

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PARTICIPAÇÃO E AVALIAÇÃO: RELAÇÕES E
POSSIBILIDADES**

MARIA ÂNGELA PAIÉ RODELLA INNOCENTE

CAMPINAS

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PARTICIPAÇÃO E AVALIAÇÃO: RELAÇÕES E
POSSIBILIDADES**

Maria Ângela Paié Rodella Innocente

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por **MARIA ÂNGELA
PAIÉ RODELLA INNOCENTE** e aprovada
pela Comissão Julgadora em 17/12/2007.

CAMPINAS

2007

© by Maria Ângela Paié Rodella Innocente, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
Da Faculdade de Educação/UNICAMP**

In66P Innocente, Maria Ângela Paié Rodella
Participação e Avaliação: relações e possibilidades Maria Angela Paié
Rodella Innocente. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Zacarias Pereira Borges
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação

1. Participação. 2. Conselho escolar. 3. Projeto pedagógico. 4.
Avaliação. 5. Políticas educacionais. I. Borges, Zacarias Pereira. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-554/BFE

Título em Inglês: Participation and evaluation : relationships and possibilities

Keywords: Participation ; School council ; Pedagogic project ; Evaluation ; Educational policy

Área de concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges (Orientador)

Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar

Prof. Dr. James Patrik Maher

Prof. Dr. Ismael Bravo

Prof. Dr. Cleiton de Oliveira

Data da defesa: 17/12/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : icinn@terra.com.br

DEDICATÓRIA

A meus pais, Sebastiana (*in memoriam*) e João,
pelo exemplo como pais e como educadores.

À minha família: Luís Carlos, Máira e Léo,
por compartilhar as alegrias e dificuldades desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente a todos que me ajudaram, de alguma forma, a realizar este trabalho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges, pelo incentivo, pelos preciosos conselhos, por compartilhar seu conhecimento e pela imensa paciência.

Aos professores que compuseram a banca examinadora: Prof. Dr. Luis Henrique Aguilar e Prof. Dr. Cleiton de Oliveira, pelas colaborações tão importantes, bem como ao Prof. Dr. Ismael Bravo, suplente da banca, que também se preocupou em ler o trabalho e apresentar sugestões.

Aos professores que ministraram as disciplinas: Prof^ª. Dr^ª. Heloisa Höfling, Prof. Dr. José Roberto Ruz Perez, Prof. Dr. José Roberto Heloani, Prof. Dr. Dermeval Saviani, Prof^ª. Dr^ª. Corinta Geraldí, além do Prof. Zacarias, orientador, e do Prof. Luis Aguilar, membros da banca, pelo conhecimento compartilhado e pela dedicação.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Segatto Muranaka, por ter me permitido voltar a acreditar na possibilidade de cursar um Programa de Mestrado.

À Prof^ª Irai Aguiar Pedrosa, ex-Dirigente Regional de Ensino de Americana, por ter me permitido tempo para cursar o Programa de Mestrado, bem como o acesso a inúmeros documentos.

Aos interlocutores da pesquisa, pela concordância em responder os instrumentos e pelo acesso aos documentos das escolas pesquisadas.

Aos amigos que me apoiaram nessa caminhada e aos colegas de pós-graduação, por compartilharem saberes e angústias.

Agradeço, especialmente, aos amigos Marilda, Juraci e Laércio pela preciosa troca de idéias e apoio.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da UNICAMP, em especial à Nadir, da Secretaria de Pós-graduação, pelo atendimento sempre tão pronto.

À Secretaria de Estado da Educação, pelo auxílio Bolsa-Mestrado, que me permitiu arcar com os gastos deste trabalho.

A meus familiares, pelo apoio e compreensão.

A Deus, princípio e fim de tudo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar e analisar a relação entre a participação e avaliação, ou seja, a participação do Conselho de Escola no Projeto Pedagógico da unidade escolar e os resultados de matrícula final – promoção, retenção, evasão que a escola atinge. A pesquisa realizou-se no ano de 2007, em quatro escolas públicas estaduais do município de Americana – SP, localizadas em quatro diferentes regiões deste. Os instrumentos utilizados foram questionário, entrevista semi-estruturada e análise documental. Participação e avaliação são discutidas enquanto políticas em suas relações com a democratização da gestão escolar, analisando as dificuldades e possibilidades para que se materialize, na realidade das escolas públicas estaduais paulistas. Por meio da análise empreendida, não foi encontrada relação entre participação e resultados das escolas: uma maior participação do Conselho de Escola não levou, necessariamente, ao aumento do índice de promoção e diminuição da retenção e evasão. Tal relação, não linear e suas nuances foram discutidas ao longo do texto. O aprendizado da participação e da democratização das relações na escola e na sociedade é defendido ao longo do trabalho, por serem processos em construção na educação brasileira, em busca de sua democracia.

Palavras-chave: Participação – Conselho de Escola – Projeto Pedagógico – Avaliação – Políticas.

ABSTRACT

This research has as objective to consider the relationship between participation and evaluation, that is, about the participation of the School Council in its Pedagogic Project and the results of final enrollment – promotion, failure and evasion rates that the school reaches. The research happened in 2007 at four public schools in Americana-SP, localized in four different areas. The instruments used were questionnaire, semi-structured interview and documental analysis. Participation and evaluation are discussed as policies in their relationship with democratization of the school management, analysing the difficulties and possibilities to materialize it, at the reality of public schools in São Paulo State. By the analysis developed, it wasn't found any relationship between participation and evaluation and the results of schools: a higher participation of the School Council didn't take, exactly, the school to improve its promotion rates and even reduce the evasion and failure rates. This relationship, not on-line and its nuances were discussed along the text. The learning of participation and democratization of relationships at school and at society is defended in this work, because they are processes in construction at brazilian education, looking for democracy.

Key-words: Participation – School Council – Pedagogic Project – Evaluation – Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

Figura 1	Mapa de Americana.....	119
Gráfico 1	Promoção, retenção e evasão no Ensino Fundamental – ano 2006.....	122
Gráfico 2	Promoção, retenção e evasão no EF em 2004 e 2005.....	123
Gráfico 3	Promoção, retenção e evasão no EM em 2004 e 2005.....	124
Gráfico 4	Sobre o Conselho de Escola.....	155
Gráfico 5	Sobre o Projeto Pedagógico.....	156
Gráfico 6	Avaliação do trabalho dos profissionais da escola.....	158
Gráfico 7	Acesso, compreensão e uso de dados de avaliação da escola.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de classes e alunos da Diretoria de Ensino.....	115
Quadro 2	Dados da Diretoria de Ensino quanto ao tipo de atendimento e aspectos físicos das escolas.....	116
Quadro 3	Reuniões do Conselho de Escola 1.....	133
Quadro 4	Reuniões do Conselho de Escola 2.....	138
Quadro 5	Reuniões do Conselho de Escola 3.....	144
Quadro 6	Reuniões do Conselho de Escola 4.....	149
Quadro 7	Divisão dos grupos de escolas e sua localização nos bairros.....	223
Quadro 8	Resultados do SARESP, em cada um dos Grupos.....	227

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Promoção, Retenção e Evasão no EF, no ano de 2006.....	121
Tabela II	Promoção, retenção e evasão no EM, no ano de 2006.....	122
Tabela III	Promoção, retenção e evasão no EF em 2004 e 2005.....	123
Tabela IV	Promoção, retenção e evasão no EM em 2004 e 2005.....	124
Tabela V	Dados do ENEM 2006.....	125
Tabela VI	(Bloco de Questões 1) – Sobre o Conselho de Escola.....	154
Tabela VII	(Bloco de Questões 2) – Sobre o Projeto Pedagógico.....	156
Tabela VIII	(Bloco de Questões 3/3.1) – Avaliação do trabalho dos profissionais da escola.....	157
Tabela IX	(Bloco de Questões 3/3.2) – Acesso, compreensão e uso de dados de avaliação da escola.....	159
Tabela X	Dados obtidos em cada segmento do Conselho de Escola 1.....	228
Tabela XI	Dados obtidos em cada segmento do Conselho de Escola 2.....	230
Tabela XII	Dados obtidos em cada segmento do Conselho de Escola 3.....	232
Tabela XIII	Dados obtidos em cada segmento do Conselho de Escola 4.....	234
Tabela XIV	Comparação entre as respostas dos quatro Conselhos de Escola pesquisados.....	236

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ANEB	Avaliação Nacional de Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CE	Conselho de Escola
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEESA	Centro Estadual de Educação Supletiva de Americana
CF	Constituição Federal
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DE	Diretoria de Ensino
DERA	Diretoria de Ensino – Região de Americana
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENC	Exame Nacional de Cursos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério de Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial de Comércio
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação
PP	Projeto Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RES	Resolução
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria da Educação
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TRI	Tratamento de Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
Metodologia.....	06
Organização do Trabalho.....	10
CAPÍTULO I - A PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO DE ESCOLA E O PROJETO PEDAGÓGICO – ALGUMAS QUESTÕES.....	13
1.1. O contexto – Panorama das políticas sociais e educacionais e a reforma do Estado.....	14
1.1.1. O contexto mundial no qual o Brasil se insere.....	14
1.1.2. O contexto brasileiro.....	18
1.2. A implementação das políticas públicas – o Conselho de Escola como uma política de democratização da gestão escolar.....	27
1.3. A participação no “centro do palco” – condição para a atuação da sociedade civil na construção da democracia – algumas reflexões.....	34
1.3.1. Outras nuances da participação.....	41
1.3.2. A participação em Educação – construindo a democracia na escola e na sociedade.....	45
1.4. Educação no Brasil – descentralização, participação e gestão democrática – legislação e materialização.....	47
1.5. Participação e Gestão Democrática – Discutindo inter-relações.....	51
1.6. A descentralização e suas conotações: participação e dominação.....	55
1.7. Projeto Pedagógico como possibilidade de gestão democrática e autonomia.....	58
1.7.1. A autonomia e o Projeto Pedagógico – (im) possibilidades.....	62
1.8. Os Conselhos de Escola como possibilidade de participação e gestão democrática	65
1.9. Para finalizar.....	72
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO OU MENSURAÇÃO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	77
2.1. Retomando os caminhos da avaliação.....	79
2.2. Indicadores de avaliação.....	90
2.3. O SARESP	99
2.4. Para finalizar.....	102
CAPÍTULO III - A PESQUISA – RELAÇÕES E POSSIBILIDADES ENTRE PARTICIPAÇÃO E AVALIAÇÃO – ALGUMAS REFLEXÕES.....	109
3.1. Caracterização da Diretoria de Ensino – Região de Americana.....	113
3.1.1. Localização Geográfica e Características dos Municípios.....	113
3.1.2. Características da Diretoria quanto ao atendimento, número de escolas e de alunos e aspectos físicos.....	114
3.2. A pesquisa.....	118
3.2.1. Escola 1 (grupo 1 – centro e adjacências).....	127
3.2.1.1. Características da Escola 1.....	127
3.2.1.2. Caracterização e respostas ao questionário dos membros do Conselho de Escola da Escola 1.....	128

3.2.1.3. Análise Documental.....	132
3.2.2. Escola 2 (grupo 2 – Divisa com Santa Bárbara D’Oeste).....	134
3.2.2.1. Características da Escola 2.....	134
3.2.2.2. Caracterização e respostas ao questionário dos membros do Conselho de Escola da Escola 2.....	135
3.2.2.3. Análise Documental.....	138
3.2.3. Escola 3 (grupo 3 – Pós Via Anhanguera).....	140
3.2.3.1. Características da Escola 3.....	140
3.2.3.2. Caracterização e respostas ao questionário dos membros do Conselho de Escola da Escola 3.....	141
3.2.3.3. Análise Documental.....	144
3.2.4. Escola 4 (grupo 4 – Pós viaduto e antes da Via Anhanguera).....	145
3.2.4.1. Características da Escola 4.....	145
3.2.4.2. Caracterização e respostas ao questionário dos membros do Conselho de Escola da Escola 4.....	146
3.2.4.3. Análise Documental.....	149
3.3. Comparação entre os Conselhos de Escola pesquisados – discussão dos dados obtidos – Participação, Conselho de Escola, Projeto Pedagógico e Avaliação na concepção dos atores escolares.....	151
3.3.1. Comparação entre os Conselhos de Escola por meio dos dados obtidos no questionário e na entrevista	151
3.3.2. Complementando, sem esgotar, a discussão.....	175
3.3.3. Devolutiva das discussões sobre os dados obtidos pela pesquisadora, pelos atores escolares.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	197
APÊNDICES.....	218

INTRODUÇÃO

Este trabalho enfoca a participação e a avaliação, enquanto políticas públicas, suas relações e as possibilidades que oferecem.

Sobre a participação, via Conselho de Escola¹, observamos certo distanciamento entre os diversos profissionais que atuam na escola e o público que atende.

Às vezes, contudo, o discurso nos leva a acreditar que nossas ações, nele embasadas, levariam à materialização da democracia nos espaços escolares, sem que, todavia, percebamos a ideologia que carrega e a cooptação a que estamos sujeitos.

O desconhecimento da função, ou a falta de clareza sobre as próprias concepções, facilita a manipulação. Não bastam boas intenções. As políticas educacionais indicam um caminho a ser trilhado pela escola e este caminho nem sempre atende, especificamente, às necessidades da comunidade escolar.

Entretanto, o envolvimento do coletivo, compartilhando saberes e fazeres, via Conselho de Escola, é uma possibilidade para a construção da democracia na gestão² escolar.

Existem, porém, certas dificuldades para ter a comunidade dentro da escola, como conflitos entre os atores escolares, falta de motivação para a participação, desconhecimento

¹ Lei Complementar nº 444/85, Estatuto do Magistério Paulista, artigo 95.

² Cf. CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática In: OLIVEIRA, D. A. (Org.), 2001, p.201: o termo gestão vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir). Adrião (2001) propõe uma diferenciação entre administração e gestão escolar.

do que esta seja e de quais são as atribuições do Conselho de Escola, resistências, dentre outras.

Tais dificuldades para materializar a participação da comunidade na gestão da escola são bastante generalizadas. No entanto, a gestão democrática do ensino público e a atuação do Conselho de Escola encontram-se determinadas pela legislação, mesmo que se configure como uma participação por representação.

Como ordenamento Constitucional, artigo 206, alínea VI, estabeleceu-se a gestão democrática do ensino público. Cumpre discutir em que níveis os sistemas de ensino adaptaram-se para responder às demandas de participação.

Em termos legais, a participação, a autonomia e a atuação dos colegiados³ já se faziam presentes na legislação de ensino antes do Regime Militar, conforme expresso na Lei Federal 4024/61 (LDB), assim como na Lei Federal 5692/71 (promulgada na vigência do regime militar). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual, Lei 9394/96, a gestão democrática do ensino público está expressa no artigo 3º, inciso VIII, bem como nos artigos 14 e 15, em que se encontram os princípios de participação dos profissionais da escola na elaboração de seu Projeto Pedagógico e da comunidade escolar e local, por meio de conselhos escolares, no artigo 14, e no artigo 15, autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, às unidades escolares. No entanto, depende do entendimento de cada sistema de ensino que deverá regulamentá-la, conforme preceitua o artigo 3º, supracitado.

O Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei 10172/2001, tem em seus objetivos: "democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais,

³ Artigo 1º, alínea a, da Lei 4024/61 e Artigo 62, da Lei 5692/71. Em ambas, existe a figura dos Conselhos, Nacional e Estadual, de Educação. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/leg.htm>. Acesso em 24 maio 2006.

obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes".

Porém, tanto a participação quanto a gestão democrática do ensino público, embora constem na legislação, não estão garantidas por si mesmas e concretizá-las é um processo permanente de construção. Como discorre Demo (1988), "participação é conquista".

Existe um distanciamento entre o legal e o real. A lei, que é fruto de lutas sociais e das intenções das políticas públicas, expressa o que se deveria fazer, mas não necessariamente se materializa.

A instituição do Conselho de Escola pela Lei Complementar 444/85, presente posteriormente na LDB/96 e no PNE/2001, como gestão democrática do ensino público, dentre outros ordenamentos legais, significa a instituição de uma política de democratização dessa gestão. A legislação do ensino, bem como a política educacional de um determinado período, reproduzem as estruturas sociais, trazendo em si as contradições inerentes a tais estruturas e também criam novas contradições. No entanto, as políticas podem produzir resultados divergentes daqueles originalmente intencionados.

De tal forma, a implementação de dispositivos legais estabelece uma rede de relações de poder, de cima para baixo e de baixo para cima. Ou seja, embora haja ordenamentos legais, estes se darão num fluxo em direção à base e vice-versa, podendo ser contestados ou ainda, mal aplicados, como ocorre com alguns dispositivos, que embora legislem sobre certas questões, não se materializam em sala de aula.

É na crença de relações de poder exercidas entre sujeitos históricos, que pensamos a possibilidade de participação da sociedade civil nos processos decisórios, no exercício do poder que não se encontra somente no Estado, mas que pode ser exercido nas teias sociais.

A Educação pode então ser pensada como lugar de relações, formação de sujeitos e de transformações. Por meio do exercício do poder, a comunidade escolar poderá participar dos processos decisórios da escola, construindo redes que permitirão a democratização das relações de poder na escola e na sociedade.

Como possibilidade da democratização das relações de poder na escola e na sociedade, salientamos a atuação da sociedade civil na gestão democrática do ensino público, por meio do Conselho de Escola, como instância decisória e influenciando nas políticas educacionais.

A solução dos problemas deve ser buscada dentro da própria realidade, compreendendo-a em sua pluralidade: um processo em que a comunidade busque o auto-conhecimento e entenda também a realidade que influi em seu contexto.

Conforme discorre Silva Jr. (1993, p. 14), “pensar a escola pública significa pensar a crise do Estado brasileiro; significa, conseqüentemente, reinterpretar a relação entre sociedade política e sociedade civil no Brasil de hoje”, o que nos leva a questionar como se dá a participação da comunidade na gestão escolar.

Assim, indagamos se indicadores de matrícula final: evasão, promoção, retenção⁴ relacionam-se à participação da comunidade escolar na gestão da escola pública.

⁴ O resultado do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) foi inicialmente utilizado para a seleção das escolas pesquisadas, conforme explicamos no capítulo 3, porém, com sua descontinuidade em 2006, a análise concentrou-se nos resultados de matrícula final. O SARESP compunha-se, até 2005, de avaliação anual aplicada aos alunos da rede pública estadual de educação paulista, desde 1996 (Res.SE 27/96). Maior detalhamento no capítulo 2.

Investigamos a relação entre participação e avaliação, em quatro escolas públicas estaduais da Diretoria de Ensino - Região de Americana, SP, discutindo descentralização, autonomia, avaliação e a possibilidade de que a atuação do Conselho de Escola em seu Projeto Pedagógico resulte em bons resultados (de matrícula final).

A pesquisa relaciona-se também à concepção sobre Educação e Democracia, apresentada por Lima (1995), consoante nos apoiamos:

A democratização da escola está ligada à sociedade como um todo [...] A contribuição que a escola tende a dar à democracia consiste no exercício da prática participativa [...] uma participação efetiva [...] a escola estará educando para a democracia e contribuindo para a transformação da sociedade (LIMA, 1995, p.57).

Ressaltamos que a participação tem sido intensamente estudada, porém, ainda é uma construção, um processo de democratização da escola e da sociedade, um “estar sendo” e, portanto, deve continuar a ser discutida. Como alguns autores que estudaram a participação, citamos Avancine (1990), Ganzelli (1993), Genovez (1992), Rezende Pinto (1994), Bordenave (1994), Paro (1997), Villela (1997), Guerra (1998), Oliveira (2001), Abranches (2003), Sung (2003). No que toca a outros conceitos discutidos no trabalho, Adrião (2001) tratou da autonomia; Veiga (1996, 2001) e outros, enfocaram o Projeto Pedagógico; a questão da avaliação foi estudada por Balzan e Dias Sobrinho (2000), Afonso (2001), Freitas (2002), Barroso (2003) e Blasi (2005). Outros autores poderiam ainda ser citados e constam das referências bibliográficas.

O estudo enfoca a relação entre participação e avaliação, isto é, se a participação da comunidade escolar⁵, via Conselho de Escola, no Projeto Pedagógico da Unidade

⁵ Entende-se comunidade escolar como o conjunto de segmentos que direta ou indiretamente atuam na escola (ADRIÃO, 2001, p. 9).

Escolar, altera seus índices de promoção, evasão, retenção, ou seja, se o funcionamento dos Conselhos causa mudanças desses resultados, nas escolas pesquisadas.

Conceituamos participação conforme Bordenave (1994): Participar é fazer parte, tomar parte, ter parte. Portanto, analisaremos a participação do Conselho de Escola no Projeto Pedagógico ou se o Conselho apenas resolve questões secundárias⁶.

Como objetivos específicos, estabelecemos analisar:

- A existência da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, representados no Conselho de Escola, na elaboração de seu Projeto Pedagógico.

- Se a participação da comunidade, por meio do Conselho de Escola, em seu Projeto Pedagógico altera os resultados das escolas pesquisadas, utilizando indicadores quantitativos de matrícula final (promoção, retenção, evasão).

- Em que nível se encontra a participação da comunidade escolar, os dificultadores e facilitadores, buscando discutir as possibilidades que a participação traz em relação à democratização da gestão escolar da escola pública.

Metodologia

O estudo realiza-se como pesquisa qualitativa. Utilizamos a pesquisa etnográfica, numa abordagem iluminativa, ou seja, propomos que o objeto seja estudado e analisado “à luz” do contexto ao qual pertence (ROCHA, 1984).

Justificamos a metodologia proposta por meio dos escritos de Lüdke & André (1986), em que ressaltam: “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 1).

⁶ O que Tragtemberg (1987) chama de “participacionismo” ou “Alice no País das Maravilhas”.

No entanto, “como atividade humana e social a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.3). Não poderemos fugir deste vínculo, visto que atuamos no *ethos* da pesquisa, onde travamos relações interpessoais e hierárquicas. Existe ainda, a considerar, o próprio contexto social, inserido numa realidade histórica. Como pesquisa qualitativa, o ambiente é fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento.

Contudo, conforme referem Ezpeleta & Rockwell⁷ (1989), a escola não é a mesma em todo o mundo capitalista, de forma que é necessário que se olhe “o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 11). Daí advém a idéia da construção social da escola:

A construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento [...] A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças [...] que constituem, a trama real em que se realiza a educação (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 11-12).

Selecionamos quatro escolas públicas estaduais, localizadas em diferentes regiões do município de Americana - SP, Diretoria de Ensino – Região de Americana, dividindo Americana em quatro áreas de abrangência, de acordo com a localização geográfica.

Inicialmente, formamos, com o critério de localização geográfica e número de escolas abrangidas, quatro grupos.

As áreas de abrangência, que delimitam a formação dos grupos, são: central e adjacências (treze escolas)⁸, pós-via Anhanguera (oito escolas), divisa com Santa Bárbara

⁷ A proposta teórico-metodológica das autoras está aprofundada no capítulo 3.

⁸ Não consideraremos entre essas treze escolas o Centro Estadual de Educação Supletiva de Americana (CEESA), que oferece a Educação de Jovens e Adultos, com presença flexível, uma vez que as características

D'Oeste (oito escolas) e pós viaduto do Centenário e antes da via Anhanguera (sete escolas). Estas áreas, chamadas de setores, e os quatro grupos a que correspondem, podem ser melhor visualizadas no mapa de Americana, que se encontra no capítulo 3.

Foi selecionada uma escola por setor, a qual também deveria ter como característica não estar sob nossa supervisão.

Elaboramos quatro tabelas, uma por grupo, com os resultados do SARESP nos anos de 2004 e 2005 (as tabelas com os grupos formados encontram-se nos apêndices), selecionando duas escolas com resultados do SARESP acima do resultado da DE e duas com resultados abaixo, nos grupos formados, uma em cada grupo⁹.

Dessa forma, temos um panorama abrangente, visto que as diferentes regiões, embora inseridas no mesmo Município, apresentam, em algum grau, diferenciações quanto às condições sócio-econômicas de seus habitantes, o que se evidencia na caracterização do público atendido em cada unidade escolar ou outras características próprias que lhes são intrínsecas.

A pesquisa realizou-se no ano de 2007. Os instrumentos utilizados estão descritos na continuidade.

Aplicamos Questionário, com questões fechadas, aos membros do Conselho de Escola das quatro unidades escolares selecionadas, quando de nossa presença numa reunião do Conselho de Escola. O instrumento permitiu uma visão geral do quadro, propiciando um esboço quantitativo das representações dos membros, que são os sujeitos da pesquisa.

desta unidade escolar diferem significativamente das demais escolas públicas estaduais que oferecem outras modalidades de ensino.

⁹ Todo o raciocínio feito para a seleção das escolas encontra-se detalhado no capítulo 3.

Permitiu-nos, ainda, uma análise da participação do Conselho de Escola em sua gestão e quais os assuntos discutidos nas reuniões. A presença em reunião do Conselho de Escola possibilitou a inserção, ainda que parcial, na realidade estudada.

Destacamos, a respeito do questionário, fundamentando-nos em Thiollent (1985), que esse apresenta como principal vantagem, a simplificação da codificação das respostas e do processamento dos dados. A desvantagem relaciona-se à “eventual inexaustividade do leque de alternativas propostas e a influência da formulação das alternativas sobre as escolhas do respondente” (p. 56).

Efetuamos entrevista semi-estruturada, gravada com um representante de cada segmento do Conselho de Escola, das Unidades pesquisadas, além do Diretor de Escola. Os membros entrevistados foram escolhidos de forma aleatória, mediante sua disponibilidade em responder à entrevista, preservando a indicação de um membro por segmento, ou seja, além do Diretor, o especialista em educação, um funcionário, um professor, um pai e um aluno, em cada Conselho de Escola pesquisado.

A respeito da entrevista, Michelat (1985, p. 193) discute que a informação obtida por meio da entrevista não-diretiva corresponde a níveis mais profundos, pois parece existir uma relação entre o grau de liberdade possibilitado ao entrevistado e a profundidade das informações que fornece, permitindo a produção de informações que poderiam ser censuradas num outro tipo de entrevista.

Utilizamos a análise documental, procedendo a leitura e análise de atas de reuniões do Conselho de Escola, a fim de complementar os dados obtidos por meio do questionário e da entrevista, pois podem apontar novos aspectos da realidade pesquisada. Adotamos o

mesmo procedimento com o Plano de Gestão, no que se refere à caracterização da escola e do público a que atende, além do plano de trabalho do Conselho de Escola.

A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse, pois os documentos constituem uma fonte estável, tomando-se cuidado com a subjetividade ao fazermos tal investigação (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38-41).

Analizamos dados quantitativos de matrícula final, comparando-os com os resultados do questionário, das entrevistas e da análise das atas de reuniões e outros documentos escolares, para estabelecimento da existência ou não de relação entre os dados levantados, ou seja, houve ou não a participação da comunidade escolar na construção do Projeto Pedagógico, o que alterou ou não os resultados considerados.

