizam-se na sede do município e uma em um distrito; cinco têm prédio próprio e uma funciona num espaço físico cedido pelo município; três têm mais de 20 anos de funcionamento, uma é centenária e outra tem mais de 60 anos. O trabalho de campo da pesquisa foi realizado entre setembro e outubro de 1998, tendo o relatório sido elaborado no mês seguinte.

3. A Gestão Escolar a Partir de seus Atores: um olhar mais atento

A escola é um microsistema de ação, uma organização social constituída de uma vida racionalizada e espontânea. Significa dizer que ela compreende, além de relações burocráticas ordenadas e deliberadas pelo Estado, aquelas que nascem das relações sociais engendradas em seu interior. Nesse sentido, pode-se dizer que o modo como os agentes que atuam na escola pensam e dão sentido aos contextos em que trabalham, constrói a prática educacional vivenciada em seu interior.

Como diria Teixeira (1998, p. 05), as estruturas organizacionais, as regras, as políticas, os objetivos, missões, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados têm dentro da organização uma função interpretativa.

Na tentativa de compreender de forma ampla o impacto das eleições de diretores sobre a escola, é necessário ir além do definido oficialmente, considerando também as interpretações dos sujeitos que, no seu dia-a-dia, lhe dão vida concreta.

Diante do esforço de 'dar voz' aos diversos atores sociais presentes na escola (diretor, professor, alunos, funcionários e pais), interpretando como a política educacional é construída

na vida cotidiana da escola, as reflexões serão aqui encaminhadas perpassando os seguintes eixos temáticos: o processo eleitoral; avaliação geral da atual gestão; gestão administrativa; gestão do trabalho escolar; gestão das relações internas; gestão das relações entre escola-comunidade.

3.1. O processo eleitoral

Observou-se, nas falas de dois diretores escolares⁶ que, de modo geral, o surgimento de suas candidaturas respondeu, em primeiro lugar, a um desejo pessoal expresso em suas justificativas como: *“Desafio meu em conhecer o processo; ‘tinha vontade’; ‘gosto de desafio.’* Nos demais segmentos, com exceção dos professores, notou-se pelos depoimentos que o acompanhamento do processo de eleição se deu a partir de um fato definido: o lançamento dos candidatos.

Quanto ao ‘clima’ instaurado durante o período da eleição na escola, percebeu-se que 04 escolas tiveram chapa única, sendo que em apenas uma dessas escolas esta situação não foi bem aceita, conforme esclarece o depoimento da direção: *“Houve resistência porque não teve disputa. Chapa única não dá barulho, mesmo assim o clima das eleições foi muito bom. Os que não queriam, dois ou três, votaram em branco”* (Escola 01).

Esta resistência foi explicada pela direção diante da expectativa criada com a aprovação de três das seis candidatas que se inscreveram para a prova escrita. De certo modo, os demais componentes da escola esperavam que, com a aprovação de três das seis candidatas na prova escrita⁷, houvesse um exercício mais democrático no processo eletivo, mediante a existência de opções de escolha. A atitude de formar uma chapa única disseminou, principalmente entre os professores e funcionários, a impressão de um certo receio em relação ao enfrentamento da direção.

Nas demais escolas (02 unidades), houve chapas concorrentes. Na escola 02, onde foram inscritas 03 chapas, o processo eleitoral foi tumultuado, havendo intervenção e afastamento da direção no período. Esse quadro foi retratado por

todos os segmentos entrevistados, sendo ressaltado o agravamento das dificuldades de relacionamento entre direção, professores, funcionários e alunos. Esse conflito interno, acentuado durante o processo eleitoral, permanece ainda hoje de forma atenuada como mostra a fala do professor: *“Sofri muito no início, agora melhorou.”*

Esta posição também é reforçada pela diretora, ao comentar que o primeiro ano da gestão foi difícil pelo desgaste que houve. *“Ano passado superamos muita coisa, fomos conquistando as pessoas aos poucos.”*

Na escola 04, apesar da disputa, o desenrolar da eleição foi menos tenso, conforme mostra o relato da professora candidata à diretora adjunta na chapa adversária⁸: *“Normal, não houve confusão [...] trabalhava lá, era adversária e todos me acolhiam com respeito.”* Esse contexto foi confirmado pela direção, professores, funcionários, pais e alunos. Ao contrário da escola anterior, o processo de eleição não trouxe problemas a mais no relacionamento interno de seus sujeitos.

Outro ponto que importa frisar, no tocante ao processo eleitoral, reporta-se à percepção de uma ‘certa continuidade’ na gestão escolar nas diferentes unidades pesquisadas. Esta situação pode ser observada tanto no fato de que na primeira metade das escolas investigadas (01, 03 e 04) ocorreu uma passagem das ‘antigas vice-diretoras’ para o papel de diretora geral, e da diretora geral para a função de diretora adjunta, quanto na permanência, na segunda metade das escolas acompanhadas (2, 5 e 6), da mesma direção geral.

Se este quadro pode ser lido como um reconhecimento por parte da comunidade do potencial e da credibilidade destes atores-gestores, é bem verdade que ele também pode estar retratando a ausência de outras lideranças locais, o desestímulo econômico dos profissionais em relação à função, bem como a dificuldade de ruptura com modos de fazer e de pensar já cristalizados na prática de gestão no interior da escola.

No que diz respeito à posição dos atores presentes na escola, sobre a direção ser eleita pelo voto da comunidade, obteve-se unanimidade nos depoimentos quanto à relevância

da participação de todos. Entre os alunos, de modo uníssono, vingou a idéia de que *“a gente é que está perto e conhece melhor [...], tendo a eleição dado um espaço maior para participar do que acontece na escola[...]para que a gente também se torne responsável pelo trabalho.”*

O relato de uma das diretoras sintetiza o pensamento dos demais segmentos:

“A direção ser eleita é muito bom porque você tá ali não por política, como era antes. Agora temos a oportunidade de mostrar a nossa competência. Agimos com mais segurança. Temos mais valor na comunidade” (Escola 2).

3.2. Avaliação geral da atual gestão

Os diretores, de modo geral, avaliam sua gestão como uma experiência rica, mas muito difícil diante da abrangência de competências exigidas hoje de uma direção, conforme sintetiza uma das diretoras entrevistadas: *“A escola hoje tem que responder aos anseios da comunidade que cobra muito mais[...]porque a expectativa é muito maior. A direção tem que dar conta”* (Escola 06). Ao se posicionarem sobre as diferenças entre a gestão atual e a anterior, constata-se como marca central a postura do gestor na coordenação das relações sociais internas, fato que pode ser percebido na fala de uma diretora ao dizer que

“hoje a gestão é democrática. A gente se sente mais segura de chamar os pais, alunos, professores. Antes a gente não fazia isso temendo alguma coisa[...], críticas. Agora a gente já recebe a crítica e sabe onde pedir ajuda” (Escola 02).

Outro diferencial apontado pela direção foi a participação da escola na avaliação institucional, conforme mostra o relato a seguir:

“Até 93 grande parte dos funcionários tinha pouco compromisso com a educação. Hoje há mais empenho, mais transparência no trabalho. Eles ajudam mais. Isso é reflexo da avaliação

institucional. Na verdade, a geração de compromisso tem vindo junto com sua valorização. O professor quer mostrar trabalho. A avaliação institucional do servidor serviu para que ele saísse do comodismo” (Escola 05).

O fragmento acima revela a construção ainda muito inicial de uma cultura do compromisso no interior da escola. Apesar desses sinais positivos, os depoimentos coletados revelam que ainda existem nos diferentes segmentos resistências em relação à proposta de trabalho encaminhada. Este fato denota a necessidade de ações mais contínuas em torno dessa cultura que começa a se gestar, de modo a assegurar sua incorporação efetiva na prática educativa.

Na perspectiva dos demais segmentos – funcionários, alunos, professores e pais – a gestão atual é, de modo geral, avaliada como “boa”, reconhecida como dando “*continuidade do trabalho anterior*”, que se encontra “*em processo de amadurecimento*”, marcada por uma “*postura mais flexível e aberta*” dos gestores.

Esta face da escola é creditada pelos atores às exigências da política de gestão participativa definida em nível macro e às relações engendradas por esse processo no interior da escola. A posição de alguns alunos das escolas 01 e 02 merece destaque, por mostrar conflito no interior da escola. A fala dos alunos revela que

“houve e não houve mudanças. A gestão está melhor do que a passada, apesar da diretora geral ainda ser muito ignorante” (Escola 01). *“O ensino é fraco. Eu diria que a administração é regular. A diretora precisa se comunicar mais, falar com os professores”* (Escola 02).

No depoimento dos funcionários da escola 02, também é possível perceber este tipo de dificuldade: *“Já melhorou muito. Falta circular mais as informações. Não há reunião com a gente. A gente sabe porque ouve falar.”*

Estas falas têm em comum o fato de colocarem em xeque o trabalho pedagógico e articulador feito pelos gestores.

Nas avaliações feitas sobre a gestão, não se observou relação direta com os elementos, tipificação e avaliação institucional. Exemplo disso encontra-se na escola 06, tipo A e não-participante da avaliação institucional, onde encontrou-se um quadro de engajamento de todos os segmentos em busca da qualidade do ensino.

Por outro lado, na escola 01, tipo A e participante da avaliação institucional, percebeu-se conflitos internos que dificultam o relacionamento entre direção, professores, alunos, pais e funcionários.

3.3. Gestão administrativa

Quanto às formas de repasse de recursos para a escola, observou-se que todas as unidades investigadas recebem o FNDE/ Projeto de Manutenção e a Merenda. Apenas três recebem o FADE¹⁰(escola 01, 02 e 06). Vale destacar que no período da pesquisa todas haviam recebido, conforme sua tipificação, um determinado montante de dinheiro (recurso do FUNDEF) para comprar materiais didáticos na III Feira do Livro em Fortaleza.

De modo geral, foi possível perceber que o volume de recursos que chega à escola não é suficiente, sendo presente, de modo mais ou menos intensivo, movimentos para fazer face a esta dificuldade, envolvendo a comunidade, indo desde a coleta de taxas até a doações e festas. A realidade da insuficiência de recursos nas escolas investigadas é expressa da seguinte forma por um dos gestores: “*Na verdade só pedimos ajuda a duas pessoas- a Deus e o mundo*” (Escola 5).

Com efeito, a situação do dinheiro na escola hoje é melhor do que nas gestões passadas. Contudo, as condições dadas pelo sistema educacional não respondem às necessidades básicas que assegurem de modo eficiente e eficaz o ensino público de qualidade, horizonte proclamado na política educacional do Estado. Como ressaltou um dos gestores entrevistados, “*a dimensão financeira da gestão escolar mudou e não mudou ao mesmo tempo porque os recursos que chegam são relativos ao número de*

alunos. Cresceu, mas a escola também cresceu” (Escola 04).

Quanto ao fluxo desses recursos, de modo geral, é reconhecido pelos gestores que *“hoje é menos lento do que no governo Ciro, mas ainda está muito a desejar”* (Escola 03).

A prestação de contas é encarada com simplicidade, revelando uma certa segurança no seu manejo por parte dos gestores, explicada pelo fato de que ao *“longo do tempo fomos aprendendo”* (Escola 01). Os atrasos, freqüentes, são atribuídos à exigência de papel, o que quer dizer, burocracia. A prestação de contas junto à comunidade, de acordo com as informações dadas pela direção, parece ser uma prática concreta no interior da escola, considerando sua confirmação pela maior parte dos segmentos entrevistados.

Entretanto, apenas em duas escolas (05 e 06) esta prática não é apenas um ato oral, sendo feita também por escrito. Por outro lado, percebeu-se que ainda vigora uma certa tendência à prática centralizada de gestão, evidenciada no aspecto financeiro, área ainda estigmatizada como sendo muito difícil.

Um elemento que evidencia a tendência centralizadora encontra-se na idéia de autonomia expressa na fala da direção: *“Autonomia? Entre aspas. Tudo tem quer ser no conjunto. Tem que se ouvir o Conselho, líder de classe, os professores.”* Esta concepção vai se distinguir das demais colocações feitas pelos outros gestores entrevistados, por revelar o incômodo gerado com o exercício de participação da comunidade na tomada de decisões.

A tendência da prática de gestão centralizadora pode ser explicada como resquício da cultura escolar autoritária impregnada nas concepções e valores subjacentes às relações internas e externas à escola. É preciso lembrar que uma prática cristalizada no interior da escola exige, além de condições objetivas de trabalho, uma ruptura de princípios e, sobretudo, a construção de uma nova mentalidade que, naturalmente, demanda tempo para ser consolidada.

No tocante à autonomia da escola em relação à aplicação do dinheiro, preponderou entre os atores entrevistados idéias como *“só no papel”*, *“entre aspas”*, *“pouco real”*, *“vigiada.”* Estas posições têm em comum o mérito de retratar a mudan-

ça efetivada nesse aspecto. Hoje vivencia-se um deslocamento deste eixo- a escola aplica o dinheiro a partir dos fins estabelecidos pela Secretaria. Esta realidade é sintetizada por um dos atores entrevistados ao indagar:

“Autonomia? De certa forma mudou. Em relação à merenda, temos autonomia (...). Os recursos do FADE e FNDE vêm amarrados, não atendem às necessidades da escola. Falta autonomia para que o diretor junto com a comunidade decida o que comprar. Exemplo: temos papel, mas não temos xerox. Temos que fazer malabarismos” (Escola 01).

Na verdade, há o reconhecimento de que a autonomia existe, limitada a um dado espaço de ação que muitas vezes não atende às demandas da escola. A sugestão feita pelos gestores entrevistados, sintetizada na fala da diretora da escola 01, merece registro: *“Deveria ser o dinheiro para a escola administrar e que a gente prestasse conta, isto sim é que deveria ser rigoroso.”* Esta sugestão teria o mérito de trazer transparência à aplicação dos recursos, evitando o ‘pacto do silêncio’ em relação aos mecanismos de adaptação na aplicação dos recursos.

Nos demais segmentos pesquisados, observou-se que a questão financeira aparece como um tema importante, mas distante de suas preocupações mais diretas. Esta distância parece ter causas diversas. Os pais, via de regra, são informados do dinheiro que chega ou deixa de chegar à escola nas reuniões. Entre os alunos e funcionários, notou-se um certo desconhecimento do assunto.

Em síntese, percebeu-se que a escola e seus atores estão assumindo muitos dos problemas escolares, incorporando sem questionamento a transferência de responsabilidade do Estado com a educação pública e de qualidade.

3.4. Gestão do trabalho escolar

Em relação à proposta pedagógica, observou-se um certo destaque dos objetivos educacionais os quais, segundo os

gestores entrevistados, refletiam a necessidade da escola. Nesses objetivos destacam-se as idéias de *“melhorar a evasão”*; *“formar o aluno para o exercício da cidadania. O aluno crítico, participativo, que possa vencer desafios”*; *“resgate da credibilidade e qualidade da escola.”*

A restrição a apenas este elemento denotou uma certa falta de clareza sobre o que é a proposta pedagógica. As exceções encontradas nos diversos segmentos podem ser creditadas ao envolvimento direto desses atores no trabalho pedagógico da escola, isto é, são pais que compõem o Conselho, são alunos que integram o Grêmio ou liderança de sala.

Este fato parece apontar a centralização das informações, bem como a pouca integração da comunidade como um todo no processo escolar.

Ao falar sobre o Projeto Pedagógico, todos os gestores entrevistados afirmaram que a escola tinha elaborado este documento no início da gestão, entretanto, apenas quatro escolas (01, 02, 03, 05) colocaram-no à disposição. Uma breve análise desses projetos mostrou três tipos de proposta. A primeira, da escola 02, é composta de partes soltas, muitas vezes desconexas, não faz referências à concepção filosófico-político e pedagógica de trabalho da escola, limitando-se à prescrição de objetivos gerais, metas, estratégias e recursos.

A segunda, das escolas 01 e 03, é uma proposta mais técnica, trazendo, além dos objetivos gerais, objetivos específicos em relação ao trabalho técnico-pedagógico e ao ensino das diversas áreas de conhecimento, bem como metas, estratégias, recursos e formas de acompanhamento e avaliação. As referências à concepção filosófico-político e pedagógica do trabalho escolar almejado são bastante superficiais, presentes apenas na justificativa. O diferencial em relação à primeira é a articulação interna dos elementos antes destacados com base na realidade da escola.

Na terceira proposta, escola 05, observou-se a preocupação em explicitar a concepção de educação, homem, ensino, escola e sociedade em que a mesma se fundamenta. Estes elementos foram seguidos dos objetivos educacionais, metas, estratégias e recursos.

Quanto à forma de elaboração do Projeto Pedagógico, percebeu-se, através das entrevistas, que nas escolas 01 e 02 o processo, ocorrido no início da gestão, foi centralizado na direção. Cabe destacar que se obteve apenas um depoimento de professor mais consistente sobre o Projeto Pedagógico da escola, o qual coincide com a unidade escolar que se preocupou em explicitar a concepção filosófico-político e pedagógica de seu trabalho.

