

NOVOS DESAFIOS PARA OS DIRETORES ESCOLARES: GERENCIALISMO, RESPONSABILIZAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Maria de Fátima Magalhães de Lima

Mestre em Educação – PUC-Rio

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-Rio

Integrante do Grupo de Pesquisas Observatório da Educação e Cidade

fatima_mlima@superig.com.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o funcionamento dos conselhos escolares como uma das estratégias da gestão democrática em escolas do ensino fundamental com bons resultados em exames nacionais. A pesquisa, um estudo de caso, considerou o perfil e a percepção dos professores e diretores sobre a gestão e as dinâmicas dos conselhos. Reporta-se aos dados de um *survey* aplicado junto a quatro escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro, aos questionários aplicados aos diretores e professores, entrevistas, análise documental e observações. A análise dos dados demonstrou que a gestão democrática e os correlatos instrumentos de participação não se efetivam plenamente e os conselhos escolares, em particular, se constituem como instrumentos predominantemente protocolares.

Palavras-chave: Gestão escolar; Gestão democrática; Diretores escolares; Conselhos escolares

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the functioning of school boards as a strategy of democratic management in primary schools with good results in national examinations. The research, a case study, considered the profile and perception of teachers and principals on the management and the dynamics of advice. It refers to data from a survey applied at four public schools in the city of Rio de Janeiro, the questionnaires to principals and teachers, interviews, document analysis and observations. Data analysis showed that the democratic management and related instruments of participation is not fully actualized and school councils, in particular, constitute themselves as predominantly ceremonial instruments.

Keywords: School management; Democratic management; School principals; School councils

1 Introdução

Este trabalho constitui parte da Dissertação de Mestrado, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio, em maio de 2011, que teve por objetivo investigar o funcionamento dos conselhos escolares, como uma das estratégias da gestão democrática, em quatro escolas públicas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com bons resultados em exames nacionais.

A seleção das escolas, para compor a amostra, requereu o levantamento dos resultados de 174 escolas municipais com Ensino Fundamental completo,¹ integrantes do conjunto das 1062 escolas da rede pública municipal, estabelecendo-se critérios e um controle rigoroso tanto sobre os fatores extraescolares, expressos no nível socioeconômico médio dos alunos (NSE), como naqueles relativos à estrutura organizacional (Paes de Carvalho *et al.*, 2011), traduzidas em número de matrículas e turmas.

Do conjunto, foram selecionadas quatro escolas com Ensino Fundamental completo, de médio à grande porte, que correspondiam, ainda, aos seguintes critérios: total de matrículas superior a 800 alunos; mínimo de 3 turmas de 8ª Série/9º Ano; nota média padronizada na Prova Brasil na 4ª e na 8ª Série, superior a média do município nas edições de 2005 e de 2007; localização em pontos diferentes da Cidade do Rio de Janeiro e distribuição em faixas de nível socioeconômico (NSE) distintos.

A pesquisa abrangeu os dados do *survey* aplicado a alunos, pais e professores, complementados por entrevistas com os diretores das escolas, questionários autoaplicados aos conselheiros escolares, entrevistas com um membro de cada conselho, bem como observações do cotidiano escolar registradas no caderno de campo e pesquisa aos documentos oficiais (legislação, livros de atas e quadros estatísticos das escolas).

Neste trabalho detenho-me aos dados coletados junto aos professores e diretores destas escolas que permitiram traçar o perfil destes agentes escolares, suas percepções acerca do funcionamento dos conselhos, da eleição de diretores e da construção do projeto político-pedagógico, consagrados mecanismos da gestão democrática, bem como o levantamento das atividades dos diretores na liderança da escola e dos conselhos.

¹ Esta pesquisa foi realizada a partir do survey do SOCED (Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação): “Contextos Institucionais e a Construção da Qualidade do Ensino na Educação Básica – 2009”. Para maiores esclarecimentos sobre o Grupo e a trajetória das pesquisas ler: “Percorrendo as questões que guiam o SOCED há uma década: primeira ancoragem” Lacerda, P. M., Boletim Eletrônico do SOCED nº 04 de 2007, disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input> e “Os novos desafios do programa de pesquisa do SOCED” de Brandão, Z., Boletim Eletrônico do SOCED nº 06 de 2006, disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>.

2 Os conselhos escolares na rede pública municipal do Rio de Janeiro

A institucionalização dos conselhos escolares na rede pública municipal do Rio de Janeiro remonta de 1984, no contexto da redemocratização do país. O desenvolvimento desta política educacional pautou, antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, uma nova forma de participação da família e da comunidade na escola, na qual buscava superar as características colaborativas das antigas Caixas Escolares e das Associações de Pais e Professores.