Buscamos apoio na bibliografia para fundamentação teórica das observações e dados obtidos, dentre eles: os condicionantes da participação – internos, institucionais, político-sociais; a questão da avaliação institucional e seus parâmetros.

Conforme nos mostra Szymanski et al (2004, p. 15), quando o entrevistado se depara com sua fala na do pesquisador, permite-se-lhe nova reflexão sobre a questão discutida para que possa articulá-la de outra forma, a partir da narrativa do pesquisador. Assim, possibilitamos aos envolvidos a leitura do material produzido, com a finalidade de verificar a validade dos dados empíricos.

Organização do Trabalho

A estrutura do trabalho contempla, no primeiro capítulo, um panorama das políticas sociais e das políticas educacionais, dentro do contexto de globalização

econômica, ideologia neoliberal e reforma do Estado, discutindo questões como o quase-mercado educacional e a atuação de organismos transnacionais, como o BM. Enfocamos a participação, seus níveis e como ela ocorre na Educação, os Conselhos de Escola e sua contextualização histórica, as possibilidades e dificuldades para a participação e o Projeto Pedagógico, enquanto construção, mas também suas vertentes, uma técnica e para controle e outra democratizante, para a participação e a autonomia. Tratamos de questões como descentralização, enquanto possibilidade de participação ou de dominação e a autonomia, enfatizando suas conotações como atendimento ao mercado ou ao social. Ou seja, o papel do Conselho de Escola como possibilidade de democratização da gestão escolar do ensino público e como instância de participação política da sociedade civil, para a construção da democracia na escola e na sociedade, e as questões subjacentes ao tema.

No segundo capítulo, abordamos a avaliação institucional, com um histórico dos exames, e o que seja a avaliação interna, envolvendo os atores escolares e a externa, como mensuração e regulação, no contexto neoliberal. Discutimos diversos indicadores de avaliação externos com ênfase no SARESP, pois o utilizamos como marco inicial para a seleção das escolas pesquisadas.

Tanto no primeiro como no segundo capítulos, utilizamos o item “para finalizar” no intuito de facilitar ao leitor a compreensão das inúmeras nuances e conceitos que o tema do trabalho abrange.

No terceiro capítulo, em que tratamos da pesquisa propriamente dita, detalhamos a metodologia, caracterizamos a Diretoria de Ensino – Região de Americana, os municípios que abrange e as escolas pesquisadas, analisamos os dados da pesquisa e refletimos sobre a

existência da relação entre participação e avaliação, indicada no objeto e as razões para tal, ou não, e outras possíveis.

Na seqüência, as considerações finais, buscando, mediante a análise empreendida, traçar o perfil da participação da comunidade escolar na gestão da escola pública e refletir sobre os condicionantes, dificultadores e facilitadores e as possibilidades de atuação da sociedade civil, não tendo, contudo, a pretensão de esgotar o tema, pois a participação, conforme já ressaltado anteriormente, “está sendo”, é um processo em construção.

Por último, as referências bibliográficas, por meio das quais o leitor tem a possibilidade de entender melhor o processo de construção deste trabalho.

Disponibilizamos, ainda, diversos apêndices visando facilitar a compreensão da pesquisa.

Assim, iniciamos a Dissertação, com o capítulo 1 e a discussão de diversos conceitos importantes para a compreensão do tema, a fim de fundamentá-lo teoricamente.

CAPÍTULO I - A PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO DE ESCOLA E O PROJETO PEDAGÓGICO – ALGUMAS QUESTÕES

O capítulo visa introduzir o tema da pesquisa e fundamentá-lo teoricamente, mediante a discussão de alguns conceitos que se relacionam ao objeto de estudo.

O interesse por questões como participação, gestão democrática, descentralização, autonomia intensificou-se quando da incorporação da gestão democrática nas legislações educacionais, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A gestão democrática do ensino público, embora limitada por inúmeras condições que dificultam sua materialização, é entendida como possibilidade de fortalecimento da democracia no Brasil.

A revalorização do debate sobre democracia, no Brasil, adquire importância a partir dos movimentos sociais pela redemocratização no final dos anos 70 e com o término do regime militar, tendo a sociedade civil expectativa de sua consolidação.

A democracia pressupõe participação, e assim torna-se imprescindível trazer para debate estudos e reflexões sobre participação da comunidade na gestão da escola, via Conselho de Escola, em específico no Projeto Pedagógico.

Além de discutir as concepções de participação, autonomia, descentralização – termos polissêmicos, analisamos o papel do Conselho de Escola e sua contribuição para a construção do Projeto Pedagógico, pois entendemos que deve ser elaborado com a participação dos profissionais da escola e de seus usuários.

Embora seja a participação o foco principal do trabalho, é importante discutir o contexto em que se realiza a pesquisa e em que se discute a participação e, portanto, é

mister levantar a questão das políticas públicas no cenário mundial e brasileiro, enfocando a reforma do Estado, pois está diretamente relacionada às políticas educacionais que favoreçam o aumento da participação da comunidade na gestão das instituições escolares.

1.1. O contexto – Panorama das políticas sociais e educacionais e a reforma do Estado

Estado, capitalismo, cidadania e educação estabelecem entre si relações complexas que envolvem o poder, o conflito, os processos de decisão.

As políticas sociais são opções políticas que emergem do conflito entre acumulação e satisfação de necessidades sociais, bem como a promoção da igualdade. No entanto, o padrão de acumulação impõe restrições à política social.

A fim de melhor entendermos o contexto em que se inserem as políticas sociais, dentre elas a política educacional, discorreremos sobre elas e a reforma do Estado. Inicialmente, discutimos tal conformação em âmbito mundial.

1.1.1. O contexto mundial no qual o Brasil se insere

A partir dos anos 60, o modelo de desenvolvimento econômico acentuado do capitalismo entrou em crise prolongada. Esse modelo caracterizava-se por um Estado bastante presente na economia, visando garantir a reprodução da força de trabalho, destinando-se grandes recursos estatais para a economia e investimentos em políticas sociais, como saúde, educação, previdência social e também, diminuir as tensões sociais no pós-guerra. Tal padrão de acumulação funcionou adequadamente num contexto de elevado dinamismo econômico e estabilidade social, baseado na capacidade de gerar empregos e aumentos de salários, bem como dos gastos públicos (PEREIRA, 1997; MINTO, 2005).

No entanto, as bases econômicas foram se alterando, incorporando progressos científicos e tecnológicos, o que, somado a outras mudanças no cenário mundial, alterou a lógica de acumulação que se tornou menos dependente da força de trabalho utilizada na produção. O padrão de financiamento público da economia tornou-se excessivo para as finanças do Estado, com o crescimento populacional e independência da economia em relação à mão-de-obra em larga escala.

No Estado de bem-estar social, com a construção do pleno emprego, mediante a intervenção do Estado, produziu-se artificialmente a equilibração entre oferta e consumo, com alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos vinculados aos trabalhadores. A partir da década de 1970, o mercado dá sinais de esgotamento, com desemprego e inflação em elevação, fragilizando o modo de acumulação fordista (SILVA JR., 2002).

As décadas de 1960 e 1970 foram de crise, em que os Estados nacionais perderam seus poderes econômicos. Com a crise, expandem-se a miséria e o desemprego. O ritmo de crescimento dos orçamentos públicos não era mais capaz de atender às demandas sociais.

Nos países mais pobres, as tensões sociais associadas à crise ampliaram-se, levando a uma redução no padrão de vida da maioria da população, desemprego, aumento da inflação, gerando problemas econômicos estruturais, alterando as relações entre trabalho e desemprego.

Desmonta-se o Estado de bem-estar e seu pacto social, num contexto de mundialização do capital, que necessita expandir-se para superar suas crises. Intensificam-se as mudanças para a construção de um novo pacto social, realizando-se reformas do Estado que afetam a cidadania e a educação. O capital financeiro expande-se e desloca-se

para outras esferas sociais. Os sindicatos enfraquecem, o que dificulta sua mediação entre a sociedade e o Estado, enquanto o capital em processo de mundialização fortalece-se e busca a reorganização social (SILVA JR., 2002, p. 9-31).

As instituições públicas enfraquecem e emergem os organismos globais, com poder político e econômico, sob hegemonia do capital financeiro, como o BM, o FMI, a OMC, voltados para a consolidação da nova forma de capitalismo (SILVA JR., 2002, p. 57-58).

A esfera pública restringe-se, a privada expande-se numa nova regulamentação diferente daquela do Estado de bem-estar social. O Estado nacional, forte, pouco intervém no econômico e no social. Porém, é forte para produzir políticas sobre as atividades de Estado, e pouco interventor, porque sob ideologia neoliberal, transfere responsabilidades para a sociedade civil, fiscalizando-as, avaliando-as e financiando-as, sob a égide de políticas influenciadas pelas agências multilaterais. “O poder regulador, sob a forma do ‘político’, é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro” (SILVA JR., 2002, p. 32).

Restringe-se a esfera social da cidadania, em favor da acumulação do capital. O Estado mostra-se democrático em relação ao social, quando transfere os direitos sociais para a responsabilidade da sociedade civil, denominando tal transferência de descentralização, mas mantendo seu núcleo central, como Estado gestor, que já definiu as políticas sociais sob orientação do econômico.

Daí derivam direitos sociais mercantilizados pelas organizações não-governamentais, planos de saúde e previdência privada e a educação torna-se um quase-mercado, adaptando-se a escola à flexibilização e à racionalidade, características do

capitalismo. Conforme discorre Le Grand (1991, apud AFONSO, 2001, p. 115), o quase-mercado substitui o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. No entanto, diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes: competem por clientes, mas não visam necessariamente a maximização dos lucros; o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam a certos agentes sua representação no mercado.

O processo de reforma do Estado, em atendimento às necessidades econômicas, implica a supressão do Estado de bem-estar social produzindo uma reforma na educação, utilizando-se de algumas concepções pedagógicas e teorias educacionais como suporte, ou seja, legitimam-se as reformas por meio da ciência e da técnica.

Tem-se um Estado reprodutor do capital, com a iniciativa privada substituindo o governo, tornando-o eficaz, eficiente e capaz de dar rumos à sociedade, enquanto na área social transformou-se em um Estado forte, centralizador e avaliador, o qual é “um Estado forte no âmbito interno e submisso no plano internacional” (SILVA JR., 2002, p. 49).

Draibe (1997) alerta para as dificuldades do estabelecimento de prioridades no interior da política social, pois mesmo o caráter universal não impede distorções, como o acesso de grupos já privilegiados da população aos bens disponibilizados, em detrimento dos mais necessitados. Propõe, na agenda de reformas da política social na América Latina, políticas de erradicação da pobreza e a busca de concepções alternativas de reorganização da proteção social – alternativas aos modelos vigentes de justiça social e redistribuição de riqueza, pois a América Latina vem sofrendo um processo de deterioração dos serviços sociais públicos, além do empobrecimento da população.

A autora ainda discute novas formas de solidariedade social, por meio de mutirões, entendidas como políticas emergenciais de enfoque seletivo e compensatório. Os menos pobres deverão recorrer às ofertas do mercado. Tal configuração do Estado representa o modelo do Estado mínimo.

Sobretudo a partir dos anos 90, as políticas públicas têm um caráter transnacional, existindo uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, como nos mostra Dale (2000, p.133). Assim, uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais. A economia capitalista mundial funciona como a força diretora da globalização e, embora mediada pelo local, atua sobre os sistemas educativos.

Na abordagem da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, a globalização é vista como sendo caracterizada por hiper-liberalismo, governação sem governo (as regulações são feitas pelo mercado) e mercadorização e consumismo (DALE, 2000).

A crise do Estado levou a questionamentos sobre a intervenção estatal nos setores sociais, dentre eles, a educação, considerando assim, que o Estado não conseguiu atender de forma eficiente aos serviços educacionais.

Nesse cenário, discutimos o contexto brasileiro.

1.1.2. O contexto brasileiro

Segundo dados do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP, 1991), entre os anos 30 e a década de 1970, houve no Brasil, um determinado tipo de *welfare state*, um sistema de proteção social, do qual constavam benefícios previdenciários e assistenciais, rede integrada de ensino básico e secundário, política de atenção à saúde e política

habitacional, a partir da ruptura de um Estado Oligárquico, a emergência de um Estado centralizador e concentrador do poder, com políticas de corte nacional, legitimando a presença estatal no campo da proteção social.

No período 1930/1943, são instituídos os Institutos de Aposentadorias e Pensões e a legislação trabalhista, consolidada em 1943. Ocorre também nacionalização na área de saúde pública e educação. Entre 1945 e 1964, há uma incorporação de novos grupos sociais aos esquemas de proteção, sob padrão seletivo, heterogêneo e fragmentado de intervenção social do Estado. Já entre meados da década de 1960 e meados da década de 1970, ocorre a consolidação do sistema.

O pano de fundo consiste em acelerados processos de industrialização, urbanização e transformação da estrutura social brasileira, em que se organizam os sistemas nacionais públicos e a implementação de políticas de massa. Completa-se assim o sistema de *welfare state* no Brasil, definindo-se o núcleo duro da intervenção social do Estado, porém ao final dos anos 70 apresenta indícios de esgotamento e crise. Nos anos 80 abre-se uma agenda de reformas que discute a inclusão/exclusão, e a revisão do padrão de proteção social. Verifica-se, portanto, que no Brasil, houve três momentos de grandes modificações institucionais, ligadas às fortes alterações do Estado brasileiro contemporâneo: 1930, 1964 e 1985/88. E é com a reestruturação de 1988, que novos princípios introduzem um padrão mais universalista e homogêneo de política social.

Para outros autores, no entanto, nunca houve o Estado de bem-estar no Brasil, por ter-se demarcado por interrupções no regime democrático, levando à perda de garantias constitucionais, e mudanças na concepção de Estado (AGUILAR, 2000 apud SUNG, 2003, p. 74).

A dinâmica do crescimento econômico dos anos 60 e 70, sustentada pelas altas taxas de expansão durante os anos do milagre econômico, tornou-se insustentável nos anos 80. Com a falência financeira do governo, surgiu a necessidade de reformas nos sistemas econômico, político e social. Sobretudo com o declínio do modelo de substituição de importações, intensificou-se o endividamento externo que, no final da década de 1970 e juntamente com a política de estatização das dívidas, nos anos finais do regime militar, aniquilaram a capacidade de investimento estatal. Tal cenário resultou em desequilíbrios do setor público e da dívida externa e nas altas taxas de inflação dos anos 80, atuando, também, no declínio do regime militar. A crise brasileira, no entanto, não foi isolada, mas atrelada a um processo mundial da dinâmica da acumulação e expansão do sistema capitalista, num momento de reestruturação das forças produtivas e reorganização das bases objetivas de produção, possibilitando a expansão do capital mundialmente.

Na década de 1980, embora sendo um período difícil para a economia brasileira, criou-se um cenário favorável para a reorganização dos movimentos sociais, com lutas pelas eleições diretas para a Presidência da República. Houve, na verdade, porém, uma transição de continuidade, pois as forças políticas dominantes apenas atenderam na medida mínima necessária, às reivindicações das classes populares.

Com a diminuição da intervenção estatal em relação às políticas sociais que assegurem o bem-estar social, a partir, sobretudo, no Brasil, dos anos 90, com o recrudescimento do neoliberalismo, passamos a um processo de reforma do Estado brasileiro, nos moldes das reformas mundiais, redefinindo a amplitude da atuação social do Estado.

A reforma do Estado torna-se mais evidente a partir das eleições presidenciais de 1989 e, nos anos 90, cria-se o Ministério de Reforma do Estado – MARE. Nos Cadernos MARE da Reforma do Estado nº 1, Pereira (1997) indica quatro problemas para a reforma do Estado: a delimitação do tamanho do Estado; a redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar. Tais problemas envolvem as idéias de privatização, publicização e terceirização, a desregulação do Estado quanto ao mercado, a superação da crise fiscal e da forma burocrática de administrar o Estado, a legitimidade do governo perante a sociedade e a adequação das instituições políticas para intermediação dos interesses. Tais aspectos, segundo o autor, envolveriam uma reconstrução do Estado, adaptando-o às novas conformações sócio-político-econômicas, na expansão do capital mundial, em que Estado e mercado são “fatores complementares de coordenação econômica” (p. 11).

Dessa forma, em paralelo com a conjuntura mundial, temos que a situação do Brasil, desde os anos 90, é de inserção no neoliberalismo – Estado mínimo, atuação pontual, lógica do mercado e seus desdobramentos – desregulamentação, privatização, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho, administração pública gerencial, sendo que nesse modelo de desenvolvimento da produção (pós-Fordismo), a expropriação da capacidade intelectual do trabalhador é tão importante quanto foi o domínio sobre sua capacidade física no modelo taylorista-fordista (HELOANI, 2003).

Assim, embora com avanços em relação aos direitos sociais, na Constituição Federal de 1988, a reforma consistia em desconstruir tais avanços que haviam sido

garantidos nos princípios constitucionais. Ou seja, a democratização dos direitos sociais dependia da lógica do mercado. A capacidade do país em resistir politicamente às reformas foi também limitada pela situação financeira precária, subordinando-o aos interesses internacionais.

A reorganização do Estado se reflete no campo educacional, de forma que as leis educacionais tendem a seguir esses parâmetros, não se tratando, no entanto, de uma determinação mecânica, visto que nem sempre a lei produzida é expressão fiel de seus pressupostos, mas depende da organização política das classes defensoras de determinados interesses.

Contudo, a dependência do Brasil do financiamento externo, para a execução de suas políticas públicas, faz com que as mesmas sejam, de certa forma, dirigidas por instituições transnacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que exigem a contrapartida dos investimentos.

Nesse contexto, de dependência do Brasil quanto ao financiamento do capital externo, encontramos, nos documentos do Banco Mundial, a ênfase de que a aplicação dos recursos deverá ser no Ensino Fundamental, o que também se expressa na Lei 9394/96 (LDB), artigos 4º, I em que é dever do Estado com a educação escolar pública e gratuita “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito [...]” e 5º, § 2º, que prescreve “[...] o poder público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório [...]”.

Na documentação do Banco Mundial (1996, p. 1), verificamos :

A Educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. A evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, das indústrias e os mercados de trabalho em todo o mundo [...] Os investimentos em Educação contribuem para o acúmulo de capital humano que é essencial para conseguir investimentos mais altos e um crescimento econômico sustentável.

Entre os insumos considerados pelo BM, para a elevação da qualidade de ensino, encontramos os investimentos em infra-estrutura (cujos custos devem ser compartilhados com os pais), livros didáticos, capacitação de professores (formação em serviço e educação à distância), experiência dos professores, salários e tamanho da classe, sendo os dois últimos, não prioritários (BM, 1996).

Reportemo-nos a Jomtien¹⁰, na Tailândia, cujo pacto (Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e o Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem) o Brasil é signatário, expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Entretanto, a Educação de qualidade ultrapassa a sala de aula e objetiva uma sociedade educada – aquela composta de cidadãos críticos e criativos capazes de indicar o rumo histórico coletivamente pretendido, pois a qualidade não pode ser somente interpretada como eficiência mercantil, relação custo/benefício, eficácia e produtividade, conceituação que atende à lógica mercantil e legitima socialmente as reformas. A melhoria da qualidade de ensino passa por políticas públicas que valorizem o ensino público, que atendam ao compromisso de transformação social. A qualidade em educação não é mera questão técnica, mas vincula-se a relações de poder, é fundamentalmente política, pois atrela-se a que grupos receberão mais recursos e quais serão excluídos. Porém, o Estado Democrático exige o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a ampla maioria

¹⁰ A respeito da conferência de Jomtien, elucida Blasi (2005, p. 101): “A conferência de Jomtien influenciou os países da América Latina a colocarem a educação básica como centralidade das políticas educacionais. Tal interferência dos organismos internacionais foi no sentido de implementar políticas compensatórias para a diminuição da pobreza, na tentativa de suprir as funções do Estado que foram, no decorrer da década de 1980, desmontadas nos países latino-americanos. Além disso, essas políticas compensatórias do programa ‘Educação para Todos’ tem também o intuito de diminuir as tensões sociais causadas pelas políticas de ajuste e reforma estrutural, conduzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo BM em diversos países do mundo”.

da população e para a redução das desigualdades sociais, bem como para a participação efetiva da população no processo de tomada de decisão.

Dessa forma, com respeito à qualidade, podemos distinguir a qualidade política, ou seja, aquela em que a comunidade tem a capacidade de se autogerir, dentro dos condicionantes objetivos, da qualidade formal, aquela que obedece às normas e estatutos, dando a impressão de uma comunidade exemplar. Ou seja, uma associação pode ser adequada aos meios, porém falha nos fins. Ou ainda: a qualidade política refere-se a finalidades e conteúdos, enquanto a qualidade formal, a instrumentos e métodos (DEMO, 1995, p. 8-9, 22-23). O mesmo autor, em outra obra (1988), indica que não há polarização entre qualidade e quantidade, pois são, no fundo, uma unidade de contrários que, em alguns momentos, se repelem e em outros, se necessitam. A quantidade é parte da qualidade, mas não a esgota (DEMO, 1988, p. 42). Ainda nessa obra, ressalta que a qualidade política é essencialmente histórica, “produto processual tipicamente humano [...] atinge precisamente o horizonte das condições subjetivas na feitura da história” (p. 51). Defende que qualidade política é participação e, assim, “qualidade é em substância participação” (p. 56), de forma que “a qualidade política depende de capacidade autocrítica consciente, cidadania organizada, ambiente democrático [...]”(p. 59).

No Plano Decenal de Educação (1993-2003), aponta-se, como qualidade, a adequação da escola à população, a garantia de aprendizagem, a diminuição da retenção e evasão de alunos, remuneração dos profissionais de educação, investimentos em educação, dentre outros aspectos. Além desses, o incentivo à participação da comunidade na escola pública. Tais fatores podem ser considerados insumos externos, mascarando o quadro educacional no que se refere à formação dos educadores e os meios para o exercício da

profissão, o primeiro fator atrelando-se à expansão quantitativa, mas não qualitativa das licenciaturas (SUNG, 2003).

Quanto à cidadania, segundo Carvalho (2002, p.22), define-se por liberdade, participação, igualdade para todos – o que pressupõe a existência dos direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, os quais, todavia, muitas vezes estão garantidos apenas no plano formal.

Após os anos do regime militar, no Brasil, com a intensificação dos movimentos sociais pela redemocratização, a cidadania ganhou também uma conformação de direitos coletivos, ampliando a noção de cidadania, que, para Demo (1988, p. 70) “é a qualidade social de uma sociedade organizada sob a forma de direitos e deveres majoritariamente reconhecidos” e, portanto, “da igualdade de todos perante a lei e do reconhecimento de que a pessoa humana e a sociedade são detentores inalienáveis de direitos e deveres”.

Nesse cenário, também ocorreram a pré-fixação do câmbio e da correção monetária; sucessivos congelamentos de preços e salários; a estagnação da indústria; a ampliação da renda no sistema financeiro em detrimento da esfera produtiva; a aceleração inflacionária e a deterioração do quadro social. Além da queda dos salários, houve uma precarização das relações de trabalho, atingindo as políticas sociais sobretudo nas áreas de saúde, habitação, educação, etc., quais sejam, alterações acentuadas na esfera econômica que modificaram, sobremaneira, o social. Dessa forma, o Estado foi progressivamente sendo privatizado, desacreditado e perdendo sua capacidade tributária, de regulação econômica e de oferta de serviços essenciais nas áreas sociais. Todas essas nuances interferem na construção da cidadania, num jogo de relações de poder entre Estado e sociedade civil.

Nesse contexto, da Constituição Federal, de filosofia descentralizadora, emergiram, com maiores ou menores graus de discussão pela sociedade civil, outros documentos que visam implementar as políticas públicas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 e o Plano Nacional da Educação (PNE), em 2001, bem como as Constituições Estaduais, em 1989.

Na legislação de ensino, verificamos a gestão democrática do ensino público, a autonomia e a avaliação das instituições educacionais, que se conforma na característica neoliberal de um Estado avaliador, conforme é discutido, mais profundamente, no capítulo 2. Nessa característica, a gestão democrática corresponde aos interesses do mercado e à adequação ao capital financeiro internacional.

Na polissemia do termo, diante das diferentes conformações históricas, a gestão democrática assume a possibilidade de apenas corresponder aos interesses dominantes do mercado e das políticas de adequação do Estado brasileiro ao capital financeiro internacional. Nessa conformidade, a gestão democrática deve ser responsável e moderna, sem ater-se aos problemas efetivos de seus usuários, o que não alteraria a educação, nem a sociedade.

A redução da intervenção direta do Estado e a predominância das relações de mercado para o atendimento das necessidades sociais transformaram as relações de trabalho, orientando a finalidade da educação para a economia e o mundo globalizado, num processo de descentralização autoritária, visto que o Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital. A reforma do Estado brasileiro traz uma nova relação entre educação e poder público. Implementam-se políticas compensatórias e focalizadas, sem modificar as estruturas vigentes. O Estado conclama a sociedade civil a

atender às demandas dos problemas sociais, retirando-se de instâncias onde deveria atuar, numa política de assistencialismo.

Conforme salienta Demo (2006, p.10), no contexto capitalista “a relação entre educação e cidadania precisa ser conquistada”, ou ficará ao sabor do mercado. Assim, “a competitividade precisa de gente que sabe pensar. Mas precisa de gente que sabe pensar servilmente [...]”. De tal forma, “a relação entre educação e cidadania é tão importante quanto frágil”. Portanto, “a educação tem seu lugar indispensável, embora nunca único”.

Após abordarmos, brevemente, o contexto em que se situam as políticas públicas e a política educacional, em que se amparam as políticas de democratização da gestão escolar da escola pública, passamos à discussão da implementação dessas políticas.

1.2. A implementação das políticas públicas – o Conselho de Escola como uma política de democratização da gestão escolar

Sendo o foco desse trabalho a participação e a avaliação¹¹, enquanto políticas públicas, abordamos aqui a implementação de políticas públicas e seus condicionantes.

Entendendo a existência do Conselho de Escola como uma política pública de democratização da gestão da escola pública e, por conseguinte, das relações de poder na escola, discutimos como se dá a implementação de uma política pública, visto que somente a garantia legal não é condição suficiente para sua materialização. Para tal discussão nos baseamos em Sabatier & Mazmanian (1996).

Diversos fatores condicionam o desempenho das políticas, quais sejam: os critérios que regem as políticas e os recursos; o apoio que existe no ambiente político

¹¹ A avaliação de sistemas como política pública é discutida com maior profundidade no capítulo 2.

acerca das políticas; as condições econômicas e sociais; as características das agências encarregadas da implementação; a comunicação dos padrões das políticas e outras decisões entre as agências encarregadas da implementação; os incentivos para promover a aceitação das decisões políticas; as decisões dos funcionários responsáveis pela implementação.