Os demais depoimentos dos professores também ratificam algumas das impressões explicitadas acima, quando se fez uma breve análise dos projetos pedagógicos, devendo ser ressaltado que na escola 03 este foi resultado de um amplo processo de discussão envolvendo toda a comunidade.

Nos depoimentos dos professores das duas escolas, que não apresentaram o projeto aos pesquisadores, embora registrando sua existência, observou-se situações diferentes. No caso da escola 04, os professores entrevistados afirmaram não conhecer a proposta pedagógica. Ao contrário desta situação, os professores da escola 06 disseram conhecer o documento, mas apenas um identificou seu tema como sendo o melhoramento da aprendizagem do aluno.

O diferencial do trabalho escolar, que vem acontecendo nas escolas pesquisadas, é atribuído tanto ao acompanhamento pedagógico em desenvolvimento sob a coordenação do CREDE, através do Sistema de Acompanhamento Pedagógico/SAP, quanto à ação empreendida pela direção adjunta pedagógica. O trabalho do SAP é ressaltado pela maioria das escolas investigadas como muito bom, na medida em que dá orientação, mês a mês, à administração pedagógica.

Esta ação tem contribuído para que o diretor adjunto pedagógico implemente práticas mais diretas e sistemáticas de acompanhamento junto ao professor. Esta situação, conforme evidenciam as entrevistas dos atores, parece ainda não ser uma realidade nas escolas 01 e 02.

Na verdade, percebeu-se que na primeira escola, apesar do reconhecimento de todos os segmentos da competência da direção pedagógica, há uma sobrecarga desta com assuntos

mais administrativos, justificada pela falta de recursos humanos na escola. Na outra escola, a ausência desse tipo de prática parece ser tributária da dificuldade de romper com a forma de acompanhamento pedagógico anteriormente existente.

No que se refere ao planejamento pedagógico, os diretores entrevistados afirmaram que ele acontece quinzenalmente, por série ou área, com a participação do diretor adjunto pedagógico e que hoje a presença e colaboração dos professores é menos problemática e mais frequente.

De modo geral, os professores confirmam a posição dos gestores sobre o planejamento pedagógico, com exceção da escola 01, ao destacar que a *“maior parte dos professores não participa do planejamento em sala de aula porque tem outros empregos.”*

Outro ponto relevante neste aspecto reporta-se ao planejamento dos ciclos, implementados apenas em uma das escolas pesquisadas (Escola 03). Nesta modalidade de ensino, o planejamento ocorre na forma de projetos. Segundo o relato da direção, os ciclos reclamam um acompanhamento maior tanto pela falta de experiência com esse tipo de organização curricular quanto pela pouca ou nenhuma preparação dos professores para esse tipo de atividade pedagógica.

A esse respeito, a direção esclarece que os ciclos vieram de cima: *“Sem preparar é difícil. No sertão é diferente da cidade, as notícias voam rápido, tudo se sabe.”*

Ao detalhar o processo de planejamento e organização da atividade pedagógica no ciclo, exemplifica dizendo que: *“Não gostamos do rodízio porque as mães e as crianças não estavam satisfeitas, os pais não sabiam quem era a professora de seu filho e as crianças perguntavam quem era sua tia. Alteramos.”*

Percebe-se, mais uma vez, a escola encontrando mecanismos de adaptação para fazer acontecer as diretrizes definidas em nível geral. Se, por um lado, esta atitude revela o compromisso com os alunos e professores, por outro, mostra a falta de posicionamento crítico em relação às exigências hoje postas à escola.

Em relação às oportunidades de capacitação para professores, foi unânime o reconhecimento dos diretores de que

elas acontecem na forma de cursos isolados e são pouco frequentes. Segundo os entrevistados, estas “*capacitações, apesar de às vezes haver algumas reclamações sobre a qualidade, têm contribuído muito com a prática dos professores, a gente nota a diferença.*” Os professores, de modo geral, confirmaram em suas falas as colocações feitas pela direção a esse respeito.

As taxas de matrícula e de repetência têm melhorado. Esta última é assim explicada por uma das gestoras pesquisadas: “*Antes a média era sete. Agora nossa média é cinco. 50% de aprendizagem e o aluno está apto para ir em frente.*” Em seguida acrescenta:

“O modo de avaliar também mudou. Prova é para saber o que o aluno aprendeu ou não. Fazemos uma revisão, damos outra chance e anulamos a nota inferior. O regimento da escola já oficializou esta nova forma de avaliar.”

Quanto à vigência desta prática, lembra que “*isso foi no início uma luta junto aos professores. Não é fácil mudar uma cultura. Continuamos tentando.*”

Como é possível perceber no trecho acima, a política do sucesso promovida nacionalmente tem pressionado uma tomada de atitude por parte da direção e professores no sentido de que o aluno permaneça e tenha sucesso em sua vida escolar. Nas unidades em foco, percebeu-se a defesa de uma concepção de avaliação da aprendizagem para além da visão de instrumento de poder sobre o aluno, de punição e de disciplina. Este vem tendo um redimensionamento lento frente à resistência que permanece diante do novo, alimentada pela difusão da idéia de que “*agora é proibido reprovar.*”

Esta resistência encontra apoio no medo de estar sendo cúmplice de uma política de rebaixamento da qualidade de ensino no que diz respeito ao aproveitamento do aluno.

3.5. Gestão das relações internas e externas

No tocante à tomada de decisões na escola, percebeu-se, a partir dos depoimentos dos diferentes segmentos da co-

munidade, que nas escolas 03, 04, 05 e 06 parece vigorar uma prática mais coletiva, ao contrário das escolas 01 e 02. Nestas encontrou-se uma prática centralizadora na tomada de decisões, assim explicada pelo gestor:

“Algumas decisões são tomadas pela direção. Conversamos com os professores, mas decidimos antes. Receber pronto é melhor de colocar na prática do que ir fazer. A direção ainda é muito trancada. Tentamos deixar claro as ações, mas ainda decidimos muito, as três diretoras. O processo de decisão sempre foi fechado.”

Diante da indagação sobre o porquê desta prática, percebeu-se uma certa tendência de colocar a responsabilidade apenas no professor: *“O professor é passivo. Temos dificuldades de trazer os professores. Hoje eles vêem que têm espaço, que precisam participar, mas (...)”* Na verdade, a participação é destacada como algo que ‘tem que ser’, esquecendo-se que esta é uma atitude que envolve elementos de motivação muito mais fortes do que a simples obrigação de cumprir uma meta.

O contexto acima revela o processo de construção do exercício da democracia no interior da escola. Ele não está pronto e, com certeza, nunca estará, considerando o caráter interativo desta organização social chamada escola e da constante renovação dos atores nela presentes. Abrir *“espaço para o diálogo,”* é um desafio de todo dia. De modo geral, os atores de todos os segmentos entrevistados reconhecem que o que há na escola é um ensaio de democracia com idas e vindas. *“Não se é democrático sempre, todos os dias ou as 24 horas do dia”*, como sintetizou uma mãe de aluno vinculada ao Conselho Escolar e líder em sua comunidade (Escola 04).

Quanto às organizações presentes na escola – Conselho Escolar e Grêmios – encontrou-se, no conjunto das escolas visitadas, uma situação oscilante entre incertezas, falta de experiência e reconhecimento de que elas são importantes para garantir a vida da cultura do coletivo, da democracia na escola.

O Grêmios, pelos relatos colhidos, ainda não tomou forma concreta na escola. Constatou-se, em relação à criação

dos conselhos escolares, que eles têm vida ainda embrionária, com uma atuação “fraca”, sendo ainda um espaço distante dos funcionários, alunos e da maior parte dos professores.

Foi possível perceber na atuação dos conselhos um certo ‘ativismo’, com uma função mais centrada na execução de tarefas culturais, esportivas e de sensibilização da comunidade (leia-se pais) para os problemas da escola e da necessidade de contribuir para solucioná-los. Parece reinar uma despolitização e um desconhecimento de qual seja, de fato, o papel desta organização no interior da escola. Constatou-se, entre os professores, a inexistência de qualquer tipo de organização ou agrupamento a não ser a filiação de alguns ao sindicato.

Ao falarem sobre a relação entre direção e professores, alunos e funcionários, os gestores entrevistados, com exceção dos da escola 02, afirmaram haver na escola um bom entrosamento, um clima de trabalho aberto. Não foram identificados problemas mais sérios entre direção e funcionários, professores e alunos. Este depoimento é, em linhas gerais, confirmado pelos professores, funcionários, pais e alunos, mesmo reconhecendo que existem dificuldades, atritos, mas esses fazem parte da convivência.

Quanto às relações entre a escola e o CREDE, nas unidades pesquisadas, foi uníssono entre gestores e professores o reconhecimento de que “*hoje a relação está muito melhor do que antes*” pois “*há mais receptividade e interesse; a gente se sente amparada.*” A caracterização de como as relações internas estão acontecendo na escola ratificam a ‘resistência’ de práticas centralizadoras frente à cultura do compromisso, ao processo do diálogo e da democracia aludida por diversos atores durante suas entrevistas. Este fato põe em relevo a idéia anteriormente sinalizada de que é na mediação das condições externas e internas que se engendra alterações significativas nas organizações sociais, principalmente na escola.

Nesse sentido, os depoimentos apontam para a necessidade de investimento tanto em direção a ações de sensibilização e mudança de mentalidade quanto em ações que garantam as condições objetivas de trabalho na escola.

De modo geral, a relação da escola com a família foi qualificada pela direção como boa, considerando que a proximidade entre a comunidade e a escola na atual gestão é muito mais viva que anteriormente. Entretanto, há reconhecimento de que esta proximidade ainda não é a ideal. Observou-se também que as escolas situadas em locais menores têm mais facilidade de trazer a família para a escola.

Porém, vale frisar que um fator fundamental desta aproximação reside na disponibilidade dos agentes escolares em buscar esta articulação.

4. Eleição de Diretores e Mudanças na Escola: um olhar para o futuro

Entre avanços e dificuldades destacam-se:

- as demandas da escola;
- a atuação positiva do CREDE nas escolas visitadas e o sentimento de comprometimento e de legitimidade entre os diferentes segmentos aflorados a partir do processo eletivo;
- o acompanhamento pedagógico mais efetivo em termos de orientação ao professor;
- o aumento da matrícula;
- a redução da evasão e repetência;
- a postura mais flexível e aberta do gestor na coordenação das relações internas;
- o exercício da prática coletiva, apesar das idas e vindas, na tomada de decisão;
- o incremento do volume de recursos na escola apesar desses não serem considerados suficientes;
- o aumento da autonomia, embora limitada, no atendimento.

Em suma, a escola não é mais a mesma. Ela vive hoje um rito de passagem, onde velhos e novos valores, novos modos de ser e de agir estão em reorganização, redesenhando

o contorno da escola pública. Esta primeira experiência de gestão, a partir do processo eletivo, ainda não conseguiu ‘eliminar’ muitos dos males presentes na escola – autoritarismo e falta de participação de seus segmentos, por exemplo. Contudo, vale lembrar que a persistência das características de gestão monocrática resultam “*da conjunção de uma série de determinantes internos e externos à unidade escolar.*”

Nesse sentido, é necessário ter presente que não se trata em absoluto de culpar a eleição, mas de reconhecer que ela tem limites que só podem ser superados quando se conjuguem ao processo eletivo outras medidas que atinjam a própria organização do trabalho e a distribuição da autoridade e do poder na escola (Paro, 1996, p. 380-381).

É inegável que a eleição de diretores abriu espaço para a participação e envolvimento dos segmentos que integram a escola. Entretanto, como todo processo de democracia, o engajamento desses, enquanto sujeitos de suas ações, é apenas uma possibilidade, não uma garantia. Assim, é preciso atentar para o fato de que, se por um lado as práticas resultam da situação contingencial determinada pelo ambiente externo, por outro, são também apreendidas culturalmente.

Isto significa, de acordo com Teixeira (1998), que pequenas inovações no âmbito das organizações, tanto quanto as grandes mudanças, supõem a substituição das concepções e valores que as sustentam por outros que justifiquem a adoção de novas formas de comportamento no seu interior. Uma mudança desse tipo, cabe lembrar, é processual, exige tempo e continuidade das políticas.

Referências Bibliográficas

- TEIXEIRA, Lúcia Helena G. A reorganização do ensino fundamental em Minas Gerais: uma mudança decretada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, *Anais...* Caxambu: ANPED, 1998.
- PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, 1996.
- VIEIRA, Sofia Lerche. *Política educacional em tempos de transição – 1985/1995*. Fortaleza, abril/1998. Tese (Professora Titular). UECE.
- _____. *Escola – um novo foco da política educacional*. Fortaleza, 1998. (mimeo.).
- _____. *Universidade federal nos anos 80: o jogo da política educacional*. São Paulo, 1990. Tese de (doutorado). PUC/São Paulo.

CREDE 18 – CRATO
ELEIÇÃO DE DIRETORES NAS ESCOLAS

ESTUDO DE ESCOLAS DO CARIRI CEARENSE

Macília Chagas Barreto

Zuleide Fernandes de Queiroz

1. Introdução

*E*ste estudo tem por objetivo discutir a percepção da comunidade escolar, acerca da importância do processo eleitoral para o desenvolvimento das escolas públicas estaduais do Ceará. Enfocam-se apenas as instituições sob a jurisdição do CREDE 18 (Centro Regional de Desenvolvimento da Educação, vinculado à SEDUC – Secretaria de Educação Básica. Busca-se, aqui, responder a uma questão fundamental: ***o que mudou na escola com a eleição do diretor?***

Antes de mais nada, é indispensável salientar que aqui se avalia o processo e os efeitos da primeira eleição de diretores ocorrida no Ceará – 1996 –, às vésperas do segundo pleito, 1998, portanto, em fase final da gestão pesquisada. O processo de eleição ocorreu em duas fases: na primeira, exame de provas e títulos, e na segunda, consulta à comunidade escolar, através do voto proporcional.

O estudo que se realizou é parte de um trabalho maior, onde outros 5 grupos de pesquisadores ocuparam-se de diferentes CREDEs, em 5 regiões do Estado do Ceará, buscando captar possíveis distinções do processo nas diferentes áreas.

O CREDE, em foco, engloba um total de 12 municípios, dentre eles, Crato, Nova Olinda e Santana do Cariri, objetos desta pesquisa. Trata-se de um conjunto de 29 escolas de ensino fundamental e médio, na região do Cariri cearense. Retirou-se uma amostra de 6 escolas, escolhidas, todas, entre as que passaram pelo processo eleitoral. Levou-se em considera-

ção o tamanho da escola, em número de alunos, bem como o fato de terem elas sido submetidas, ou não, ao processo de avaliação institucional. A maior delas conta com um total de 2.022 alunos, e a menor com apenas 500 alunos.

Dos sujeitos pesquisados, os diretores caracterizam-se por serem em maioria do sexo feminino. Apenas um diretor é do sexo masculino. Todos têm, no mínimo, o curso superior e, à exceção do diretor acima referido, têm a origem de seu trabalho no ensino fundamental. Todos os eleitos já vinham de uma experiência de administração escolar anterior e com uma bagagem de mais de 20 anos de trabalho em educação.

Os 13 professores entrevistados têm uma marca comum: a experiência no ensino fundamental. Apenas 4 possuem experiência fora desse nível. Somente 2 professores têm pouco tempo de serviço – 3 a 5 anos – os demais têm entre 18 e 25 anos. Somente 2 deles viveram experiência anterior de administração escolar. Do conjunto, foram entrevistados 4 professores que fazem parte do Conselho Escolar.

Os funcionários foram pinçados de funções variadas: 6 deles foram contratados como prestadores de serviços gerais, sendo que, desses, 3 prestam de fato outros serviços (auxiliar de secretaria, bibliotecário e merendeira). Foram ouvidos, ainda, 2 agentes administrativos, 2 auxiliares de secretaria e 2 secretários. Quatro deles são membros do Conselho Escolar e seu tempo de serviço varia de 15 a 23 anos na mesma escola. Poucos sujeitos têm experiência mais reduzida, cerca de 6 anos.

Dos 13 pais investigados, 7 deram mostras de ter dificuldades em suprir as necessidades básicas de seus filhos, enquanto os outros 6 parecem pertencer a uma faixa de renda onde tais despesas não chegam a constituir problema. A população consultada foi maciçamente feminina, contando com a participação de apenas 1 pai. Do total, somente 3 fazem parte do Conselho Escolar, e o engajamento pareceu incipiente, resumindo-se a assistir as reuniões de pais e mestres.

Em relação ao último segmento – os alunos – entrevistou-se uma amostra bastante heterogênea. Dos 24 alunos, 3 não se encontravam na escola no período da eleição, fato só

constatado depois de iniciado o processo de entrevista. Diante das especificações da amostra, foi levantada a possibilidade de eliminar esses sujeitos. Entretanto, o desejo deles de dar seus depoimentos afastou esta idéia, visto serem moradores da comunidade desde a época da eleição, o que os levou a se envolverem no processo eleitoral, e estarem hoje engajados nas transformações da escola.