Cabe ressaltar que a instituição de um conjunto de leis e programas que desenvolveram processos de participação das comunidades escolares, inclusive através dos conselhos e da eleição de diretores, no Rio de Janeiro, na década de 80 (Mignot, 2001; Bomeny, 2009), está relacionada a um contexto político bastante favorável. Refiro-me, notadamente, aos debates nacionais em torno da redemocratização do Estado brasileiro e à eleição de governadores de oposição no ano de 1982, que conjugaram forças progressistas e de setores da esquerda, marcando o projeto de transição democrática no Brasil.

No bojo deste processo, a descentralização política foi amplamente defendida pelos movimentos de redemocratização do país, nos anos 80, em oposição ao regime autoritário, centralizador dos “anos de chumbo” e às estruturas oligárquicas do país. Os atores sociais, organizações, sindicatos e setores da sociedade civil, que defendiam a descentralização, postulavam a autonomia do poder local, o controle social e a gestão participativa.

As mudanças ocorridas no papel do Estado na década de 90, tiveram repercussão nas políticas educacionais, através da implementação da política de descentralização, do financiamento e do gerenciamento da escola pública, constitutivas das mudanças recomendadas pelo Banco Mundial, aprofundadas no governo Fernando Henrique Cardoso no período de 1995 a 2002.

O processo integrado de descentralização das políticas e da regulação do Estado, concernentes ao financiamento e à avaliação da educação, acentuado partir dos anos 90, expôs a emergência de padrões de gestão pautados sob a forma de *accountability*, cujas operações integradas de avaliação, prestação de contas e responsabilização impactaram no incremento de competências técnicas e políticas dos gestores das redes públicas de ensino e de escolas da Federação.

Para Dagnino (2004) o projeto de reforma do Estado deslocou o sentido de conceitos basilares dos movimentos de redemocratização do país da década de 80. Redefinindo, segundo a autora, as organizações da sociedade civil como organizações sociais; a participação como voluntariado, numa perspectiva individualista e moralista, relacionada à gestão; e à cidadania como

ação individual, articulada ao mercado, ao consumo, à solidariedade, à caridade e à assistência (aos mais pobres e às instituições precarizadas).

Outros estudos (Silva, 2001; Borges, 2003; Adrião & Peroni, 2007) também identificam a apropriação do léxico dos movimentos de democratização do país da década de 80, às reformas do Estado da década de 90 e às mudanças das políticas em direção à descentralização e a autonomia, que atingiram e reorientaram a gestão escolar. Os autores consideram que esse processo afetou, sobretudo, as formas de conceber a sociedade civil e a democracia, impactando nos processos de implementação das políticas correspondentes.

Ressalte-se, como exemplo, o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). Integrante do processo de descentralização, o Programa foi criado em 1995 com o objetivo principal de “agilizar a assistência financeira aos sistemas de ensino” (Brasil, 1995, p. 1). A partir de 1997 o PDDE passou a exigir como condição para o repasse dos recursos financeiros às escolas a constituição de Unidade Executora, “uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas” (Brasil, 2009, p. 3), organizada como associação e composta pelos membros do colegiado, do conselho escolar, da associação de pais e mestres, da caixa escolar, ou de agremiações similares que representassem a comunidade escolar.

Esta medida induziu a proliferação de Unidades Executoras em diferentes redes de ensino, muitas delas constituídas a partir das estruturas de conselhos e colegiados escolares já existentes, com a finalidade precípua de gerir recursos financeiros encaminhados através de programas e ações governamentais. É o caso, por exemplo, dos Conselhos Escola-Comunidade, da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

Diversas pesquisas (Yanaguita, 2010; Taborda, 2009; entre outras) têm demonstrado que a transformação dos conselhos e colegiados em Unidades Executoras, e personalidades jurídicas não contribuíram necessariamente para a ampliação da participação das comunidades escolares nestes organismos. Ao contrário, há evidências da distorção do caráter democrático dos conselhos e de tendências à burocratização.

Na rede pública municipal do Rio de Janeiro o impacto das mudanças que asseguraram maiores graus de autonomia e descentralização à gestão escolar, na década de 90, impulsionou a criação de novas disposições legais, que conferiram aos CECs maior inflexão sobre as demandas de caráter burocrático, alinhadas às transformações dos conselhos em Unidades Executoras e relacionadas à gestão de recursos financeiros, provenientes de convênios e programas federais (Rio de Janeiro, 2004). Contudo, a legislação também assegurou a estes organismos, a participação no

planejamento, na avaliação da escola, bem como na elaboração e desenvolvimento do projeto político-pedagógico.