No entanto, embora tais fatores ofereçam uma boa visão geral do desenvolvimento das políticas, outros fatores devem ser considerados: a vinculação entre o comportamento individual e o contexto político, econômico e legal da ação; a capacidade que pode ter uma lei para estruturar o processo de implementação; a *tractability* dos problemas aos que se dirige uma política pública; os marcos de análise que se aplicam aos programas que pretendem distribuir bens e prestar serviços, os quais não são, em geral, variáveis operativas.

A implementação de uma política é o cumprimento de uma decisão política básica. Começa com a aprovação da lei, depois passa pela produção de resultados (ou seja, de decisões) por parte das instâncias encarregadas da implementação, pelo acatamento dos grupos objetos dessas decisões, pelos impactos reais dos resultados – desejados ou não, pelos impactos percebidos nas decisões pelas instâncias e por revisões importantes, às quais se submete a lei.

Os fatores que condicionam alcançar os objetivos legais ao longo de todo o processo dividem-se em três categorias amplas: a *tractability* dos problemas a que se dirige o estatuto; a capacidade do estatuto para estruturar apropriadamente o processo de implementação; o efeito líquido das diversas variáveis políticas no apoio aos objetivos estatutários. Tais categorias são interdependentes, afetando-se mutuamente.

Em relação à *tractability*, agrupam-se diversos fatores. Há dificuldades no manejo das mudanças, o que supõe várias dificuldades para a consecução dos objetivos normativos. Qualquer programa implica custos para os contribuintes e para os grupos que atingem, portanto para justificá-los é necessário apresentar resultados ou diminuirá o apoio político ao programa. As discussões em torno da disponibilidade da tecnologia requerida produzem fortes pressões para que se ampliem os prazos para cumprir os objetivos normativos. Outros fatores são a porcentagem de população em uma jurisdição política cujo comportamento precisa ser modificado e o alcance das modificações no comportamento dos grupos atingidos, facilitados quando existe uma teoria válida que embasa tal comportamento.

Quanto ao grau em que a lei estrutura coerentemente o processo de implementação, verifica-se que a lei tem também a capacidade de estruturar o processo total de implementação por meio da seleção das instituições responsáveis, pela influência que pode exercer sobre a orientação política dos funcionários e das dependências e finalmente mediante a regulação das oportunidades de participação que outorgue aos atores não pertencentes às agências (SABATIER & MAZMANIAN, 1996, p. 336).

Dentro dessa categoria, há vários fatores envolvidos. A pressão e hierarquização dos objetivos normativos que, se bem definidos auxiliam a avaliar o programa, funcionando como diretrizes precisas para os fundos encarregados da implementação e constituem um recurso para os partidários do estatuto. Assim, quanto mais precisas e claramente hierarquizadas se apresentem as instruções de uma lei, maior será a possibilidade das decisões políticas serem acatadas pelos grupos atingidos. Outro fator se refere aos recursos financeiros disponíveis para a instância encarregada da implementação, ou seja, os recursos são fundamentais em qualquer programa; há sempre um mínimo de financiamento para

possibilitam atingir os objetivos legais. Outro fator é o grau de integração hierárquica dentro e entre as instituições encarregadas da implementação, o que se torna especialmente grave no caso de leis federais que dependem de instâncias estaduais e locais para sua execução, com sistemas político-administrativos muito heterogêneos entre si. Desse modo, um dos atributos mais importantes de qualquer lei é conseguir integrar hierarquicamente as agências encarregadas da implementação. Caso contrário, haverá resistência à sua implementação. Outro fator se refere ao grau em que as normas de decisão das instâncias responsáveis prestam apoio aos objetivos normativos, o que pode ser facilitado se for requerido que, para aprovar as ações seja necessária a aprovação da maioria. É o caso, por exemplo, do Conselho de Escola, cujas reuniões, para terem validade, devem contar com a presença da maioria de seus membros (50% mais um).

Deve-se considerar, também, a aceitação dos programas pelas agências e funcionários comprometidos com os objetivos legais. Como no caso do Conselho de Escola, cuja presidência nata é atribuída ao Diretor de Escola, o qual, em geral, é quem convoca as reuniões. No entanto, caso não seja de seu interesse, apenas cumprirá as quatro reuniões anuais obrigatórias, legalmente, pois dificilmente dois terços dos membros se reunirão para solicitar a ocorrência de reunião.

Muitas vezes, a lei estipula que os funcionários responsáveis de mais alto nível sejam eleitos entre aqueles setores sociais que tendam a favorecer os objetivos legais. Considera-se, ainda, o grau em que as oportunidades de participação outorgadas a atores externos favorecem os partidários da lei, ou seja, as leis com maiores probabilidades de alcançar seus objetivos são aquelas que promovem a participação dos cidadãos, podendo

culminar em ordens que obriguem os funcionários a cumprir cabalmente as disposições legais.

Em resumo, uma lei cuidadosamente desenhada pode afetar o grau de cumprimento de seus objetivos. O que facilita sua implementação pode ser resumido como: ter objetivos precisos e claramente hierarquizados; incorporar uma teoria causal válida; oferecer um financiamento adequado às instâncias encarregadas de sua implementação; minimizar a possibilidade de veto no processo de implementação e estipular sanções e incentivos para superar as resistências; as regras de decisão favorecerem o cumprimento dos objetivos normativos; a implementação se articular às agências partidárias dos objetivos da legislação que concedam prioridade ao programa; as disposições sobre a participação de atores externos favorecerem o cumprimento dos objetivos mediante regulamentos flexíveis e concentração da supervisão em mãos dos promotores da lei. Em muitos casos, os estatutos não estruturam coerentemente o processo de implementação. O que nos parece, tanto no caso do Conselho de Escola, como nas avaliações de sistema, não ocorrer, pois o primeiro buscou atender a demandas de redemocratização da sociedade brasileira, ao final do regime militar, sem, contudo, programas de incentivo para sua materialização não se restringir ao plano formal, enquanto nas avaliações, manifesta-se a fragmentação entre os que pensam e os que executam, com aplicação de avaliações externas, em que o que será avaliado é decidido pelos níveis centrais, sem participação dos profissionais de educação ou da comunidade escolar, os quais, muitas vezes, tampouco têm acesso aos resultados de tais avaliações (o que é discutido no capítulo 2).

Há outras variáveis, não normativas, que condicionam a implementação. Embora uma lei estabeleça a estrutura legal básica na qual se desenrolam as políticas de

implementação, esta, por sua vez tem um dinamismo próprio, impulsionado pela necessidade de apoio político que um programa deve receber constantemente para superar a inércia e a falta de cooperação e também, os efeitos que podem produzir mudanças sócio-econômicas e técnicas nas reservas de apoio público. Os resultados da implementação resultam da interação entre a estrutura legal e o processo político. Uma lei que receba poucas orientações institucionais deixa seus funcionários responsáveis à mercê das mudanças que acompanham o apoio político através do tempo nos distintos contextos locais. Tal enfoque nos remete a Conselhos de Escola apenas formais, bem como às especificidades de cada comunidade em que cada escola se insere, ou seja, sua “trama” real (EZPELETA & ROCKWELL, 1989).

Dentro das variáveis não normativas ainda encontramos: transformações das condições sociais, econômicas e tecnológicas que influem na realização dos objetivos normativos, o que pode, por exemplo, afetar a percepção da importância relativa do problema que enfrenta uma lei, como a seguridade social; nível e continuidade da atenção que os meios de comunicação prestam ao problema de uma lei – a mídia troca constantemente de foco, alterando a atenção da população para os programas pois, em geral os jornalistas não são especializados, e tal mudança modifica a opinião pública, o que é aproveitado por posições políticas particulares; mudanças nos recursos e atitudes dos grupos de cidadãos frente aos objetivos normativos e às decisões políticas das instituições responsáveis – o apoio público, em geral, declina com o tempo, e para mantê-lo é necessário promover uma organização viável que mantenha o apoio tanto dos funcionários responsáveis como das autoridades legislativas e executivas. Para conseguir o apoio permanente aos objetivos normativos por parte das autoridades das instituições

encarregadas da implementação, dependerá da magnitude e da orientação da supervisão da qual se encarreguem as autoridades e do âmbito e possível incompatibilidade de novas normas legais, emitidas posteriormente à original. Outro fator é o compromisso e a qualidade de liderança dos funcionários responsáveis pela implementação da lei, o que reforça a importância da liderança do Diretor de Escola e a adesão de outros profissionais da educação que atuam na escola.

Podemos ainda discutir as etapas do processo de implementação. Tais etapas englobam: os produtos ou decisões das dependências encarregadas de sua implementação – envolvem a concordância com os objetivos normativos; o acatamento dessas decisões por parte dos grupos atingidos – atrela-se aos cálculos que fazem os indivíduos dos custos e benefícios relativos ao que produz, obedecer aos ordenamentos legais; os impactos efetivos das decisões das dependências – sua concordância com os objetivos normativos; os impactos percebidos em relação a essas decisões e a avaliação que o sistema político faz da legislação, seja em forma de revisões dos fundos de seu conteúdos ou das intenções de sua revisão. Passa pela concordância com os valores das elites políticas importantes. No entanto, a lei pode ser alterada pelos resultados de seus impactos. Essa questão deveria ser objeto de acurada análise nos anos seguintes à implementação da lei. Embora a SEE solicite constantemente informações do sistema utilizando as tecnologias de informação e comunicação, o que lhes confere mais agilidade, mas também mais controle, muitas delas são solicitadas sem que se saiba qual será sua utilização.

Após essa breve discussão a respeito da implementação das políticas públicas, seus facilitadores e dificultadores, com a intenção de melhorar o entendimento das políticas públicas/educacionais aqui discutidas, passamos a enfocar um dos temas do trabalho, qual

seja, a gestão democrática na qual inserimos a participação, conceito fundante desta dissertação.

1.3. A Participação no “centro do palco” – condição para a atuação da sociedade civil na construção da democracia – algumas reflexões

A questão da participação é assunto corrente na sociedade contemporânea.

Partamos do princípio que nenhum homem é uma ilha, mas vive em grupos sociais, tendo a participação acompanhado as formas históricas que a vida social foi tomando desde as origens da humanidade (BORDENAVE, 1994, p. 11-12).

Por que então, a luta pela intensificação dos processos participativos?

Provavelmente, para que assuntos de interesse coletivo não sejam decididos por poucos.

Assim, acreditamos que “por maiores defeitos que a democracia possa apresentar, ainda é o expediente mais confiável de controle do poder, de rodízio do poder, de equalização de seu acesso, de redução da corrupção, de coibição de demagogias e populismos, e assim por diante” (DEMO, 1988, p. 39).

A cidadania e a participação são processos em aprendizagem pela sociedade, para que seus direitos civis, políticos e sociais sejam respeitados.

Para alguns setores, “a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade” (BORDENAVE, 1994, p. 12). No coletivo, consegue-se resolver problemas que o indivíduo não poderia sozinho. Para outros, a participação possibilita garantir o controle

dos governantes por parte do povo, como um exercício democrático, dividindo-se o poder e as responsabilidades.

Há ainda uma crescente consciência da enormidade de recursos públicos necessários para atendimento da população; assim os governos procuram a participação das pessoas, como importante recurso no processo de desenvolvimento.

Além dessa necessidade econômica, há também a política para enfrentar os complexos problemas dos países em desenvolvimento.

Some-se a essa necessidade da participação para solução de problemas, a necessidade humana de participação.

No entanto, ressaltamos novamente a diferença entre participar – decidir e apenas executar.

Para a participação, enquanto possibilidade de decidir, Bordenave (1994) aponta a autonomia como crescimento do grau de consciência política dos cidadãos, que reforça “o controle popular sobre a autoridade e o fortalecimento do grau de legitimidade do poder público quando este responde às necessidades reais da população” (BORDENAVE, 1994, p.20).

Esse enfoque leva a nova abordagem dos processos educativos para um caráter conscientizador e liberador, para a aprendizagem da participação.

Participação é fazer parte, tomar parte, ter parte. No entanto, é possível fazer parte sem tomar parte, existindo assim, diferença entre participação passiva e participação ativa, ou seja, “entre o cidadão inerte e o cidadão engajado” (BORDENAVE, 1994, p. 22).

Isso invoca a diferenciação entre democracia representativa e democracia participativa, ou seja, não somente eleições periódicas, mas o tomar parte nos processos de tomada de decisão, podendo-se assim diferenciá-las:

A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por fazerem parte da nação, têm parte real na sua construção e por isso tomam parte – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se sente parte (BORDENAVE, 1994, p. 23).

O autor propõe diferenciações para a participação: distingue microparticipação, como uma participação em associações, de macroparticipação, como participação social, na qual diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens. Assim, para que haja participação verdadeira, é preciso que a população produza, usufrua a produção e tome parte na gestão, o que levaria à estrutura social de uma sociedade participativa. Na participação social concebida como produção e usufruto com acesso universal, não pode haver participação política sem uma correspondente participação social eqüitativa, o que configura não bastar tomar parte nas eleições e escolher seus representantes, como na democracia liberal, mas possuírem e administrarem os meios de produção. Caso contrário, a participação macrossocial será fictícia e não real. A participação na família, na escola, no trabalho, na comunidade, seria a aprendizagem para a participação em nível macro, o que caberia ser desenvolvido pelos sistemas educativos, por meio da reflexão e da prática (BORDENAVE, 1994, p. 25 - 26).

Ainda segundo Bordenave (1994, p. 27-30), haveria diversos tipos de participação: de fato, espontânea, imposta, voluntária, provocada/dirigida/manipulada, concedida, esta última com potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder.

A participação de fato reporta-se ao começo da humanidade, quer no seio da família nuclear e do clã, ou no culto religioso, na recreação e na defesa contra os inimigos.

A participação espontânea é aquela em que se formam grupos, como de vizinhos, amigos, isto é, grupos fluidos, cuja organização não é estável e nem há propósitos evidentes e definidos, mas apenas se objetiva satisfazer a necessidade de pertencimento, afeto e reconhecimento.

Na participação imposta, o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e realizar atividades indispensáveis. Como exemplo, os rituais de passagem nas tribos indígenas, a obrigatoriedade de servir o exército ou de votar.

Na participação voluntária os próprios participantes criam o grupo, definem sua organização e objetivos, como nos sindicatos e cooperativas.

Na participação provocada, agentes externos ajudam o grupo a realizar seus objetivos, ou o manipulam para atingir seus próprios objetivos, o que configura a participação dirigida ou manipulada. Como exemplos, o serviço social, a educação em saúde, os trabalhos de pastoral.

Já a participação concedida faz parte de poder ou de influência exercida pelos subordinados e é considerada legítima pelos mesmos e por seus superiores. Como exemplo, a participação nos lucros que ocorre em certas empresas. O planejamento participativo também é considerado exemplo desse tipo de participação, numa ilusão de participação política e social.

No entanto, Bordenave (1994, p. 29) ressalta que mesmo a participação concedida traz “um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder”.

Segundo o maior ou menor acesso ao controle das decisões pelos membros, numa organização qualquer a participação pode ser: informação/informação-reação, consulta facultativa, consulta obrigatória, elaboração/recomendação, co-gestão, delegação, auto-gestão (BORDENAVE, 1994, p. 30-36).

A participação por informação se dá quando uma decisão, já tomada sem consulta, é informada aos administrados. Esses podem reagir a essa decisão, concordando ou discordando, o que poderá levar a administração a rever sua decisão ou não.

Na consulta facultativa, a administração solicita sugestões de seus administrados para a solução de um problema. Já na consulta obrigatória, os administrados devem necessariamente ser consultados e ter suas sugestões consideradas, cabendo, porém, à administração, a decisão final.

A participação na forma de elaboração/recomendação ocorre quando os administrados se envolvem na formulação, análise e avaliação de opções, formulando recomendações precisas, as quais podem ser aprovadas, alteradas ou rejeitadas pelo dirigente que deve, porém, justificar sua decisão.

Na forma de colegialidade ou co-gestão, consente-se que os administrados exerçam influência real na escolha ou rejeição de um plano de ações ou nas decisões.

Na delegação, os administrados adquirem poder de decisão sobre alguns aspectos antes reservados a instâncias superiores. No entanto, a administração define os limites do poder delegado, podendo as pessoas delegadas tomarem decisões sem consultar

previamente seus superiores, o que diferenciaria, por exemplo, os delegados¹² de ensino dos atuais dirigentes regionais que não têm o poder delegado.

Na auto-gestão, as pessoas ou entidades decidem, escolhem os meios e controles, sem referência a autoridade externa.

Assim, há diversos graus de participação no processo decisório que vai do autoritarismo institucional até uma plena autonomia ou auto-gestão.

Ainda, segundo este autor, podemos organizar a participação quanto à importância das decisões em níveis.

Os níveis de participação, no que toca à importância das decisões, são:

Nível 1- Formulação da doutrina e da política da instituição.

Nível 2- Determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias.

Nível 3- Elaboração de planos, programas e projetos.

Nível 4- Alocação de recursos e administração de operações.

Nível 5- Execução das ações.

Nível 6- Avaliação dos resultados (BORDENAVE, 1994, p. 33-34).

Dessa forma, “a participação é uma vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando” (BORDENAVE, 1994, p. 74).

A democracia participativa permite à população a possibilidade de participação decisória, o que levará a não fragmentar as funções entre os que planejam e decidem, daqueles que executam e daqueles que sofrem as consequências das decisões.

¹² Trata-se da reorganização das regiões administrativas da SEE e as escolas a elas jurisdicionadas, ficando cada uma delas sob administração de um Dirigente Regional. Cf. na NR 37.

Ainda segundo o mesmo autor (1994, p. 76-81), alguns princípios da participação são:

- A participação é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas.

- A participação justifica-se por si mesma, não por seus resultados.

- A participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder.

- A participação leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo.

- A participação é algo que se aprende e aperfeiçoa.

- A participação pode ser provocada e organizada, sem que isto signifique, necessariamente manipulação.

- A participação é facilitada com a organização e a criação de fluxos de comunicação.

- Devem ser respeitadas as diferenças individuais na forma de participar.

- A participação pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los.

- Não se deve sacralizar a participação: ela não é panacéia nem é indispensável em todas as ocasiões.

Como aponta Bordenave (1994, p. 80), tais princípios devem ser lidos dentro do processo de construção de uma sociedade democrática participativa, em que todos os membros da sociedade tenham parte na gestão e controle dos processos produtivos e também parte equitativa no usufruto dos benefícios conseguidos com seu trabalho.

A participação e a democracia na escola podem ser caminhos para a construção de uma sociedade mais democrática e com qualidade de vida para todos, porém tal não se dará sem a oposição a poderes já estabelecidos.

1.3.1. Outras nuances da participação

Para aprofundarmos a discussão sobre a participação, fazemos uso, além de Bordenave e Demo, de outros autores, dentre aqueles já citados na introdução e nas referências bibliográficas que nos apóiam, a fim de abordar outras nuances importantes, sem ter, contudo, a pretensão de esgotar o tema, tão amplo quanto importante.

No contexto discutido, a participação da comunidade na gestão da escola pública pode se configurar como estabelecimento de parcerias entre a comunidade e a escola, a fim de suprir serviços não prestados pelo Estado, dessa forma reduzindo custos e possibilitando a privatização de parte dos serviços.

Trata-se de uma configuração diferente daquela que foi objeto de luta dos movimentos pela redemocratização. A participação também adquire um caráter dual, cabendo sempre questionar a que interesses atende.

Com a reforma do Estado, este se retira de diversas áreas sociais, cujos serviços devem ser assumidos pela comunidade. Os custos de manutenção da escola devem ser compartilhados com seus usuários, o que redefine o papel do Estado na educação.

A atuação da comunidade também elevaria os serviços prestados, e portanto, aumentaria a qualidade.

Estabelece-se, ainda, incentivo a programas de voluntariado, como ocorre no Programa Escola da Família¹³, com oferta de serviços à comunidade por meio do trabalho de voluntários.

Tal concepção toma a sociedade civil numa relação de parceria, não necessariamente de democratização. O objetivo seria a diminuição dos gastos sociais, levando a comunidade a assumir responsabilidades que representariam ônus para o Estado.

De qualquer forma, a presença dos pais na escola os ajudará a compreender os complexos mecanismos que ali ocorrem, possibilitando-lhes a inserção em sua realidade e, portanto, a oportunidade de atuação. Paulatinamente, poderão ser ampliadas as práticas democratizantes, de forma a atuar como um aprendizado de democracia na sociedade (AVANCINE, 1990).

Nesse cenário, o Conselho de Escola, como política de democratização da gestão escolar da escola pública, legalmente respaldado, tem um caráter de atender a interesses conflitantes, pois tanto pode fortalecer a democracia, como permitir que as reformas sejam implementadas em relativa harmonia, pois os sujeitos sentem-se participantes, embora não se trate, necessariamente, de participação decisória (BORDENAVE, 1994). Assim, o Conselho de Escola atende, muitas vezes, apenas determinações de instâncias superiores ou ao que já está decretado. Além disso, a aceitação dessa forma de participação pode dar-se sem grandes resistências, por travestir-se de democracia, uma vez que poucas comunidades têm a vivência de participação, como em associações de “Amigos de Bairro”, por exemplo.

¹³ Programa que propõe a abertura das escolas aos finais de semana, com diversas atividades, para uso da comunidade. Inicialmente foi implementado em algumas DE, com o nome de “Parceiros do Futuro” (Res. SE 41, de 18/3/2002), expandindo-se depois para todas as escolas estaduais, com o nome de Programa Escola da Família (Decreto 48781, de 7/7/2004), sendo, em 2007, reduzido o número de escolas para cerca de 1/3 (Res. SE 82, de 11/12/2006).

De qualquer forma, onde não há vivência participativa com identidade comunitária própria, é melhor que haja a referência de uma participação “externa”, que nenhuma participação. O compromisso institucional de assegurar a participação pode levar a uma acomodação em lutar por participação efetiva e ampliação das esferas de participação. Porém, embora de forma normatizada e decretada, e bastante limitada, a atuação do Conselho de Escola permite a expansão da democracia na escola, alterando as relações de poder, embora como processo/construção (SUNG, 2003).

A garantia legal do Conselho de Escola firma a participação dos colegiados na gestão escolar. Porém, o aumento da participação da sociedade civil ensejado, por outro lado, convive com o afastamento do Estado no fornecimento de serviços educacionais. No entanto, se a participação da comunidade não se concretizar em níveis decisórios, prevalecerá o controle de certos grupos, não sendo atingido o controle democrático na escola, nem tampouco se alterará a visão de escola pública como pertencente ao governo e não ao povo, mantendo a visão patrimonialista (MENDONÇA, 2000), em que ocorre uma participação entre desiguais, aqueles que se julgam proprietários da educação e aqueles que são os “ignorantes” de suas complexas relações, dos códigos ali utilizados, o que poderia ser alterado pelo diálogo, pelo reconhecimento da importância da construção do coletivo e das trocas entre diferentes atores, na construção da democracia.

Conforme reporta Borges (2002, p.119 e 261), apesar da existência do Conselho de Escola, este não pode deliberar sobre matérias importantes que continuam a ser resolvidas por meio de resoluções, portarias, etc., de modo que aliando tais procedimentos à falta de cultura democrática da população, fica difícil que o Conselho se materialize além de uma existência formal. As questões deliberadas são de pouca relevância, ou seja, na

verdade, os governantes não querem descentralizar, desconcentrar ou ceder espaço para a participação da comunidade escolar em assuntos que são de seu interesse. Permitem-se apenas pequenos ajustes locais de forma a aprimorar o estabelecido, ficando o participar restrito ao entrar com parte.

Isso também, muitas vezes, ocorre em termos das discussões do Projeto Pedagógico, elaborado apenas formalmente, visando atender à legislação e demandas dos órgãos centrais. Em muitos casos, os próprios professores são postos à margem do processo, pois, atendendo a diversas pressões de tempo e falta de autonomia, o Projeto Pedagógico torna-se um documento de gabinete. Falta debate e tempo, para o amadurecimento da idéia de participação e democracia, para a importância da representação que os membros do Conselho de Escola exercem (ou deveriam exercer) em relação à comunidade que representam. Esse cenário distancia a realidade da atuação do Conselho de Escola da proposta democratizadora da política que o instituiu, mas que não teve maiores incentivos que facilitassem sua implementação. Dificulta também a idéia de participação social pela comunidade, afastando os usuários da escola pública, em especial quanto ao processo pedagógico, levando-os a desistirem ou encontrarem muita dificuldade em participar.

Nesse cenário, melhoria da qualidade de ensino aproxima-se da melhoria de desempenho dos serviços educacionais, não mais prestados exclusivamente pelo Estado. Dentre alguns aspectos a considerar, quanto aos necessários para a elevação da qualidade de ensino, encontramos o trabalho do professor, sua jornada de trabalho, sua fixação em uma única unidade escolar, fortalecendo o coletivo, com momentos de reflexão coletiva, que envolvam pais e alunos, qualificação dos profissionais de educação, bem como a

instrumentalização dos profissionais da educação e dos pais e alunos para uma participação em que ultrapassem a condição de tarefeiros, alçando-os à esfera decisória.

A dificuldade em exercer a representatividade pelos conselheiros que representam os diversos segmentos da comunidade escolar, impede até mesmo a troca de informações e despolitiza as relações, dificultando a participação de grupos menos conhecedores do contexto escolar, como os pais. De qualquer forma, a participação dificulta a manutenção de autoritarismos, embora a emancipação política se dê como processo, numa abertura em construção à participação.

Assim, a participação, como esteio da democracia, atrela-se a limites e também a possibilidades, num distanciamento entre o legal, o discurso e o real, o que cabe discutir.

1.3.2. A participação em Educação – construindo a democracia na escola e na sociedade

Com a Revolução Francesa e seu lema – *liberdade, igualdade, fraternidade*, nasce a idéia de que todos os cidadãos têm direito à educação. No Brasil, a partir da segunda metade do século XX, surge a noção de que todos os cidadãos devem ter acesso à educação, tornada necessária pela industrialização e pelas mudanças sociais e tecnológicas que a acompanharam (ROCHA, 1984).

O ser humano, imerso na sociedade industrial, precisa tornar-se mais educado para participar das decisões que envolvem seus interesses, porém, também, para atender às exigências do sistema ocupacional.

A participação pode ocorrer na formulação, na execução e na avaliação de políticas em dois níveis: no nível da ação e no nível da política escolar. O nível da ação

corresponde às atividades de ensino e estudo compreendendo a preparação, a execução e tudo que se relaciona diretamente com essas atividades. O nível da política escolar corresponde à tomada de decisões e exerce influência reconhecida oficialmente sobre o nível da ação. O Conselho de Escola pode situar-se no nível da política escolar, ao exercer influência sobre o nível da ação (ROCHA, 1984).

Quanto maior for a participação por ele promovida, maior será sua força de atuação. A atuação do Conselho de Escola em nível da política escolar dependerá da vinculação entre a definição de políticas da escola e a ação, ou seja, a repercussão das decisões tomadas pelo Conselho de Escola no nível da ação será o indicador de sua atuação no nível da política escolar (ROCHA, 1984).