Houve, ainda, 3 alunos que, mesmo sendo parte do corpo discente, não chegaram a votar, visto não terem atingido a idade mínima exigida – 12 anos –, mas participaram ativamente das discussões e das “*orientações de como os pais deveriam votar*”.

Os demais 18 alunos enquadraram-se perfeitamente nas exigências da amostra: participaram da eleição através do voto e estavam em suas respectivas escolas há mais de três anos. Do total de alunos, 6 cursam o ensino médio; 5 fazem a 8ª série do ensino fundamental; 7 fazem a 7ª; 5 a 6ª e, finalmente, 1 cursa a 5ª série. Com exceção de um aluno, os demais sempre estudaram em escolas públicas. 3 fazem parte de seus grêmios e outros 3 participam do Conselho Escolar.

Foi com base nos depoimentos desses atores que se buscou construir um retrato de como está a escola hoje, e em que ela pode ter mudado depois do processo de eleição do diretor.

2. Percepção dos Sujeitos acerca do Processo Eleitoral

O clima que se instalou nas escolas, durante o processo eleitoral, foi muito heterogêneo, num leque que vai desde a conclamação ao voto nulo, mesmo com candidato único, até campanhas em que se verificou a unanimidade em torno do candidato. Constatou-se a existência de 2 escolas com chapa única, por haver somente um professor aprovado no concurso. 2 escolas contaram com 2 chapas, uma com 3 chapas e uma outra com 4 chapas.

Em 5 escolas, pode-se afirmar que houve continuidade de poder, pois as diretoras eleitas já vinham participando da direção, quer na função de titulares, caso de 2 diretoras, quer

na função de vice, caso de 3 outras, todas indicadas pela SEDUC. Uma delas sofreu resistência para ser aceita como candidata, por ter sido colocada na função apenas seis meses antes do início do processo eleitoral.

O clima instalado nas escolas, durante o processo, foi referido, pela maioria dos sujeitos, como: “*Tenso*”; “*competitivo*”; “*muito pesado*”; registrando-se “*grupos partidários*”; “*muito tumulto, muitas promessas e mentiras*”; “*discussão de boca*”; a “*presença de policiais*” e “*campanha na casa das famílias*.” Houve, no entanto, casos em que o clima foi considerado ameno por todos quantos fazem a comunidade escolar.

Percebeu-se, através das falas, que as discussões não atingiram a comunidade como um todo. A participação dos pais resumiu-se “*a votar, mas sem fazer campanha*.” A maioria dos alunos comportou-se da mesma forma: somente 20% deles engajaram-se no movimento. Mesmo entre os professores, apenas 2 fizeram campanha, um deles por ser ele próprio o candidato. Entre os funcionários, o engajamento parece ter sido mais efetivo, havendo o registro de “*um que saiu da escola por causa da política*.”

Apesar do clima instalado e da pouca participação, quando indagados sobre a importância do processo, os sujeitos foram unânimes em considerá-lo como: “*Importante*”; “*bom*”; “*fundamental*”, um processo “*onde todos têm direito de escolher*”, e que “*dá mais segurança*”. Um dos sujeitos que louvou o processo externou, entretanto, a preocupação com o risco de “*não poder dar palpite nenhum: a diretora é quem tem voz ativa, correndo-se o risco de perseguição aos que não aderiram à chapa vencedora*.”

O fato de ter havido o processo eleitoral foi visto como legitimador da atuação da direção, trazendo responsabilidade e ensejando a participação da comunidade no que diz respeito aos destinos da escola, e ampliando o compromisso da própria direção com o seu sucesso, como se pode depreender da seguinte afirmação:

“Corretíssimo. (...) Há muito tempo precisava que isto acontecesse. A responsabilidade da gente aumenta porque está representan-

do quatro segmentos, então você tem que fazer o máximo possível porque você não está agradando a você.(...). Você está representando uma comunidade.”

Quando os sujeitos se posicionam em relação ao aperfeiçoamento do processo eleitoral, as sugestões variam de acordo com o perfil de cada um: os diretores centram-se principalmente nas normas para a participação no processo, como a não-repetição das provas de concurso para diretores que, já concursados, desejem candidatar-se à reeleição; a necessidade de que todo o quadro da direção faça o concurso, e não apenas a direção geral; a importância da graduação do diretor em Pedagogia, ou pós-graduação em Educação; a substituição dos atuais dois diretores adjuntos e um titular por um diretor responsável para cada nível de ensino; o acréscimo de um diretor para as escolas com mais de 1500 alunos; o fim da proporcionalidade entre os votos dos diferentes segmentos da comunidade; a elevação da faixa etária do aluno votante dos 12 para os 14 anos.

Observa-se que as sugestões apresentadas pelos diretores estão muito próximas das alterações efetivadas pela SEDUC para a eleição subsequente, conforme o Edital publicado logo em seguida à realização das entrevistas desta pesquisa. Professores e alunos centralizam suas sugestões na efetivação de um processo democrático, com mais debates e maior fiscalização do pleito, embora os alunos sugeriram a exclusão do segmento “pais” do processo eleitoral, por reconhecerem nos integrantes de tal segmento um total desconhecimento da realidade da escola.

Os professores salientaram a necessidade de análise mais rigorosa do currículo do candidato. Apenas um dos professores manifestou-se a favor da indicação do diretor pelo prefeito. Muitos dos funcionários não têm sugestões para aprimoramento do processo e, as que foram emitidas, fogem à possibilidade de normatização prévia como, por exemplo, “*que tenha mais que um candidato*”; “*que não tenha campanha para voto nulo*”; “*que não tenha confusão*.”

O distanciamento entre escola e pais manifesta-se, mais uma vez, na ausência de suas sugestões para a melhoria do processo eleitoral.

3. Os Sujeitos Avaliam a Atual Gestão

Neste bloco, serão explicitados os elementos considerados pelos sujeitos como facilitadores e dificultadores da implantação de uma gestão efetivamente democrática na escola, para além dos limites formais do ato eleitoral.

As facilidades consideradas foram bastante diversificadas. Pelos diretores, foram apontadas questões referentes à autonomia de gastos na compra da merenda escolar e de utilização dos recursos do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; maior volume de verbas para a reforma de prédios; criação de bibliotecas; autonomia em decisões pedagógicas, a exemplo de uma escola que se negou a constituir turmas de ciclos e de telensino nos moldes propostos pela SEDUC; maior apoio, participação e confiança por parte de pais, professores e membros da direção; apoio, ainda, da SEDUC e prefeituras; além da criação de órgãos, como o Conselho Escolar, para auxiliar nas decisões da escola.

Os segmentos de professores e funcionários atribuem as facilidades com a eleição dos diretores, em particular, à figura do sujeito eleito, seu dinamismo, sua capacidade de liderança e comunicação. Uma parcela do primeiro desses segmentos acrescenta, ainda, a criação do Conselho Escolar e a presença de mais verbas na escola.

Para os alunos, o contato direto com a direção e a criação do Grêmio são pontos de destaque, embora haja, neste mesmo segmento, uma parcela significativa de sujeitos que não sentiu nenhuma melhora na relação com o diretor nem no funcionamento do Grêmio. Os pais acreditam que os elementos facilitadores residem no seu próprio envolvimento na escola, na disciplina e organização implantadas pela direção.

As dificuldades são apontadas, em sua maioria, pelos diretores. Os demais sujeitos colocam alguns pontos que não

se contrapõem àquela visão, mas que agregam à percepção de cada segmento da comunidade escolar. É ressaltada, com ênfase, a ausência de autonomia, como se pode perceber na afirmação de uma das diretoras:

“Autonomia entre aspas. (...) O diretor não tem autonomia na tomada de decisão. (...) Na prática, existem muitos professores que não têm aquele trabalho satisfatório, [...] que não têm condições de sala de aula, e o diretor geral não tem autonomia de tirar aquele professor e colocá-lo em outra função.”

À falta de autonomia administrativa agrega-se a não-autonomia de gastos, bem como a insuficiência de recursos e os atrasos na sua chegada. A exigência de licitação é uma causa de muitas queixas, pois o comércio nas pequenas cidades não garante a possibilidade de escolha, e as empresas, chamadas para a licitação, aumentam os preços e reduzem a qualidade dos produtos a licitar. A falta de apoio à segurança das escolas foi lembrada por todos, uma vez que a inexistência de vigias contratados pelo Estado tem obrigado a direção a “colocar do seu” para arcar com esta despesa.

Há, ainda, a carência de pessoal de serviços gerais e a denúncia de apadrinhamento de algumas escolas por parte do CREDE. Foram também apontados no rol das dificuldades: a falta de reserva técnica para gastos emergenciais; a falta de engajamento dos professores no projeto pedagógico da escola; o não reconhecimento do ensino médio; a discordância entre membros da direção e a persistência de rivalidade entre adversários.

Os professores salientaram a perseguição a docentes que não comungaram, durante o processo eleitoral, com a direção escolhida. Os pais salientam que, mesmo com a direção escolhida através de participação coletiva, os problemas de aulas, vagas, poucas reuniões com os pais e indisciplina nas escolas permanecem praticamente inalterados. Finalmente, por parte dos alunos, há queixas de falta de contato da direção com o corpo discente e de carência de material didático.

Para minorar as dificuldades enfrentadas, a ajuda que se espera da parte da SEDUC está sempre vinculada a verbas, seja em relação a aumento, pontualidade na liberação ou maior liberdade nos gastos.

Quando indagados sobre sua percepção acerca da diferença entre a gestão atual e as anteriores, nomeadas pela SEDUC, os diretores destacaram, com maior frequência, a credibilidade e a participação dos pais e da comunidade nas atividades da escola, seguindo-se a liberdade para inovação pedagógica. Para os demais segmentos, o que se destaca é a sua participação nas tomadas de decisão. Esta posição, entretanto, não é unânime, havendo um pequeno grupo de professores, alunos e funcionários que afirma haver perseguição a colegas, e a não-efetivação das promessas de campanha.

4. Avaliação da Aplicação de Recursos Financeiros

O único segmento capaz de enumerar as fontes oficiais de recursos para a escola foi o dos diretores, que afirmam dispor apenas dos recursos do FNDE e da verba de Manutenção da SEDUC. Nem para eles, entretanto, existe clareza sobre se a escola dispõe, na atual gestão, de maior ou menor quantidade de recursos. Os depoimentos vão desde o de um diretor que afirma: “*Não aumentou nada*”, passando pela colocação de outros que “*não têm certeza*”, pois não dispõem de dados anteriores, até a afirmação de um deles de que “*de 96 pra cá, teve acréscimo de 100%.*”

Nos demais segmentos, a maioria demonstra perceber que houve aumento de recursos, somente observando as melhorias ocorridas na escola. Em vários momentos das entrevistas, foi destacado o recebimento de recursos significativos para a melhoria da infra-estrutura das escolas, como construção de salas de aula, de espaços para biblioteca e lazer e realização de reforma e pintura dos prédios. No entanto, ressalta-se, paralelamente, a permanência de problemas básicos em setores como abastecimento d’água, saneamento, ventilação, iluminação e superlotação de algumas salas.

Se, por um lado, os problemas apresentados na administração desses recursos decorrem do desconhecimento, por parte da escola, dos valores a serem recebidos, bem como do cronograma de repasse e do número de parcelas, por outro lado, as escolas sentem-se como que em uma camisa-de-força, por terem que se ater às rubricas, despendendo recursos em gastos por vezes não essenciais.

Desta forma, algumas necessidades emergenciais são resolvidas através de expedientes pouco ortodoxos, como cota entre diretores e professores, bingos, rifas, feira de pechincha e até mesmo pedidos de tempero para a merenda escolar, junto às famílias. Os professores lembram, ainda, como um dos problemas, a ausência de verbas para o ensino médio.

O desembolso dos recursos que chegam à escola passa por um processo de prestação de contas de dupla mão: junto à SEDUC e junto à comunidade escolar. Os diretores afirmam ter passado por certas dificuldades para executar o processo de acordo com as exigências da Secretaria, dificuldades estas que, no entanto, estão em geral superadas.

A prestação de contas é um procedimento importante, visto que dela depende a liberação da parcela de recursos subsequente. Junto à comunidade escolar, o trabalho é feito através de reuniões, onde são expostas as notas de compras e respectivas receitas. Há, entretanto, parcelas significativas da comunidade escolar que demonstram desconhecer totalmente tal procedimento ou perceberam que apenas os seus representantes, membros do Conselho Escolar, detêm esta informação.

5. Percepção da Organização do Trabalho Escolar

Neste item serão analisados elementos considerados fundamentais para a organização do trabalho escolar, enfatizando-se, mais especificamente, aqueles que dizem respeito, mais diretamente, à prática da sala de aula.

O material didático utilizado na escola foi considerado, pela grande maioria, como insuficiente, principalmente no que se refere ao ensino médio. Aqueles que afirmam que o materi-

al é suficiente, acrescentam, sempre, uma observação no sentido de que “*para os mais carentes, sempre tem*” ou “*dependendo da criatividade do professor.*” Essa carência de material tem obrigado os diretores a fazerem trocas de materiais entre as escolas ou com as lojas especializadas.

Os pais mostram desconhecimento desses aspectos, mas acusam os alunos, afirmando que “*eles são estragados.*” No rol dos equipamentos escolares, nenhuma das escolas conta com computadores, e somente a maior delas dispõe de máquina copiadora. A falta da máquina é lamentada em todas as escolas, pois se afirma haver problemas para reprodução de provas e tarefas dos alunos. O televisor é admitido por todos como suficiente, devido à presença do telensino, mas há carência de aparelhos de vídeo.

Embora convivendo com tal nível de carência, os entrevistados fizeram referência constante à melhoria das condições, considerando-a decorrente da eleição do diretor.

A construção do Projeto Pedagógico da escola foi sempre referida como algo elaborado como requisito para a candidatura do diretor, mas que passou por alterações posteriores, com a participação “*de todos os segmentos*” ou “*dos professores*”. Sua efetivação variou de escola para escola. Em uma delas, há denúncia, por parte do diretor, de não conseguir efetivar os projetos devido à perseguição do CREDE e a conseqüente não-liberação de recursos.

Quando se trata de inovações efetivadas na proposta pedagógica, diretores e professores ressaltam, como figura central, o diretor pedagógico, criado em 1996, ano da primeira eleição. Este diretor foi apontado como fundamental para o acompanhamento do trabalho docente, principalmente no que tange ao planejamento e ao reforço escolar, hoje sob seu encargo em quase todas as escolas.

O trabalho de planejamento e acompanhamento pedagógico só se tem mostrado efetivo nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nas demais séries, o trabalho é considerado deficiente, em nível médio, inexistente.

Alunos e funcionários atribuem as modificações da pro-

posta pedagógica ao engajamento dos professores na utilização de novos métodos didáticos. Os pais não parecem perceber qualquer modificação pedagógica, talvez pela sua não-participação no cotidiano escolar, embora também se refiram à “*maior garra dos professores.*”

O processo de atribuição de classes aos professores não segue critérios uniformes, e, nesse aspecto, observa-se um dirigismo crescente. No ensino fundamental, existe a opção de direções por manter um professor sempre em uma mesma série, na crença de que ele terá melhor desempenho realizando, sempre, o mesmo trabalho. Há quem considere, no entanto, ser importante mudar.

Critérios relevantes na atribuição de classes são a carga horária contratual e a qualificação dos professores. Quanto mais qualificados os professores, mais freqüente a definição de sua lotação para séries mais adiantadas do ensino fundamental.

No ensino médio, o problema de lotação decorre do fato de que os municípios têm poucas, muitas vezes apenas uma escola de ensino médio. Isto força os professores concursados a efetivarem toda a sua carga horária em um só estabelecimento, sendo necessário assumir disciplinas para as quais não estão qualificados.

Uma denúncia é feita por um diretor, que diz ter muitos problemas com professores que não têm condições de assumir sala de aula, porém não querem abandoná-la por causa do “*pó de giz,*” gratificação de 40% sobre o salário por efetivo exercício da docência. Os professores demonstram aceitar os critérios estabelecidos, pois afirmam que tudo é discutido e acordado por todos.

O tempo de trabalho do professor, na escola, não se alterou com as eleições, e varia conforme o nível de ensino: em todo o ensino fundamental, a carga semanal é a mesma (20 horas na sala de aula e dois sábados de planejamento por mês), com 10% de gratificação. Isto porque, no Ceará, as turmas de 5^a à 8^a série são regidas por um único professor polivalente, apoiado por programação educativa, via televisão. Já os professores das turmas de 5^a à 8^a, do curso convenci-

onal noturno e os do ensino médio, têm 16 horas na sala de aula e 4 horas de planejamento semanal, sem gratificação.