As mudanças afetaram também as atribuições do diretor escolar, que passou a se constituir membro nato, presidente do conselho e representante legal da Unidade Executora. Tornando-se, neste sentido, responsável pela declaração de informações à Receita Federal, ao INSS, além do recolhimento e do pagamento de tributos que incidiram sobre as movimentações financeiras do Conselho, que passou a atuar na gestão como entidade de direito privado sem fins lucrativos.

Conforme as disposições legais de 2010, da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2010a, 2010b), cada Conselho, integrante das estruturas organizativas das escolas, eleito para um mandato de dois anos, é composto por: três professores, dois responsáveis, dois alunos, um funcionário de apoio, um representante da Associação de Moradores, legalmente constituída, além do diretor.

O principal objetivo destes organismos é a integração escola-família-comunidade, com o propósito de assegurar “a melhoria do ensino”². Dentre as competências destes organismos, destacam-se: promoção de reuniões mensais, com a direção da escola e por segmento, registradas em atas; participação no planejamento, na consecução e na avaliação do projeto político-pedagógico; gestão dos recursos financeiros e prestação de contas dos gastos à comunidade; participação no planejamento, nas avaliações da escola e nos conselhos de classe. No ano de 2010, com a vigência do Regimento Escolar, os Conselhos passaram a deliberar também sobre medidas disciplinares aplicadas aos alunos³.

3 A pesquisa nas escolas

As quatro escolas públicas da pesquisa são referências em seus bairros pela qualidade do ensino ministrado. Muitos de seus alunos moram em comunidades e bairros diferentes daqueles em que as escolas estão localizadas, e as famílias precisam utilizar estratégias para escolher essas escolas e manter os seus filhos estudando nelas ao longo do Ensino Fundamental.

Estas escolas, denominadas doravante de: Ana Cristina César, Florbela Espanca, Frida Kahlo e Maria Callas, estão inscritas em quatro das dez Coordenadorias Regionais de Educação - CREs, integrantes da estrutura da Secretaria Municipal de Educação, localizadas em pontos diferentes da Cidade. No quadro seguinte são apresentados os principais aspectos estruturais e de desempenho na Prova Brasil destas instituições escolares.

² Portaria E/SUBE/CGG nº 48 de 17 de março de 2010 e Regimento Escolar – Resolução SME 1074 de 14/04/2010.

³ Ver Regimento Escolar - Resolução SME 1074 de 14/04/2010.

Quadro 1: Resumo das escolas públicas

Escola	Faixa de NSE Médio 8ª série 2005 (1)	IDS do Bairro (2)	Nº de Matrículas (3)	Nº de Turmas	Níveis e modalidades de ensino	PROVA BRASIL Nota média padronizada 4ª Série/5º Ano (4)			PROVA BRASIL Nota média padronizada 8ª Série/9º Ano		
						2005	2007	2009	2005	2007	2009
						Ana Cristina César	4	0,795	786	24	EF
Florbela Espanca	2	0,648	1078	31	EF	5,14	4,90	7,09	4,82	5,07	4,95
Frida Kahlo	1	0,615	1312	42	EF e EI	5,14	5,22	6,47	5,53	5,62	5,33
Maria Callas	3	0,606	1094	38	EF, EI e EE	5,46	5,63	6,62	5,66	5,06	5,59

Fontes: IPP - Armazém de Dados/RJ, IBGE, INEP/MEC.

Notas: (1) Baseado no Censo Escolar 2005/8ª série.

(2) O IDS – Índice de Desenvolvimento Social é uma construção que utiliza em sua composição quatro variáveis do Censo Demográfico 2000 do IBGE, que cobrem as seguintes dimensões: acesso a saneamento básico, qualidade habitacional, grau de escolaridade e disponibilidade de renda.

(3) Os dados relacionados ao nº de matrículas, nº de turmas, níveis e modalidades de ensino foram atualizados conforme informações prestadas pelas escolas em outubro de 2010.

(4) Embora nos critérios de seleção das escolas tenham sido consideradas as notas médias padronizadas da Prova Brasil nos anos de 2005 e 2007, atualizo as informações, relacionando as médias de 2009. As notas médias padronizadas da Prova Brasil na rede pública municipal do Rio de Janeiro foram, respectivamente nos anos de 2005, 2007 e 2009, na 4ª Série/5º Ano: 4,91; 4,86 e 5,70. Na 8ª Série/9º Ano: 4,71; 4,62 e 4,90.

A pesquisa nas escolas teve início com o *survey* do SOCED “Contextos Institucionais e a Construção da Qualidade do Ensino na Educação Básica – 2009”, com o objetivo de obter dados sobre os contextos institucionais e os agentes das unidades escolares, através de questionários aplicados aos pais e alunos do 9º Ano e professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

No caso dos alunos, os questionários foram aplicados de forma assistida, em um tempo de aula com a presença do professor e de pelo menos duas pesquisadoras do SOCED. Em relação aos professores, os questionários autoaplicados foram distribuídos, via de regra, em reuniões pedagógicas após a apresentação da pesquisa ao corpo docente das escolas. Quanto às famílias, os

questionários foram entregues aos alunos, para serem encaminhados aos pais, com a devolução marcada para a semana seguinte.