No caso dos Conselhos de Escola, a participação poderá se dar por meio de representantes dos grupos interessados, numa participação por representação (ROCHA, 1984).

A presença dos pais na escola propicia seu envolvimento com as questões pedagógicas, o que é uma possibilidade de gerar melhoria da qualidade dos serviços prestados.

O Conselho de Escola, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, atua como uma possibilidade de tomada de decisões de forma democrática.

Contudo, Demo (1988, p. 2) também nos alerta para o risco da participação ser usada como manobra de manipulação populista. E complementa seu raciocínio: “é preciso entender que participação que dá certo, traz problemas. Pois este é seu sentido. Não se

ocupa espaço de poder, sem tirá-lo de alguém. O que acarreta riscos, próprios do negócio” (DEMO, 1988, p.2).

As escolas, pela atuação de seus colegiados, podem funcionar como espaços sociais em que se possibilita viver a experiência da micropolítica em escala comunitária.

Sobre outras possibilidades de participação, via associações, reportamo-nos às Associações de Pais e Mestres (APM)¹⁴ e ao Grêmios Estudantil.

No Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) 67/98, que embasa os Regimentos Escolares das escolas estaduais, no artigo 12, a APM e os Grêmios Estudantis aparecem como instituições auxiliares da escola, visto poderem ter natureza jurídica própria. Como colegiados, há o Conselho de Escola e os Conselhos de Classe e Série.

Porém, a Constituição Federal prevê livre associação em seu artigo 5º, incisos XVII e XVIII e, assim, os Grêmios Estudantis adquirem autonomia em relação à direção da escola, podendo contrapor-se a esta, o que fortalece as relações democráticas (nas escolas).

A própria colocação do Grêmios Estudantil como instituição auxiliar da escola, no referido Parecer do CEE merece críticas pois fere, ao menos conceitualmente, a atuação de resistência e contraposição que deveria caracterizá-lo, visto o Grêmios ser parte da estrutura informal da escola e deve identificar-se como movimento político do aluno.

1.4. Educação no Brasil – descentralização, participação e gestão democrática - legislação e materialização

No Brasil, na década de 1980, com o fortalecimento dos movimentos sociais e a luta pela redemocratização, que culminou no fim do regime militar, intensificaram-se as

¹⁴ Cf. BUENO, 1987 e BORGES, 2002.

demandas pela condução democrática do Estado e suas políticas, incluindo a gestão democrática da educação, enquanto política educacional e também na gestão da escola. Nesse contexto, ressurgiu o tema da participação, bem como a questão da democratização dos instrumentos de gestão, abrangendo a descentralização administrativa e pedagógica, a gestão participativa na educação, instituição dos colegiados escolares, dentre outros aspectos. Tais demandas tiveram importante papel no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal traz à tona novos padrões, como descentralização e gestão democrática do ensino público (artigo 206 –VI: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”). O princípio de gestão democrática do ensino público, embora importante conquista, ainda é processo em construção.

Tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) como em outros documentos há os mesmos princípios. Porém, apenas a presença na legislação, embora importante, não garante que se materializem.

Ainda com respeito à educação, o Ensino Fundamental expressa-se como direito público subjetivo, no artigo 208, VII, parágrafo 1º, da Constituição Federal: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Ainda, na Constituição Federal, encontramos vinculação de recursos nos artigos 212, “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados [...] vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos [...]” e 213, “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...]” (com posteriores regulamentações). Observamos também, na LDB, artigo 5º, a garantia ao Ensino Fundamental.

Na legislação de ensino, enfatizamos o Conselho de Escola como possibilidade de participação da comunidade na gestão da escola, necessitando construí-la de forma efetiva, entendendo-a como possibilidade de decidir.

Entretanto, na implementação de políticas, verifica-se que a autonomia do governo para tal é relativa, pois se insere no conjunto social e no processo político. Uma política não é somente uma decisão, mas um conjunto de ações.

Conforme salienta Demo (1988):

O eixo político da política social centra-se no fenômeno da participação. É através dela que promoção se torna autopromoção, projeto próprio, forma de co-gestão e autogestão, e possibilidade de auto-sustentação. Trata-se de um processo histórico infundável, que faz da participação um processo de conquista de si mesma. Não existe participação suficiente ou acabada. Não existe como dádiva ou espaço preexistente. Existe somente na medida de sua própria conquista (DEMO, 1988, p.12).

Por si mesma, a descentralização não é boa nem má, mas depende, na verdade, do uso que se fará dela, podendo ser considerada tanto uma possibilidade maior de gestão democrática e participação, como apenas para repassar o serviço, sem repassar o poder.

Quanto aos conceitos de descentralização e desconcentração, observe-se que desconcentrar não significa descentralizar, pois esse processo implica compartilhar o poder, e a análise das diretrizes oficiais da educação paulista indica que tal pouco ocorreu¹⁵.

Saliente-se que diversos conceitos, como descentralização, desconcentração, autonomia, no cenário da reforma do Estado, foram ressignificados e outros, como eficiência, produtividade, *accountability*, foram transplantados da economia para a educação. Tal se deu no contexto neoliberal, de mundialização do capital e das regulações

¹⁵ Cf. BORGES, 2002.

sendo feitas pelo mercado. Alguns desses conceitos serão apresentados e discutidos ao longo do texto.

Constituiu-se um mercado de consumo de serviços educacionais, instalando na gestão da educação – do sistema e da escola – a lógica de mercado de oferta e demanda, prevalecendo os direitos individuais do consumidor sobre os direitos sociais de educação do cidadão, num quase - mercado em que os usuários da escola são os clientes.

No entanto, a educação como exercício da cidadania fundamenta o projeto de uma sociedade democrática, pois possibilita o aprendizado de participação política da sociedade civil.

No âmbito da gestão democrática do ensino público, a análise das leis nos mostra que, embora ali se encontre em vários momentos – na Constituição Federal, na Constituição Estadual Paulista, na LDB, no PNE, no PEE e em outras legislações estaduais – é preciso uma maior discussão na sociedade civil e principalmente nas comunidades escolares diretamente envolvidas, de como torná-la realidade nas escolas.

Essa discussão nos leva a questionar o preparo da sociedade civil, ou da equipe escolar para a participação, visto que, numa sociedade a quem foi negado o direito de participação democrática por mais de vinte anos, não há uma cultura participativa que talvez, na escola, possa se dar pela construção do trabalho coletivo, envolvendo a equipe escolar e a comunidade. Participação e gestão democrática do ensino público são, portanto, processos em construção, por meio da pressão e das lutas sociais.

1.5. Participação e Gestão Democrática - Discutindo inter-relações

A participação é a essência do processo democrático.

Ao discutir a gestão democrática, Paro (1997, p.10) indica “como horizonte a transformação do esquema de autoridade no interior da escola [...], o processo de transformação da autoridade deve constituir-se no próprio processo de conquista da escola pelas camadas populares”.

Dividindo-se a autoridade entre os vários setores da escola, conseguindo-se a participação dos diversos envolvidos com a escola – educadores, alunos, funcionários, pais – “nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito, vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada” (PARO, 1997, p.12).

Contudo, tanto o abuso da autoridade administrativa constitui o autoritarismo do Estado, quanto o não provimento adequado da escola com recursos para a realização de seus objetivos.

Torna-se importante, portanto, a atuação dos Conselhos de Escola e outras instituições, como as Associações de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil, sendo fundamental a participação da comunidade na gestão da escola, a qual ganha importância com a “partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino”, pois “a escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar” (PARO, 1997, p. 17).

No entanto, como a democratização da escola é processo e se faz na prática, é possível que ocorra mediante a participação da comunidade escolar nas decisões que afetam a gestão da escola. De tal forma, a comunidade escolar, por meio de seus conselheiros, representantes dos segmentos que atuam na unidade escolar, precisará ter e criar oportunidades de participação nas decisões por meio de reuniões, fóruns, assembléias, etc.

É preciso que ocorra a transformação na prática das pessoas, enfrentando-se no fazer escolar cotidiano as manifestações de autoritarismo, pois todos os que ali atuam têm interesses comuns, por estarem “desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições” (PARO, 1997, p.20).

Como a questão da qualidade em educação é política, não meramente técnica, há necessidade da participação de pais, alunos, professores, funcionários nas tomadas de decisão na escola para que participem da definição da qualidade desejada. É preciso que haja identidade da escola pública com os problemas de sua comunidade, com diálogo e questionamentos permanentes sobre sua própria participação.

Para Demo (1995) a qualidade pode ser identificada com o fenômeno participativo.

Conforme refere Dias Sobrinho (2002, p. 197), nos anos 60 e 70 a qualidade em educação tinha um sentido claramente democrático da ampliação das condições da oferta, acesso, universalização e democratização da escola, sendo portanto, um conceito fundado no social e no político. Definia-se a qualidade em educação como uma qualidade social, qual seja, possibilitar a cidadania, a construção da nação, a ética, sem esquecer as questões profissional e técnica. Atualmente, a qualidade em educação é definida pelo ranqueamento,

visibilidade para os consumidores/clientes do quase-mercado educacional, por meio de estatísticas que só terão sentido se possibilitarem a reflexão sobre a situação.

No Estado de bem-estar social, qualidade referia-se a disponibilizar mais recursos para os usuários dos serviços públicos. O conceito deslocou-se para a eficácia, ou seja, o máximo resultado pelo menor custo. Atualmente os resultados dos alunos são identificados com a qualidade da educação. Tais concepções convivem, possibilitando que sua utilização atenda a diferentes interesses. O termo qualidade é, portanto, bastante amplo, não existindo um critério absoluto. Para o BM (1996), a baixa qualidade de ensino no país relaciona-se aos índices de repetência e evasão que configuram uma ineficiência do sistema educacional. Na ótica do BM a qualidade baseia-se em variáveis quantificáveis. Quanto à educação de massas, o BM entende que a expansão dos sistemas educacionais não foi atrelada à qualidade, pois não houve o esperado atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em relação ao mercado, a qualidade atrela-se à eficiência, eficácia e produtividade. Nessa concepção, transfere-se o conceito de qualidade do campo produtivo para o empresarial. A qualidade dos serviços educacionais define-se e avalia-se mediante padrões de produtividade empresariais, os quais se caracterizam pela produtividade, ou seja, a educação deve atender a demandas externas que serão indicadoras da qualidade de ensino, ignorando critérios pedagógicos internos. De forma contraditória, também, a questão da qualidade exige mais investimentos para a obtenção de melhores resultados, ficando, no entanto, limitada pela contenção de recursos devida à crise do Estado.

Buscando atender tanto à demanda por democratização, quanto à reformulação do sistema educacional no Brasil, dissemina-se a idéia de participação da comunidade na gestão da escola pública, visando a redução de custos e o controle pela comunidade a fim

de melhorar a eficiência, eficácia e qualidade, numa gestão produtivista da escola pública. A participação, no entanto, dá-se de forma normatizada, buscando a regulação dos sujeitos e tornar úteis as diferenças, mantendo assim, o sistema já estabelecido. Quanto à gestão democrática do ensino público, uma das formas de sua interpretação é a descentralização administrativa, o que possibilitaria maior autonomia às unidades escolares, permitindo-lhes adaptar-se às condições locais, cuja concepção pode, na verdade, atender aos interesses do mercado, conforme discorreremos a seguir, no entanto ao que nos contrapomos.

Nessa concepção, o controle central passa a ser exercido pela distribuição de recursos, pelo controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, pela retro-informação, pela definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares. A avaliação proposta, sem contextualização com a realidade, estaria numa esfera de prestação de contas ao mercado/capital.

A diminuição de custos se faria mediante a crescente produtividade da educação, diminuindo a retenção, a evasão e otimizando os recursos, ou seja, potencializando a relação custo/benefício, numa ótica mercadológica.

Abranches (2003), porém, aponta:

A democracia e a participação estão colocadas em um jogo ideológico que tem como função negar a diferença, ocultar questões políticas e oferecer uma imagem ilusória da comunidade com referência no Estado. Mais uma vez, a democracia é formal, e não concreta; e a ideologia se põe a serviço da dominação social e política dos indivíduos, caracterizando a democracia como algo que se realiza na esfera do Estado (ABRANCHES, 2003, p.41).

Conforme mostra Abranches (2003), corre-se o risco de que nas experiências participativas, como os órgãos colegiados, estejam sendo incentivadas as transferências de atribuições que são de competência do Estado para a comunidade e os setores privados, de

forma a entregar à comunidade as tarefas burocráticas do processo, mais do que incentivar a participação política e a consolidação de uma autonomia plena para as unidades escolares. No entanto, acreditamos que a atuação dos colegiados possa propiciar um aprendizado político para os membros da comunidade¹⁶.

1.6. A descentralização e suas conotações: participação e dominação

Os anos 80 marcaram uma abertura política no país. O período se destaca pelo início da construção da chamada cidadania política. Passa-se a entender a democratização como real participação da sociedade civil nas discussões públicas.

Em tal contexto, a descentralização é entendida como exigência histórica para a consolidação da democracia no país.

Porém, conforme alerta Abranches (2003),

é preciso considerar que o termo descentralização está sempre carregado de conotações positivas, mas como todo instrumento de ação governamental, não possui qualidades exclusivamente precisas [...]; se de um lado pode representar um mecanismo de participação que permite o retorno do poder à sociedade civil, por outro pode caracterizar-se como uma forma de reforçar o aparelho de dominação, encobrendo uma relação autoritária (ABRANCHES, 2003, p.13).

Cabe uma reflexão sobre a descentralização como estratégia estimulado pelas políticas neoliberais, amparadas pelo discurso da modernização, visando diminuir a ação estatal na área do bem-estar social, a fim de reduzir despesas.

Assim, a descentralização é concebida como concessão de autonomia às instituições escolares, a qual, porém, é parcial, sobretudo nos processos avaliativos que permanecem com controle centralizado.

¹⁶ Cf. CUNHA, 1991, que apresenta diversos sentidos ao conceito de comunidade.

A descentralização tem possibilidade de ter como objetivo neutralizar as demandas sociais, envolvendo a população na busca de soluções para seus próprios problemas.

Por outro lado, outras propostas de descentralização têm o objetivo de ampliar a esfera pública envolvendo o Estado e a sociedade civil.

Dessa forma, a descentralização pode ser analisada sob dois aspectos: ligada às discussões sobre as ações governamentais e/ou associada às ações participativas da sociedade civil nos assuntos públicos.

Podemos então conceituar descentralização como transferência de autoridade legal e política que se liga a um princípio de reforma do Estado, numa nova relação deste com a coisa pública e com a sociedade civil (ABRANCHES, 2003, p. 15).

A descentralização, como um instrumento de ação para o desenvolvimento político da sociedade, pressupõe a existência da democracia, da autonomia e da participação.

Algumas pré-condições devem existir para que a descentralização viabilize processos de participação popular, como o acesso às informações necessárias para a gestão, garantia de assento aos segmentos menos poderosos da sociedade na composição de conselhos diretivos, transparência dos processos de gestão e tomada de decisões.

Pode-se garantir a participação pelas experiências colegiadas e outras vivências que propiciem amadurecimento das relações sociais e uma atuação mais política dos indivíduos.

Para Demo (1995), o cerne da educação é a participação, entendida como processo formativo, podendo criar condições favoráveis ao exercício da cidadania.

Contudo, o autor também alerta para a força da educação ser política, instrumentalizando para o exercício da cidadania.

O autor complementa seu raciocínio, enfatizando que não podemos desconsiderar os limites da ação dentro do Estado, uma vez que,

a característica mais tipicamente conservadora de propostas educacionais públicas advém do fato de que ao governo não interessa sustentar a consolidação da cidadania popular através da educação, porque isto tem como um dos efeitos aumentar a capacidade popular de controlar as ações do próprio governo (DEMO, 1995, p. 82-83)

Nessa vivência dicotômica da democracia, corre-se, no entanto, o risco de que a descentralização signifique a possibilidade de aumentar a participação não dos indivíduos em geral, mas de determinados indivíduos e grupos, garantindo o controle de alguns sobre outros, de forma a resguardar determinados interesses hegemônicos.

Entretanto, é possível perceber que, para as escolas subordinadas à Secretaria Estadual de Educação, a descentralização dos insuficientes recursos financeiros aliou-se ao aumento da responsabilização pelos resultados e estabelecimento de parcerias¹⁷, para captação de novos recursos.

A autonomia¹⁸ da escola é sempre relativa. Porém parece haver desconfiança dos órgãos centrais em relação à própria escola, como capaz de elaborar/construir, executar/gerir/ acompanhar e avaliar seu Projeto Pedagógico, visto que este é “atropelado”

¹⁷ Cf. Res. SE 24/05 – Dispõe sobre Escola em Parceria: visa firmar parcerias entre as APMs e entidades representativas da sociedade civil, indústrias, comércio e outras, para melhorar a qualidade de ensino, abrangendo ações de conservação do prédio escolar, equipamentos, programas de capacitação da equipe escolar e reforço aos alunos.

¹⁸ A respeito de Projeto Pedagógico e autonomia, assim se manifesta, em voto contrário ao Parecer CEE 67/98, o Conselheiro Francisco Antonio Poli: “Essas Normas Regimentais, no meu entender, são pedagogicamente falhas, e politicamente inadequadas, centralizando em excesso, amarrando a escola, sufocando o projeto pedagógico, podendo trazer conseqüências desastrosas ao processo educacional. Só serão implantadas nas escolas da rede estadual por não restar a estas, outra opção. Ouso duvidar que uma boa escola da rede particular [...], vá seguir essas orientações que ora se impõem à rede estadual”.

pelas dezenas de projetos implementados pela própria Secretaria Estadual de Educação. Além disso, a SEE normatiza excessivamente, por exemplo, a atribuição de aulas, o calendário escolar, o atendimento à demanda, restando pouco para decisões da escola.

Dessa forma, autonomia, numa perspectiva democrática, articula-se a mudanças de natureza política, que pressupõem mudanças na organização e no financiamento do Estado, o que levaria à necessidade de descentralizar a ação governamental, ampliando a participação dos usuários e educadores na definição e avaliação da política educacional, possibilitando decisão local para a gestão do Projeto Pedagógico da escola, o que discutimos na seqüência.

1.7. Projeto Pedagógico como possibilidade de gestão democrática e autonomia

Iniciamos pela definição de projeto, segundo Veiga (1996, p.13),

o projeto busca um rumo, uma direção [...] todo projeto pedagógico da escola é, também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária [...] Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável [...] propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania.

Portanto, o Projeto Pedagógico delinea a identidade da escola, fundamentando-se sua construção na reflexão coletiva.

Na construção do Projeto Pedagógico consideramos a educação como “compromisso ético dos brasileiros para com os outros brasileiros” (BUSSMANN, 1996, p.48), cujo objetivo é a dignidade e a qualidade de vida, o que ressalta a importância da escola pública.

Sobre a qualidade de vida, Demo (1995) alerta para o risco de atrelá-la somente a expressões materiais, as quais não são secundárias, mas não representam propriamente a qualidade. O autor contrapõe pobreza sócio-econômica e pobreza política, sendo que a primeira passa pela miséria material, enquanto que a segunda, pela falta de participação.

Continuando esse raciocínio, Bussmann (1996, p. 49), discorre ainda: “técnica e pedagogicamente isto viabiliza-se na vigência de políticas públicas adequadas, com ação planejada, vontade política, práticas educativas fundamentadas, sistematizadas, continuadas e aperfeiçoadas continuamente”.

Fica evidente, então, que “as escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam” (SILVA JR, 1993, p. 58). Ou seja, a escola será o *locus* da prática pedagógica, seu espaço-tempo para relações dos sujeitos da aprendizagem, numa construção e reconstrução do saber.

Com base nessas premissas, tornam-se necessárias mudanças na lógica das relações da escola com as instâncias superiores, numa luta da escola para a descentralização, autonomia e qualidade, entendidas como democratização das relações e não como atendimento ao quase-mercado educacional.

Nessa perspectiva, a escola, como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, reflete as contradições dessa sociedade. Assim, o Projeto Pedagógico será considerado em diferentes perspectivas.

Caso o Projeto Pedagógico seja considerado do ponto de vista estratégico-empresarial, por meio dos indicadores de desempenho das escolas, terá seus referenciais de atuação e avaliação de seus resultados (VEIGA, 2001).

Numa concepção técnica, o Projeto Pedagógico torna-se instrumento de controle, atrelado a técnicas e estratégias que emanam de diretrizes centralizadas, distanciando os educadores e usuários da escola do objeto do conhecimento. Importam a eficiência e o custo, desloca-se a discussão dos fins para os meios, desqualificando o magistério como interlocutor/ator de sua construção.

Dessa forma, separa-se o pensamento da ação, o estratégico do operacional - com grande normatização e padronização, quem pensa de quem concretiza – fortalecendo o individualismo e o isolamento e despolitizando a prática pedagógica, os estrategistas das estratégias – centralizando os processos de diagnóstico e reforçando a hierarquia escolar. Trata-se, portanto, de uma visão reducionista da escola, que não proporciona reflexão sobre que escola e que sociedade se pretende construir, baseada em pressupostos neotecnicistas e no fornecimento de retro-informações para o nível central (VEIGA, 2001, p. 48-51).

Por outro lado, norteando a escola democrática, pública e gratuita, o Projeto Pedagógico funda-se nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola; qualidade (técnica/formal e política) para todos; gestão democrática, rompendo a separação entre concepção e execução, com o envolvimento dos diferentes segmentos da escola; autonomia e liberdade, articulando limites e possibilidades, coletivamente; valorização do magistério, contemplando formação (inicial e continuada), condições de trabalho e remuneração.

Para a construção do Projeto Pedagógico, alguns elementos devem ser analisados, dentre eles: “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação” (VEIGA, 1996, p. 22).

Conforme ainda refere Veiga (2001, p. 56-62), configuram-se quatro pressupostos: unicidade entre teoria e prática, desenvolvendo capacidade de reflexão crítica na e sobre a prática; ação organizada da escola, mediante reflexão coletiva, construindo uma visão de futuro; participação efetiva da comunidade escolar nesta reflexão, mediante o exercício do diálogo; articulação entre escola, família e comunidade, num diálogo entre as forças sociais comprometidas com a democratização da escola pública.

Nesse cenário, convivem e contrapõem-se diferentes concepções de autonomia e gestão democrática.

As relações de poder na escola e o Projeto Pedagógico retratam aspectos divergentes, desde princípios filosóficos até atividades em sala de aula. Alguns desses padrões precisam ser quebrados, superados, transformados, para que se compreenda a realidade e nela se interfira.

O sentido da gestão escolar torna-se emancipatório ao viabilizar a construção do Projeto Pedagógico, por meio de formas democráticas de organização escolar, com a participação dos colegiados e outras instituições escolares na construção desse projeto.

Ainda quanto ao Projeto Pedagógico, Arroyo (2000) alerta para o risco de que seja concebido de forma limitada pela visão de órgãos burocráticos que definem as políticas, parâmetros curriculares, salários, carreiras, etc. Esses aspectos dificultam construir um Projeto Pedagógico para além das normas pré-definidas. Também alerta que as normas são dirigidas principalmente para os professores, mantendo-os à margem dos processos decisórios. Em contraposição, o autor aponta a possibilidade de recuperar a identidade social da escola e seus mestres, a ser construída nas práticas cotidianas e para isso, politizar

o cotidiano escolar, tomando consciência de que elaborar um Projeto Pedagógico é rever valores, crenças, conscientizando-se das práticas escolares.

Devemos ter clareza que não é o prescrito, mas o real, o que ocorre no cotidiano, que mostrará a democracia ocorrendo na escola, ou não, o que também implica pensar as formas de legitimação da sociedade capitalista.

E é nesse cotidiano, que discute Heller (1992, p. 17-20): “A vida cotidiana é a vida de todo homem [...] A vida cotidiana é heterogênea e hierárquica [...] O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade [...] A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico”, em que se contrapõem diferentes interesses dos grupos presentes na sociedade.

Nesse embate, em conformidade com o que salienta Resende (1996, p. 62), “a escola necessita ‘oxigenar-se’ para não ser sufocada pelo fechamento que ela própria está gerando”, de forma a atingir uma racionalidade menos fragmentada.

Assim, a escola poderá provocar a construção coletiva de seu Projeto Pedagógico, capaz de atender às necessidades dos alunos e à mediação do saber, numa sociedade que se pretende mais justa e democrática.

1.7.1. A autonomia e o Projeto Pedagógico – (im) possibilidades

A autonomia da escola implica compreender e atuar na realidade em que se insere.

É um exercício de democratização de um espaço público, mediante a participação da comunidade. Para Heller (1992, p. 69), um grupo ou comunidade jamais pode ser uma “massa”, pois está sempre articulado.

Dessa forma, a autonomia não deixa de ser autonomia por considerar a existência e a importância das diretrizes de um sistema educacional, mas justifica-se no respeito às características locais e regionais e na possibilidade de participação.

A autonomia abrange os eixos: administrativo, pedagógico e financeiro, todos englobados pelo Projeto Pedagógico (bem como em outros documentos escolares, como o Plano de Gestão).

A autonomia cria condições mais favoráveis ao exercício do compromisso social da escola - educar.

Contudo a autonomia, enquanto valoriza os agentes pedagógicos que atuam na escola, cobra-lhes o compromisso ético-profissional de servir ao público. Porém, seriam necessários investimento e valorização dos profissionais, com plano de carreira, salário digno, educação continuada, boas condições de trabalho¹⁹, acesso às modernas tecnologias e possibilitar às escolas construir um Projeto Pedagógico que atenda seu aluno.

Ao conceder autonomia, não significa que o sistema abandonará as escolas à própria sorte, mas um novo padrão de relacionamento.

A escola pode e deve ser um espaço para o exercício da cidadania, embora saibamos que as mudanças na escola dependem das que ocorrem na sociedade. A relação entre essas transformações é complexa, não linear.

¹⁹ A respeito das condições de trabalho docente, Silva Jr. (1993) discorre sobre as condições de trabalho na escola pública, em que o docente é um trabalhador que, propriamente dito, não tem um local de trabalho, pois necessita trabalhar em diversas escolas para completar sua jornada de trabalho, ou, ainda acumular cargos, para obter uma remuneração suficiente para sua sobrevivência. A respeito de acúmulo de cargos, consulte-se a Constituição Federal, artigo 37: XI, XVI, XVII.

Conforme refere Demo (1995), mesmo a autonomia truncada, concedida pelo Estado, que prejudica a construção da identidade da escola, possibilita permitir ao coletivo escolar descobrir-se enquanto coletivo, numa aprendizagem de democracia.

Assim, o Projeto Pedagógico tem uma dimensão ético-política que implica em que se defina qual cidadão a escola pretende formar, para qual sociedade.

Portanto, os educadores precisam organizar-se coletivamente na construção de Projetos Pedagógicos, coletivamente assumidos.