A capacitação docente é vista sempre como promoção da SEDUC ou do CREDE. Há uma contradição entre a fala dos diretores e a dos professores. Os primeiros afirmam que todos os professores participam das ações de capacitação. Para os professores, no entanto, nem todos participam, pois as vagas são insuficientes, acontecendo, desse modo, uma escolha dos participantes que se processa de forma aleatória.

Os cursos são considerados bons, principalmente pela troca de experiências. Os principais senões apontados são: a reduzida carga horária; a inexistência de professores para substituir os cursistas; o privilégio de alguns professores, sempre convocados para a função remunerada de “multiplicadores”; a discriminação das cidades menores, que são convocadas somente “*quando sobra dinheiro por lá*”; e, finalmente, a falta de acompanhamento do CREDE quanto ao andamento do que foi proposto no curso como inovação. Não foram apontadas modificações no processo de capacitação depois da eleição.

Essas modificações ressaltadas na organização do trabalho escolar são apontadas como causas do aumento do número de matrículas, mesmo que de forma indireta. As causas apresentadas para o fenômeno são: a melhoria de infra-estrutura, a credibilidade do serviço prestado, a penetração da escola na comunidade, além do fechamento da escola municipal de nível médio. O aumento do número de matrículas foi referido em todas as escolas, com exceção de uma, em que houve redução na 5ª série. Tal redução foi atribuída às precárias condições físicas do prédio, depredado pelo vandalismo do lugar, e não restaurado, segundo os entrevistados, pela prática discriminatória do CREDE.

Mesmo quando é ressaltada a eliminação do transporte para alunos da zona rural, bancado anteriormente pelo município, afirma-se a ampliação do número de matrículas.

A evasão e a repetência são consideradas em queda pela maioria, devendo-se tal fenômeno a uma série de fatores: o reforço escolar; o compromisso dos pais e dos professores,

que agora participaram da definição dos objetivos da escola; o controle da disciplina; a integração de conteúdos entre as séries; as visitas domiciliares de professores e diretores, em busca de alunos que faltam às aulas; a participação da justiça que “*ameaça os pais.*” Referem-se aqui às ações do Ministério Público que intervêm nas comunidades, fazendo com que os pais cumpram o dever de enviar seus filhos à escola.

Mesmo em minoria, há os que consideram os índices como estáveis ou em ascensão, devido às condições físicas, à indisciplina e à necessidade de o aluno trabalhar.

6. Relações Internas à Escola na Percepção dos Sujeitos

A fala dos diretores é no sentido de afirmar a socialização das decisões, algumas vezes referindo-se ao conjunto dos professores, outras, a toda comunidade escolar. A maioria afirma não existir decisão tomada pela direção, isoladamente. Os demais segmentos contradizem esta afirmação, ao declararem que tudo é decidido por todos, pois são “informados” pela direção, através do Grêmio, do Conselho Escolar ou na reunião de pais. Nos depoimentos, com algumas exceções pontuais, não foi detectada insatisfação com esta forma de participação. Em apenas uma escola, a situação foi vista como inalterada após a eleição. Nas demais, foi apontado avanço na descentralização.

A relação entre os membros da comunidade escolar é encarada contraditoriamente em todos os segmentos: há sempre um grupo que aponta para a inexistência de qualquer problema de relacionamento, e outro que aponta para focos de resistência, sempre decorrentes das posições opostas assumidas durante o processo eleitoral. As exceções são duas escolas, uma com candidato único, onde não se manifestaram conflitos, e outra em que, mesmo com disputa eleitoral acirrada, a direção empossada conseguiu articulação com a candidata derrotada, que hoje ocupa a posição de presidente do Conselho Escolar, e considera-se aliada da direção.

Os conselhos escolares, órgãos criados com o intuito de

decidir, acompanhar e fiscalizar as ações da escola, principalmente no que diz respeito à utilização dos recursos financeiros, já existem em todas as escolas, e foram fundados nos anos de 1996 e 1997. Sua criação foi considerada por todos como “*brusca*” ou “*atropelada*.” Há referência à instituição dos conselhos de forma impositiva, tomando como base ofício do CREDE que determina sua criação. A grande maioria não revela qualquer conhecimento sobre os conselhos, mas aqueles que os conhecem e deles participam, ressaltam sua criação como algo positivo, pois podem auxiliar na solução de problemas.

Os grêmios existem em apenas 4 das escolas pesquisadas, e datam de períodos que variam entre 5 meses e 2 anos. Sua criação, mesmo tendo sido sempre de iniciativa da direção, é vista por todos como mais democrática que a do Conselho. Seu funcionamento é desconhecido pela grande maioria dos segmentos de pais e funcionários. Mesmo entre os alunos, quase metade desconhece o seu funcionamento. Os professores também não mostram envolvimento com as atividades ali desenvolvidas. Os alunos que dele participam avaliam seu funcionamento como bom ou ótimo.

A Congregação de Professores é do conhecimento de apenas 25% dos professores entrevistados. Nos demais segmentos, sua existência revelou-se totalmente ignorada.

Com relação à disciplina na escola, é importante ressaltar o depoimento dos alunos. Enquanto a maioria dos integrantes dos outros segmentos considerou-a sempre boa (ou melhor após a eleição de diretores), mais de 50% dos alunos afirmam que a disciplina ainda constitui um grande problema, sendo causa de evasão. Para eles, os professores perdem o estímulo de ensinar e não se comprometem, e a direção “*não consegue colocar moral*”, chegando a afirmar que hoje são os próprios alunos que mandam na escola.

7. Relações Escola - Comunidade na Percepção dos Sujeitos

As relações da escola com a família são consideradas, pela maioria, como um dos pontos em que mais se avançou.

Afirmou-se, entretanto, que estas relações acontecem em reuniões ordinárias, bimestrais ou semestrais com os pais de alunos do ensino fundamental. Quando se trata do ensino médio, a relação fica mais tênue. É importante ressaltar que é desse mesmo segmento, que considera que as relações têm melhorado, a afirmação de que, para garantir a participação nas reuniões, a direção ainda faz uso de atrativos como lanches e sorteios de prêmios entre os participantes.

Uma parcela significativa dos alunos manifesta dissonância com relação à afirmação de boa participação da família, considerando tal relação como inexistente. Para eles, quando as reuniões acontecem, têm somente o objetivo de entregar notas. Muitos alunos dizem que os pais não vêm, porque a reunião é avisada de última hora ou, ainda, porque só vão receber reclamações contra os filhos. Há ainda referência à inutilidade das reuniões, uma vez que acontecem “*somente no final do ano, quando o aluno é reprovado.*”

Os diretores encaram a aproximação com a comunidade como extremamente significativa, com a realização de festividades da comunidade local e promoção de conferências sobre drogas, questões religiosas e outros temas. Uma das escolas investigadas realizou também cursos de alfabetização para pais, em conjunto com alunos do pedagógico. A comunidade é vista como mais inserida na escola, havendo até um caso de elaboração de calendário para uso do prédio pela comunidade.

Uma importante contradição pode ser percebida nesta afirmação, pois os pais, funcionários e alunos recordam apenas as reuniões pedagógicas e as festas de dia dos pais/mães, etc., e desconhecem as relações da escola com as associações comunitárias locais. Os professores ressaltam apenas o apoio da associação de bairro para a segurança da escola e o da Secretaria de Saúde para a realização de conferências e o uso da copiadora.

Há o registro, por parte dos diretores, de parcerias com a Delegacia de Saúde, Associação de Bairro, Igrejas, Clube de Jovens, com o SINE/CE e com a Polícia Militar, tendo sido, inclusive, criado, em um espaço de uma escola, um GPM –

Grupo da Polícia Militar. Agora afirmam viver um momento de aproximação efetiva, devido à elaboração do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – que conta com a participação de representantes da comunidade.

8. Considerações Finais

Algumas questões parecem saltar dos dados coletados naquelas escolas do CREDE 18, e impõem-se como objeto de uma reflexão mais acurada.

Deve-se ressaltar, em primeiro lugar, a continuidade do poder, visto que todos os eleitos já participavam de administrações anteriores. O fato passou despercebido por todos os sujeitos pesquisados, não sendo referido sequer pelos candidatos de oposição.

Embora o clima, durante o processo eleitoral, não tenha sido considerado bom e o nível de engajamento ainda seja muito incipiente, os entrevistados consideraram importante a escolha do diretor através do voto. Entre todos os depoentes, apenas um manifestou-se a favor da indicação do dirigente pelo prefeito municipal.

Os elementos apontados por alguns sujeitos, como facilitadores da gestão escolar, também o foram, por outros, como dificultadores. É o caso da autonomia nos gastos, louvada por alguns diretores, e por outros considerada autonomia entre aspas. Isso se repete com relação aos temas: aumento/falta de verbas, presente na fala dos professores e aproximação/afastamento da direção, referido pelos alunos. Tal disparidade pode ser, por vezes, atribuída ao fato de os atores serem ligados à situação ou oposição. No entanto, isto nem sempre é verdade, o que dificultou qualquer conclusão a respeito desses aspectos.

A SEDUC é vista como agência de financiamento, e não de acompanhamento de políticas pedagógicas. O CREDE, que deveria fazer este acompanhamento, é visto com reservas, principalmente pelas denúncias de apadrinhamento e de perseguição. Do mesmo modo, o Conselho Escolar é visto como o

órgão que auxilia no controle das despesas da instituição. Assim, percebe-se que a questão educacional está sob o encargo exclusivo do diretor pedagógico.

Com relação aos recursos financeiros disponíveis para a escola, nota-se que não há um controle gestão a gestão, visto que sequer os diretores são capazes de afirmar se hoje dispõem de mais recursos que seus antecessores. Mesmo na presente administração, o controle sobre os recursos é prejudicado, pois não há prazo para sua chegada.

A definição do volume de recursos necessários para cada escola toma como parâmetro básico apenas o número de alunos, e não as carências apresentadas pela instituição. Observe-se que o ensino médio não é contemplado com recursos, visto não ter sido ainda priorizado pelo Estado, embora seja atribuição sua, determinada por lei.

Em nenhum dos depoimentos foi possível detectar qualquer objeção à prestação de contas das administrações, o que pode levar a uma dupla conclusão: ou o trabalho está sendo realizado de forma realmente ilibada, ou os membros da comunidade escolar não se sentem motivados e encorajados para exigir uma prestação de contas efetiva, delegando este poder aos conselhos escolares.

Nas questões de respaldo à prática pedagógica, são muito louvados os avanços, mesmo que limitados, da disponibilidade de materiais e equipamentos. O “apadrinhamento” de algumas escolas e a “perseguição” de outras faz com que existam disparidades entre escolas da mesma região.

O grande avanço apontado para as questões especificamente pedagógicas é o apoio do diretor pedagógico, que faz o acompanhamento das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Para as demais séries, os problemas permanecem, e ainda não se tem uma proposta elaborada para resolvê-los. A criação deste cargo reforça a prática de decisões educacionais que ocorrem de forma cíclica: cria-se o supervisor para resolver o problema pedagógico; retira-se este profissional por ser desnecessário a cada escola individualmente; retorna-se agora com ele na pele do diretor pedagógico.

Uma última consideração, acerca das decisões pedagógicas, diz respeito à manutenção da idéia de que professor menor (com menos qualificação) deve adequar-se a crianças menores, isto é, em início de escolaridade.

O envolvimento da comunidade escolar foi apontado como um dos melhores frutos do processo eleitoral. Mesmo que esse ainda deva ser considerado apenas um caminho aberto a ser trilhado, pode-se localizar nele parte das ações que têm sido empreendidas em busca da universalização do ensino fundamental, quais sejam: as visitas domiciliares realizadas por professores e diretores em busca de alunos que abandonaram a sala de aula e o apelo aos órgãos judiciais para uma ação conjunta com a escola.

As relações democráticas, que se baseiam na existência de órgãos de participação – Grêmios e Conselhos –, demonstram um viés formalista, visto que tais criações jamais partiram de iniciativa interna da escola, e sim de determinações da SEDUC, viabilizadas pelas direções. Tal prática repete-se no atual momento, quando da realização do PDE, mais um projeto encaminhado pela Secretaria.

Sem dúvida, o processo é considerado um avanço na democratização das relações no âmbito escolar, onde novas questões são introduzidas, como a participação dos pais e a perspectiva de organização dos alunos. Entretanto, quando se aprofunda a análise dessas relações, percebe-se um forte dirigismo dos órgãos administrativos da educação, bem como um despertar muito incipiente para o dever e o direito de participar na definição dos rumos da escola por parte da comunidade, onde os indivíduos estão inseridos.

Referências Bibliográficas

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Manual prático de criação e estruturação de uma associação de pais e comunitários – APC*. Fortaleza: IOCE, 1995.

SILVA, J. R. A. *Escola pública como local de trabalho*. Rio de Janeiro: Cortez, 1992.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública*. São Paulo: FDE, 1990.

VIANA, Ilca Oliveira de Almeida. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU, 1986.

CREDE 12 - QUIXADÁ
ELEIÇÃO DE DIRETORES NAS ESCOLAS

MUDANÇAS E ENIGMAS

Manuel Alves de Sousa

José Eudes Baima Bezerra

1. Introdução

A equipe encarregada de levar adiante a pesquisa - **Eleição de diretores: o que mudou na escola?** - nas escolas do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 12), na região do Sertão Central, foi formada pelos pesquisadores Manuel Alves de Sousa e José Eudes Baima Bezerra.

Na medida do possível, foi seguida a orientação metodológica de entrevistar um professor eleitor da chapa eleita e outro da chapa derrotada; um funcionário eleitor da chapa eleita e outro da chapa derrotada; um pai participante da vida da escola e um não-participante, bem como foram entrevistados alunos de diferentes séries.

O relatório abaixo foi estruturado da seguinte forma: há uma seção para cada segmento entrevistado. As seções foram intituladas: *A visão do diretor geral*; *A visão dos professores*; *A visão dos alunos*; *A visão dos pais* e *A visão dos funcionários*. Todas as seções contemplam os seguintes aspectos: avaliação geral da gestão; gestão administrativa; gestão do trabalho escolar; gestão das relações internas e gestão das relações escola/comunidade.

O aspecto gestão do trabalho escolar inclui os itens: material didático, equipamentos, aspectos propriamente pedagógicos, projeto pedagógico, lotação dos professores, planejamento pedagógico, capacitação, acompanhamento pedagógico, matrícula, evasão e repetência.

Optou-se, aqui, por assinalar a escola do diretor entre parênteses, após a fala, no sentido de possibilitar a percepção

de diferenças entre as escolas, visto que, nesse caso, há uma sistematização nas declarações dos entrevistados. Nos itens reservados aos demais atores, onde se considerou conveniente, se fez uma observação acerca das diferenças entre as escolas no final de cada item abordado.

2. A Visão dos Diretores

“Sempre o novo traz inquietações.” Esta fala da diretora de uma das escolas pesquisadas, de Quixeramobim, talvez resuma o sentimento das direções pesquisadas. Trabalhar numa gestão democrática com a participação do Conselho Escolar representando a comunidade, decidindo onde os recursos serão aplicados, constitui os aspectos mais positivos das gestões para os respectivos gestores.

Pontos negativos

A falta de funcionários para o trabalho burocrático da secretaria da escola, bem como a falta de auxiliares de serviço, isso quando o diretor tem que manter a escola funcionando com um quadro pequeno de servidores. Para todos os entrevistados, começa a ficar difícil a situação da escola.

Outro problema é a avaliação do apoio da SEDUC. Para o diretor de uma escola:

“A SEDUC tem apoiado, mas se diz que diretor pode fazer o que bem entender, mas eu não concordo. Esses repasses não chegam a tempo. Agora mesmo estamos passando por uma enorme dificuldade, não só eu, mas outras escolas, porque o dinheiro da merenda não chegou.”

Outro problema básico da escola é o da insuficiência de manuais e de cadernos de atividades do telensino:

“Hoje, um dos problemas mais angustiantes que a gente atravessa na escola é a falta de recursos que faz acontecer o telensino e uma

coisa que precisa é do Manual de Apoio e sem contar na emissão que, muitas vezes, não chega.”

Pontos positivos

O processo democrático de eleição se inclui na visão que a maioria dos diretores têm de sua própria gestão. Para eles, essa nova metodologia veio possibilitar mudanças nas relações na escola: *“Hoje a gente trabalha para que essa indicação política não aconteça porque nesse processo antigo o diretor era um cabo eleitoral do deputado ou do prefeito, em época de eleição”*, como diz uma diretora da escola F. Segundo um diretor :

“Quando era indicado, se botava pessoas que não tinham a menor competência nem compromisso. Hoje está aqui quem tem compromisso, quem tem garra, quem quer trabalhar. Indicado, pelo amor de Deus, nunca mais.”

Percebe-se que há uma mudança de postura da parte do diretor, tanto em relação ao patrimônio público quanto em relação ao modo de interagir com a comunidade escolar, interação que passa a ser mediada pelo compromisso assumido face aos eleitores e pela cobrança dos mesmos.