Os questionários, divididos em blocos, buscaram captar os perfis socioeconômicos, sociodemográficos, profissionais e culturais dos agentes investigados. No caso dos professores, tinham também o intuito de apreender as percepções acerca da escola, seus contextos pedagógicos e administrativos, relacionados, sobretudo, à gestão escolar, ao trabalho docente e à gestão da sala de aula. Em relação ao questionário dos alunos, não foram observadas questões diretamente relacionadas à temática da gestão democrática.

O apoio das equipes gestoras das escolas, durante a coleta do material, contribuiu para o índice relativamente alto de devolução dos questionários, conforme apresentado no quadro seguinte:

Quadro 2: Resumo da aplicação dos questionários nas escolas públicas

Segmento	Questionários		
	Previstos	Respondidos	%
Pais	578	467	80,8%
Alunos	617	530	85,9%
Professores	116	89	76,7%
TOTAL	1311	1086	83,54%

Fonte: Survey SOCED, 2009

Após as apresentações dos primeiros resultados do *survey* às escolas, e de uma análise exploratória dos dados, foi observado o processo eleitoral dos Conselhos Escola-Comunidade em cada instituição escolar, com o objetivo de apreender o processo de escolha dos membros dos conselhos.

Além das observações, foram aplicados questionários aos membros eleitos, representantes de cada segmento, e aos Presidentes Natos (diretores das escolas), no intuito de captar as trajetórias políticas dos conselheiros, suas percepções acerca do CEC e da vinculação à escola.

Cabe destacar que os questionários autoaplicados foram entregues aos conselheiros após frustradas tentativas de entrevistá-los durante uma reunião do conselho. A mudança de instrumento ocorreu porque durante o período da pesquisa (maio a outubro de 2010) não foram realizadas reuniões dos conselhos nas escolas.

Considerando as atribuições e competências dos diretores das escolas, que são membros natos na composição dos conselhos, e peças-chave na gestão, foram desenvolvidas também entrevistas com estes agentes. Em face dos objetivos da investigação, as entrevistas buscaram relacionar as percepções macro e microinstitucionais, privilegiando o conselho como espaço para delinear as suas ações, relacionando-as à gestão, e às perspectivas de democratização da escola.

Articulando-se a estes instrumentos e abordagens foram coletados dados sobre as escolas através dos projetos políticos-pedagógicos e atas das reuniões dos conselhos. O material documental foi complementado com um vasto conjunto de disposições legais que traçam o panorama do desenvolvimento desta política educacional, em diferentes contextos históricos. Estes documentos foram investigados na perspectiva da análise de conteúdo, considerando as relações entre os contextos de influência, os contextos de produção do texto político e os contextos da prática (Mainardes, 2006, p. 56).

4 Os professores: perfis e percepções sobre os conselhos, a gestão e os diretores escolares

Nestas instituições escolares, os professores do 2º segmento do Ensino Fundamental, caracterizam-se por serem predominantemente mulheres (72,1%), brancas (67,4%), na faixa etária de 40 a 49 anos (41,6%), com renda familiar bruta entre 7 a 9 salários mínimos. Dentre os 89 respondentes, 36,4% lecionam há mais de 20 anos e, conforme declarado, 46,1% concluíram o curso superior entre 16 a 20 anos atrás. 37,9% cursaram pós-graduação. Parcela considerável (55,8%), trabalha na escola há pelo menos 6 anos, o que pode sugerir, a princípio, uma vinculação consolidada às instituições escolares investigadas.

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

Por outro lado, são expressivos os aspectos que indicam, favoravelmente, a coesão docente e o compartilhamento de decisões. Nas escolas pesquisadas 89,9% afirmaram que participam nas decisões relacionadas com o seu trabalho, 88,7% declararam que os professores da escola concordam com as suas ideias, e ainda, que o desenvolvimento do ensino nas escolas é influenciado pela troca de ideias entre os professores, conforme afirmado por 86,6% dos respondentes. Estes

aspectos reforçam resultados de pesquisas (Sammons, 2008, p. 335-387) que mencionam estes fatores como componentes da construção da eficácia escolar. Ademais, 68,5% declararam que o trabalho desenvolvido na escola dá satisfação profissional, e 64,1% responderam que o trabalho com alunos reforça a opção docente, coroando a construção de um clima escolar favorável.