Por meio da ação educativa, o coletivo escolar buscará a construção de uma nova hegemonia que permita às classes dominadas reivindicar espaços de poder. Devemos ter em mente, entretanto, que a construção do coletivo é prejudicada pelas próprias diretrizes do sistema educacional como a rotatividade do corpo docente, que se dá pelos processos de remoção, atribuição de aulas em nível de DE, e mesmo do pessoal administrativo que pode ser alocado em unidades diversas daquela onde está seu cargo, absenteísmos e necessidade de temporários, dentre outros aspectos dificultadores.

Porém, o Projeto Pedagógico ultrapassa a concepção de reorientação curricular ou metodológica, incorporando elementos ético-normativos, subjetivos e culturais da realidade, de tal forma que a escola contribua na construção da autonomia intelectual e moral de sujeitos que participem e construam relações democráticas, numa sociedade que também o seja.

1.8. Os Conselhos de Escola como possibilidade de participação e gestão democrática

Abordando o Conselho de Escola traçamos um breve histórico²⁰, tomando por base os escritos de Villela (1997, p. 98-111).

As congregações dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo foram regulamentadas pelo Decreto 22036/53, as quais deveriam constituir-se pelos professores efetivos do estabelecimento, sendo presididas pelo Diretor de Escola. Outras autoridades escolares poderiam tomar parte nas reuniões, independente de convite do Diretor. As atribuições das congregações encontram-se no artigo 3º deste Decreto, relacionando-se às questões disciplinares, didático-pedagógicas, eleição de representantes para auxílio ao diretor na orientação da caixa escolar, cantina, clube de ciências, etc. As sessões ordinárias eram quatro por ano.

Já o conselho de professores substituiu as congregações por meio do Decreto 45159-A/65, que aprovou o Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo. O conselho de professores constituía-se pelos professores efetivos dos cursos de grau médio, pelo diretor e seu assistente e pelo orientador educacional, dentre outros membros, tendo como presidente o diretor do estabelecimento. Tinha as atribuições de apreciar a proposta didático-pedagógica, aprovar as contas da APM, assessorar na elaboração de planos de trabalho, funcionando assim como órgão consultivo e deliberativo, devendo reunir-se três vezes por ano (em março, junho e dezembro).

²⁰ Cf. ABRANCHES, 2003 e BORGES, 2002.

O Decreto 47404/66 (Normas Regimentais dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino Secundário e Normal) instituiu o Conselho de Professores de natureza consultiva, auxiliar de administração do estabelecimento, composto pelo Diretor, seus auxiliares administrativos e todos os professores do estabelecimento (artigo 144). Suas atribuições encontram-se no artigo 149 deste decreto, dentre as quais estão: colaborar com a direção da escola na defesa das tradições e do bom conceito da escola, apreciar e aprovar os planos anuais de trabalho do professor ou equipe de professores, pronunciar-se sobre o Regimento Interno, designar o professor responsável pelo Grêmio Estudantil.

O Regimento Comum das Escolas de 1º Grau – Decreto 10623/77 e o de 2º Grau – Decreto 11625/78, definiu que o núcleo executivo da direção da escola seria constituído pelo Diretor de Escola e Assistente de Diretor de Escola, tendo o Conselho de Escola como órgão consultivo. Nesses conselhos, nos estabelecimentos de 1º grau havia um representante da Associação de Pais e Mestres e nas escolas de 2º grau, dois representantes do corpo discente, o que configura certa representatividade da comunidade escolar. Quanto aos docentes, havia a proporção de um para cinco professores, eleitos anualmente por seus pares. Dentre suas atribuições, assessorar a direção da escola em suas decisões, estabelecer prioridades para a aplicação dos recursos da escola, opinar sobre a criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola, apreciar os relatórios anuais da escola, quanto a seu desempenho em relação às diretrizes e metas da unidade escolar.

A Lei Complementar 201/78, Estatuto do Magistério, dispunha o Conselho de Escola como órgão consultivo, disciplinando também sua composição. De acordo com o artigo 1º, inciso IV, desta Lei Complementar, o Conselho se comporia pelos docentes e

especialistas de educação em exercício na unidade escolar, o que gerou discussões sobre o número elevado de membros, o que foi ratificado pelo Parecer do CEE nº 171/84.

Na década de 1980, num clima mais propício para legitimar as práticas participativas no país e por meio da luta dos professores paulistas, a Lei Complementar 375/84, alterou a Lei Complementar 201/78, estabelecendo o Conselho de Escola de natureza deliberativa e sua composição. O Conselho de Escola se compunha pelo Diretor de Escola, pelo Coordenador Pedagógico, pelo Orientador Educacional, pelo Secretário de Escola (todos membros natos), um representante do corpo docente por série, um representante da APM, um representante dos alunos da 8ª série do 1º grau, um representante dos alunos de cada série do 2º grau, um representante dos funcionários da escola, sendo todos eleitos por seus pares, conforme o artigo 67-A da Lei Complementar nº 375/84.

Outra alteração no Conselho de Escola, instituída pela Lei Complementar nº 444/85, Estatuto do Magistério Paulista, em seu artigo 95, trouxe uma composição paritária entre os que atuam diretamente na escola e outros que se vinculam a ela (25% de pais, 25% de alunos, 40% de professores, 5% de especialistas e 5% de funcionários do estabelecimento, todos eleitos por seus pares em assembléias próprias, sendo o Diretor de Escola o presidente nato), aparece num contexto histórico-social de luta pela redemocratização do país. Algumas das atribuições de seus membros são: adequar, dinamizar e sistematizar as atividades da escola, de modo a contribuir para o melhor rendimento da ação pedagógica; criar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos com a melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do

processo pedagógico; elaborar o Calendário Escolar, observada a legislação vigente, dentre outras.

Quanto ao funcionamento do Conselho de Escola, entretanto, não se pode dizer ainda que seja participativo e deliberativo (PARO, 2000, p. 160). A participação efetiva não depende somente da participação política, mas também de haver autonomia da escola em relação aos órgãos centrais, pois a autonomia e as relações democráticas na escola não dependem somente de seus profissionais, mas também das relações de poder existentes na sociedade.

Embora o Conselho de Escola tenha a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar, seus representantes têm dificuldades para fazer a interlocução dos grupos que representam com o grupo do conselho, uma vez que há dificuldades de comunicação entre eles que muitas vezes desconhecem a pauta e têm de decidir no momento da reunião, sem tempo ou meios para consultar seus representados. Com exceção de algumas associações de bairro, falta-lhes a experiência de vida associativa.

Assim, a participação de alunos e pais no Conselho de Escola se reduz ao cumprimento da lei ou seja, à participação por dever.

Quanto aos funcionários, não são estimulados para discutir seu próprio trabalho ou o Projeto Pedagógico da unidade. Desvincula-se o serviço administrativo do trabalho pedagógico, embora o primeiro seja apenas atividade-meio para o segundo.

Tudo isso leva a uma participação apenas no plano formal.

Um Conselho de Escola participativo será construído se os elementos envolvidos puderem realmente representar seus diferentes segmentos, de forma a alterar a gestão da escola e da educação, intervindo na qualidade do serviço público prestado pela escola.

Porém, a sociedade brasileira exige uma escola democrática e autônoma. O Conselho de Escola é uma possibilidade de contribuição para a formação da consciência crítica dessa escola e seu funcionamento é fundamental no processo de mudança da educação do país.

Nessa concepção, o Conselho de Escola constitui um reforço à descentralização, autonomia e democratização da gestão escolar.

Nessa conformidade

a existência do Conselho de caráter deliberativo em todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio revela a possibilidade concreta de um espaço efetivo e sistemático, isto é, uma garantia institucional-legal da participação, o que constitui um fator de grande importância. Ao se verem no seio do órgão colegiado de gestão da unidade escolar, regido por normas legais, pelo menos, toda uma série de questões são apresentadas aos membros do Conselho de Escola, enriquecendo suas percepções da estrutura e do funcionamento das escolas (VILLELA, 1997, p.106).

O Conselho de Escola é um dos canais de participação da comunidade dentro da escola, com possibilidade de facilitar a gestão democrática. Embora amparado pelos dispositivos legais, o Conselho de Escola ainda tem participação deliberativa restrita nas escolas estaduais. Tal se dá pelos próprios ordenamentos legais, que permitem poucas decisões para o coletivo escolar, pois já estão centralmente normatizadas, bem como dificuldades inerentes à própria cultura participativa ou pelo patrimonialismo de seus profissionais que, muitas vezes, entendem a escola como algo que lhes pertence e não à comunidade à que serve (MENDONÇA, 2000).

O Conselho de Escola pode contribuir para facilitar à escola um melhor atendimento a seus alunos, bem como servir como instrumento de pressão junto ao Estado, visto que representa a sociedade civil (ao menos quanto aos atores escolares).

No entanto, não podemos deixar de considerar que a participação nos Conselhos de Escola ainda envolve conflitos e contradições, pois a instituição escolar sempre foi fechada ao mundo exterior. Há dificuldades para a organização político-administrativa, não clarificada no próprio artigo 95 da Lei Complementar 444/85, conforme parecer de Procurador do Estado (SÃO PAULO, 1990), em que discute que competência é poder e atribuição é dever, portanto somente o Diretor de Escola tem competências previstas em lei, não o Conselho de Escola, pois este não manda, cumpre.

Alguns fatores podem ser importantes para a melhoria da qualidade de ensino da escola pública: diminuição dos índices de retenção e evasão; gestão democrática, com a direção apoiada pelo Conselho de Escola e crescente participação da comunidade; boa formação inicial e continuada do professor; adequação curricular à realidade local; trabalho coletivo; prática constante de reflexão e avaliação; construção coletiva de um projeto de escola.

Após o longo período de regime militar no Brasil, a sociedade civil ainda tem dificuldades para encontrar seus canais de participação, o que se encontra também na escola, enquanto instituição dessa sociedade e se reflete em sua gestão que, no geral, privilegia a administração tecnocrática, apresentando em suas práticas a centralização, o autoritarismo e a fragmentação das ações. A necessidade de participação da sociedade civil no espaço público apresenta-se muitas vezes como passividade, aceitando práticas autoritárias. Faz-se necessário reavaliar o sentido da participação e da gestão democrática no ensino público, uma vez que legalmente estão expressas, mas não materializadas.

Algumas dificuldades para que a sociedade civil influa nos destinos da educação pública, por meio de sua participação nos Conselhos de Escola são: pouco estímulo à

presença popular nos processos decisórios da unidade escolar, resistência da burocracia estatal à redistribuição do poder que detém, marca corporativa nas relações entre os segmentos que compõem a escola, heterogeneidades entre os membros da comunidade que dificultam a ação coletiva.

Até mesmo a existência dos Conselhos de Escola encontra fatores dificultadores: dificuldades na constituição desse órgão, na escolha de seus membros, fazendo com que alguns diretores de escola convoquem pessoas para constituí-lo; dificuldade para reunir um número significativo de membros do Conselho (pelo horário das reuniões, medo de alguns em se expor, falta de divulgação prévia das reuniões, etc.); dificuldade para definir coletivamente a pauta das reuniões, o que pode desmotivar a participação.

O próprio capitalismo busca conter a autonomia e a participação, embora interesse ao neoliberalismo uma autonomia relativa, que permita a participação e a autonomia decretada da escola.

No interstício dessa ambigüidade, o instituinte buscará espaços para modificar o instituído.

Portanto, fica evidente que o Conselho de Escola é importante canal institucional para a democratização da escola, por meio das trocas entre seus saberes e os da comunidade, sendo um direito do cidadão essa participação que, embora incipiente em muitas escolas, tenderá e deverá se consolidar conforme progrida a consciência e a luta da sociedade civil pela participação, numa sociedade democrática em construção.

Como nos mostra Villela (1997, p. 154), “além da participação ser um direito de todos, é na perspectiva da educação como processo de participação coletiva que o conhecimento mais produtivo e verdadeiro da escola é construído”.

A gestão da educação, de forma colegiada, é um aprendizado para a comunidade, sendo que a transição do processo de centralização de decisões para sua descentralização precisa de tempo para se concretizar. A presença dos pais nessas decisões vem construindo a experiência de democratização das relações entre escola e comunidade.

A democratização das relações entre Estado e Sociedade, por meio da escola pública, somente será garantida pela construção coletiva. O Conselho de Escola será instrumento da ação coletiva na busca de uma sociedade mais democrática. Para isso, os usuários da escola precisam lutar pela participação nas decisões, buscando transformar a gestão escolar por meio do Conselho de Escola, enquanto dispositivo para sua democratização. A institucionalização do Conselho de Escola representa uma conquista no processo de democratização da gestão escolar, porém seu fortalecimento só se dará na medida em que se construa efetivamente o sentido de coletivo da comunidade escolar, unindo todos os segmentos, respeitando suas diferentes percepções, pois existe nele uma disputa de forças, de relações de poder, muitas vezes desiguais, entre os profissionais de educação e seus usuários – pais e alunos. Somente a existência do Conselho de Escola, enquanto dispositivo legal, não é suficiente para alterar as relações de poder e a democratização da gestão escolar. Embora não suficiente é, no entanto, necessária.

1.9. Para finalizar

No contexto de ideologia neoliberal e mundialização do capital, o termo gestão democrática pode ser usado tanto como possibilidade de participação da sociedade civil na gestão da escola (pública), quanto como incentivo à participação da comunidade, de forma a desresponsabilizar o Estado de parte de suas obrigações, sobre as quais a comunidade

assumiria o ônus. No primeiro caso, a gestão democrática poderia materializar-se mediante a atuação do Conselho de Escola, numa participação por representação. Dessa forma, a atuação dos colegiados (e instituições auxiliares) atenderia a uma possibilidade de aprendizado de participação política. Entretanto, muitas das questões discutidas pelo Conselho de Escola estão, na verdade, já normatizadas pela legislação, ficando a participação restrita à informação.

No segundo caso, existe um discurso de que a descentralização levaria à gestão democrática. Assinale-se que, no entanto, em muitos casos tem-se uma descentralização autoritária²¹, e também, ser orientada por finalidades que não atendem aos interesses da maioria da população. No entanto, a representação cultural sobre a descentralização a vincula a processos de democratização, viabilizadora da participação (MENDONÇA, 2000, p. 329).

Porém, ao analisarmos as ações da SEE, verificamos que a maioria se constitui de ações de desconcentração, como a transferência de recursos públicos direcionados para determinado consumo. Cumpre contrapor que há necessidade de, em certos casos, haver centralização, a fim de garantir a existência e articulação do próprio sistema.

Na verdade, transfere-se para a ponta do sistema a execução (não a decisão) das ações, o que caracteriza os diversos atores escolares como “tarefeiros” e a uma participação por dever, de forma a cumprir a legislação. A legislação, contudo, não se materializa por si mesma e não há programas de incentivo para que tal ocorra.

Mediante o discurso da descentralização, aborda-se a autonomia, aqui entendida como a possibilidade da escola elaborar e gerir seu Projeto Pedagógico. Entretanto, aí

²¹ “Estabelece-se uma nova organização da produção, onde a cúpula administrativa se afasta cada vez mais da base, onde a descentralização administrativa corresponde à centralização do poder” (MOTTA, 1984, p. 12).

também a dificuldade de materialização se faz presente, uma vez que há diretrizes centrais, bem como recursos insuficientes para alocação em projetos próprios que atendam às necessidades da comunidade local. Além disso, os padrões e resultados a serem atingidos são fornecidos a priori, uma vez que os alunos serão avaliados quanto às habilidades e competências adquiridas, por meio de avaliação externa e de parâmetros já decididos em nível central e que atendem, prioritariamente, às exigências do sistema ocupacional.

Por meio da definição prévia dos padrões a serem atingidos, define-se o patamar, ou o conceito, de qualidade a atingir.

Em termos democráticos, a qualidade da escola (ou da educação), como qualidade socialmente referida, deveria proporcionar aos alunos a capacidade de atuar em esferas predominantemente argumentativas, conforme se configuram as relações na sociedade contemporânea.

Conforme salienta Demo (2006, p.11), o debate neoliberal valoriza a educação, porém fica com a qualidade em educação como “qualidade formal, ligada à competitividade; deixa-se de fora a qualidade política [...] esconde as marcas estruturais e históricas do capitalismo [...] pratica-se visão funcionalista de educação subserviente ao mercado”. E continua “[...] a competitividade precisa de pessoas melhor educadas para excluir outras menos educadas, concentrando as oportunidades de desenvolvimento de modo predatório”.

A avaliação da qualidade enquanto efetividade e relação custo-benefício, despreza as condições em que se realiza o trabalho pedagógico. Assume-se, então, que a escola pública vai mal porque a comunidade não se responsabiliza pela manutenção de sua escola.

Assim, a função controladora do Estado-avaliador se materializa mediante as avaliações externas. A avaliação, com sentido de poder, justifica as reformas e intervenções estatais, pois funciona como instrumento técnico que confere credibilidade às medidas administrativas e políticas.

Trata-se de uma avaliação em que se mensura o desempenho dos alunos, cuja decisão do que avaliar é tomada em nível central. A preparação para os testes “engessa” os currículos. Promove-se o ranqueamento de escolas, sem considerar as diferenças regionais ou locais. A responsabilização pelos resultados é imputada somente à escola, independente das condições de trabalho em que o processo ensino-aprendizagem ocorre.

Fragmenta-se o trabalho entre os que elaboram e os que executam. Define-se centralmente o produto da escola e implantam-se modelos para aferição desse produto. O professor deixa de ser sujeito da aprendizagem, visto que as habilidades e competências que o aluno deve demonstrar possuir são definidas pelas necessidades do mercado.

Os indicadores da avaliação podem ser identificados por meio dos aspectos qualitativos do sistema, que englobam a qualidade e o tipo de conhecimento a ser trabalhado pela escola, ou por meio dos aspectos quantitativos do sistema, como dados de atendimento, evasão e retenção.

A avaliação e suas (im) possibilidades são discutidas no Capítulo 2.

CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO OU MENSURAÇÃO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O capítulo discute a avaliação externa e a avaliação institucional, enfocadas enquanto políticas públicas. Visa, ainda, abordar as funções reguladoras e emancipadoras, passíveis de serem exercidas pela avaliação.

As políticas educacionais no Brasil têm-se demarcado por importantes mudanças, destacando-se, sobremaneira, a questão da avaliação externa das escolas públicas. Distintas concepções e interpretações têm sido debatidas sobre a questão da avaliação externa, com o intuito não só de identificar os resultados alcançados pelas escolas, mas atrelam-se a políticas de controle social, meritocracia e eficiência. Tal mecanismo possibilita o acompanhamento e a fiscalização das ações das escolas pelos níveis centrais, o que cumpre discutir.

Trata-se, na verdade, de discutir diferentes concepções que a educação pode assumir. Uma, como direito do cidadão e condição para sua participação social e política e outra, como condição para o desenvolvimento econômico do país, respondendo às transformações globais em que o poder público deve aferir a produtividade por meio de provas de rendimento dos alunos, numa lógica de gestão pautada pelo controle dos produtos e resultados educacionais. Nessa concepção, corre-se o risco de intensificar a seletividade social e a competição entre as escolas, numa busca por maior eficiência e produtividade.

Consideramos que a avaliação externa, como política pública, pode ter um papel fundamental para a qualidade de ensino, a qual para os diversos atores escolares pode ter diferentes conotações.

Assim, buscamos refletir sobre os condicionantes da implementação dessa política pública. Nesse sentido, além dos índices de promoção, retenção e evasão, que utilizamos como referenciais comparativos em relação à participação do Conselho de Escola no Projeto Pedagógico, enfocamos a avaliação externa, em especial o SARESP, visto ser instrumento utilizado pela SEE nas escolas públicas estaduais paulistas. Buscamos refletir sobre essa política de intervenção estatal. A implementação de uma política de avaliação externa pode ter resultados diversos daqueles esperados por seus idealizadores, cumprindo, então, analisá-la a partir de diferentes visões, ou ainda, como tal ocorre, de forma que diversos fatores influenciam a implementação, podendo dificultar ou facilitar sua materialização (SABATIER & MAZMANIAN, 1996), conforme abordamos no capítulo 1. Sempre haverá resistências, maiores ou menores, à implementação de uma política, conforme se envolvam mais ou menos intensamente os grupos interessados em sua implementação ou se estabeleçam programas de incentivo para tal.

No entanto, conforme discutimos na introdução, o SARESP, após ter seus resultados tornados comparáveis, pela aplicação da metodologia de TRI (Tratamento de Resposta ao Item), em 2004 e 2005, não foi realizado em 2006²², sem que houvesse maiores explicações por parte da SEE, a não ser de que a Prova Brasil (discutida posteriormente neste capítulo) seria suficiente para a avaliação do sistema, sem necessidade

²² Cf. www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 17/09/2007. Deverão ocorrer em 2007 o SARESP, a Prova Brasil (ANRESC) e o SAEB (ANEB). Essas avaliações ocorreram em novembro de 2007 (nota da autora).

de outras avaliações. No entanto, nesse momento, a pesquisa já se encontrava em fase avançada, tendo utilizado os dados do SARESP para selecionar as escolas a pesquisar, conforme explicamos também na introdução. Dessa forma, os dados do SARESP de 2004 e 2005, balizaram a seleção das escolas pesquisadas, cumprindo então, discuti-lo, bem como outros modelos de avaliação, para que não se perca a fundamentação sobre essa política pública.

Salientamos que, malgrado todos os problemas apontados quanto ao SARESP e às avaliações externas, não há como eliminá-las do leque de indicadores dos resultados da escola, sob pena de torná-lo incompleto. No entanto, outras avaliações devem ser também discutidas, o que é feito na seqüência.

Ressaltamos, ainda, que no referencial teórico utilizado, é feita uma diferenciação entre avaliação e mensuração, como muitas dessas avaliações se apresentam. Para Freitas (2002), avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados.

Para discorrermos sobre a avaliação institucional nos baseamos principalmente em Dias Sobrinho (2002) e outros escritos deste autor, referenciados durante o texto (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 2000).

Iniciamos a abordagem mediante breve retomada histórica.

2.1. Retomando os caminhos da avaliação

A problemática da avaliação educacional transcende os aspectos técnicos e permite relacionar os processos do contexto pedagógico aos processos sociais e políticos. Afonso

(2001, p. 107), com base em Hargreaves, propõe um tabela para explicitar as crises sociais e educacionais, e suas inter-relações.

O auge dos exames coincide com a ascensão da burguesia. Os exames procuram substituir os privilégios de nascimento e fortuna, da sociedade aristocrática, pelo mérito do estudo.

No modo de produção capitalista, os exames poderiam verificar se a força de trabalho era produzida pelas escolas em quantidade suficiente e com as qualificações necessárias para atender ao sistema ocupacional (OFFE, 1990).

A escola devia atender ao sistema industrial capitalista, adequando as qualificações dos operários para que se adaptassem ao ritmo diário de trabalho contínuo, em que eram fiscalizados pelos capatazes, cabendo, porém, em grande parte, à própria fábrica profissionalizar seus operários.

Ao longo do século XIX, assiste-se à disseminação de exames e diplomas, evidenciando o controle estatal dos processos de certificação. Nesse cenário, a escola serviu, também, à consolidação dos Estados nacionais e do capitalismo, na transição do século XIX para o XX.

Como reflexo do taylorismo, utilizam-se os testes objetivos na sala de aula, visto que essa forma de organização do trabalho ganha grande importância no começo do século XX. Em sala de aula, o taylorismo traduziu-se na uniformização e na mensuração por intermédio de testes objetivos.

Nos anos 20 e 30, houve a priorização dos testes, nas avaliações, justificando-se os desempenhos de forma individual. Dos anos 30 aos 60, a avaliação passou a denominar-se avaliação educacional, devendo verificar o alcance de objetivos pré-estabelecidos, por meio

de testes, questionários, fichas de registro de comportamento, para evidenciar o rendimento dos alunos (MOREIRA, 2004).

A partir de meados dos anos 60 a avaliação se profissionalizou tendo, nessa conjuntura, a participação e a negociação como princípios essenciais. A avaliação tinha como perspectivas o caráter qualitativo e democrático, trazendo à tona seu sentido ético e político e sua vinculação às questões de poder.

No entanto, havia um conflito entre o quantitativo e o qualitativo, o que não foi até agora totalmente superado e não se resume à semântica, mas vincula-se a questões filosóficas e políticas, que tocam a finalidade da avaliação e a concepção de mundo dos avaliadores.

Nas décadas de 1960 e 1970, a avaliação baseou-se na crença liberal de que os problemas poderiam ser superados caso fossem identificados e discutidos pelas ciências sociais, mediante políticas adequadas e investimentos. Essas políticas teriam sua eficácia verificada pela avaliação.

O Estado de bem-estar deslocou a ênfase das políticas para as necessidades dos cidadãos. Os serviços oferecidos exigiam avaliações a fim de assegurar equidade e racionalidade na distribuição e transparência e qualidade dos programas. Os indicadores obtidos, por meio das avaliações, representavam a relação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e a qualidade de vida, o bem-estar e o progresso.

Assim, no período de cerca de 1965 e até os anos 80, predominou o positivismo, o gerencialismo, o objetivismo, a mensuração e a quantificação.

Com a crise do petróleo a partir de 1973, abalou-se a crença de que os problemas nacionais seriam resolvidos por meio de recursos generosos. Cortaram-se então os gastos nas áreas sociais, inclusive, de modo geral, os financiamentos da educação.

Com a mudança do modelo do Estado de bem-estar para o neoliberalismo, enfatiza-se o Estado avaliador, o qual deixa de ser provedor de serviços para a sociedade e passa a exercer forte fiscalização. Se antes a avaliação tinha como propósito analisar a eficácia dos programas para torná-los mais produtivos em termos sociais, agora a lógica é o controle e a racionalidade orçamentária, o que significou cortes de financiamento e queda da fé pública, ou seja, uma preocupação com o produto, mais do que com o processo, torna-se uma das tônicas da avaliação.

As avaliações de sistemas estão incluídas numa política educacional vinculada à reforma do Estado, que vem ocorrendo desde os anos 80, em que se inclui a gestão educacional e se relaciona a um conjunto de medidas, influenciadas por regulações de financiadores externos. Assim, gestão e avaliação de sistema passam a ser um conjunto, visando impulsionar a produtividade, com a competitividade entre escolas e o controle da qualidade de ensino, por meio de metas pré-estabelecidas.

A crise do Estado, a partir da crise do petróleo, foi debitada, em parte, ao mau gerenciamento dos recursos estatais, favorecendo a reestruturação ideológica e, aliado à globalização do capital, levou os financiadores transnacionais a atuar como gerentes e avaliadores da utilização dos recursos de financiamentos. A educação é responsabilizada pela pouca competitividade do país no cenário econômico mundial. A educação, então, deve ser ajustada às regras do mercado, associando, de forma simplista, crescimento

econômico e educação, devendo atender às habilidades e competências requeridas pelo sistema ocupacional.