Ainda que se note esta mudança, é acentuada a preocupação de satisfazer aquilo que os órgãos superiores determinam: *“Fizemos um trabalho à altura do que a SEDUC esperava.”* Por outro lado, a tendência é a identificação das mudanças à própria gestão do diretor, até daquelas que decorrem de decisão estadual ou federal.

No aspecto administrativo, uma fala de uma das diretoras de uma escola de periferia, onde se encontraram condições estruturais bastante deficientes, concentra a visão dominante :

“Nessa gestão contamos com recursos da SEDUC - Projeto de Manutenção e do FNDE. O projeto de manutenção, os recursos só vêm de três em três meses, mas só chegam duas vezes ao ano. Enquanto não chegam os repasses, o diretor tem que usar a sua

imaginação para manter a escola limpa, organizada e funcionando porque a cobrança é grande. Às vezes tem que vender picolé na escola, cujo dinheiro serve para comprar uma torneira que está pingando, papel que está faltando, serve para atender o cotidiano da escola.”

As escolas, conforme o conjunto dos diretores, se financiam por meio de duas fontes: uma estadual, o Projeto de Manutenção (SEDUC) e outra federal, o FNDE, repassado pelo MEC.

Relativamente às gestões anteriores, constata-se um avanço no que respeita à autonomia: *“Quanto à autonomia, mudou porque os recursos quando chegam, reunimos o Conselho Escolar, e dentro do que vem determinado, nós decidimos as prioridades da escola.”* Por outro lado, há uma crítica sobre o caráter “carimbado” do dinheiro do Projeto de Manutenção: *“Em relação à autonomia, não mudou, porque o dinheiro já vem determinado para aquilo e a gente gostaria que tivesse autonomia para decidir o que fazer com o dinheiro.”*

A maioria dos entrevistados afirma que a prestação de contas é dirigida não só à SEDUC e ao MEC, mas também à comunidade: *“Quanto à prestação de contas, se faz normalmente, junto à comunidade escolar e ao CREDE/SEDUC, não temos tido dificuldade.”* A visão de que a correção na prestação de contas consiste apenas no seu aspecto formal ainda é forte: *“Nunca nossa prestação foi devolvida” ou “o diretor financeiro é quem faz a prestação, eu não posso falar muito dessa parte.”*

Sobre os projetos, a maioria dos diretores informou que eles existem na forma de pedidos que parlamentares da região levam a Brasília.

Sobre materiais, ainda que a carência não tenha sido superada, houve um avanço. Um dos diretores afirmou que a entrada de sua escola no estudo em ciclos proporcionou uma melhoria no recebimento de material: *“Os jogos chegaram numa boa hora, principalmente para o estudo de ciclos”.* Ressalva, entretanto, que: *“Agora a gente compra com verba da manutenção e não pode comprar em quantidade senão não dá.”*

Uma crítica geral diz respeito ao material do telensino:

“Os manuais chegam, na maioria das vezes, quando a unidade de estudo já foi há muito encerrada. Nos viramos pedindo ao professor que compense a falta de manual com aula no quadro, ou usando algum manual do ano anterior que tenha sobrado. Quando chega o manual, normalmente é um para dois alunos. O caderno de atividades, em regra, não chega nem atrasado.”

Sobre equipamentos, um dos diretores falou a respeito da biblioteca:

“A escola não tem uma biblioteca. O que nós temos é uma SALA DE LEITURA que se enriqueceu bastante com a aquisição destes livros da feira. É meta da escola fundar o mais rápido possível uma biblioteca na escola. OPDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) está sendo discutido como um dos caminhos da escola, projeto que está sendo elaborado com a comunidade. Entre as metas que estamos discutindo está a criação da biblioteca.”

A ausência de bibliotecas é comum às seis escolas visitadas. Sobre os demais equipamentos, são ainda insuficientes, mas, em relação à situação anterior, há um maior número deles disponível na escola. Volta aqui o problema do telensino. Há declarações do tipo: “A TVC, pelo amor de Deus, ninguém consegue captar”. Ou: Nós temos aparelhagem de som, antena parabólica, mas não recebemos bem a imagem da TVC, é um problema danado.” Ou ainda: “A gente passa o mês tentando descobrir o que está passando na televisão, para o aluno aprender, porque não chega a emissão.”

Nota-se aqui que outros equipamentos básicos, como mimeógrafo a tinta, fotocopadora e computador, não existem em rigorosamente nenhuma escola.

Sobre os aspectos propriamente pedagógicos, uma importante parte da fala dos diretores ressalta que os ciclos constituem a principal inovação e melhoria pedagógica na escola depois da eleição de diretor. A maioria dos depoimentos destaca como elemento importante a criação da diretoria pedagógica: “Quanto ao aspecto pedagógico tem sido uma inovação com o trabalho da diretora adjunta.”

Outra mudança considerada foi a implantação dos ciclos de ensino: *“O ciclo é uma grande inovação porque obriga todo mundo a trabalhar junto, a gente ainda está esperando a terceira etapa do treinamento do ciclo.”*

Todos os diretores afirmaram que a escola possuía Projeto Pedagógico. Muitos centram sua visão do projeto nos aspectos gerais, ou reduzindo tudo às questões estruturais e físicas, ou diluindo os aspectos propriamente pedagógicos no geral:

“O Projeto Pedagógico foi pedido pelo CREDE, dizendo que não dá para ter escola de qualidade sem o projeto. Nele tá tudo o que a gente acha que a escola precisa. Uma coisa a gente chega lá, outras não dá” (Quixadá). *“Tem Projeto Pedagógico elaborado e avaliado pela comunidade”* (Escola no centro de Quixadá).

Há ainda uma visão burocrática do projeto: *“Fizemos com toda a comunidade, foi um negócio bonito. Agora acho que vamos ter de deixar pra lá, porque agora a Secretaria quer o PDE”* (em Quixeramobim).

Quanto ao planejamento pedagógico, numa escola de Quixeramobim, esse foi descrito da seguinte forma:

“Planejamento pedagógico acontece em três dimensões. O ciclo de formação onde trabalhamos os projetos de ensino, determinado momento do ciclo 1 ou ciclo 2; o telensino onde enfatizamos as dinâmicas de sala de aula; o planejamento dos módulos de alfabetização de adultos e a organização do ensino seriado.”

Mas essa não é a realidade geral, visto que não há implantação de ciclos em todas as escolas. O acompanhamento pedagógico se dá dentro das modalidades de ensino que marcam a escola. A atenção esteve mais voltada para os ciclos, as classes de aceleração e o ensino seriado: *“Esse foi o ponto que mais avançamos na educação escolar.”*

Observa-se que há uma maior frequência de cursos de capacitação. Houve ênfase na capacitação para o ciclo. Mesmo para o telensino, foi relatado que houve, após muito tempo,

um curso de Português.

Constatamos que houve um aumento no número de matrícula de 1996/98. Agora, em 1998, aconteceu uma queda no índice de matrícula. A implantação dos ciclos não foi bem vista pelos pais:

“Apesar de todo momento nós chamarmos os pais para explicar como seriam os ciclos, como era essa modalidade de ensino, muitos não entenderam e muitos sentiram que os seus filhos ficariam prejudicados por conta da idade. E com isso houve uma queda de matrícula, os pais entenderam como perda de tempo e resolveram colocar os seus filhos em outras escolas que não tivessem o ciclo.”

Detectamos que o índice de evasão caiu entre 95 e 96 de 16% para 14% e de 96 para 97, em 12%. A repetência também diminuiu. No telensino praticamente não teve repetência. A evasão, no turno da noite, é muito grande:

“Apesar de termos feito um trabalho de acompanhamento, fazendo, inclusive, visitas domiciliares, mesmo assim o índice de evasão ainda é muito grande. As razões estão no desinteresse do próprio aluno na busca de trabalho para a sobrevivência. O aluno trabalhador que já chega cansado e desmotivado e há também a falta de apoio dos pais.”

No item gestão das relações internas, na fala dos diretores é comum a idéia de que as decisões na escola são coletivas: *“Nós nunca decidimos sozinhas porque sentimos o peso da responsabilidade, pois uma decisão tomada pelo grupo, um Conselho Escolar auxilia demais a administração de uma escola.”* Os entrevistados relacionam este aspecto ao Conselho Escolar: *“Há seis anos que existe o Conselho Escolar embora estivesse adormecido. Foi durante a nossa gestão que reativamos o Conselho Escolar.”*

Nas relações externas, a comunicação com o CREDE 12 é descrita como *“permanente”*: *“Tem melhorado bastante nesse sentido, pois nós temos constantemente a presença da SEDUC e do CREDE.”*

Na relação da escola com seus beneficiários, notamos que a organização de grêmios não é generalizada e, em geral, não há grande atividade. A relação com a comunidade é boa de modo geral, mas há dificuldades: *“As dificuldades têm causa na comunidade que é muito carente, os meninos não têm educação do berço.”*

A comunicação se processa através de convites escritos para as reuniões ou bilhetes para que eles compareçam à escola para conversar sobre o andamento da aprendizagem dos seus filhos. A relação da escola com outras instituições da comunidade se concentra na cessão da estrutura física para atividades da Prefeitura Municipal e para a Igreja.

3. A Visão dos Professores

Observa-se que, apesar dos avanços na participação, os professores conservam-se ao largo das discussões sobre a administração da escola, presos aos seus afazeres rotineiros. Tal realidade aparece como obstáculo objetivo à plena democratização da escola. Na visão da maioria dos entrevistados, as direções eleitas implementaram uma boa integração escola/comunidade. As mudanças ocorreram na *“abertura para que o professor tivesse mais oportunidade dentro da escola de participar mais.”* Há, nesse sentido, declarações como a de uma professora: *“Não me dou com o diretor, mas é uma excelente direção.”* Percebe-se, porém, uma grande dificuldade dos professores de formularem os pontos positivos e negativos da gestão.

Quanto aos recursos financeiros, os professores tendem a achar que foram ampliados e que há maior autonomia da escola para gastar: *“Acarretaram uma grande melhoria para escola no aspecto físico e de material escolar, antes não era assim. As verbas chegam e a diretora vai gastando conforme as necessidades.”*

Sobre o fluxo, os professores estão informados do atraso no repasse: *“Os recursos atrasam bastante e nunca chegam no tempo previsto.”* É opinião geral de que há prestação de contas.

Acerca do material didático, há um reconhecimento de que o material didático melhorou em quantidade, embora haja professores que consideram que o material é insuficiente: *“Nós*

temos material suficiente, não em abundância. Antes era mais difícil.”

Já sobre equipamentos, a declaração a seguir reflete bem o que mais se ouviu: *“Não é suficiente e às vezes falta. Atualmente a escola possui televisão, vídeo, mimeógrafo, antena parabólica, antes não tinha nada disso.”*

Os professores sentem que há mudanças na área pedagógica: *“A principal mudança pedagógica é o agrupamento dos colegas. Essa mudança veio da diretora pedagógica.”* O planejamento pedagógico é visto como item de mudança no segmento: *“Quando há necessidade, alguma dúvida a gente se reúne com mais frequência. Antes não era assim.”* Fica claro, porém, que a maioria dos professores não tem uma dimensão do Projeto Pedagógico, ficando presa aos aspectos parciais e práticos do mesmo, denotando, assim, um fraco poder de crítica e uma situação propícia ao ativismo.

De modo geral, considera-se que hoje há mais oportunidades de capacitação. Alguns identificam essa melhoria com a adoção dos ciclos: *“Agora, depois do ciclo, tem havido oportunidade de capacitação e todos os professores de um determinado ciclo participam da atividade. Não há escolha.”* Entretanto, sobre o sistema de TV, há uma reclamação de que não há capacitação.

De uma maneira geral, todos acham que a matrícula aumentou, mas há declarações que revelam uma realidade difícil: *“Nossas crianças, com essa seca, estão indo embora.”* Vários observaram que, em 1998, o número de matrícula diminuiu e muitos alunos evadiram: *“Muitos evadiram, os alunos que moram nessa região da escola (bairro de periferia mais pobre da cidade) se transferem, vão para outra localidade ou então vão para outros bairros e procuram outras escolas.”*

Os professores consideram que as decisões têm cunho coletivo, embora alguns tenham uma certa dificuldade de avaliar o trabalho nas demais áreas: *“Só sei falar do setor pedagógico, onde tudo é resolvido coletivamente. Sobre o resto, não participo e não tenho vontade de participar, por isso não sei se há consulta.”*

A maioria sabe da existência do Conselho Escolar: *“O Conselho Escolar é formado por parte de integrantes da comunidade escolar, direção, professores, alunos, pais e pessoal da secretaria.”* Há ainda um conhecimento de que o Conselho foi criado através de

reuniões com pais, professores e funcionários: “*Até aí eu sei dizer, mas depois disso não acompanhei, mas acho que está indo bem.*” Sobre as relações com o CREDE/SEDUC, há um total desconhecimento.

A presença do Grêmio, onde há, é de conhecimento dos professores que, entretanto, não têm maiores informações sobre o assunto. Já sobre a disciplina, há um amplo acordo de que é: “*Normal, nada acima da média*”, ressaltado o problema da noite: “*Não sei se tem tráfico, mas que corre droga, corre.*”

É curioso que a abertura de novos espaços de participação acabe pondo em relevo uma certa resistência do segmento professores na vida da escola. Muitos dos entrevistados mostraram-se entusiasmados com as mudanças, mas poucos revelaram um maior engajamento no processo. Na verdade, o lugar que o professor ocupa no processo de democratização revelou-se um dado negativo surpreendente para os pesquisadores.

4. A Visão dos Alunos

A totalidade dos estudantes ouvidos considera a gestão da escola como positiva, relacionando isto com a eleição direta: “*Depois da eleição, melhorou demais.*” Um número significativo, porém, conserva uma visão de que a melhoria da escola está relacionada à presença da pessoa daquele diretor determinado: “*Ajudou a renovar o grupo (refere-se ao grupo escolar, ou seja, a escola), prometeu fazer a quadra e fez.*”

Embora demonstrem não ter o acompanhamento da entrada e dos gastos dos recursos, os alunos consideram que há uma boa gestão das verbas: “*Em relação ao dinheiro que vem, ela gasta com a escola.*” Açam também que entra mais dinheiro: “*Tá tudo ajeitadinho.*”

De forma geral, os alunos consideram que há material, embora as carências sejam sempre citadas: “*Antes era muito sacrifício para a gente estudar por causa da falta de livros.*” Quanto aos equipamentos, os alunos consideram-se satisfeitos com o que há, mas registram o que falta: “*Só não temos computador e nem xerox.*”

A mudança que os alunos consideram mais significativa

no aspecto pedagógico está no maior empenho dos professores e diretores no incentivo aos estudos e à aprendizagem: *“Estamos estudando mais, os professores se interessam.”*

Ainda sobre isso, as falas revelam que o problema maior não é a repetência, mas a evasão e a causa é a preocupação com o emprego. Há um outro problema mais sério: *“A maioria não quer estudar por causa das drogas, aqui em Quixeramobim tem muita droga”*; ou ainda: *“O número de aluno que abandona aumentou, porque tem gente que não quer nada com a vida, porque quando a pessoa quer, ela se esforça.”*

Na maior parte das entrevistas, é recorrente a idéia de que as decisões são tomadas depois de conversas: *“Ela conversa com todo mundo, ela chama, vai de classe em classe e explica como é que é pra ser”*. Ainda sobre isso, os alunos informaram que a escola tem Conselho Escolar, mas não sabiam como funcionava: *“Tem Conselho Escolar, mas não sei há quanto tempo e não sei o que ele faz.”*

Os alunos, na maioria das escolas, informaram que existe o Grêmio, mas que não estavam envolvidos. Todavia, embora seja patente nas falas a idéia de que a relação com a direção se dá por meio do diálogo (convites, avisos, reuniões), a visão de que a direção está imbuída de uma força normativa/punitiva ainda é forte. Daí a idéia de que é a ação pessoal enérgica do diretor que determina a melhoria disciplinar.

5. A Visão dos Pais

O aspecto positivo ressaltado é a relação estabelecida com a comunidade, principalmente através das festividades:

“A (diretora) sempre está presente a todo momento. Ela recebe muito bem os pais dos alunos. Qualquer hora que você queira falar com ela, ela está sempre à disposição. E se surgir qualquer problema, você pode levar para ela que ela resolve.”

Parte importante dos entrevistados disse que melhorou muito o relacionamento entre professores, alunos, direção/comunidade. Antigamente, os alunos e os pais tinham medo

de conversar com o diretor da escola. O Conselho Escolar foi muito importante nesta relação. As discussões sobre os projetos da escola, sobre os gastos das verbas passam pelo Conselho, conforme a maioria das entrevistas.