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

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

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

Aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos professores responderam que participaram mais ativamente da elaboração do projeto político-pedagógico e assumiram papel central no processo. Entretanto, 19,8% dos professores destas instituições não sabem como o projeto foi desenvolvido. O índice chega a surpreender, especialmente porque este instrumento diz respeito à gestão escolar e ao trabalho educativo realizado nas escolas. Ademais, estamos nos referindo a quatro escolas consideradas de qualidade, expressa nos bons desempenhos em exames nacionais, decorrentes, em tese, do planejamento, da organização e do desenvolvimento do trabalho educativo.

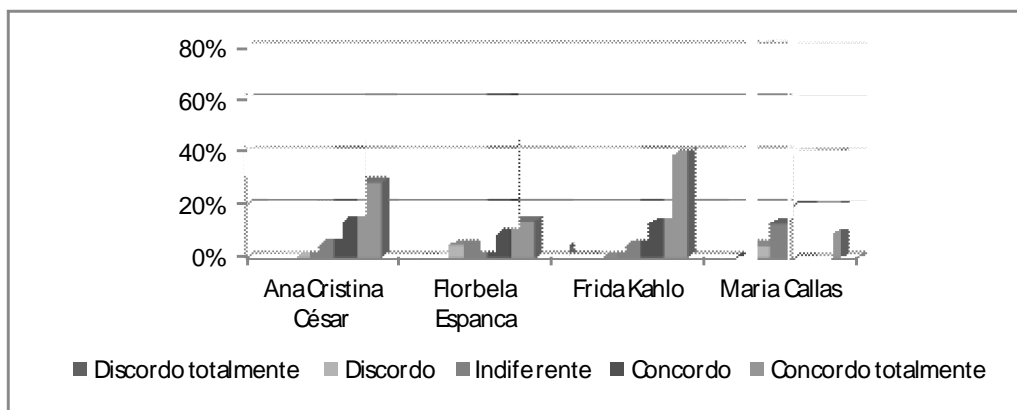
Nestas escolas o diretor é peça chave para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico. No cômputo geral, para 65% dos respondentes o diretor foi partícipe deste processo, sendo citado como o agente mais implicado em sua elaboração. Sugerindo, neste sentido, o monopólio da equipe gestora sobre o corpo docente na concepção do projeto. Por outro lado, observa-se a eficiência no cumprimento das determinações oficiais, tendo em vista que nenhum professor declarou que “não existe projeto pedagógico”, ainda que esteja, em face das respostas apresentadas, deslocado dos princípios da gestão democrática.

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

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

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

Gráfico 1: Confiança dos professores do 2º segmento na direção



Fonte: *Survey Soced*, 2009

Os resultados apresentados no Gráfico 1 levam-nos a supor que: os elevados índices de confiança no diretor parecem produzir efeito agregado ao clima escolar construído no contexto destas instituições; estes índices indicam sinais de transparência no trato da gestão, e leva-nos a interpretar que o processo de escolha que combinou a eleição com a seleção, possivelmente logrou as expectativas de confiabilidade manifestadas por estes professores durante a escolha dos diretores no processo eleitoral.

No tocante aos conselhos escolares, os professores, durante as entrevistas, revelaram o que consideravam como obstáculos para o funcionamento dos conselhos. Além dos empecilhos enfrentados no cotidiano das escolas, de natureza estrutural, tais como as dificuldades em conciliar os horários de trabalho com as reuniões e a falta de capacitação dos conselheiros para o exercício de suas funções, foram citadas outras dificuldades de caráter organizacional no âmbito das próprias escolas, que contribuem para consolidar a inatividade e deformar o caráter coletivo dos conselhos. Dentre as dificuldades foram destacadas: a ausência de reuniões, inclusive nos segmentos; inexistência de planejamento; baixa adesão dos responsáveis; falta de conhecimento sobre o funcionamento e a atuação dos conselhos, além da dificuldade em conciliar a agenda do conselho com a agenda do diretor. Cabe reforçar que nestas escolas não ocorreram reuniões dos conselhos no período de maio de 2010 (quando foram eleitos os conselheiros) até outubro de 2010 (período em que o trabalho de campo foi concluído).

É necessário enfatizar que os professores analisados não podem ser considerados como amostra representativa destas escolas, ou de um conjunto de escolas do Ensino Fundamental que obtiveram bons resultados em exames nacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Tanto em função dos procedimentos adotados para a seleção, bem como em razão do restrito número de professores do 6º ao 9º Ano (89), na amostra. No entanto, ainda que esta pesquisa apresente um panorama parcial e limitado dos professores, das escolas e da rede, a expectativa é que ela possa contribuir com a compreensão de fenômenos homólogos e indicar generalizações para investigações de novos estudos no campo.