Os organismos internacionais redefinem o papel do Estado mediante um receituário aplicado a diferentes contextos, buscando, por meio das reformas, tornar o Estado mais eficaz na prestação de serviços públicos: ajuste de contas públicas, privatização, desregulação/regulação da economia, corte de despesas, descentralização administrativa, flexibilização de relações trabalhistas, dentre outras medidas.

Nesse cenário, o financiamento da educação passa a depender do ajuste às políticas públicas “definidas” pelos financiadores, o que se consubstancia na legislação de ensino e nas avaliações de resultados. Contudo, são necessários investimentos para a universalização do acesso à educação (pelo menos a educação básica), a fim de alterar o quadro de exclusão das classes populares, em relação ao acesso à educação. Trata-se de conseguir resultados favoráveis com minimização de recursos, no Estado mínimo. Culpabilizam-se os próprios sistemas pelo fracasso das políticas que não são geradas por seus atores.

A ajuda internacional é condicionada à implementação de avaliações do sistema, numa sociedade regida pela lógica do mercado.

Conforme refere Dias Sobrinho (2002, p. 20), as políticas de avaliação “justificam admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções [...] liberações e cortes de financiamentos”. Tais políticas constituem-se em formas de regulação do financiamento, atrelando qualidade, avaliação e provimento de recursos. Essas avaliações consideram partir-se do mesmo ponto, o que não ocorre. As intervenções restringem-se a

medidas compensatórias, numa implementação fragmentada que não melhora a qualidade do sistema.

No contexto neoliberal, a definição de qualidade não tem o mesmo sentido daquele da tradição democrática, vinculada ao combate às desigualdades, à dominação e submissão, mas se articula a justificar e atender os objetivos do capital.

Nesse sentido, a avaliação do sistema educacional cumpre uma função ideológica, embasada numa racionalidade econômica, numa lógica de competitividade, educação de resultados, competências, orientando as políticas públicas para a educação, sem respeitar as diferentes especificidades em que ocorre a avaliação.

No entanto, os financiamentos internacionais não atendem à totalidade da demanda, cabendo aos atores locais também responsabilidade pelas políticas, que podem utilizar tais financiamentos para se isentarem de sua parcela de responsabilidade pelas políticas adotadas (AFONSO, 2001).

Em tal contexto, há pressão para especificar e controlar tanto o ensino como os currículos, sobretudo no que se refere à eficiência, à eficácia dos custos e à responsabilidade, visando racionalizar e controlar o ato de ensinar, o conteúdo e a avaliação do currículo.

Dessa forma, muda-se o padrão da avaliação aplicada pelos governos sobre os sistemas educacionais. Os governos e os mercados passam a exigir a eficiência na produção de perfis que atendam ao capitalismo (habilidades e competências), substituindo os princípios democráticos e pluralistas anteriores.

A avaliação assume como característica principal a *accountability*, ou seja, valorar de forma tecnocrática e exigir o cumprimento de obrigações. A prestação de contas passa a

não se dar à sociedade como um todo, mas pela exigência em obter determinados resultados por meios eficientes. Prestam-se, então, contas aos governos e aos clientes, numa cultura gerencialista e fiscalizadora. Colocam-se as escolas dentro da economia de mercado, gerando um quase-mercado educacional. A avaliação como responsabilização pressupõe tornar os dirigentes dos sistemas e os demais profissionais que nele atuam, responsáveis pelo desempenho dos alunos, visando mobilizar na busca da melhoria da qualidade de ensino. A avaliação busca responsabilizar cada parte, numa tomada de decisão compartilhada e responsabilizada, pela detecção de onde está o problema. Alguns defensores dessa modalidade de avaliação postulam que a avaliação da eficiência melhora rapidamente a qualidade de ensino. As críticas recaem na pressão demasiada sobre os segmentos envolvidos no processo de ensino.

Estabelecem-se padrões nacionais, exames nacionais e classificações, para informar aos clientes e aos governos.

Muitos governos criam agências para avaliar seus sistemas nacionais de educação, como Inglaterra, Estados Unidos, França e Alemanha.

No entanto, organismos transnacionais, como o BM (Banco Mundial) e a OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), também impõem modelos de avaliação. Por exemplo, a necessidade de avaliar ex-ante a liberação ou não de recursos aos programas, além de apreciação intermediária, para continuação e algumas intervenções, se necessário. Ocorrem a modernização e a privatização, também ditas por muitos como autonomia ou liberalização dos processos, controlando os resultados por meio da avaliação. Nessa ótica, a idéia de avaliação é a medida da eficiência, relacionando custos e rendimentos, privilegiando resultados de forma a permitir comparações.

Os dois organismos transnacionais que mais intervêm em educação, a partir de meados do século XX, são o BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em cujos documentos evidencia-se uma Agenda Mundialmente Estruturada para a Educação (DALE, 2000).

O BM tem grande intervenção nas políticas educacionais na América Latina, devido aos empréstimos concedidos, facilitando-lhe a participação na implementação do processo de reestruturação neoliberal. Os empréstimos concedidos pelo BM, com a exigência de contrapartida, são investidos em diferentes setores, conforme a gestão da época e as condições econômicas dos países devedores. Quanto maior o endividamento, mais vulneráveis ficam os países, podendo o BM impor condições para as reformas estruturais, visando atender ao capital mundial em processo de globalização.

Na ótica efficientista, qualidade corresponde à racionalização e otimização dos processos, o que levaria à diminuição de gastos e aumento da quantidade de produtos.

Tendo a avaliação um sentido de poder, torna-se central nas intervenções sociais e nas reformas de Estado, ou seja, nas mudanças estruturais e nas transformações na produção. Os Estados modernos encaram a avaliação como instrumento técnico e político que legitima as transformações. Tal concepção é permeada pela idéia de competitividade do país no cenário internacional e da eficácia e eficiência na economia.

Nessa conformidade, a avaliação confere credibilidade e legalidade às medidas de caráter administrativo e político. Assume sua existência como controle, ou seja, verificação da legalidade, regularidade e até mesmo da estigmatização pública, embasando-se na autoridade legal e técnica.

Nesse contexto, as instituições educativas, aderindo a essa ideologia, são feridas em princípios como a autonomia e “a sua materialização na democracia representativa e colegial” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 41).

Assim, segundo o mesmo autor, elimina-se a avaliação como processo participativo e que alimenta as tomadas de decisão coletivamente discutidas, fazendo com que apenas afira a utilidade das instituições e do sistema, visando à diminuição das despesas do Estado.

O Estado avaliador tem como uma de suas características a ênfase na desregulação e na autonomia institucional, e no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionando a ação institucional. Ocorre uma oposição entre a regulação e a desregulação, uma reforma do Estado, que se caracteriza pela ruptura com os modelos tradicionais de intervenção do Estado na coordenação do sistema público de educação, formando-se um quase-mercado educacional, regulado em seus produtos pelos resultados da avaliação externa, e desregulado quanto à prestação de serviços educacionais (BARROSO, 2003).

No entanto, podemos discutir se o Estado avaliador não existiu sempre, dentro das regulações do Estado, ou se essa regulação, atualmente, seria definida por organismos transnacionais, como o Banco Mundial. Nessa hipótese, o Estado funcionaria numa lógica empresarial, com ênfase no produto. No entanto, a avaliação é necessária para definir a alocação de recursos e as políticas públicas a serem atendidas.

Os sistemas de avaliação permitiriam a seleção dos indivíduos e uma gestão produtivista do sistema educativo, possibilitando criar um mercado educacional. A avaliação permitiria obter informações sobre o sistema educativo, possibilitando fundamentar as escolhas dos consumidores da educação.

No entanto, o aumento da competição escolar, acompanhado da publicação dos resultados das avaliações, afetará a definição dos objetivos da escola e a disponibilidade de recursos para os alcançar, podendo fazer com que os alunos sejam percebidos como matéria-prima. Nessa perspectiva, as escolhas educacionais, pela competição entre escolas, poderiam tornar as escolas mais seletivas, selecionando como desejáveis os alunos de classes sociais mais favorecidas, a fim de melhorar o desempenho da escola e o conseqüente recebimento de recursos, criando, sob a designação de diversidade, um “apartheid educacional” (AFONSO, 2001).

Corre-se ainda o risco de, ao atrelar os resultados ao recebimento de recursos e às promoções individuais, numa gestão de produtividade, prejudicar ainda mais aqueles sem infra-estrutura para atingir melhores resultados, pois receberiam menos recursos (meritocracia), ficando a situação cada vez pior. Nesse caso, para que tal não ocorresse, haveria necessidade de desvincular os resultados das premiações meritórias, em que os melhores recebem mais recursos. Cumpre ainda questionar como é tomada a decisão para classificar os melhores. Uma sugestão para alterar o quadro seria a avaliação ser feita pelos pares, que vivenciam os mesmos problemas e, portanto, podem se aprofundar neles.

Nas discussões sobre qualidade e eficácia da escola pública, há o risco de secundarizar a prática democrática como condição para a qualidade de ensino, pois a proposta de adoção de novos padrões de gestão envolve um conceito de produtividade, de enfoque nos resultados (e não no processo) de aprendizagem, transferindo à sociedade a responsabilidade sobre os equipamentos públicos e à escola, sobre os resultados. No entanto, o nível decisório e avaliador continua na esfera central. O discurso substitui

descentralização e participação por descentralização e produtividade, ou gestão de resultados.

Assim o Estado, em nível central, não presta diretamente o serviço educativo, mas define as metas que devem ser alcançadas, intervém seletivamente para seu cumprimento e avalia os resultados obtidos.

Nesse contexto, o Estado central se desresponsabiliza pela administração do serviço e por garantir um mínimo de educação de qualidade para todos os cidadãos, tornando-se um Estado somente regulador.

A OCDE, de objetivos fundamentalmente econômicos, mostra-se interessada pelas questões de formação de mão-de-obra qualificada, emprego e relações entre emprego e desenvolvimento. Tem elaborado indicadores internacionais comparando o desempenho dos países membros, definindo cinco eixos como prioritários: os fluxos dos alunos no sistema; os resultados dos alunos; os estabelecimentos e seu entorno; os custos do ensino; as expectativas e atitudes em relação à educação.

Para a OCDE, a avaliação é importante, pois oferece informações sobre a eficácia, a eficiência e as performances das políticas públicas, visto que interessa identificar os recursos e custos, produzindo comparações. Dessa forma, as avaliações objetivam melhorar a tomada de decisões, a destinação de recursos e a prestação de contas. Assim, a avaliação “aparece como responsabilidade contábil, medida de educação eficiente e de competitividade no mercado mundial” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 38).

No âmbito de intervenção social, a avaliação tem grande protagonismo, ultrapassa a escola e a educação, situa-se como instrumento fundamental das transformações estruturais e de produção, num quadro de reforma do Estado.

Conforme elucidada Dias Sobrinho (2002),

os Estados modernos não passam sem múltiplas avaliações dos seus setores, por entender que elas são instrumentos técnicos e políticos que fundamentam e legitimam as transformações que buscam operar tanto na produção quanto na administração pública. A idéia de competitividade do país no cenário internacional, da modernização do Estado e da eficácia e eficiência na gestão dá o sentido geral dessas avaliações [...] a avaliação é matéria de Estado e se aloja no núcleo do poder central (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 39).

A educação é, então, enfocada tanto como direito do cidadão e condição para sua participação política e social, quanto como condição para o desenvolvimento econômico e para inserção do Brasil no grupo dos países desenvolvidos. Nessa vertente, verifica-se uma lógica de gestão pautada pelo controle dos produtos e resultados educacionais.

2.2. Indicadores de avaliação

A característica de Estado avaliador nos remete aos indicadores externos utilizados pelo sistema educacional, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), aplicado em nível nacional, por amostragem. Tem como pressuposto trabalhar com uma população em larga escala, representada por uma amostra (sub-populações), proporcionando estudos que produzem macro-informações. Seu extrato mínimo é a rede – municipal, estadual, etc. Pressupõe, ainda, que o rendimento dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado, bem como que diversos fatores explicam a qualidade do ensino. Conjuga testes de rendimento com questionários sobre fatores associados.

Porém, conforme refere Viana (2002, p. 136) “o grande problema do SAEB é que os seus resultados não chegam à escola e nem aos professores, não gerando, por conseguinte, qualquer impacto no sistema de ensino”. As publicações, com caráter muito

técnico, inviabilizam a apropriação dos resultados no cotidiano das escolas. Outro ponto é a possibilidade de que as matrizes de referência do SAEB sejam adotadas como matriz curricular nacional, ferindo a autonomia dos sistemas e das escolas. Seria interessante, então, que se considerassem propostas dos sistemas estaduais, municipais e de suas escolas sobre o que deveria ser avaliado, embora não se possa deixar de considerar a dificuldade de capturar o que se trabalha em sala de aula. A própria metodologia de mensuração apresenta limitações. É construída uma escala que varia de 0 a 500 pontos arbitrados, e um grupo de especialistas faz a interpretação dos números obtidos nessa escala.

O SAEB²³ é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)²⁴ e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)²⁵.

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações.

A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de “Prova Brasil” em suas divulgações.

Em 2005, a ANEB foi aplicada às quartas e oitavas séries do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio, por amostragem em algumas salas, com provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Houve ainda, em 2005, a ANRESC aplicada em escolas com mais de cem alunos, a algumas turmas de alunos de quarta e de oitava séries do Ensino Fundamental, em Língua

²³ Portaria nº 931, de 21/3/2005. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007. As avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

²⁴ Portaria nº 89, de 25/5/2005. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

²⁵ Portaria nº 69, de 4/5/2005. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

Portuguesa e Matemática, realizada no Estado de São Paulo de 24 a 30/11/2005. Caracterizou-se por uma amostra, com finalidade de produzir macro-informações.

A ANRESC (Prova Brasil)²⁶, em 2005, foi aplicada somente a escolas urbanas. A divulgação dos resultados se dá à própria escola, que também recebe a média das escolas que participaram da prova, num livreto com informações técnicas. Recebem também um cartaz com informações gerais sobre o exame, um informativo com indicadores específicos da escola extraídos do Censo Escolar e médias das escolas participantes. Os gestores municipais e estaduais também recebem os dados. O que se percebeu é que as escolas melhor posicionadas no ranking são aquelas em que as condições sócio-econômicas dos alunos e do entorno são melhores. Algumas escolas de periferia, mediante grande esforço, também atingiram bons resultados.

O pressuposto de avaliações como o SAEB/ ANEB e a ANRESC/Prova Brasil, é que o rendimento dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado e que diferentes fatores explicam a qualidade de ensino, conjugando-os mediante a aplicação de testes de rendimento e questionário sobre fatores associados, como as condições físicas e materiais da escola e sócio-econômicas dos alunos. Ressalte-se que as publicações dos resultados têm caráter muito técnico, o que dificulta a apropriação dos resultados no cotidiano das escolas.

O SAEB²⁷ tem como principais objetivos:

- oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;

²⁶ A rede estadual do Estado de São Paulo participou da Prova Brasil (2005), no entanto foram realizadas amostras que não permitem a divulgação dos resultados por escola, impedindo o cálculo dos respectivos IDEBs (SEE,2007).

²⁷ Cf. em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

- identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

Quanto à Prova Brasil (ANRESC), em específico, pressupõe-se que produza informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros (políticas públicas), e à comunidade escolar, no estabelecimento de metas e ações pedagógicas para a melhoria da qualidade de ensino. Sua primeira edição ocorreu em 2005, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Divulgou-se, também, que ocorrerá a Provinha Brasil²⁸, por meio da qual o MEC pretende verificar se os alunos da rede pública estão efetivamente alfabetizados aos oito anos e, caso tal não ocorra, pretende-se criar as condições para corrigir o problema, com aulas de reforço. A meta do MEC é que nenhuma criança chegue à quarta série do ensino fundamental, sem domínio da leitura e da escrita.

²⁸ Portaria Normativa nº 10, de 24/04/2007. Cf. em www.mec.gov.br Acesso em 28 jun 2007.

Outro indicador de avaliação criado foi o IDEB²⁹ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que indicará aos sistemas municipais, estaduais e federal de ensino, as metas de qualidade a atingir. Nos próximos 15 anos, o Brasil terá que alcançar nota seis no IDEB. A educação básica brasileira tem uma média aproximada de quatro pontos numa escala que vai de zero a dez, com base no rendimento dos alunos, a taxa de repetência e a evasão escolar. O IDEB foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e deverá mostrar as condições de ensino do Brasil.

Quanto ao ENEM³⁰ (Exame Nacional do Ensino Médio), instituído em 1998, tem caráter voluntário e é aplicado aos estudantes e egressos do EM. O objetivo principal do ENEM é avaliar o desempenho do estudante ao término da escolaridade básica. Outros objetivos do ENEM são:

- auto-referência: para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos;

- seleção: estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à Educação Superior;

- credenciamento: possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais.

²⁹ Cf. em www.mec.gov.br. Acesso em 28 jun 2007. Veja também DECRETO Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

³⁰ Portaria nº 438, de 28/5/1998. Anualmente, a legislação é atualizada, sendo as de 2007, as Portarias nº 8, de 6/2/2007 e nº 25, de 15/5/2007. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

Quanto ao ENC³¹ (Exame Nacional de Cursos), instituído pelo Governo Federal para avaliar os cursos de graduação, denominado popularmente de Provão, temos que,

em função dele, as escolas promovem ‘cursinhos’ internos para preparar os seus estudantes para o exame [...] Isso produz uma grande desprofissionalização do professor, que perde sua condição autônoma de trabalhar junto aos seus alunos um determinado currículo (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 107).

Na Educação Superior, criou-se o SINAES³² (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), formado por três componentes principais/eixos: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia os aspectos em torno dos três componentes/eixos acima citados, envolvendo: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações, dentre outros aspectos. Existem ainda, instrumentos complementares, como a auto-avaliação, a avaliação externa, ENADE³³ (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), acompanhado de levantamento do perfil dos estudantes – questionário sócio-econômico, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os processos avaliativos são supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do INEP.

Existe, ainda o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), que se constitui em instrumento de avaliação para aferição de

³¹ O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

³² Lei nº 10861, de 14/4/2004. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

³³ Portaria Normativa Nº 5 de 20/3/2007, disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007. O ENADE tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. O ENADE é realizado por amostragem.

competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio - certificação. A adesão ao Exame pelas Secretarias de Educação (dos estados, Distrito Federal e municípios) é de caráter opcional e efetivada, formalmente, mediante assinatura de Termo de Compromisso de Cooperação Técnica e/ou Convênio com o INEP.

No Estado de São Paulo, o SARESP, em certo momento, classificou as escolas estaduais de forma a vincular os resultados dessa avaliação ao recebimento de recursos públicos³⁴. As escolas foram classificadas em cores, tendo as de cor azul e verde (melhor classificadas) a possibilidade de dispor mais autonomamente dos recursos recebidos, além de prêmio em viagem para quarenta alunos. As escolas classificadas com as cores amarelo, laranja e vermelho, tiveram de elaborar um Projeto de Investimento, sob controle das Diretorias de Ensino e da SEE. Houve também cursos de capacitação diferenciados para os gestores e para os professores, conforme a cor de sua classificação.

Ainda, quanto ao SARESP, muitas escolas aplicam simulações de provas, utilizando-se das avaliações de anos anteriores, bem como adaptando seu currículo ao que é “cobrado” dos alunos no SARESP, intensificando determinados conteúdos, em que os alunos não tiveram bom desempenho no ano anterior, pelas habilidades e competências em que não foram bem sucedidos (habilidades e competências, diga-se de passagem, decididas em nível central).

A questão da avaliação não está dissociada da questão da qualidade e do conceito de responsabilidade educacional, porém necessitaríamos de diversas condições, materiais e

³⁴ Cf. Comunicado SE de 22 de março de 1995 – Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998 e Documentos do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (nov/2001)

humanas, para uma educação formal de boa qualidade, o que nem sempre ocorre, pois há diversas variáveis no processo.

No entanto, ao abordarmos a qualidade em educação, devemos enfatizar que estão envolvidos juízos de valor de quem a julga. Os critérios de avaliação não emergem dissociados da visão de mundo e práticas sociais de quem as concebe, mas nascem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento.

Conforme Dias Sobrinho (2000):

Não se trata, como na qualidade total, nas empresas, de medir (aí é mais mensuração que avaliação) os níveis de satisfação do consumidor ou os indicadores de eficiência e eficácia dos processos e dos indivíduos em função do lucro. Não se trata de fundar o conceito de qualidade sobre a equação produto – consumidor. A qualidade educacional ultrapassa as camadas técnicas e científicas atingindo os mais profundos e diferenciados sentidos filosóficos, sociais e políticos (DIAS SOBRINHO, 2000, p.34).

Balzan & Dias Sobrinho (2000, p. 12), defendem que a avaliação institucional se faça mediante uma avaliação global, que combine a auto-avaliação à avaliação externa. Assim, os critérios de resultados, traduzidos em desempenho acadêmico dos estudantes, ou de produtos, não são suficientes para a compreensão dos processos e do funcionamento da instituição escolar, descartando que a avaliação seja usada para punir ou premiar. Nessa concepção, defendem a idéia de qualidade enquanto produção social; uma qualidade que não é estática, mas se refere aos processos, às relações, como construção intersubjetiva. O processo avaliativo deverá servir à tomada de consciência em busca da qualidade de ensino.

Recusam, portanto, o reducionismo tecnocrático, que relaciona a qualidade em educação a critérios de eficiência, produtividade, gestão racional, rendimento, excelência, pois não abarcam todos os fatores envolvidos no processo educativo.

De tal forma,

avaliação e qualidade apresentam-se, pois, como dois segmentos que se completam de modo indissociável. Há necessidade de se avaliar para se desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação. Isolar, aqui, pode significar “rodar em falso”, visto que o risco de não se chegar a lugar algum é muito grande (BALZAN, 2000, p. 119).

A medida da qualidade em educação não pode ficar restrita apenas ao desempenho escolar, pois há outras variáveis que a condicionam, como os investimentos financeiros em educação, a alocação de pessoal qualificado, a organização do sistema escolar, os graus de centralização administrativa, dentre outros.

Alerte-se que as avaliações conduzem a transformações no campo pedagógico, pois os exames acabam definindo os currículos, não só quanto aos conteúdos, mas às formas de ensinar e aprender e suas relações, pois “certos conteúdos curriculares tenderão a prevalecer, em função dos objetivos que serão medidos através dos exames” (AFONSO, 2001, p. 111).

Conforme refere Afonso (2001, p. 117), a criação de um currículo nacional e de normas-padrão, bem como a realização de testes em nível nacional, são condições prévias para que se implementem políticas de privatização e de mercadorização da educação.

Todas essas avaliações podem levar a que “não se coloque luz” onde está o problema, pois é preciso definir coletivamente onde ele está. Os instrumentos indicam, mas o que vai ser feito depois, quais os objetivos da avaliação, precisam ser discutidos coletivamente. Os modelos avaliativos exigem uma tomada de decisão crítica sobre o que avaliar. O modelo de avaliação e as políticas públicas se correlacionam. Qual o objetivo? Ranquear, premiar, medir? Esta última uma etapa do processo de avaliação. Ou controlar,

selecionar, promover? O que se vai fazer com a medida? As políticas públicas de avaliação não devem levar à produção de mais desigualdades, nem visar apenas à aferição de competências, à certificação, para o mercado, pois quando o mercado alterar suas exigências, o que vai ser feito? Retorna-se ao dilema entre formar e instruir. Corre-se ainda o risco de produzir excluídos dentro do próprio sistema, com títulos de valoração temporária, que atendem a demandas mercadológicas apenas.

A avaliação institucional deve ser um processo que reúne informações e dados para alimentar e estimular a análise reflexiva das práticas em busca de melhorias. A avaliação de sistemas deve produzir dados indicativos de políticas públicas para a educação. O Estado deve olhar as práticas educativas, no sentido de acompanhamento, do que os profissionais da educação e seus usuários estão pensando, como pode ajudar, para alcançar uma educação de qualidade.

Após a discussão empreendida a respeito da avaliação institucional e seus diversos instrumentos, enfocamos o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que utilizamos como parâmetro comparativo na seleção das escolas pesquisadas, onde investigamos a relação entre participação do Conselho de Escola na elaboração/construção do Projeto Pedagógico e os resultados de matrícula final.

2.3. O SARESP

O sentido das avaliações externas só se dá ao indicar onde se faz necessária a atuação do Estado. Nessa perspectiva, instrumentos como o SARESP, não deveriam funcionar como forma de controle, padronização e comparação de desempenho das unidades escolares.

Conforme a SEE, a finalidade precípua do SARESP é avaliar, interpretar, planejar e, obrigatoriamente, intervir de maneira positiva para corrigir desvirtuamentos detectados no sistema de ensino. Para a SEE, as informações obtidas via SARESP subsidiam processos de tomada de decisão quanto à capacitação de docentes, reorientação da Proposta Pedagógica das unidades com baixo desempenho e estabelecimento de metas, planejamento das unidades escolares, correção do fluxo escolar. Com a utilização do tratamento matemático dos dados (TRI), esses passam a ser comparáveis a partir de 2004³⁵.

Quanto ao SARESP, como instrumento de avaliação, os parâmetros são pré-definidos pelo órgão central, para o produto que se deseja da escola, enfocando quais habilidades/competências o aluno de determinada série deve atingir.

Numa lógica capitalista de organização do trabalho escolar, circunscreve-se a autonomia da escola e docente à esfera de execução.

Fragmentou-se o trabalho escolar entre os que elaboram e os que executam, pois o órgão central define quais produtos devem ser obtidos e avalia se o foram.

Numa avaliação desse tipo, os usuários da escola pública são excluídos da definição de seus rumos, do acompanhamento de seus processos, apenas devendo ser informados dos resultados, para que, como clientes da educação, possam optar pela escola que lhes convém.

Contudo, cumpre que apontemos que os alunos atendidos pelas escolas estaduais devem estudar na escola mais próxima de sua casa e, não existindo vagas nesta, em outra, em que receberá o passe escolar (transporte gratuito).

³⁵ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 12 jan 2007.

Os testes padronizados, chamados de indicadores externos, como o SARESP, apenas marcam um momento da escola, aquele em que foi aplicado, não informando sobre a melhoria da qualidade (processo).

No Estado de São Paulo, o governo Mário Covas (1995-2001) propôs três diretrizes para alavancar a produtividade dos recursos educacionais como meio para melhorar a qualidade de ensino: reforma e racionalização, descentralização e desconcentração administrativa e novos padrões de gestão, para uma revisão do papel do Estado na área de prestação dos serviços educacionais.

Como mudanças no padrão de gestão, foram propostos:

- racionalização do fluxo escolar (classes de aceleração, por exemplo);
- aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas;
- implementação de mecanismos de avaliação dos resultados (SARESP)³⁶.