A direção, para a maioria dos pais, presta contas ao Conselho: *“A gente vê com que se gasta e o que não gasta, tudo a gente sabe.”* Já a fração de pais “pouco participantes” respondeu que não sabia se havia prestação de contas: *“Não sei nada sobre isso.”*

Sobre o volume de recursos destinados à escola, os pais “participantes”, bem como os “não-participantes”, acreditam que aumentaram. Quanto ao efeito desse incremento sobre o material didático que a escola possui, os entrevistados acham que é suficiente: *“Televisão, vídeo, mimeógrafo, cadernos, lápis, tudo isso eu sei que tem na escola.”*

A escola melhorou quanto ao ensino, para a maioria dos entrevistados: *“Tem melhorado o ensino, a escola tem sua diretora pedagógica e ela tem contribuído para melhorar o ensino, a aprendizagem do aluno.”* Os pais demonstram que a escola mudou e ainda é o melhor lugar para seus filhos. O fato de a escola estar ensinando a ler e escrever e dando uma certa qualidade ao processo de ensino-aprendizagem já é motivo de satisfação para os pais: *“A escola melhorou muito porque eu tenho um menino que aprendeu muita coisa nessa escola. Tudo que ele sabe ele deve a essa escola.”*

Apesar disso, há uma certa contradição, pois, a maioria dos entrevistados demonstrou um precário acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos.

O problema da evasão se mantém. Entretanto, alguns pais não responsabilizam a direção por isso: *“Mas sou testemunha que elas (as diretoras) saem na casa de cada aluno para perguntar por que a aquele aluno não está comparecendo no colégio.”*

Participantes ou não, os pais enfatizaram as boas relações que mantêm com a direção. A relação escola e família também mudou nesta administração, para a maioria dos pais: *“Eu acho que mudou porque a diretora, a escola aproximou mais dos pais e dos alunos.”* Há reuniões com frequência que são *“justamente para pedir a ajuda dos pais para com os professores, pois os professores sozinhos fica difícil.”*

6. A Visão dos Funcionários

A maioria dos servidores entrevistados considera que a direção é melhor do que a gestão anterior. Tal melhoria, entretanto, é na maior parte das entrevistas identificada com melhorias físicas: “*A gente tinha dificuldade de água e agora melhorou.*” Outros afirmam a melhora, sem serem capazes de especificar que mudanças ocorreram.

Nesse segmento, também a mudança é identificada mais com o diretor eleito do que com o processo em si da realização das eleições. Veja a seguinte fala: “*O Seu (nome do diretor) já era diretor. Sempre foi bom. Já era assim antigamente.*”

Uma grande parte dos entrevistados também não sabe dizer se entra mais dinheiro na escola depois da eleição para diretor: “*A gente fica tão atarefado que não dá para reparar, agora, não falta nada na secretaria, não*”. Todos os entrevistados afirmaram que acontece prestação de contas nas reuniões com os pais e no Conselho Escolar.

Sobre o material escolar, para a maior parte dos entrevistados, se comparar com o passado, há mais material, mas as carências continuam existindo. A maior crítica é referente ao material do telensino: “*Alguns têm, outros não têm, como manual de apoio. Às vezes tem, às vezes não tem, assim atrapalha um pouco.*”

Sobre equipamentos, a visão do servidor não é diferente dos demais segmentos: “*Alguns existem, como televisão. Outros, como computador, não existem.*”

Os servidores não têm informações sobre os aspectos especificamente pedagógicos, mas vários entrevistados disseram que os professores estão fazendo cursos e pediram oportunidades de cursos para o pessoal da secretaria também.

Já sobre reprovação e evasão, todos demonstraram estar a par, pelo menos dos resultados numéricos, pois fazem as estatísticas na secretaria: “*Melhorou o problema de repetir de ano*”; “*o número de aluno que abandona aumentou com a seca.*”

Os servidores dizem que a direção sempre consulta nas reuniões. Sabem que tem Conselho: “*Tem um Conselho aí, não sei se é este.*” A maior parte dos entrevistados afirmou não saber se

o Conselho está funcionando.

Ainda sobre participação, os pesquisados disseram, em geral, que tem Grêmio na escola, mas que não tinham informação a respeito do funcionamento do mesmo.

Foi voz geral entre os servidores não perceberem problemas da direção com alunos. Já para se comunicar com a família, a direção “dá um papelzinho”; “às vezes vai até na casa dos pais, para saber porque é que o filho faltou, porque tá falando aula.” A maior parte disse que nas reuniões os pais “dão opinião, fazem alguma pergunta.” Foi geral também a opinião de que a família é atraída pelas festas.

7. A Título de Conclusão

7.1. O que mudou?

Nas relações de poder- Foi enfática nas diversas falas a idéia de que é muito importante a transferência do poder de indicação do diretor dos órgãos públicos para a comunidade. Isto porque a indicação do diretor pelo governo é identificada com a designação de diretores para atender interesses oligárquicos e políticos.

Nesse sentido, também é sublinhado pelos entrevistados o fato de que, ao eleger o diretor, a comunidade ganha o poder, não só de escolher a pessoa que lhe pareça mais adequada para a função, mas também o poder de fazer valer suas reivindicações, visto que o diretor eleito estaria comprometido com as necessidades comunitárias.

Não se poderia deixar de mencionar que alguns depoimentos registram que, mesmo eleitos, os diretores ainda representam, em alguns casos, os interesses dos políticos locais.

A partir daí, cabe perguntar: em que medida a eleição direta provocou uma real mudança na relação de autoridade entre o diretor e o restante da comunidade?

Apesar das entrevistas registrarem com freqüência que as decisões são mais coletivas na escola do que eram antes, observou-se também que professores, funcionários e alunos

conservam uma relação de inferioridade e dependência em relação à direção, fato que muitas vezes embota, notoriamente, a capacidade de crítica desses setores.

Nesse sentido, aparentemente, a relativa descentralização de decisões na escola não pode ser identificada plenamente com a democratização da instituição. O que sucedeu, até aqui, realmente foi mais uma maior socialização de bens e materiais do que a democratização de poderes.

Uma das razões disso, que se destacaram na investigação, foi o continuísmo das gestões, visto que a maioria dos diretores eleitos já eram, antes de 1996, gestores indicados pela SEDUC. Ilustrativo desse aspecto, é a insistência da maioria dos diretores entrevistados na necessidade de que tenham direito a concorrer a mais um mandato.

Por fim, ficou evidente que, independente do fator da eleição, as relações entre os atores da vida escolar seguem comandadas pelo personalismo do diretor como elemento central da estrutura de poder na instituição.

Na relação escola/CREDE/SEDUC- aqui, há duas observações que parecem relevantes. A primeira diz respeito ao incremento real das relações escola/CREDE, na medida do apoio material e da promoção de iniciativas no campo pedagógico, tais como os treinamentos de professores. Entretanto, os depoimentos não identificam este incremento como produto das políticas públicas, mas sim como resultado do trabalho exclusivo da direção.

A segunda observação refere-se ao fato de que a mesma relação personalista da comunidade com o diretor da escola se reproduz na relação escola/CREDE, quando as menções elogiosas também ficam centradas na figura do diretor do CREDE, na sua capacidade pessoal, simpatia, etc.

Na relação escola/comunidade- percebe-se que comecem a cair os muros que separam escola e comunidade (bairro). Este fato, entretanto, parece estar muito ligado, ainda, àquilo que a escola pode oferecer de compensatório, face às carências sociais dos moradores e, ainda mais, à dependência eleitoral do diretor em relação às famílias.

7.2. Fatores de mudança

As diversas falas, por outro lado, demonstram que os fatores de mudança na vida escolar são obscuros na visão dos atores que interagem na escola. De forma geral, a figura do diretor tende a catalisar as opiniões acerca da origem das mudanças vividas. Nesse mesmo sentido, os depoimentos revelam que quase não se atribui nenhum papel à comunidade nas mudanças ocorridas.

No conjunto dos segmentos ouvidos, a eleição direta para diretor e as diversas alterações vivenciadas na escola, nos últimos três anos, emergem como uma dádiva dos poderes superiores, de modo que, se tais alterações são vistas como melhoria real para a comunidade, certamente não são vistas como conquista dela.

7.3. Enigmas operacionais

A apreciação acima ajuda a entender por que alguns ícones do discurso oficial acerca da democratização da escola, tais como o Conselho Escolar, o Projeto Pedagógico e o Grêmio Estudantil, pouco têm de concreto se levarmos em consideração os depoimentos recolhidos.

Os elementos constitutivos da vida democrática não são ainda parte do dia-a-dia efetivo da escola, que segue tendo como eixo a centralidade da figura do diretor, o que reflete a maneira verticalista como os poderes públicos “concedem” os mecanismos democráticos à comunidade. É por isso que se qualificam, aqui, esses elementos como enigmas operacionais. Eles estão presentes ostensivamente no discurso dos pesquisados que são, todavia, incapazes mesmo de descrever seu funcionamento ou avaliar seu desempenho. Vejamos.

Projeto Pedagógico - embora os professores o mencionem, sua falas revelam que não são capazes de identificar o que seja. Pais, alunos e funcionários, praticamente, não se referem a ele. Na verdade, a ênfase nos aspectos propriamente pedagógicos só surge nas escolas onde o *ciclo* foi implantado.

Conselho Escolar - elemento que permeia todas as falas, mas sua existência concreta poucas vezes é identificada pelos entrevistados. Com exceção dos diretores e de outros entrevistados que, eventualmente, são membros do Conselho, os pesquisados pouco sabem da função e do trabalho desenvolvido por ele. Entre os que se aventuraram a estender-se sobre o tema, verificamos duas visões principais: a formação do Conselho como condição para a captação dos recursos para a escola e a visão do Conselho apenas como órgão de fiscalização financeira.

Grêmios Estudantis - sempre presente na fala dos diretores, o Grêmio é um desconhecido para os demais segmentos da escola, em particular para os alunos. Seguramente, o Grêmio, embora exista formalmente na maioria das escolas investigadas, não ocupa, até aqui, o lugar de órgão de organização e mobilização do segmento estudantil.

De forma geral, esses elementos de conclusão, certamente bastante incompletos e limitados, indicam que o processo de transformação democrática da escola, do qual a eleição para diretor é um episódio, vive um dilema: entre a sombra personalista e autoritária do passado e a aspiração de soberania e autonomia que conduz ao futuro.

Referências Bibliográficas

- LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. Diretor da escola pública, um articulador. In: PINTO, Fátima Cunha (Org.). *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1997.
- NOGUEIRA, Sônia Martins. Velhas políticas, novas roupagens: o círculo aprisionador do mesmo de sempre. In: PINTO, Fátima Cunha (Org.). *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

CREDE 21 - FORTALEZA
ELEIÇÃO DE DIRETORES NAS ESCOLAS

A CORAGEM DE EXPERIMENTAR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA¹²

Irenice O. Campos

Kelma Matos

1. Passos da Pesquisa, Caminhos de Descobertas

As temáticas sobre a centralização/descentralização, autonomia e avaliação institucional são focos emergentes na política educacional, frente à necessidade “*do aperfeiçoamento e reformas dos sistemas educativos*” (Dellors, 1998, p. 171).

O processo de eleição de diretores insere-se nesse contexto, como alternativa à forma de gestão anterior que pressunha a centralização administrativa, a dificuldade da escola em autogerir-se e uma certa ausência no aperfeiçoamento dos trabalhos, quando ainda não havia um diagnóstico sistemático, realizado pelos usuários.

No Ceará, os processos de avaliação institucional¹³ e a eleição de diretores iniciaram-se em 1995, tendo por proposta ampliar a gestão democrática da escola. O presente estudo tem por objetivo analisar o impacto da experiência da eleição e gestão dos diretores escolhidos pela comunidade escolar, em Fortaleza.

Para tanto, foram pesquisadas seis escolas públicas¹⁴ ligadas ao Centro Regional de Desenvolvimento da Educação - (CREDE 21)¹⁵. Destas, seguindo critérios amostrais, três são de grande porte (apenas uma passou pelo processo de avaliação institucional), e as outras três de médio porte, com duas avaliadas institucionalmente. Além das visitas, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas com a direção, professores, funcionários, alunos, pais e representantes do Conselho Escolar.

No decorrer da pesquisa, enriquecendo a temática principal, outras foram tecendo-se, apontando caminhos, por vezes esclarecedores, de descoberta, por vezes, indutores de novas indagações, próprias aos processos que ainda estão se fazendo. É o resultado do andar por esses caminhos que apresentaremos a seguir, tomando por base os depoimentos dos cinco segmentos ouvidos.

2. Avaliando as Trilhas de uma Gestão em Movimento

A eleição de diretores trouxe, de fato, mudanças significativas ao cotidiano escolar, visíveis desde a preparação dos candidatos para as provas, até os momentos de campanha, eleição e gestão escolar. Das mudanças ocorridas, uma das mais apontadas foi o clima que se instaurou, em virtude ou da formação de chapas opositoras, ou da opção por uma chapa única. Em apenas duas escolas da amostra, o processo de eleição trouxe chapas concorrentes, nas demais, os depoimentos asseguram um “*clima tranquilo*”, pois não se configurou a disputa pelo cargo.

Um dos fatores que eliminaram a existência de concorrentes foi a ‘prova escrita’, a que todos os candidatos tiveram que se submeter. Alguns diretores de gestões passadas optaram por não participar da seleção e fizeram composição como adjuntos.

Verificamos que nas escolas onde houve chapas de oposição, já acontecia um processo mais participativo. Tal fato poderia indicar que os sujeitos perceberiam com maior naturalidade a disputa intra-institucional, no entanto ainda permanece, nesses locais, um clima conflituoso, mesmo passados três anos do período eleitoral.

Muitos comparam a eleição à escolha de representantes públicos, repleta de agressões e promessas que não dependem apenas de decisões pessoais (reformas e construções de prédio e ampliação das séries existentes). Enfatizam a necessidade de uma fiscalização da SEDUC, assegurando que se cumpra o prometido:

“Tem seu lado positivo [...], mas achei muito parecido com as eleições de político mesmo (...). E houve coisas absurdas prometidas que eu pensei: meu Deus como é que você vai se comprometer com uma coisa que não depende da gente?” (Diretora da escola B).

Nas escolas onde aconteceram conflitos, os docentes apontam como conseqüência negativa a aposentadoria ou transferência da maior parte dos professores ligados às chapas derrotadas, em geral, de oposição. Os que permaneceram são ainda identificados como “opositores” e, em virtude disso, expressam seu mal-estar, mas ressaltam a validade do processo eleitoral.

“A diretora lançou uma chapa e a vice-diretora outra, no início era de comum acordo para não ter outra chapa de fora. Teve muita agressão verbal, ameaças de agressão física. Os professores se dividiram. Acabou o clima da escola, até hoje a gente sofre seqüelas. (...) Mesmo a gente tendo passado por essa experiência, o processo é válido” (Professora da escola D).

Os professores avaliam como excelente a participação dos setores da comunidade. Ressaltam que nesse processo é construída a democracia. Observamos que há uma cultura disseminada muito forte sobre a ameaça de que candidatos desconhecidos possam assumir a direção, descuidando dos interesses e necessidades da escola. *“A professora “Y” resolveu se candidatar e teve o apoio de todos, pois ninguém queria uma diretora de fora”* (Aluna da escola D).

Alunos, pais e funcionários atribuem as melhorias na escola à direção. Já professores e alguns diretores relacionam as mudanças à política de gestão escolar. Para os pais, há hoje uma maior integração da escola com a comunidade, enfatizando que a existência dos diretores adjuntos viabilizou a presença constante da direção na escola e, em conseqüência, uma maior abertura para esclarecimentos e maior participação. *“A concepção antiga de diretor é igual a de diretor de presídio, que manda, manda,*

manda. Hoje é diferente, há uma proximidade maior, se tem mais conhecimento das coisas da escola” (Pai da escola B).

A questão do público e do privado no ambiente escolar foi ressaltada pelos funcionários que diferenciam a postura das diretoras indicadas e das eleitas: *“Já encontrei diretoras que se achavam donas da escola, inclusive uma que me destacou para acompanhar uma professora que tinha parido”* (Funcionária da escola D).

Para a direção, as mudanças verificadas no período de gerenciamento após as eleições são positivas. Mesmo onde o processo de democratização já era viabilizado por administrações anteriores, a escolha dos representantes torna a relação menos hierarquizada. E se por um lado podem acontecer maiores exigências, por outro, o voto legítima e fortalece a autonomia da direção. As diretoras eleitas esperavam maiores subsídios nas questões de ordem administrativa, durante a primeira capacitação que tiveram.

“Foi difícil, entrou muita gente sem preparo. (...) Foi mais a parte de sensibilização: ‘vamos envolver a comunidade, como é que se trabalha o pessoal, como se trabalha em grupo (...)’. Nesse ponto foi 10, mas na parte do dia-a-dia, ficou a desejar” (Diretora da escola A).

Os entrevistados sugeriram para as próximas eleições:

- a continuidade da seleção para o cargo;
- a necessidade de aumentar o tempo das eleições, para que as campanhas possam ser mais divulgadas e participativas;
- a formação da comissão eleitoral por membros externos à equipe escolar;
- o afastamento temporário (período eleitoral) dos concorrentes, evitando o abuso de poder;
- a mudança periódica dos cargos de direção;
- a resolução de possíveis problemas no processo eleitoral, a ser tomada através de medidas judiciais e não por pessoas da Secretaria de Educação.