5 Diretores escolares: perfis, papéis e desafios para a democratização da gestão escolar

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

Contudo, o que se espera do diretor está muitas vezes além do que ele pode oferecer. Exemplo desta afirmativa é a fala de uma assessora de CRE durante uma entrevista sobre o funcionamento das escolas. Na ocasião ela explicava o que qualificava uma escola para as famílias no momento da matrícula. Porque umas eram mais procuradas do que as outras. Na sua percepção o diretor é determinante para o bom funcionamento das escolas públicas. A este respeito, ela diz: *“eu acho que a escola pública tem tudo pra dar certo. Agora, tem que ter uma boa gestora lá”*.

Mas afinal, quem são as boas gestoras? O que as fazem ser reconhecidas como tais?

O domínio técnico da função pode ser, a primeira vista, considerado como elemento central para dirigir uma escola. Mas, além do domínio técnico que as qualifica para os planejamos

estratégicos, resolução dos problemas complexos e mais imediatos da escola, o poder político destas agentes escolares se constitui como força motriz na condução dos processos de gestão escolar.

Sob o manto do poder simbólico, os diretores agem e transformam as relações de força, constrangimentos e a violência simbólica presentes nas hierarquias e estruturas sociais da escola. O poder simbólico “é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada das outras formas de poder” (Bourdieu, 2010, p. 15). É através dele que a violência e a força das hierarquias são diluídas produzindo efeitos que favorece a crença naquele que a exerce. Sem imposições, mas pelo reconhecimento de sua posição distinta, incrementada por outras formas de capitais, o diretor mobiliza forças e opera a política na/da escola. Segundo Bourdieu, (idem, p. 159) “a política é o lugar, por excelência da eficácia simbólica, ação que se exerce por sinais capazes de produzir coisas sociais e, sobretudo, grupos”.

Complementarmente, Souza (2007) encontra nas teorias weberianas elementos que contribuem para analisar o papel do diretor de escola no âmbito da imbricada relação entre administração, poder e política. Segundo o autor, a liderança carismática do dirigente escolar se efetiva através do reconhecimento de sua autoridade carismática pelos liderados, e da renovação da confiança depositada nele, através do cumprimento de compromissos assumidos durante suas atividades na gestão.

Na rede pública municipal do Rio de Janeiro a escolha e o provimento na função de diretor ocorreram, até o último processo sucessório, em 2008, através de procedimento misto de seleção técnica e eleição na comunidade escolar. A seleção técnica, primeira etapa do processo, foi composta de análise de currículo, análise de plano de trabalho e redação sobre um tema da atualidade educacional. No caso de diretores candidatos à reeleição, consideram-se, ainda, os resultados da avaliação da gestão feita pelo CEC e o cumprimento do plano de trabalho anterior. O resultado da primeira etapa do processo sucessório, que avalia se o professor está apto a participar do processo eleitoral, é arbitrado pelas Coordenadorias Regionais de Educação.

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

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

No que se refere às escolas da pesquisa, as diretoras das Escolas Ana Cristina César e Frida Kahlo ingressaram na função através da primeira eleição livre promovida na rede pública municipal no final da década de 80 e permanecem na função através de sucessivas reeleições. No caso da escola Florbela Espanca, a diretora, que já desempenhou as funções de professora de sala de leitura, coordenadora pedagógica e diretora adjunta, exerce a função por indicação da Coordenadoria Regional de Educação, em decorrência da aposentadoria da diretora anterior. A indicação, ocorrida um mês antes do início da pesquisa, foi legitimada pelo Conselho, requisito previsto para casos desta natureza na rede municipal. A diretora da Escola Maria Callas já havia exercido a função de diretora em outra escola e foi indicada para a função em virtude da exoneração da diretora anterior, em meados da década de 90, quando iniciou o trabalho na escola.

As diretoras destas escolas são quatro mulheres brancas, cujos *backgrounds* familiares, pelos relatos, denotam aspectos das classes média e popular. Estão situadas na faixa etária entre 40 a 70 anos. Duas delas responderam ter cursado Pós-Graduação na área de gestão. São experientes. Estão no magistério público municipal, em média, há 20 anos, e nas escolas há pelo menos 15 anos, tempo médio no exercício da função dirigente.

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

Estas diretoras mantêm padrões de reuniões com os pais e responsáveis, bastante semelhantes. No início do ano letivo organizam e lideram uma reunião geral, com responsáveis e professores, para explicar as regras, organização e funcionamento da escola. Organizam também reuniões ordinárias, bimestrais, para divulgar os resultados do desempenho escolar, entregar boletins e conversar com os responsáveis sobre o desenvolvimento dos alunos durante o bimestre.