Defende-se a participação popular como algo imprescindível ao aumento da produtividade dos serviços públicos, porém não há estratégia específica de como fazê-lo. De qual participação se trata? Da elaboração ou da execução, como encontramos nos documentos do Banco Mundial (1996) para a educação, em que se propõe que os pais, por exemplo, ajudem a construir escolas? Tais procedimentos têm se materializado em ações da SEE, como diversos recursos que têm sido enviados às escolas para pintura nas férias e recessos, porém não podem ser utilizados para pagamento de mão-de-obra, sugerindo-se estabelecer parcerias com os pais e os participantes do Programa Escola da Família para a execução da pintura.

³⁶ Cf. Comunicado SE de 22 de março de 1995.

A Lei 9394/96 (artigos 12, 13 e 15) traz orientações para a autonomia pedagógica das escolas, a partir da qual o Conselho Estadual de Educação (CEE)³⁷, emite as diretrizes para elaboração do regimento das escolas paulistas. Embora o CEE resuma nessa legislação as condições para a operacionalização da autonomia da escola, também entende que a SEE poderia definir normas regimentais comuns.

Assim, instalou-se na SEE o controle dos resultados e mecanismos de concorrência interna.

Dias Sobrinho (2002) ainda mostra que a responsabilidade social das instituições educacionais se reduziu

a uma prestação contábil, voltada para a eficiência e a eficácia, isto é, à relação entre os recursos recebidos ou insumos e a quantidade dos produtos ou resultados. Aí, a “qualidade” é a eficiência, a produtividade, ela é quantificada, ela se mede, se quantifica e a medida neste caso transforma a qualidade em quantidade (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 108).

2.4. Para finalizar

Mediante a discussão empreendida, percebe-se que a avaliação pode servir a diversos propósitos, tanto para classificar, divulgar resultados e permitir a escolha dos clientes da educação, numa situação de quase-mercado, quanto usada para a alocação de recursos e identificação de necessidades da população-alvo, definindo as políticas públicas.

Ainda, os resultados das avaliações poderiam ser utilizados para envio de recursos e promoções individuais, numa avaliação de produtividade, desconsiderando as condições em que os resultados foram produzidos, correndo-se o risco de enviar mais recursos aos que menos necessitam. Para evitar tal disparidade, sugere-se a desvinculação dos

³⁷ Indicação CEE 9/97, Del. CEE 10/97, Parecer CEE 67/98.

resultados da avaliação às premiações meritórias e que a avaliação seja feita também pelos pares, visto que esses vivenciam os mesmos problemas, o que permitiria o aprofundamento das discussões sobre eles. A utilização dos dados deve necessariamente considerar as condições em que foram produzidos, utilizando os resultados para diagnosticar demandas e realizar as mudanças necessárias.

A necessidade de definir as políticas públicas, seu monitoramento e a alocação de recursos justificaria as avaliações em larga escala (DIAS SOBRINHO, 2002). A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas são questões de políticas públicas. A avaliação de sistemas forneceria indicadores para as políticas públicas. O Estado deve acompanhar o que está ocorrendo nas escolas, porém não com intuito de instaurar modelos privatistas, mas de intervir para que se atinja a educação de qualidade, tal se caracterizando pela possibilidade de construção “da consciência social crítica que é capaz de revelar sujeitos autônomos” (DEMO, 1990).

Conforme refere Demo (1997), em análise a respeito da LDB, a avaliação proposta por esta lei pode ser considerada um avanço, dependendo do uso que dela se fizer. Nesse sentido, a avaliação deve ser feita de maneira consistente, formal e politicamente, afastando processos centralizados e favorecendo a transparência. Entende que a avaliação pode ser uma oportunidade de renovar-se, de questionar-se permanentemente, além de ser importante pela educação ser um espaço público, que utiliza recursos públicos, devendo portanto prestar contas à população.

A avaliação caracteriza-se como instrumento de poder. A avaliação é uma questão da sociedade e do Estado, não somente de sala de aula. Ou seja, “como fenômeno político, tem interesse público. Ela é central nas reformas – não só as que se fazem na educação, mas

sobretudo, nas reformas dos Estados modernos e suas relações com a sociedade civil” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 104-105)

Assim, o que tem ocorrido com sistemas externos de avaliação, como o SARESP, é que são decididos pela esfera central, sem participação daqueles que atuam diretamente na escola.

Além disso, as provas são elaboradas por instituições contratadas pela SEE, as quais não vivenciam a realidade das escolas. Os testes, elaborados em nível estadual, não contemplam as realidades locais.

Conforme já discutido, ocorre certo engessamento do currículo, a fim de que se preparem os alunos para serem bem sucedidos nos testes. Podemos discutir se avaliam habilidades e competências que atendam ao mercado, porém questionamos o que acontecerá quando o mercado mudar suas demandas?

Alguns autores propõem que haja uma combinação da avaliação externa com a avaliação interna (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 2000), feita pelos membros da comunidade escolar, o que daria maior credibilidade e veracidade aos resultados, impulsionando a comunidade para ações que pudessem melhorar o desempenho.

Entretanto, devemos sempre nos ater à possibilidade de estarmos sendo cooptados para atuar numa gestão de resultados, dentro dos propósitos neoliberais, o que contraria a concepção de educação e democratização da sociedade enquanto processos.

Para Dias Sobrinho (2002, p. 108), são noções fundamentais da avaliação em seu sentido pleno, a participação e a negociação, de forma que a participação democrática tem que ser um de seus valores básicos.

A avaliação se justificaria se os resultados voltassem à escola como uma possibilidade de reflexão, diante dos contextos sócio, político e econômico que permitissem a seu coletivo intervir para superar os problemas detectados, e se a comunidade escolar pudesse participar da definição do que será avaliado. A utilização dos dados deve considerar as condições em que foram produzidos. A escola deve fazer o que é de sua responsabilidade considerando os sujeitos escolares. Não se pode culpabilizar o aluno, o professor e a escola, sozinhos pelos resultados, pois os dados são produzidos em realidades sócio-econômicas muito distintas. Nesse sentido, a avaliação da escola está ligada à qualidade social de seu entorno. Os resultados devem ser aproveitados para realizar mudanças, pois só adquirem valor para decidir o que fazer com eles.

Conforme Dias Sobrinho (2002), os produtos e resultados devem ser analisados em função dos processos e contextos, ou seja, cada instituição tem sua própria realidade.

Outra necessidade de reflexão é que, simplesmente um número, uma informação, não tem sentido sem que enseje uma interpretação/reflexão. E, a partir desta, organizar as possibilidades de como superar os problemas, trabalhando positivamente a questão. Utilizar-se de um número, apenas, não deve levar à comparação entre instituições, pois apenas isso não melhora uma instituição. A avaliação deve levar a uma reflexão coletiva sobre os problemas e como superá-los, ou seja, conhecer (informação) – compreender/relacionar (reflexão) – emitir juízos de valor – tomar decisões e agir (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 42-43, 167-169).

Tal discussão leva à necessidade de determinar a finalidade da avaliação: para controlar, regular, fiscalizar (o que só necessita da informação) ou para a emancipação, a superação de problemas, o que envolveria a necessidade de reflexão coletiva.

Assim, se alteraria a possibilidade da educação se tornar somente um quase-mercado, numa reequilibração entre a regulação e a emancipação (AFONSO, 2001). O olhar avaliativo deve se constituir como perspectiva da emancipação humana e do desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Porém, podemos fazer algo, mas não sozinhos.

Contudo, existem relações complexas e contraditórias entre as formas de avaliação e as políticas educativas.

A emergência do Estado-avaliador trouxe um retrocesso, pois recuperou pressupostos positivistas e quantitativistas, visto que favoreceu a desvalorização da multirreferencialidade dos processos avaliativos. Houve, assim, uma emergência da avaliação, como dispositivo de controle pelo Estado, introduzindo a lógica do mercado.

Devido à recessão econômica, o modelo do Estado-providência é associado à crise e à incapacidade de sair da crise, pondo os direitos sociais e culturais em cheque, e o mercado ganha nova dinâmica.

Assim, a opinião pública é manipulada quanto à falta de qualidade de ensino, a qual é avaliada por provas padronizadas em comparações internacionais, utilizadas como argumento para responsabilizar os sistemas educativos públicos pela crise econômica.

Para alterar esse quadro, torna-se necessário repolitizar o espaço escolar e atentar para as finalidades políticas da avaliação.

A escola pública, como parte do Estado e da sociedade civil, expressa as tensões e contradições da sociedade democrática.

Todavia, num contexto despolitizado, a realização das transformações exigirá lideranças democráticas dentro e fora da escola que se assumam e se co-responsabilizem por essas transformações (AFONSO, 2001, p. 130-131).

Uma administração democrática da educação prioriza a participação dos atores escolares, criando condições para sua materialização.

Propõe-se, então, questionar o que avaliar, quem deve participar do processo e como deve participar. Tais respostas direcionarão o processo educacional, de forma que a avaliação externa se torne um instrumento de diálogo entre todos os atores do processo educacional na definição de objetivos educacionais para o sistema.

Nessa perspectiva, a construção da qualidade na avaliação deve buscar a melhoria institucional, visando, assim o autoconhecimento e a tomada de decisão, que envolvam o coletivo da escola. Fundamenta-se, portanto, na permanente reflexão coletiva sobre os processos e seus resultados.

Conforme refere Dias Sobrinho (2002, p. 62), “isso requer uma outra política e uma outra ética, para cuja construção os educadores, inclusive através de uma avaliação com clara intencionalidade educativa, devem procurar contribuir efetivamente”.

Corroborando com Dias Sobrinho (2002), Barroso (2003) discorre que para tal é necessário fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção coletiva do bem comum que a educação deve oferecer, com justiça social, a todos os cidadãos, o que pressupõe o reforço das formas democráticas de participação e decisão.

As políticas educacionais podem, também, levar a resistências às normas, pois, além das concepções do coletivo dos profissionais da educação e das comunidades escolares, passa também pela subjetividade desses atores.

Ao longo dos capítulos anteriores, discutimos conceitos que fundamentam o trabalho. No próximo capítulo, enfocamos a pesquisa realizada em quatro escolas públicas estaduais do município de Americana, SP, buscando discutir os dados obtidos e seus condicionantes.

CAPÍTULO III – A PESQUISA – RELAÇÕES E POSSIBILIDADES ENTRE PARTICIPAÇÃO E AVALIAÇÃO – ALGUMAS REFLEXÕES

O capítulo apresenta os dados da pesquisa e algumas reflexões a respeito dos mesmos. Traz a caracterização do campo da pesquisa, ou seja, a Diretoria de Ensino – Região de Americana³⁸, SP, os municípios cujas escolas estão a ela jurisdicionadas, bem como as escolas pesquisadas. Há, ainda, uma breve conceituação do referencial teórico-metodológico assumido, conforme apontado na introdução.

Sobre o referencial teórico-metodológico, baseado em Ezpeleta & Rockwell (1989) apresentamos uma rápida abordagem conceitual.

O referencial teórico-metodológico proposto para a pesquisa trata a realidade escolar como o centro da pesquisa, estudando-a em sua realidade concreta, imersa na sociedade. Assim a escola não é a mesma em todo mundo capitalista, ou seja, há diferentes movimentos sociais em contextos diversos.

A história documentada da escola é geralmente escrita a partir do poder estatal, servindo para inculcar valores, mas também realizar direitos civis e de justiça social (versão positivista) ou reproduzir a ideologia dominante e das relações sociais de produção (versão crítica). No entanto, com a história documentada coexiste a não documentada, por meio da qual a escola constrói sua existência.

³⁸ Denominação atribuída pelo Decreto nº 43948, de 9/4/1999. Dispõe sobre a alteração e reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Res. SE 102, de 19/4/1999. Dispõe sobre medidas gerais para a implementação do processo de organização das Diretorias de Ensino e dá providências correlatas.

Nessa história não documentada as determinações estatais e civis se entrecruzam de forma a que seus usuários se apropriem das prescrições estatais e construam a escola. A versão documentada torna-se, então, parcial ocultando, de certa forma, o movimento real. A realidade escolar completa exige que se enxerguem o ideológico, o pedagógico, mas também o político que a compõem. Assim, pretendemos “analisar a existência cotidiana atual da escola como história acumulada e buscar, no presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 13).

Portanto, não se trata de analisar o cotidiano como situação ou exemplo, mas na unicidade da realidade em estudo. Busca-se então, a presença estatal e civil na realidade cotidiana, em que a escola ganha sentido de acordo com a conjuntura local ou nacional. Não se trata de empirismo ou historicismo, mas de incorporar o cognoscível à reflexão teórica, de observar a realidade não-documentada, em que a construção como processo e como produto estão unidas.

Na observação do cotidiano escolar entram os valores do pesquisador, uma vez que algumas coisas chamarão mais sua atenção. No entanto, depara-se também com situações sem relação com suas expectativas. Faz-se necessário um permanente trabalho de análise de registros, de análise e síntese entre os dados. As pistas abrem novos encadeamentos para conduzir à trama que compõe a escola, a ser reconstruída pelo pesquisador. A instituição escola é ressignificada, constroem-se novos referenciais para entender seu cotidiano.

Em geral, os conceitos clássicos sobre a escola enfatizam os fins, os objetivos e a hierarquia, atendendo à legalidade e à normalização regulamentar. Porém, apenas a partir dessas categorias não se consegue abranger a vida escolar, como um todo. O conteúdo

histórico presente em seu contexto é também constitutivo da escola. Nessa trama construída cotidianamente a escola limita o poder decisório do Estado com relação à sua realidade.

Assim, “o Estado, presente através de formas – como as políticas – que não proclama em seu discurso, e ausente depois naquelas situações – como no ensino – nas quais afirma unidade e controle, aparece e se oculta na escola [...]” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 20). O Estado, equilibrando custo social e político, oferece educação básica à população escolarizável. Para isso, mantém os professores como assalariados, financia em parte as instalações escolares, adota textos de forma gratuita, fornece certificados, sem grande controle de qualidade, garantindo uma matriz comum às escolas da rede. Porém, também em diferentes regiões adapta a educação ao meio, relativizando sua própria obrigação legal de prover educação básica, laica, universal e gratuita. Numa visão a partir da escola

[...] abre-se uma rede de caminhos burocráticos, com seus pontos de ameaça ou coerção, através dos quais professores e pais têm que transitar para poder assegurar a continuidade e a própria vida da escola. Filtrada através de tudo isso, encontra-se como constante implícita a presença política do estado na escola (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 20).

Nessa perspectiva de pesquisa, procura-se abordar o outro, que também constitui a escola, ou seja, o que o Estado costuma qualificar como desvio das normas.

O cotidiano³⁹ se distingue do não-cotidiano (identificado com a História) pelo plano da realidade concreta, isto é, o que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre é para outras. Nesse sentido, a realidade escolar não é idêntica à experiência direta dos sujeitos, pois sua reconstrução requer diversos níveis de análise. Porém pretendemos conhecer a realidade escolar, não em perspectivas individuais, mas na ação que os sujeitos

³⁹ Cf. HELLER, 1992.

empreendem nessa realidade. Esse cotidiano se reflete no Conselho de Escola, nas percepções dos diversos membros que compõem os segmentos, cuja vivência e percepções ali se refletem, nas relações entre os representantes e os representados, entre os profissionais da educação e os usuários da escola pública, nas discussões e nas ações empreendidas, embora limitadas por suas condições de vida, pelas normas legais e pelo poder do Estado.

Assim, alguns sujeitos ganham importância, como aqueles que consideramos representantes dos segmentos da comunidade escolar, no Conselho de Escola. Nesse sentido, sujeito é o sujeito social, isto é, um sujeito que importa pelo seu caráter histórico e específico nas relações, em que integram práticas e saberes que provêm de outros âmbitos com o escolar.

A atribuição de vida cotidiana à escola não se dá por meio da concepção oficial da escola – instituição, mas por aquilo que pode ser constitutivo histórico de sua realidade cotidiana, de forma que “a realidade cotidiana escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo” (EZPELETA & ROCKWELL, 1989, p. 25). Esse conceito de vida cotidiana conserva a heterogeneidade da escola, suas divergências, saberes e práticas contraditórias, produto de uma construção histórica, em que o conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário, mas em que as atividades individuais contribuem para processos de produção e reprodução social, ou seja, de sustentação ou resistência da conformação da escola ao Estado.

Após a discussão inicial, apresentamos a pesquisa. Quanto ao campo da pesquisa, iniciamos a caracterização pela Diretoria de Ensino – Região de Americana.

3.1. Caracterização da Diretoria de Ensino – Região de Americana

A Diretoria de Ensino - Região de Americana⁴⁰ situa-se na Região Leste do Estado de São Paulo, a 124 km de distância da capital. Três municípios são abrangidos pela Diretoria de Ensino (DE): Americana, Santa Bárbara d'Oeste e Nova Odessa, sendo a sede da DE situada no município de Americana.

3.1.1. Localização Geográfica e Características dos Municípios⁴¹

O município de Americana, fundado em 1875, limita-se com Limeira, Cosmópolis, Nova Odessa, Paulínia e Santa Bárbara d'Oeste. Sua população é de aproximadamente 190 mil habitantes. Tem como principal atividade econômica o setor têxtil, embora haja outras empresas instaladas no município, como por exemplo, a Goodyear do Brasil Produtos de Borracha Ltda.

O município de Santa Bárbara d'Oeste foi fundado em 1818. Localiza-se a 130 km da capital do Estado de São Paulo. Tem cerca de 180 mil habitantes. As principais atividades econômicas são autopeças, metal-mecânica, têxtil, vestuário, açúcar e álcool. Em vários bairros da divisa entre Santa Bárbara d'Oeste e Americana verifica-se o fenômeno da conurbação, com ruas separando os dois municípios.

Nova Odessa, fundada em 1905, localiza-se entre Americana e Sumaré, a noroeste da capital do Estado de São Paulo. É limitada pelos municípios de Sumaré, Paulínia, Americana e Santa Bárbara d'Oeste. Sua população é de cerca de 40 mil habitantes. As

⁴⁰ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 16 maio 2006.

⁴¹ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 16 maio 2006.

atividades econômicas são: a indústria têxtil, as empresas de metalurgia (fundição), as indústrias de plástico e química.

Após caracterizar os municípios que compõem a DERA, apresentamos suas características, no que se refere ao atendimento, número de escolas e de alunos e aspectos físicos, com o intuito de explicitar a abrangência da população atendida e as condições em que se realiza tal atendimento.

3.1.2. Características da Diretoria de Ensino – Região de Americana quanto ao atendimento, número de escolas e de alunos e aspectos físicos⁴²

No Quadro 1, apresentamos o total de classes e alunos da DERA, nos anos de 2005, 2006 e 2007, no intuito de explicitar as conformações de atendimento, que se alteram, ano a ano.

⁴² Dados de 2005 obtidos em www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 10 jan 2006. Dados de 2006 obtidos junto ao setor de Planejamento da DERA, em 19 jun 2006. Dados de 2007 obtidos junto ao setor de Planejamento da DERA, em 30 mar 2007.

Quadro 1 - Número de classes e alunos da Diretoria de Ensino

DERA (total da Diretoria)	Nº Classes 2005	Nº Alunos 2005	Nº Classes 2006	Nº Alunos 2006	Nº Classes 2007	Nº Alunos 2007
Atendimento	1713 Classes	62679 Alunos	1676 Classes	60135 Alunos	1573 Classes	56260 Alunos
Multisseriada/ Recuperação de ciclo ⁴³	8	217	54	1260	0	0
Aceleração ⁴⁴	0	0	0	0	0	0
Educação Especial ⁴⁵	25	339	33	461	32	420
1º Ciclo - 1ª a 4ª série	384	11735	349	10736	340	10213
2º Ciclo - 5ª a 8ª série	677	23280	662	22714	620	21294
EJA - Educ. Jovens e Adultos – Ens. Fund. Ciclo II	42	1507	44	1706	27	1162
EJA - Pres. Flexível – Ens. Fund. (Telecurso)	18	1016	15	728	11	521
CEES - Centro Estadual de Educ. Sup. EF	0	1248	0	1227	0	1227
Total Ensino Fundamental	1154	39342	1157	38832	1030	34837

Ensino Médio	484	17655	447	16035	470	16269
Curso Normal	0	0	0	0	0	0
Ensino Profissional	1	37	0	0	0	0
EJA - Educ. Jovens e Adultos – Ens. Médio	54	2174	47	1901	54	2131
EJA - Pres. Flexível - Ens. Médio (Telessala)	20	1388	25	1229	19	885
CEES - Centro Estadual de Educ. Sup. EM	0	2083	0	2138	0	2138
Total Ensino Médio	559	23337	519	21303	543	21423

⁴³ A classe de Recuperação de Ciclo é uma classe formada por alunos retidos na 4ª ou na 8ª série do Ensino Fundamental, aos quais é oferecido um ano com programação curricular especial para atingir os objetivos do Ciclo (Ciclo I – 1ª a 4ª séries; ciclo II – 5ª a 8ª séries).

⁴⁴ Classes em que o aluno com defasagem idade/série é “acelerado”, ou seja, tem seus estudos realizados em menos tempo, progredindo da 6ª para a 8ª série do ciclo II, sem cursar a 7ª série. Este projeto não ocorreu na DERA, embora tenha ocorrido em outras DE.

⁴⁵ Classes para atendimento de portadores de necessidades especiais, que não possam ser inseridos numa classe comum. Modalidades: Deficiência Mental, Deficiência auditiva, Deficiência Visual.

Pelo que observamos no quadro, depreende-se que é uma região em que a população escolarizável se encontra, na média, estabilizada. Houve declínio no atendimento ao EF e ligeiro aumento no atendimento ao EM, considerando 2006 e 2007. Entendemos que a demanda concentra-se no momento no EM, devido ao atendimento ao EF não sofrer mais interrupções, com o regime dos ciclos, e também a não (ou menor) defasagem idade-série, bem como às exigências do sistema ocupacional em relação à escolarização. O Ensino Profissionalizante não faz parte da rede de escolas públicas estaduais, sendo atendido pela rede privada e pelo Centro de Educação Tecnológica Paula Souza.

O Quadro 2 apresenta os dados da DERA quanto ao tipo de atendimento e os aspectos físicos das escolas e permite uma visualização das reestruturações que ocorrem nas escolas estaduais, bem como de suas condições físicas para atendimento a seus usuários.

Quadro 2 - Dados da Diretoria de Ensino quanto ao tipo de atendimento e aspectos físicos das escolas

DERA (total da Diretoria)	Nº Escolas 2005	Nº Escolas 2006	Nº Escolas 2007
Atendimento	76 Escolas	76 Escolas	76 Escolas
Escolas de 1ª a 4ª	23	24	24
Escolas de 1ª a 4ª e Ensino Médio	1	0	0
Escolas de 5ª a 8ª	7	7	8
Escolas de 5ª a 8ª e Ensino Médio	31	37	37
Escolas de Ensino Médio	0	0	0
Escolas de 1ª a 8ª	7	3	3
Escolas de 1ª a 8ª e Ensino Médio	6	4	3
CEES - Centro Estadual de Educação Supletiva	1	1	1

Nº de Escolas com:	2005	2006	2007
Sala de Informática	39	74	75
Laboratório de Ciências	25	25	20
Sala de leitura	53	61	58
Auditório	2	2	2
Sala para Grêmio	11	11	76 *
Quadra Coberta	23	37	43
Quadra Descoberta	51	45	39

* este dado refere-se ao número de Grêmios Estudantis. Todas as escolas da DE possuem essa instituição auxiliar. Ressalte-se houve incentivo pela legislação do Bônus Mérito e do Bônus Gestão⁴⁶, uma vez que é um dos itens de pontuação.

No Quadro 2, observamos as alterações na organização das escolas, bem como em sua estrutura física. Note-se que houve um aumento nas salas de leitura, que puderam ser criadas não por ampliação dos prédios escolares, mas pela ociosidade de salas de aula, devida à diminuição de demanda. No entanto, não existe o profissional bibliotecário na rede. As quadras cobertas foram resposta às demandas das comunidades escolares. As salas de informática em geral são dotadas de 5 a 10 computadores, em rede, com sistema *diskless* (apenas um servidor), mas que nem sempre suportam todos os softwares disponibilizados pela SEE, além dos profissionais da educação estarem apenas parcialmente capacitados para sua utilização.

Apresentamos a pesquisa apontando que, inicialmente, esta se realizou em uma escola piloto⁴⁷.

⁴⁶ Instituído pela LC 890, de 28/12/2000, regulamentado pelo Decreto 46167, de 09/10/2001, e posteriormente, por legislações publicadas anualmente.

⁴⁷ Com o intuito de testar a validade dos instrumentos questionário e entrevista, esses foram aplicados a uma escola piloto.

3.2. A pesquisa

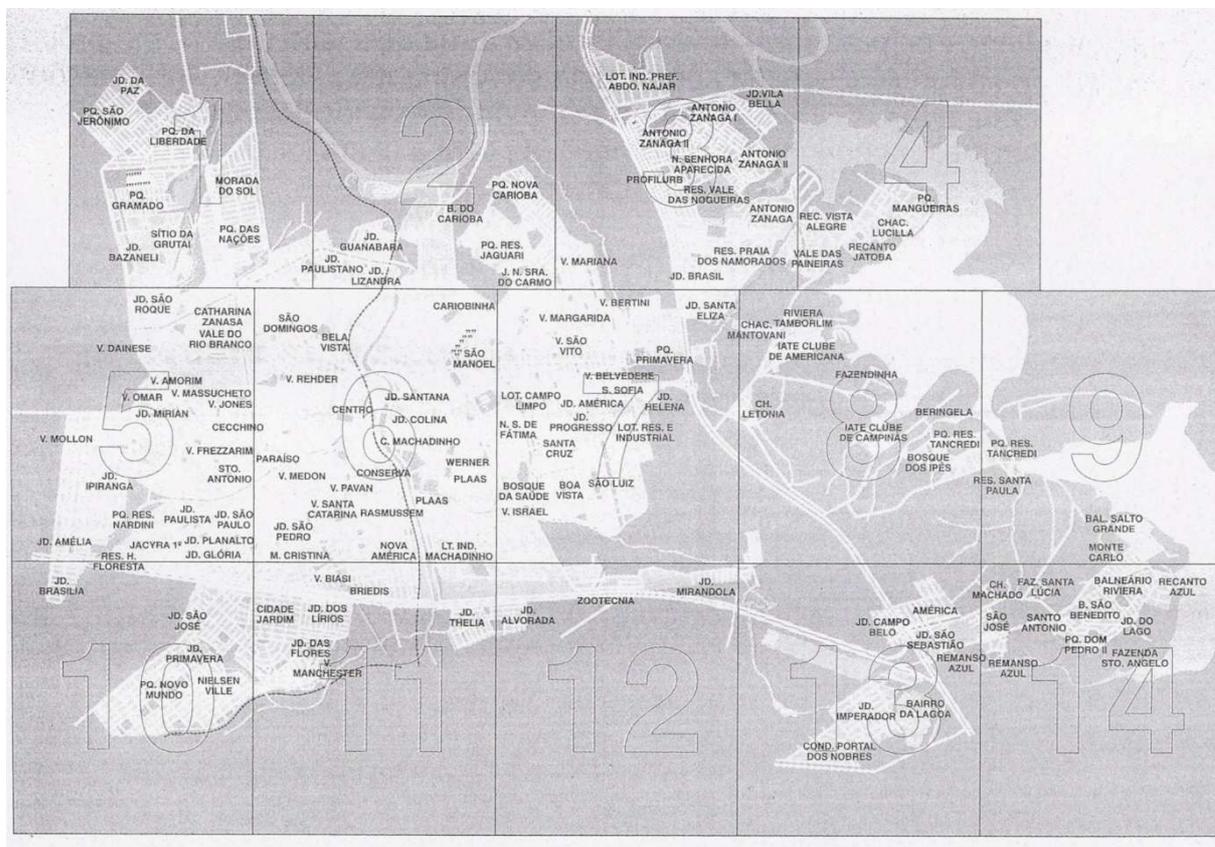
Conforme explicitado na introdução, optamos por dividir o município de Americana em quatro áreas de abrangência, aqui denominadas grupos, de acordo com a localização geográfica, investigando uma escola de cada grupo, conforme seus resultados no SARESP de 2004 e 2005. Uma vez que em 2006 o SARESP não aconteceu, ficou prejudicada a análise dos dados por esse ângulo, levando-nos a alterá-la, embasando-nos então em outros dados quantitativos e concentrando-nos nos indicadores de matrícula final (promoção, evasão e retenção).