A avaliação ressalta muito mais os aspectos positivos que as dificuldades trazidas por essa experiência de participação oficial na escola, que ainda não acontece com o equilíbrio necessário, mas parece ensaiar passos numa direção que agrade aos diversos setores da comunidade escolar.

3. Gerenciando Tensões : entre necessidades, recursos e autonomia de gastos

Apesar da constatação do aumento do volume de recursos, destacam-se, no entanto, dificuldades na consecução dos meios necessários ao bom funcionamento da instituição e a falta de autonomia na utilização do dinheiro. Existiam carências anteriores que, mesmo com uma maior quantidade de recursos, não foi possível suprir. Daí contemplar-se uma autonomia pela metade, onde a falta de flexibilidade do orçamento, freqüentemente, acarreta a devolução de dinheiro mesmo existindo inúmeras outras necessidades¹⁶.

O atraso, além de criar um clima de tensão entre escola e comunidade, interfere na dinâmica da própria escola como, por exemplo, a alteração de horário das aulas, quando falta a merenda. Essas dificuldades administrativas fazem com que a direção controle rigorosamente os recursos.

“A escola não tem autonomia, o Estado manda o dinheiro amarrado e diz com que você vai gastar. Inclusive manda até as firmas que é para comprar, a direção recebe uma lista com as firmas inscritas na SEDUC.. Não existe autonomia financeira, administrativa e nem mesmo pedagógica” (Professora da escola B).

A prestação de contas, quando feita pela direção à comunidade escolar, atinge mais os professores e secretárias. Funcionários administrativos, pais e alunos sabem que existe uma dinâmica diferente na escola sobre a origem e destinação dos recursos, mas não dominam o assunto. Do grupo pesquisado, os alunos são os menos informados.

Na verdade, a prestação de contas não aparenta ser uma

prática incorporada ao cotidiano escolar, por vezes é citada, brevemente, nas reuniões de pais e mestres, no início das aulas quando os alunos são reunidos no pátio e na sala dos professores. A direção demonstra receio, diante da responsabilidade de lidar com verbas e prestar contas à comunidade e à Secretaria de Educação. Este trabalho recai, em todas as escolas, sobre o diretor administrativo, mesmo quando acompanhado pelo diretor geral.

3. 1. Administrando na corda bamba: quando se tem e não se tem...

Sobre o material didático, há uma tendência a julgá-lo ideal em quantidade, comparando com períodos anteriores, quando se verificava a falta de tudo. As reclamações são frequentes quanto ao atraso dos livros e manuais do telensino¹⁷. Os equipamentos existentes na escola são considerados insuficientes como, por exemplo, a quantidade restrita de computadores para atender a um grande número de alunos. Há reclamações sobre a marca dos televisores, pois pode acontecer de queimarem rapidamente.

As antenas parabólicas, em muitos casos, sofrem desgastes provocados pela maresia. Quase todas as escolas reclamam a falta de uma máquina copiadora, muitas ainda utilizam mimeógrafos.

“Aumentaram os recursos, mas está muito a desejar. Tem computadores, mas quatro computadores são suficientes para uma escola?” (Funcionária da escola D).

“Eu estudo no sistema de TV e não tem TV há um mês. Além disso a professora não sabe matemática” (Aluno da escola B).

A matrícula tem aumentado, e mesmo assim não há vagas suficientes para todos. A evasão e a repetência são identificadas como problemas sociais, mas há depoimentos responsabilizando os professores e pais por este fenômeno. Acreditam que a escola deveria ser mais atrativa¹⁸ e ter um qua-

dro qualificado de profissionais de apoio. Na falta disso, a sala de aula é para onde muitos olhares se dirigem. Reafirmam que o professor faz a diferença.

“A matrícula aumentou por causa da propaganda grande que houve ‘Toda criança na escola’, que diz ter escola para todo mundo. Infelizmente ninguém pode atender a todos os pais, a procura foi muito maior do que as vagas” (Diretora da escola A).

Os pais criticam os treinamentos para professores em períodos letivos, assim como o número crescente de afastamentos sem as devidas substituições. Não atribuem a responsabilidade dessas falhas à gestão atual e sim à *“falta de incentivo governamental.”* Enfocam, ainda, a necessidade de uma vigilância envolvida com o Projeto Pedagógico, que possa proporcionar uma maior segurança em tempos de violência (Zaluar, 1992). Em algumas escolas, a presença de gangues também tem acarretado um alto índice de evasão.

“Há muita gangue na escola, terrorismo nessa parte. A grande evasão foi por causa da violência. O que a gente faz é pouco, mas é trabalhar o aluno sobre a violência. A família espera só pela escola (...)” (Professora da escola B).

A evasão é sinalizada, especialmente, no turno da noite, onde há um maior número de alunos trabalhadores. A repetência diminuiu consideravelmente e é atribuída ao sistema de *ciclos*, não compreendido, principalmente, pelos pais. Implantado em parte das escolas, passa muito a imagem de que se deve evitar, a qualquer custo, a reprovação.

Nesse sentido, preocupam-se com a qualidade da aprendizagem. Observamos, ainda, comentários sobre a dinâmica *“veloz”* da SEDUC, que apresentou os ciclos sem que as escolas estivessem preparadas para tamanha modificação.

“A semana passada foi toda de brincadeira para eles. Ah, também não entendo bem esse negócio de círculo (ciclo), nem sei que

série meu menino tá fazendo” (Mãe da escola E).
“Eu acho um absurdo esta história de não reprovar[...]esse negócio de ciclos porque não tem sentido passar um aluno só por passar” (Funcionária da escola E).

A atual política de capacitação para professores é bastante elogiada. No início das capacitações, esses faziam críticas e apresentavam resistências à participação. Posteriormente, os atores identificaram uma mudança na qualidade dos encontros, que vem resultando no crescimento de sua prática pedagógica. O acompanhamento aos professores, quando há, é feito pelo diretor pedagógico. Existe insatisfação pela falta de orientadores educacionais na escola. Para enfrentar essa dificuldade, os professores têm construído um sistema de colaboração mútua.

4. Nós Aqui entre Nós: relações internas e democracia

As decisões na escola fornecem pistas importantes sobre as relações entre os sujeitos e a construção da democracia nesse lócus. A direção é apontada pelos diversos segmentos como quem acaba tendo o poder de decidir, principalmente, nas questões de ordem administrativa. O que mudou, e é sentido por todos, é que os professores, e em alguns locais os funcionários, conhecem mais sobre as ocorrências escolares e, nesse sentido, expressam com maior frequência as suas opiniões.

Os alunos se ressentem porque não participam da tomada de decisões: *“Muitas decisões são tomadas com as professoras lá na secretaria. Os alunos não sabem nem o que está acontecendo”* (Aluna da escola D). Alegam que são apenas comunicados do que está acontecendo pela direção ou por seu representante no Conselho. Funcionários e professores comungam com essa percepção dos estudantes: *“Tem reuniões entre diretor e professores. Eles tomam as decisões, não sei sobre o quê. Os alunos não participam”* (Funcionária da escola A).

A criação dos conselhos é um fato que precisa ser discutido com maior amadurecimento, mas aparece como uma

conquista, na medida em que há representação de todos os grupos interessados. Percebemos também questionamentos quanto à pressa com que foram formados, lembrando que esta formação condicionava, na percepção dos entrevistados, o repasse de verbas para a escola, e não um passo a mais na gestão da experiência democrática.

“Eu entrei assim: elas mandaram me chamar com urgência, lá me disseram para eu participar desse Conselho, quando precisasse de mim eu ia só prá assinar um papel e saber de onde vem essa verba para gastar lá” (Mãe da escola E).

Apesar do pequeno período de funcionamento e das dificuldades apresentadas pelos sujeitos, o Conselho tem participado dos problemas da escola e é reconhecida a importância de sua atuação. Os alunos são os únicos que ou desconhecem a sua existência ou o confundem com o Grêmio. Assim mesmo, tem sido a única forma de organização onde reivindicações são explicitadas como: a construção de mais salas de aula, extensão dos níveis de ensino, problemas com evasão, licitações, maior segurança por causa das gangues, uso de drogas e combate à violência:

“Foram convidados todos os segmentos. Tem funcionado e a escola pede a participação do Conselho nos problemas. No Conselho foi discutido que a evasão é grande demais. Se matricula 300 alunos e três meses após tem 100. Sempre foi assim” (Pai da escola B).

As comunicações internas melhoraram de qualidade. O que precisa ser destacado é a frequência dessa comunicação, que é diversa. Com os professores, é feita informalmente no intervalo das aulas. Alguns funcionários, mais os de função burocrática, participam das conversas nas salas dos professores. Com os alunos, parece ocorrer um conflito entre a autoridade e a conquista da democracia, e essa relação ainda é bastante distanciada.

Os pais vêem a comunicação entre a direção e os pro-

fessores como bastante harmoniosa. Poucos referem-se às dificuldades, e apenas nos locais onde o processo eletivo trouxe à tona divergências, afirmam que as relações entre escola e comunidade têm melhorado. A comunicação entre a escola e o CREDE é constante, mediante a realização de diversas reuniões com a direção.

“Os professores e diretores estão numa sintonia muito boa.(...)Acho que após a eleição, os pais se sentem mais a vontade. Antigamente o diretor era visto como dono das coisas, hoje tem mais proximidade” (Pai da escola E).

Todas as diretoras fizeram apreciações positivas sobre a criação do CREDE porque sentem que agora fica mais fácil a comunicação e resolução de alguns problemas. Antes, avaliavam que era muito difícil chegar à SEDUC. Apesar disso, gostariam que o CREDE fosse mais atuante, visitando as escolas para verificar o que está acontecendo, como também adquirir uma maior proximidade com os professores. Há reclamações, ainda, sobre a grande quantidade de reuniões e da falta de planejamento das mesmas:

“Tem muitas e muitas reuniões. Às vezes falta cuidado para adequar o cronograma do CREDE com o das escolas. Não tem uma prévia do que vai acontecer. Antigamente, a gente ia mais à SEDUC, agora a gente vai mais ao CREDE” (Diretora da escola A).

5. Disciplina: como lidar?

A disciplina é um dos aspectos mais preocupantes de toda a comunidade escolar. Os próprios alunos apontam seus colegas como “desinteressados” e “bagunceiros.” De acordo com os depoimentos, os estudantes estão cada vez mais agressivos. A forma que diretores e professores encontraram para “manter a disciplina” na escola, é através do “diálogo”, que varia entre conselhos e ameaças de punição. Quando não conseguem re-

solver com os alunos, os pais são chamados ou, em alguns casos, alguém da escola faz uma visita à casa do aluno.

Onde existe orientação pedagógica, o profissional responsabiliza-se pela conversa cotidiana com os mais “*indisciplinados*”, mas, tendo outras atividades, termina por não poder atender à demanda apresentada.

As diretoras sentem-se impotentes com relação à falta de disciplina na escola. Alegam que as inúmeras atividades e a falta de tempo real influem para que não atuem, mais concretamente, nas questões da indisciplina e violência. De acordo com Paro (1997, p. 11), “*essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e a falta de autonomia da própria escola.*”

Há um temor generalizado de que a “*onda de violência*” possa agravar-se, tanto pela falta de respeito que muitos alunos têm demonstrado pelos professores e diretores, como pela presença de gangues no lócus escolar. Professores e alunos acreditam que a direção deveria agir com “*mais pulso*,” mantendo uma postura “*firme e autoritária*,” para que não ocorressem certos abusos.

No entanto, em duas escolas afirmou-se que a indisciplina foi amenizada com a dinamicidade da direção, o lazer e o esporte e com a afetividade das conversas com a diretora.

“Há alunos na escola ameaçando o professor e logo depois desse crime da D. Almeida Lustosa eles passam a querer amedrontar e querer dar uma de poderosos” (Diretora da escola B).

“Mudou porque a diretora é muito dinâmica e tem corda, bola para os meninos brincarem, antes não tinha com que brincar e era só dando murro” (Professora da escola D).

6. Relações Escola-Comunidade: desafios e construções

As tentativas de aproximação entre escola e comunidade têm expressado, por vezes, anseios diferenciados (Matos & Maia, 1995). Entretanto, a eleição de diretores demarcou a abertura de um diálogo necessário a essa construção. O desafio

permanece porque o diálogo precisa acontecer constantemente. Percebemos que aumentaram os “comunicados” do que acontece na escola, até porque os ‘rumores’ de que há verba chegando fazem com que haja um maior interesse em saber como estão sendo destinados esses recursos.

Contraditoriamente, a quantidade de reuniões gerais de pais e mestres tem diminuído. Em apenas uma escola uma mãe afirmou haver reunião mensal com os pais. As formas de comunicações mais usuais são: os bilhetes levados pelas crianças, o comparecimento individual dos pais à escola, quando são chamados, e as reuniões com os professores para receberem boletins, reclamações ou elogios, variando de acordo com o ‘fracasso’ ou ‘sucesso’ dos filhos:

“Eles mandam recadinhas no papel. Tem reuniões a cada três meses, quando os meninos fazem muita bagunça a maioria das mães vão. Desse negócio de verba ninguém entende muito, mas de fuxico dos meninos é num instante” (Mãe da escola E).

As conversas com os pais, na sua grande maioria, são sobre o comportamento dos filhos, ou solicitações, caso a escola precise de algo. Nesse aspecto, não houve mudança substancial. Na verdade a parceria colocada na proposta pedagógica, por alguns diretores, ainda está por acontecer. Por outro lado, a escola está bem mais aberta à comunidade, tanto para a realização de eventos, cedendo o seu espaço, quanto para receber visitas informais.

Há diretoras que falaram sobre diferença no comportamento dos pais que contribuía com a limpeza e atualmente não realizam mais estas tarefas. Os alunos, em particular, só percebem a participação dos pais nas reuniões. Há sugestões para convidá-los a participar de atividades de lazer na escola.

A única diretora, que citou a avaliação institucional, assegurou que este processo contribuiu, decisivamente, para que os pais participassem com qualidade. Neste caso, a própria escola requisitou ser avaliada:

“(...) Nós pedimos e foi um sucesso. Os pais vieram responder questionário sobre a escola, sobre a parte física. Onde o professor avaliava o aluno, o aluno avaliava o professor, o pai avaliava o professor.(...) A partir daí passaram a opinar em tudo na escola” (Diretora da escola D).

Percebe-se, então, que após as eleições se, por um lado, a direção sente-se com uma maior responsabilidade em prestar esclarecimentos à comunidade - atuais e futuros eleitores - sobre o andamento da escola, por outro, os pais também estão mais à vontade para fazer visitas, dar opiniões, avaliar, questionar sobre as verbas, em alguns locais, enfim saber o que ocorre na escola onde agora sabem que têm voto e *“alguma voz.”*

7. Para Continuarmos a Pensar

A eleição de diretores nas escolas públicas vem nos trazer questões importantes para o aprendizado e reflexão sobre a prática da democracia. Esta, certamente, é mais uma tentativa da participação da comunidade na escola, daí perguntarmos: que participação é essa? O que a comunidade entende por participar? Como a direção percebe e ‘permite’ essa participação? Se ‘permitida,’ a participação é de fato democrática? Como os alunos, professores e funcionários participam?

Ao ser eleito, o diretor, além do poder, não traz consigo toda a responsabilidade do sucesso ou fracasso da gestão escolar? Como é ser responsável por uma escola onde há inúmeras dificuldades? O que há para ser partilhado e com quem?

Perguntas, tantas, para sabermos sobre a possibilidade da partilha de poder no *lócus* escolar, para pensarmos sobre a realidade na qual estamos visualizando pistas para uma prática transformadora. Há um discurso que alardeia a democracia e perpassa todas as unidades escolares visitadas. Há tentativas de práticas democráticas com tropeços, avanços, temores. Há um caminhar meio cambaleante, mas não é assim que se aprende a andar?

Gostaríamos de respostas, mas aparecem mais pergun-

tas: por que em todos os locais onde se deu a presença de chapas de oposição, a esmagadora maioria das pessoas opositoristas abandonaram a escola por aposentadoria ou transferência? Coincidência?

Por que em muitas escolas houve tanto medo que uma candidata ‘de fora’ disputasse o cargo com quem já era da escola, se a escolha da direção era da própria comunidade escolar? Perguntas são elucidativas? Por que numa gestão democrática ainda há professores, funcionários e pais com temor de expressarem que votaram numa chapa diferente da que hoje está dirigindo a escola? Se a comunidade participa da escola, a escola participa ou se preocupa em participar da comunidade?