E, caso seja necessário, agendam reuniões extraordinárias com responsáveis de determinadas turmas ou alunos.

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

Há, entre as diretoras, modos diferentes de gerir as escolas, mas há, notadamente em todas elas, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. As diretoras mostram-se atentas aos problemas das famílias e chegam a aconselhá-las; monitoram o desempenho das turmas e alunos; acompanham o trabalho docente, e colocam à disposição das Coordenadorias os professores que não trabalham na lógica da escola; replanejam; utilizam recursos pedagógicos e concentram esforços nos projetos de recuperação da aprendizagem; acessam projetos para as escolas, entram nas salas de aula e algumas vezes substituem os professores, lecionando durante as suas ausências. Cabe ponderar também quanto ao reduzido número funcionários administrativos observados nestas escolas, o que acarreta a redistribuição e o acúmulo de tarefas entre os membros das equipes dirigentes.

Às diretoras compete coordenar o Censo Escolar e os programas sociais; acompanhar e avaliar os serviços de ONGs e de terceirizados, que incluem limpeza, melhoria de aprendizagem e correção de fluxo escolar; distribuir e controlar uniformes e materiais encaminhados aos alunos e professores, tais como: apostilas pedagógicas, cadernos de apoio pedagógico, relação de descritores, provas, gabaritos e resultados.

Neste último aspecto, um tema que ocupou as entrevistas e que foi observado como trabalho regular, nos contextos escolares, diz respeito aos recentes procedimentos da Secretaria Municipal de Educação para melhoria da performance acadêmica, e os correlatos impactos na gestão e no trabalho docente.

Tais procedimentos, relacionados à melhoria dos resultados da avaliação dos alunos, foram desenvolvidos nos primeiros meses da atual gestão municipal. Naquela ocasião, foi desenvolvido o plano de melhoria da educação carioca, que conta com um incremento de material pedagógico e projetos, no intuito de garantir aos professores e às escolas condições para melhorar o desempenho dos alunos, através da regulação da gestão pedagógica, especialmente da concepção do

planejamento e da política de avaliação. Paralelo a esta ação foi assinado pelos dirigentes escolares o Termo de Compromisso de Desempenho, que visa o alcance de progressivos índices (IDEB e IDE-Rio⁴) que enfatize a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos.

A centralidade do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Plano De Desenvolvimento da Educação e nas políticas públicas educacionais, como veio para monitorar, alcançar e promover a qualidade da educação nacional, e ainda, o estabelecimento de exames regulares aos alunos, com o monitoramento do IDE-Rio, são recentes na rede pública municipal do Rio de Janeiro, e foram consagrados na atual gestão. E, em face do lastro da política educacional anterior, balizada nos ciclos, se constituem como pontos de tensão que requer das diretoras maiores conhecimentos.

O estabelecimento de bonificação para os profissionais de educação que atingirem as metas acordadas, produz além do efeito da responsabilização, o impacto e a favorável persuasão social, que ocorrem tanto pela crise da educação quanto pela imagem da escola como representação das aspirações sociais das famílias.

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

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

As diretoras consideraram que a autonomia financeira é crucial, para o desenvolvimento dos trabalhos na escola, embora se ocupem de forma distinta da gestão dos recursos encaminhados

⁴ Baseado no IDEB, o IDE-Rio - Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio, foi lançado em 2009 pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro para medir e monitorar o desempenho dos alunos e escolas da rede municipal de ensino. Constitui-se como parâmetro para avaliar a evolução do desempenho das escolas, bem como encaminhar bonificações pecuniárias aos profissionais de educação, cujas escolas atingirem as metas estabelecidas no Termo de Compromisso de Desempenho, assinado pelos diretores escolares.

através do PDDE e do SDP⁵. A utilização concentra-se, sobretudo, nas melhorias dos prédios escolares, através de pequenos reparos e obras. E, em 3 das 4 das escolas os recursos são geridos pelas diretoras na ausência de um planejamento de longo alcance, atendendo às emergências, sem que os gastos sejam publicizados para a comunidade escolar.

Durante as entrevistas foram recorrentes as reclamações das diretoras quanto aos escassos recursos encaminhados e à responsabilidade em lidar com áreas da tributação de pouco conhecimento, e que não se constitui como a atividade fim da escola e da direção escolar. A agilidade na prestação de contas, o uso adequado dos recursos, o pagamento de tributos, são ações que precisam ser desenvolvidas e que impactam no funcionamento da escola e dos conselhos. Sobretudo se considerarmos que as responsabilidades das diretoras foram alargadas com a autonomia financeira das escolas, e o arcabouço legal que rege atualmente o funcionamento dos conselhos escolares como Unidades Executoras.

Nos trechos seguintes, duas diretoras apresentam as suas percepções a este respeito:

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

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

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

No tocante à gestão dos recursos financeiros, na percepção das diretoras, a descentralização tende a oscilar entre os extremos da autonomia e da responsabilização. Entretanto, cabe lembrar que o tema foi caro e constituiu-se como um dos pilares dos movimentos democráticos do país na década de 80. Foi vigorosamente debatido entre os setores organizados da sociedade brasileira e os

⁵ Sistema Descentralizado de Pagamento – Encaminhamento de recursos financeiros municipais às Unidades Administrativas, com o objetivo de atender às despesas emergenciais.

parlamentares durante a elaboração da CF de 1988. Os ideais da descentralização eram iminentes à democracia e representou o mote central da reestruturação e redemocratização do Estado brasileiro.

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

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

6 Considerações finais

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

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

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

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

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

Desta maneira, no tocante ao fomento da autonomia financeira e da descentralização, as políticas indutoras de mobilização e de participação da comunidade na gestão financeira da escola, se mostraram frágeis. Por outro lado, atingiram o intento de repassar às escolas a responsabilidade de dar conta das suas inúmeras demandas materiais. E às diretoras a percepção de maior volume de atribuições e de papéis a serem desempenhados na gestão escolar.

Finalmente, cabe salientar, a partir das análises, as mudanças desencadeadas na gestão das escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro nos últimos dois anos que, na perspectiva de Ball (2004), se coadunam às transformações do Estado, do capital, das instituições escolares e da relação dos cidadãos entre si, no sentido de promover a “instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (p.1107).

7 Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. **Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na Educação?** INEP, Brasília – DF. 2007.

ALVES, F. C. M. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 90, nº 224, p.71-86, jan.-abr. 2009.

BALL, S. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1105-1126, set-dez. 2004.

BOMENY, H. A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**. Brasília, v.22, nº 80, p. 109-120, abr. 2009.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, nº 52, São Paulo, p. 125-138, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Senado Federal. Brasília. DF. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/index.shtm. Acesso em: 22 jun. 2010.

_____. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Manual de orientação para constituição de Unidade Executora**. Brasília, DF. FNDE: 2009.

_____. Lei 10.172/2001 - **Plano Nacional de Educação**. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação – Coordenação de Publicações, Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007.

_____. Lei 9394, de 20/12/1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1997.

_____. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 12 de 10 de maio de 1995**. Brasília, DF. FNDE: 1995

CANÁRIO, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas In: NÓVOA, A.(Coord.). **As organizações escolares em análise**. 2ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional. 1995. p. 139-161.

DAGNINO, E.: ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (coord.) Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización. Caracas: **FACES**, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110. 2004.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-95.

GATTI, B. A. & BARRETO, E. S. S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO. 2009.

LIMA, M.F.M. **Conselhos Escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. São Paulo. vol. 27. nº 94, p. 47-69. jan/abr. 2006.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados** 15 (42), p. 153-168, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>. Acesso em out. 2010.

PAES DE CARVALHO, C. FELIPE, L. H. L.; MANDERLET, D. Desafios para a imaginação e o rigor metodológico. In: Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 19, nº 70, Rio de Janeiro, jan.-mar. 2011.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2007a.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. (Orgs) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007b. p. 73-81.

RIO DE JANEIRO. Resolução SME nº 212 de 24 de agosto de 1984. Cria o Conselho Escola-Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro]**, Rio de Janeiro, RJ, 27/08/1984, p. 10, Municipalidades, 1984.

_____. **Resolução SME nº 827, de 02 de abril de 2004**. Altera a Resolução SME de 24 de agosto de 2004 e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ.

_____. **Portaria E/SUBE CGC nº 47, de 17 de março de 2010a**. Estabelece normas para a realização da eleição dos membros do Conselho Escola Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro

_____. **Portaria E/SUBE CGC nº 48, de 17 de março de 2010b**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do Conselho Escola Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

_____. **Resolução SME nº 1074 de 14 de abril de 2010c**. Dispõe sobre o Regimento Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução Viamundi Idiomas, Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008. p. 335-392.

SILVA, I. G. A reforma do Estado Brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais** (PUC-SP) São Paulo, v. 7, p. 81-94, 2001. Disponível em http://www.pucsp.br/neils/downloads/v7_ilse_gomes.pdf. Acesso em 30/01/2010.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, C. Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e Alianças. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 44, nº 3, p. 513-560, 2001.

TABORDA, C. R. T. **Conselho Escolar como Unidade Executora: limites e possibilidades no processo da construção da gestão democrática**. Mato Grosso, Cuiabá. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp086791.pdf>. Acesso em abr. 2010.

YANAGUITA, A. **A descentralização da gestão financeira para a escola**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/3.pdf>. Acesso em jan.2010.