Quanto mais pensamos no que foi respondido, mais questões surgem: a escola deve ser como uma grande família, onde transborda o afeto, onde o público e o privado se interpenetram, onde os cargos são vitalícios – a grande mãe, o grande pai, os sempre filhos e netos? E quanto a mágoa dos mais velhos para com os mais novos que ‘tomaram’ o seu lugar? Como resolver os conflitos se a família deve sempre aparentar harmonia? O que tudo isso tem haver com essa eleição? O que mudou na escola? Em que a eleição de diretores interferiu no cotidiano escolar?

Há mudanças, os sujeitos apontam. A direção hoje pensa mais nos pais, eles merecem ‘satisfações,’ e não mais os políticos do bairro que assediavam a escola para barganhar vagas e favores. A direção sente mais autonomia nesse sentido. Os pais, por sua vez, ficam mais à vontade, exercitaram a escolha pelo voto, a escola agora parece ser mais deles, dos seus filhos. Eles podem ir até lá, mesmo sem serem convidados, e já sabem notícias de que chegaram verbas. Só não entendem muito bem como é que são os gastos, mas *‘os meninos dizem que a merenda está melhor’*. Então, além de ter merenda, ela ainda está melhor... E não tem só giz e apagador, agora tem TV, tem livros, atrasados...bem, mas *“comparando com antes que nem chegavam”*...

Há então essa tendência de perceber o melhor de hoje pelo precário de ontem. Há material didático, há certos equipamentos. Muitas escolas se ressentem por não possuírem uma

máquina copiadora, e a única escola da amostra que tem uma utiliza pouco por causa dos defeitos que sempre apresenta. Por que não a consertam, se há recursos? É verdade, há mas já chegam à escola estipulados como devem ser empregados e algumas vezes são devolvidos porque se destinam para o que a escola não está precisando no momento, embora tenha milhões de carências mais urgentes. Assim, todos os depoentes frisam “*a falta de autonomia no gasto das verbas.*”

O que mais mudou, além de os recursos chegarem à escola? Os professores são os que mais participam da gestão escolar (compartilhando, atuando, opinando e decidindo), após as eleições. Será pela proximidade cotidiana? Pelas reuniões e conversas informais na sala dos professores? Por que ainda não há estratégias planejadas que permitam uma maior participação também dos outros segmentos?

Não é fácil construir uma gestão democrática. Aparecem, sempre, mais indagações que respostas: é possível transformar comportamentos? Como modificar a prática das pessoas? Onde estão as idéias e os atos que nos levam a caminhos mais participativos?

Uma resposta não muito mágica, mas viável, é que “*as idéias estão no chão, você tropeça e acha a solução*” (Brito; Miklos & Mello, 1997). E isso é o que a escola agora faz: tenta equilibrar-se, tropeça e vai achando algumas respostas. É preciso experimentar quando a estrada ainda não está feita. E o que mais mudou na escola com as eleições foi a *coragem de experimentar*.

Experimentar votar em pessoas que prometem uma escola melhor. Experimentar ser votado e assumir uma escola com problemas de infra-estrutura, evasão, repetência, violência, etc. Experimentar fazer uma prova e depois disso ainda passar por provas e provas. Experimentar com os erros, com os acertos, com as críticas. Experimentar a possibilidade de ser colega por quinze anos, ter uma proposta semelhante, mas querer formar outra chapa. Experimentar ser eleito por professores, funcionários, alunos e pais. E ir aprendendo e, por vezes, não se consegue.

Quanto tempo ainda temos que esperar para se apren-

der a democracia na escola?

Em quanto tempo se forma um Conselho Escolar? Como foram formados? De quem foi a demanda para a formação dos conselhos? São representativos? Funcionam? Alguns sim, outros, como disse uma professora: “*Se arrastam, porque há falta de tempo das pessoas que o formam*”; outros ainda, como depõe uma mãe, “*tem reuniões,*” mas alguns dos que participam não conseguem entender muito do que se fala ali e “*só assinam..*” Afirmam que a demanda foi da SEDUC e que a escola sem Conselho teria dificuldades em receber as verbas, por outro lado, onde tem funcionado, o Conselho busca envolver-se e procura soluções em parceria com a escola: contradições do aprender.

Por que só umas poucas diretoras insistem em dizer sobre o Grêmio da escola, quando ninguém mais dá notícias dessa organização? Os alunos, em geral, não sabem do Grêmio e, quando sabem, o associam a esportes e carteiras de estudantes. Dizem saber pouco do que acontece e isso “*depois da formação do Conselho, quando alguma notícia vaza*”, não se sentem participantes da gestão democrática. Além de reivindicarem uma maior participação, sugerem que “*a Secretaria de Educação deveria fiscalizar a campanha para fazer com que se cumpram as promessas.*”

Sobre o período das eleições, todos acham o tempo exíguo. Tudo acontece muito rápido, inclusive “*dessa vez agora ninguém ainda sabe de nada.*” Os professores reclamam que já vem tudo definido da SEDUC e do CREDE. A direção diz: “*Não é bem assim*”, pois acredita que tem sido importante a mediação do CREDE, diminuindo a burocratização anterior. Acrescenta, ainda, que SEDUC e CREDE precisam visitar mais a escola, aproximar-se mais dos professores e planejar um cronograma de reuniões mais viável.

A dinâmica da SEDUC, para os entrevistados, é veloz. Citam o sistema de ciclos, implantado “*de repente.*” Afirmam que o número de reprovações diminuiu, mas questionam a qualidade da aprendizagem dos alunos. Por que é importante **jamais** reprovar? Elogiam, por outro, as atuais capacitações que

têm contribuído para uma prática pedagógica de mais qualidade. Esse é um caminho para mudar comportamentos?

Todos querem compartilhar os sucessos, mas quando falam dos fracassos, como a repetência e a evasão, que permanecem como problemas por anos e anos..., então é hora de achar um culpado ou alguns culpados: que tal a família? Mas a escola não é uma “segunda casa, uma grande família”? Agora estamos falando daquela que é desestruturada, daquela formada pelos pais, que deveriam assessorar melhor seus filhos. E são esses pais, que deveriam assessorar seus filhos, os mesmos que ainda não estão capacitados para opinarem sobre a prática pedagógica na escola? (PARO, 1997).

Apesar de tantas questões, é uma experiência fantástica ver a escola abrindo suas portas para a capoeira, para as missas pela paz, para as feiras da comunidade, reuniões, festas juninas. Isso também mudou e é uma mudança importante.

É essencial perceber que a escola está construindo outra identidade, com todas as dificuldades que acarretam as grandes mudanças.

É importante ver a escola experimentando ser outra, enquanto ainda é ela mesma e aponta a promessa de um tempo que está em construção: **o tempo da gestão democrática.**

Referências Bibliográficas

- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- BRITTO, Sérgio; MIKLOS, Paulo; MELLO, Branco. *A melhor forma. Titãs Acústico*?. 1997. CD.
- DELLORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.
- FARIAS, Isabel Sabino. *A atividade docente no telensino: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem*. Fortaleza, 1997. Dissertação (Mestrado). UFC.
- MATOS, Kelma, MAIA, Maurício. Escola e comunidade: tomando partido pela participação. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, ano 17/18, n. 29,30,31 e 32, p. 100-108, 1995.
- PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- TOURAINÉ, Alan. *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VIEIRA, Sofia L. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 65 a 82.
- _____. *Eleição de diretores. O que mudou na escola?*
Proposta de avaliação. Projeto de pesquisa. Julho de 1998.
- ZALUAR, Alba (Org.). *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992.

NOTAS FINAIS

¹ Este artigo integra um dos relatórios da pesquisa '*Eleição de diretores: o que mudou na escola?*' realizada no segundo semestre de 1998 sob a coordenação da professora Dr.^a Sofia Lerche Vieira.

² Os Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação/CREDEs constituem-se em instâncias político-administrativas descentralizadas de organização da educação no Ceará, isto é, funcionam como minissecretarias. Instituídos na gestão TODOS PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS, vieram substituir as antigas DEREs/Delegacias Regionais de Ensino.

³ Sobral, Alcântara, Cariré, Coreaú, Frecheirinha, Graça, Hidrolândia, Irauçuba, Massapê, Meruoca, Moraújo, Mucambo, Pacujá, Pires Ferreira, Reriutaba, Santana do Acaraú, Senador Sá e Varjota.

⁴ Trata-se de um programa de avaliação empreendida pela Secretaria de Educação do Estado junto à escola pública objetivando traçar seu perfil administrativo, financeiro e pedagógico.

⁵ Esta tipificação, escolas A, B e C, tem como critério central o número de alunos. Escolas pequenas (tipo A) têm até 300 alunos, escolas médias (tipo B) têm entre 300 e 700 alunos, enquanto que as escolas grandes têm mais de 700 alunos.

⁶ Vale destacar que foram entrevistados cinco diretores gerais e uma diretora adjunta pedagógica. Esta última foi devido à falta de condições da diretora geral que na época da visita das pesquisadoras estava totalmente afônica.

⁷ O processo de escolha de diretores teve duas etapas: a primeira envolveu a avaliação da competência técnica dos candidatos mediante prova escrita e exame de títulos; a segunda foi marcada pela eleição direta dos candidatos em sua comunidade escolar.

⁸ A candidata à diretora desta chapa não era professora da escola.

⁹ A diretora geral referida neste trecho foi vice-diretora na gestão passada.

¹⁰ O Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Escolar/FADE configura-se como um mecanismo estadual de financiamento.

¹¹ Segundo informações dadas pelas direções, o processo de implantação dos ciclos não foi harmonioso, houve discordância e resistências por parte das escolas que, na maioria dos casos, acabaram sendo indicadas.

¹² Artigo elaborado a partir da pesquisa “*Eleição de Diretores: o que mudou nas escolas?*” (Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC e Universidade Estadual do Ceará - UECE), realizada em 1998 e coordenada pela Dra. Sofia Lerche Vieira. A referida pesquisa aconteceu em cinco diferentes municípios: Fortaleza, Quixadá, Maracanaú, Sobral e Crato.

¹³ A Avaliação Institucional tem por objetivo analisar as questões administrativa, financeira e pedagógica e, embora não seja o foco central desse estudo, aparece, constantemente, nos dados coletados. Nesse sentido Vieira (1998) propõe, para o futuro, a “*articulação entre a Avaliação Institucional e a Avaliação do Processo da escolha de Diretores*” nas análises.

¹⁴ Optamos por identificar as escolas como: A, B, C, D, E e F, como é possível conferir nos depoimentos dos entrevistados.

¹⁵ O CREDE é um órgão de atendimento e acompanhamento às escolas, criado para descentralizar os serviços antes realizados pela SEDUC e delegacias Regionais de Ensino. O CREDE 21 também incorporou nos seus trabalhos a linha da descentralização, organizando o atendimento por regiões a 194 escolas, Liceus e Centros Supletivos.

¹⁶ Barroso (1998) destaca que a autonomia da escola, nos seus diversos aspectos, deve estar ligada à autonomia dos indivíduos que a constroem.

¹⁷ O telensino é um sistema educacional que atende alunos de 5ª à 8ª série, de escolas públicas estaduais e municipais, através de emissões de TV e material impresso para acompanhamento dos conteúdos (manual de apoio). Farias (1997) trata deste assunto.

¹⁸ Uma escola atrativa, necessariamente, tem de lidar bem com a combinação entre a “*liberdade do sujeito pessoal, o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias institucionais que protegem estas liberdades e estas diferenças*” (Touraine, 1998, p. 317).

SOBRE OS AUTORES

- **Bernadete Porto** é pedagoga, com mestrado em Educação pela UFPE e doutoranda em Educação pela UFC.

- **Irenice de Oliveira Campos** é especialista em Educação de Adultos- Educação Popular pela Universidade Federal do Ceará- UFC. É vice-coordenadora do Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental de Aracati-Ceará.

- **Isabel Maria Sabino de Farias** é professora da Universidade Estadual do Ceará/UECE na área de Didática e Prática de Ensino. Graduada em Pedagogia, concluiu o mestrado em Educação em 1997 pela Universidade Federal do Ceará/UFC pesquisando os saberes docentes no telensino. Atualmente faz o curso de doutorado na mesma universidade na área de política educacional, com foco na formação de professores.

- **José Eudes Baima Bezerra** é professor assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE) na área de História e Filosofia da Educação. Coordenador do Curso de Pedagogia da FAFIDAM/UECE. Mestre em Educação pela UFC, com pesquisa na área de política educacional. Membro do Grupo de Pesquisa em Política Educacional do Centro de Educação da UECE.

- **Kelma Socorro Lopes de Matos** é mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará, desde 1995, e doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. É professora adjunta da Universidade de Fortaleza - UNIFOR e autora do livro "*Nas trilhas da experiência: a memória, a crise e o saber do movimento popular.*" Participou, ainda, como autora da publicação coletiva: "*Ceará: qualidade, acesso e gestão na escola, uma visão dos usuários.*"

- Manoel Alves de Sousa** é professor adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central - FECLESC/UECE. É mestre em Educação pela UFC, onde analisou a educação no município de Quixadá. Título: *“Entre as alvas plumas e o canto da coruja.”*
- Josete de Oliveira Castelo Branco Sales** é professora da Universidade Estadual do Ceará/UECE na área de Didática e Prática de Ensino e Planejamento Política e Gestão. Graduada em Pedagogia, fez mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará, desenvolvendo estudo sobre gestão colegiada.
- Marcília Chagas Barreto** é professora da Universidade Estadual do Ceará/UECE na área de pesquisa educacional. Mestre pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, na área de educação popular. Doutoranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.
- Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque** é professora da Universidade Estadual do Ceará/UECE na área de Planejamento, Política e Gestão. Formou-se em Pedagogia, fez mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará/UFC investigando a política de ensino médio no Brasil e no Ceará. É doutoranda nesta mesma universidade desenvolvendo estudo sobre o planejamento na área de política educacional .
- Maurício Holanda Maia** é professor de Política Educacional do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFC. Mestre em Educação pela UFC desde 1994. Além da prática como educador em todos os níveis de ensino, destacam-se, entre suas experiências profissionais, a coordenação da ONG Barraca da Amizade, onde desenvolveu trabalho de arte/educação junto a crianças e adolescentes em situação de risco; sua atuação na Coordenadoria de Política e Planejamento Educacional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e sua atuação como consultor junto ao Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação-PRASEM/FUNDESCOLA/MEC. Participou também, junto com outros autores, do livro- *“Ceará: qualidade, acesso e gestão na escola, uma visão dos usuários.”*

-Sílvia Helena Vieira Cruz é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC). Fez mestrado e doutorado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP) em Psicologia Escolar e tem se dedicado à pesquisa e docência na área de educação infantil, incluindo tanto o atendimento às crianças, como a formação de professores. No programa de Pós-graduação em Educação na FACED-UFC, coordena o Núcleo Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

-Sofia Lerche Vieira é professora titular do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED-UECE). Doutora em Filosofia e História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pesquisadora do CNPq. Ensina, pesquisa e escreve sobre temas da política educacional brasileira contemporânea, formação de professores e metodologia de pesquisa em educação. Sob sua coordenação, foram produzidos e publicados, dentre outros, os estudos: *“Ceará – experiências na formação de professores”* e *“Ceará – qualidade, acesso e gestão na escola: uma visão dos usuários.”*

-Zuleide Fernandes de Queiroz é professora do Departamento de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, na área de políticas educacionais. Mestre em Educação na área de movimentos sociais e educação; doutoranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

Desde meados da década de oitenta, muitos Estados e Municípios brasileiros têm desenvolvido processos diversos de inovação da gestão educacional, envolvendo maior participação e orientando para a escola o foco das políticas educacionais. Dentre essas iniciativas destacam-se a eleição de diretores escolares com participação da comunidade, a destinação de recursos diretamente às escolas, a criação de colegiados e conselhos escolares. Este estudo busca captar os efeitos de uma dessas inovações - a eleição de diretores - em um dos Estados onde essa prática foi instituída - o Ceará. Assim, uma equipe constituída por treze pesquisadores de diferentes universidades cearenses, durante o segundo semestre de 1998 e com o objetivo de subsidiar a definição de políticas de gestão educacional no âmbito do sistema estadual de ensino, realizou revisão da literatura, análise de documentos, entrevistas com dirigentes educacionais e coleta de dados junto a 30 escolas localizadas em 5 diferentes regiões do Estado (Fortaleza, Maracanaú, Sobral, Quixadá e Crato). Em cada um dos estabelecimentos escolares pesquisados foram realizadas entrevistas com 8 membros da comunidade escolar: o(a) diretor(a), dois professores, um funcionário, dois alunos e dois pais, totalizando 240 depoimentos, constituindo essa a matéria básica sobre a situação encontrada em cada uma das regiões pesquisadas.

O estudo empreende uma análise detalhada dos seguintes temas: avaliação geral da atual gestão; gestão administrativa; gestão do trabalho escolar; gestão das relações internas; e gestão das relações escola-comunidade. A discussão aqui apresentada contempla elementos de reflexão teórica elaborada sobre o tema, bem como alguns dos principais achados da investigação, no que se refere à visão da comunidade escolar sobre o processo de inovação instituído.

ISBN 85-85946-13-X



9 788585 946135