A opção pelo município de Americana se deveu a ser o município sede da DERA, Diretoria que, apesar de compor-se por apenas três municípios, bastante próximos, abrange um número significativo de escolas estaduais.

A quantidade de escolas selecionadas deveu-se ao número de escolas de cada grupo ser balanceado, atender à localização geográfica e ao perfil sócio-econômico do município e trabalharmos com uma amostragem de cerca de 10% das escolas do município (quatro, de um total de 36 escolas). Os quatro grupos formados para que se realizasse a pesquisa, estão descritos no Quadro 7, em apêndice.

O mapa, na Figura 1, permite uma melhor visualização dos setores:

Figura 1 – Mapa de Americana



Fonte: Lista Telefônica Regional.
 Legenda

Setores/Grupos

Setores	Grupos
5;6;10;11 e 12	01
1 e 2	02
3;4;8;9;13 e 14	03
7	04

O raciocínio inicial para a seleção das escolas foi: como não era possível, antes de adentrar as escolas, saber onde havia maior ou menor participação, para tentar relacioná-la aos seus resultados, foi feito o raciocínio inverso, ou seja, por meio dos resultados (no caso, consideramos aqueles do SARESP 2004 e 2005), tentar descobrir se haveria relação com a

maior ou menor participação da comunidade escolar no Conselho de Escola, em seu Projeto Pedagógico.

Assim, as escolas foram selecionadas, uma por grupo, de acordo com os resultados no SARESP⁴⁸.

Nos grupos 1 e 4, há escolas tanto abaixo como acima da média da DERA no SARESP 2004 e 2005. Nos grupos 2 e 3, todas as escolas estão abaixo da média da DERA, no SARESP 2004 e 2005. Assim, dos grupos 1 e 4, selecionamos uma escola, em cada um deles, acima da média da DERA no SARESP. Nos grupos 2 e 3, houve a seleção de escolas abaixo da média da DERA no SARESP, também uma em cada grupo.

Quanto aos respondentes, sujeitos e interlocutores da pesquisa, optamos por aplicar o questionário, com questões fechadas, a todos os membros do Conselho de Escola, buscando quantificá-lo e qualificá-lo, de forma a obter um panorama abrangente que também nos permitisse uma aproximação inicial do campo de pesquisa.

Quanto à entrevista gravada, optamos por aplicá-la a um membro de cada segmento do Conselho de Escola aleatoriamente selecionado, por adesão voluntária, considerando-o representativo dos demais membros de seu segmento: o Diretor da Escola, por ser (ou se supor ser) o maior conhecedor dos processos que ali ocorrem, o especialista em educação, assessor direto do Diretor de Escola e designado como função de confiança deste, um professor, um funcionário, um pai e um aluno, ou seja, representantes de todos os segmentos da comunidade escolar que atuam no Conselho de Escola - profissionais da educação e usuários da escola pública. A entrevista obedeceu a um esquema básico de questões seguido porém com flexibilidade, dependendo das respostas obtidas, sendo feitas

⁴⁸ A conceituação “acima, abaixo ou na média”, corresponde ao desempenho da escola em relação à média de pontuação da DERA, no SARESP 2004 e 2005.

interferências pela pesquisadora em alguns momentos. As questões básicas da entrevista encontram-se no apêndice II.

Os dados de promoção, evasão e retenção, do ano de 2006, das escolas pesquisadas, encontram-se na tabela I:

Tabela I - Promoção, Retenção e Evasão no EF, no ano de 2006

Porcentagem	Promoção	Retenção	Evasão
Média da DERA	94,0	4,4	1,6
Escola 1	95,8	3,2	1,1
Escola 2	93,3	6,7	0,0
Escola 3	90,1	9,8	0,1
Escola 4	99,0	0,9	0,1

Fonte: DOE de 23/01/2007.

Interessante, ao nos reportarmos aos dados do SARESP de 2004 e 2005, a coincidência com a classificação acima, abaixo ou na média da DERA, semelhante aos índices de promoção, retenção e evasão das escolas pesquisadas, em 2006. Ressaltamos que nos dados do SARESP 2005, por ter ocorrido também avaliação de Matemática (e não somente leitura e escrita, como nos anteriores), a grande maioria das escolas piorou seu desempenho em comparação a 2004.

Com base na Tabela I, e com o intuito de facilitar a visualização dos dados, apresentamos o gráfico 1:

Gráfico 1 - Promoção, retenção e evasão no Ensino Fundamental – ano 2006

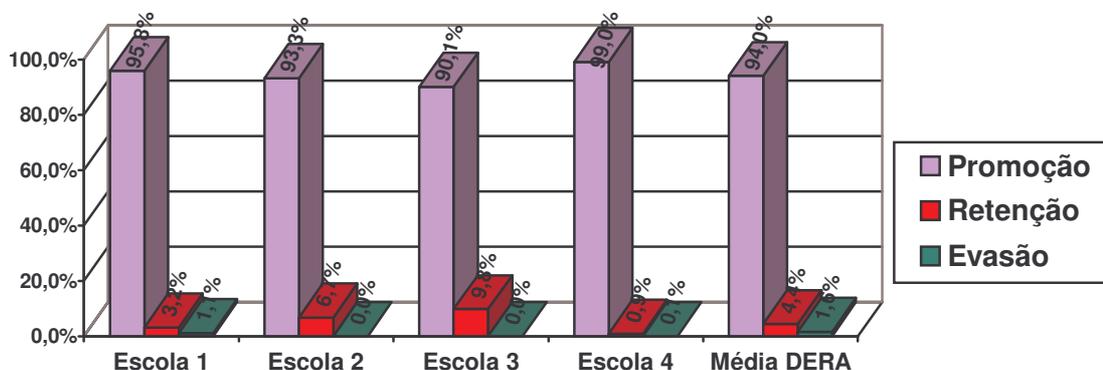


Tabela II - Promoção, retenção e evasão no EM, no ano de 2006

Porcentagem	Promoção	Retenção	Evasão
Média da DERA	74,9	15,6	9,5
Escola 1	69,7	21,1	9,2
Escola 2	74,0	18,8	7,2

Fonte: DOE de 23/01/2007.

Cumprir observar que a Escola 4 atende somente ao ciclo I do EF e a Escola 3, também ao ciclo II do EF (passou a atender ao EM apenas em 2007) .

Embora tenhamos nos utilizado nas discussões especialmente dos dados de 2006, quanto ao EF, para a análise e a possibilidade de estabelecermos relação entre a participação e a avaliação, optamos por apresentar também dados dos dois anos anteriores, pois entendemos, como realidade complexa que é cada escola, podem facilitar a compreensão dessa complexidade e permitir maior reflexão sobre o problema.

Tabela III - Promoção, retenção e evasão no EF em 2004 e 2005

EF	Promoção		Retenção		Evasão	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005
Porcentagem						
Escola 1	98,0	95,9	1,7	7,7	0,3	0,3
Escola 2	92,8	92,0	7,2	8,0	0,0	0,0
Escola 3	93,5	96,3	5,2	2,4	1,4	1,3
Escola 4	98,1	98,1	1,9	1,5	0,0	0,3
DERA	94,6	95,0	4,2	3,6	1,2	1,5

O Gráfico 2 facilita a visualização dos dados da Tabela III.

Gráfico 2 - Promoção, retenção e evasão no EF em 2004 e 2005

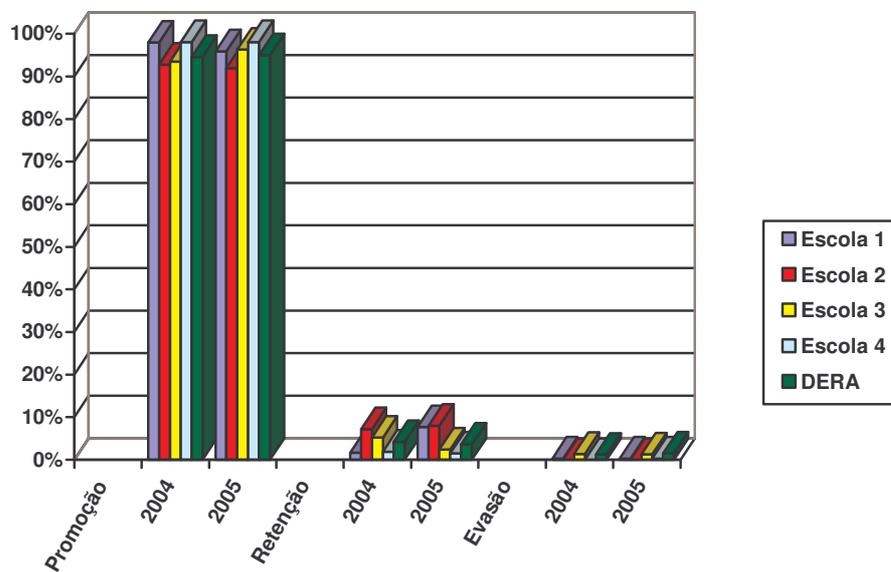
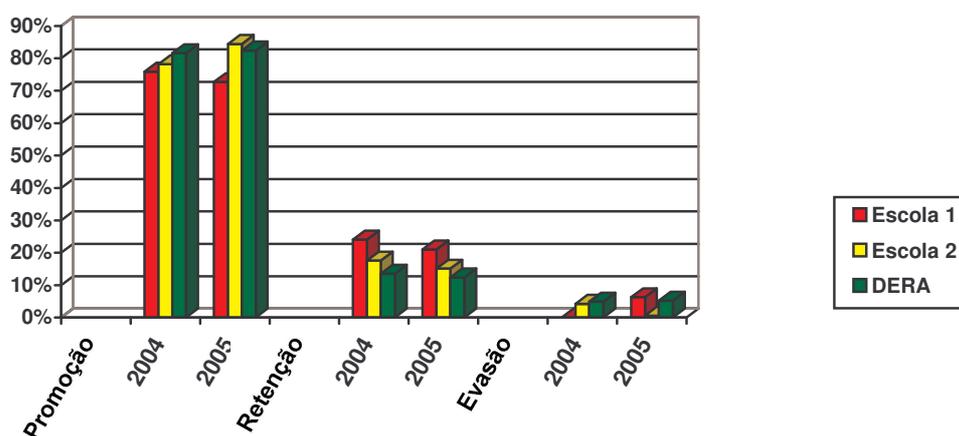


Tabela IV - Promoção, retenção e evasão no EM em 2004 e 2005

EM	Promoção		Retenção		Evasão	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005
Escola 1	75,9	72,7	24,1	21,0	0,0	6,3
Escola 2	78,2	84,4	17,6	15,1	4,2	0,6
DERA	81,6	82,4	13,5	12,4	4,9	5,2

O Gráfico 3 mostra os dados da Tabela IV.

Gráfico 3 - Promoção, retenção e evasão no EM em 2004 e 2005



Observações sobre as Tabelas I, II e III:

- 1- Nas escolas onde são atendidos os ciclos I e II do EF, foram feitas as médias das porcentagens, para obtenção dos dados do EF.
- 2- Os dados do EM foram considerados apenas quanto ao diurno. Embora haja pequenas diferenças entre as porcentagens do diurno e do noturno, não prejudicam a análise do quadro geral da escola.

3- Nos dados da escola 3 em 2004, consideramos apenas os dados do diurno, quanto ao EF, pois esta é a única escola que atendia o EF – ciclo II noturno, em 2004. As demais atendiam o EF – ciclo II apenas no diurno. Observe-se que na média da DERA a alteração não é muito significativa.

Os dados do ENEM, embora não considerados na pesquisa, são aqui apresentados, pois corroboram o já discutido no capítulo 2: são uma auto-referência de desempenho do aluno ao final do EM e servem, em parte, como parâmetro para o ingresso em alguns cursos superiores e ainda, obtenção de bolsas do PROUNI⁴⁹. Porém, apenas um número em si pouco representa, devido a seu caráter técnico, com um valor de desempenho esperado arbitrado, que poucos compreendem. Abaixo, o quadro com os dados do ENEM 2006, para as escolas 1 e 2, aquelas da pesquisa que atendem ao EM.

Tabela V - Dados do ENEM 2006

	Nº matrículas	Nº participantes	Média prova objetiva	Média total (redação e prova objetiva)	Média prova objetiva com correção de participação	Média total (redação e prova objetiva com correção de participação)
Escola 1	115	63	32,91	40,75	32,59	40,49
Escola 2	263	158	33,72	42,95	33,43	42,71
Brasil	*	*	35,299	43,133	34,937	42,833
São Paulo	*	*	36,688	44,059	36,385	43,809
Americana (município)	2073 +	1108 +	35,431	43,694	35,127	43,441

Fonte: www.inep.gov.br Acesso em 4 abr 2007.

⁴⁹ Programa de concessão de bolsas de estudos, para o ensino superior, pelo Governo Federal. M.P. 213/04 de 1/09/2004. Lei 11096 de 13/1/2005. Programa Universidade Para Todos. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

Observações sobre a Tabela V:

* - não há dados na tabela do INEP;

+ - dados não constam da tabela do INEP; dados calculados pela pesquisadora, por meio da soma dos dados das escolas constantes no quadro.

Observamos que a Escola 2, embora tenha um Conselho que se mostre mais participativo que da Escola 1 (vide os dados da pesquisa) e tendo obtido melhores pontuações no ENEM em comparação a esta, em comparação com o município de Americana, a São Paulo e ao Brasil, tem resultados menores.

Embora possa ter parecido exaustiva a apresentação de todos esses dados sobre as escolas, entendemos que são necessários para que se tenha uma aproximação de sua realidade, conforme discutimos na introdução do capítulo, embasados em Ezpeleta & Rockwell (1989). Pelo mesmo motivo, a discussão sobre cada escola quanto aos dados obtidos na pesquisa também se dá de forma bastante detalhista.

Após a apresentação dos dados numéricos e feitas as devidas considerações, apresentamos os dados da pesquisa nas quatro escolas selecionadas para sua realização e a discussão sobre os mesmos. Os dados obtidos são apresentados em etapas: os obtidos no questionário e aqueles obtidos por meio da entrevista. É também apresentada uma análise documental, realizada pelo acompanhamento das reuniões do Conselho de Escola por meio das atas elaboradas e por fragmentos do Plano de Gestão da Escola – caracterização da escola e Plano de Trabalho do Conselho de Escola para 2007. O acompanhamento das reuniões por meio das atas permitiu, ainda, um acompanhamento da atuação do Conselho de Escola, que é objeto deste estudo.

3.2.1. Escola 1 (grupo 1 – centro e adjacências)

3.2.1.1. Características da Escola 1

A Escola 1 atende alunos dos ciclos I e II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, num total de 34 classes e cerca de 1220 alunos, com 67 professores, sendo 35 efetivos e 32 admitidos em caráter temporário (ACT).

Sua equipe gestora é formada por um Diretor de Escola, um vice-diretor e um professor coordenador.

Situa-se próxima ao Parque Ecológico Municipal de Americana, a cerca de 3 km do centro, numa região urbanizada e com infra-estrutura de saneamento básico e rede elétrica, existindo ainda no bairro Praça de Esportes e Centro Comunitário. As atividades econômicas da região são basicamente industriais e comerciais.

Atende a um público composto de 80% de famílias migrantes de outros municípios do Estado de São Paulo, moradores do bairro ou de bairros próximos. A maioria dos pais tem escolaridade de EF completo.

Quanto aos índices de promoção, evasão e retenção, em 2006, poderão ser conferidos nas Tabelas I e II, juntamente com os das outras escolas pesquisadas.

A promoção no EF, da escola 1, caiu de 2004 para 2005, praticamente estabilizando-se em 2006. Já no EM, as quedas de promoção foram sucessivas. A retenção no EF, após um pico em 2005, decaiu em 2006. No entanto a evasão, constante em 2004 e 2005, aumentou em 2006, no EF. No EM, a evasão aumentou, ano a ano.

3.2.1.2. Caracterização e respostas ao questionário dos membros do Conselho de Escola da Escola 1

Caracterização

O Conselho de Escola da Escola 1 é composto de vinte membros e sete suplentes (no que não foi respeitada a LC 444/85, que prevê dois suplentes por segmento). A composição é: 8 professores (3 suplentes), 5 pais (2 suplentes), 5 alunos (2 suplentes), 1 funcionário (sem suplentes), 1 especialista em educação (sem suplentes) e o Diretor de Escola, seu presidente nato.

Ao discorrer sobre a caracterização de cada segmento almejamos permitir um melhor entendimento das respostas obtidas.

- Diretor de Escola: sua atuação na escola iniciou-se em 2006; é titular de cargo⁵⁰ em outra unidade escolar, na DER de Capivari, respondendo pela direção dessa escola em caráter de substituição; é mestre em educação; atua no magistério há mais de dez anos.

- Especialista em educação: é ACT, com licenciatura plena, atua no magistério há mais de dez anos, mas está na escola há apenas um mês.

- Funcionário: tem licenciatura plena, atua no serviço público entre 6 e 10 anos e o mesmo tempo na unidade. Cabe ressaltar que se mostrou muito desenvolvido na entrevista e bastante conhecedor da realidade da escola, até mesmo devido ao tempo em que nela atua.

- Professores: todos são titulares de cargo, com licenciatura plena; 80% fez cursos nos últimos 5 anos, na “Teia do Saber”⁵¹; 60% atuam no magistério há mais de 10 anos,

⁵⁰ Utilizamos indiscriminadamente titular de cargo ou efetivo, com a mesma significação, uma vez que significam que são concursados e têm jornada de trabalho definida.

⁵¹ Cursos oferecidos aos professores da rede pública estadual em universidades, por licitação modalidade menor preço, fora do horário de trabalho, com certificação.

20% entre 6 e 10 anos e 20% entre 1 e 5 anos; o tempo na unidade escolar é de 40% de 6 a 10 anos; 40% de 1 a 5 anos e 20% até 1 ano.

- Pais: 83% têm apenas 1 filho na escola, 17% têm 2 filhos; quanto à escolaridade dos filhos, 67% estão no Ensino Fundamental, 16% no Ensino Médio e 17% não responderam; moram no bairro 33% dos pais (a escola pública atende a diversos bairros), há mais de 10 anos; quanto à escolaridade dos pais, 50% têm o Ensino Médio, 33% o Ensino Superior (são professoras) e 17% o Ensino Fundamental – o que não corresponde à escolarização média dos pais da escola ; nenhum deles faz também parte da APM, o que pode indicar certo interesse em atuar na escola.

- Alunos: 71% estudam na escola entre 5 e 10 anos e 29% há mais de 10 anos (a escola atende todas as séries do EF e do EM); todos os alunos cursam o EM; todos os alunos têm entre 15 e 18 anos; 29% moram no bairro sendo destes, 50% há mais de 10 anos e 50% entre 1 e 5 anos; 42% são também representantes de classe; nenhum deles faz também parte da APM e todos fazem parte do Conselho de Classe/série; 14% fazem parte também do Grêmio Estudantil.

Percebemos que, embora alguns membros façam também parte de outros coletivos da escola, a maioria não faz, o que pode indicar não tenha sido tão difícil a adesão voluntária à participação no Conselho de Escola. Os pais que são também professores, o são em outra escola. Por outro lado, conforme as respostas dos segmentos, a pouca vivência no Conselho devido a sua renovação quase total com essa direção, coincidindo com um momento de elaboração de um novo Projeto Pedagógico e do Plano de Gestão Quadrienal (2007-2010), dificulta aos membros uma percepção mais aprofundada da atuação ou das possibilidades de atuação do Conselho de Escola.

Apresentamos as respostas obtidas ao questionário aplicado aos presentes.

Respostas:

Estivemos presentes na primeira reunião anual do Conselho de Escola, realizada em 29 de março de 2007.

Aplicamos questionário a todos os membros do Conselho de Escola presentes na reunião. A coleta de dados foi parcialmente prejudicada pela renovação quase total dos membros do Conselho, o que não lhes facultou responder com facilidade às questões propostas. A situação ficou mais evidente, bem como as percepções dos membros, nas entrevistas. Algumas notas devem ser feitas quanto ao que se observou na reunião: alguns alunos recém empossados estavam brincando; dois pais são também professores; a funcionária não esteve na reunião devido ao assunto de demissão de funcionários, em pauta, tendo sido entrevistada na secretaria; a especialista está há apenas um mês na escola e ainda não conhece bem sua realidade. Mesmo a diretora está na escola somente desde 2006, o que nos remete à questão da rotatividade dos profissionais da educação, na escola pública, o que dificulta a formação do coletivo, fragmentado-o. Algumas dessas observações já foram parcialmente comentadas e serão novamente abordadas a posteriori.

As questões fechadas do questionário, apresentadas a todos os membros do Conselho de Escola presentes à reunião, encontram-se no apêndice I, bem como na sistematização das respostas do Conselho na totalidade.

Sistematizamos na Tabela X, em apêndice, os dados obtidos junto ao Conselho de Escola da Escola 1 pertencente ao grupo 1 (Centro e adjacências), por segmento. Algumas observações colocadas à margem do questionário (cujas questões se encontram no apêndice I) pelos respondentes, foram preservadas e se encontram no quadro. Não detalharemos as

porcentagens obtidas em cada segmento na discussão a seguir, uma vez que nos ateremos ao que cada uma delas representou em nossa interpretação.

Na Tabela X são apresentadas as porcentagens de respostas de cada segmento do Conselho de Escola 1 com o intuito de esclarecer as diferentes percepções sobre as questões respondidas, por cada segmento. É evidente que o tempo em que o membro atua no Conselho de Escola é fator importante para que conheça a realidade da escola e a atuação do Conselho, principalmente quanto às limitações e aos fatores facilitadores e dificultadores de sua atuação, sobremaneira no acompanhamento do processo pedagógico. Os alunos e pais em geral, pela menor vivência como representantes de seu segmento e menos conhecedores dos mecanismos intra-escolares, apresentam maiores limitações nesse acompanhamento.

Observe-se que as respostas diferem quanto à periodicidade das reuniões, porém também quanto à presença dos conselheiros nessas, o que pode indicar tanto uma falha de comunicação, quanto diferenças de interesse em participar.

Quanto às normas de funcionamento do Conselho de Escola, sua atuação, a participação nas reuniões e os assuntos discutidos, as menores porcentagens de conhecimento concentram-se sempre no segmento alunos, sendo um pouco maior no segmento pais. Observe-se que muitos alunos presenciavam pela primeira vez uma reunião de Conselho de Escola.

Sobre o Projeto Pedagógico, enquanto alguns alegam ser importante nem todos o conhecem ou participaram de sua elaboração, conforme assinalamos acima, o que é mais evidente nos segmentos pais e alunos e para alguns outros profissionais que atuavam há pouco tempo na escola.

Nota-se ainda a dificuldade em realizar sistematicamente avaliação do trabalho realizado pela escola, seus condicionantes e as intervenções possíveis. Nesse quesito, observa-se também maior dificuldade dos alunos e pais, com alunos que demonstraram não ter qualquer noção de como tal se dava.

Quanto à totalidade de membros do Conselho de Escola respondentes, e respectivas porcentagens da Escola 1 apresentamos os dados em item específico, no qual também comparamos os quatro Conselhos pesquisados.

3.2.1.3. Análise Documental

Acompanhamento do Conselho de Escola por meio das Atas das reuniões⁵²

É evidente que a quantidade de reuniões não se restringe à quantidade legal (quatro por ano), mas ocorrem em atendimento às demandas da escola, sempre por iniciativa do Diretor de Escola, que também precisa buscar espaços, dentro de suas inúmeras e urgentes tarefas, para que elas aconteçam e num horário em que seja mais fácil a presença dos pais.

⁵² As Atas das reuniões foram aquelas disponibilizadas pelos diretores, no período da pesquisa e por solicitação da pesquisadora.

O quadro 3 sistematiza as informações obtidas.

Quadro 3 - Reuniões do Conselho de Escola 1

Mês	Horário/turno	Pauta
março	Noite	Ciência das atribuições dos conselheiros; diminuição do quadro de funcionários contratados; designação de vice-diretor de outra U.E.
maio	Noite	Projeto Governo Cidadão ⁵³ e reivindicações da escola; indicação de um aluno e um pai para estarem presentes na audiência pública.
junho	Noite	Retorno obtido com o Projeto Governo Cidadão; análise do documento apresentado pela pesquisadora sobre o questionário e a entrevista; Projeto Pedagógico a ser retomado em agosto; diminuição de funcionários; organização do segundo semestre.
agosto	Noite	Aumento de dispositivos de segurança na escola – câmeras e elevação do muro; aplicação dos recursos de despesas miúdas de pronto pagamento (DMPP) ⁵⁴ e programa dinheiro direto na escola (PDDE) ⁵⁵ ; reforma de banheiro para cadeirante; utilização de xerox (<i>sic!</i>) para fins pedagógicos; manutenção de 5 funcionários, sendo um com recursos próprios da APM.

Conforme duas das pautas analisadas, em que consta o Projeto Governo Cidadão, depreende-se que há interesse por questões participativas, além daquelas internas à escola, mas que o processo, na verdade, ocorre numa luta de grupos pelo atendimento a suas reivindicações, pois via de regra, também não há recursos para atendimento a todos.

Como o Plano de Gestão da Escola e seu Projeto Pedagógico ainda se encontram muito incipientes, a análise documental do Conselho de Escola 1 ficou parcialmente prejudicada.

Após a discussão sobre a Escola 1, apresentamos os dados obtidos na pesquisa realizada na Escola 2.

⁵³ Projeto da Prefeitura Municipal de Americana com objetivo de ouvir as reivindicações das instituições agrupadas em regionais.

⁵⁴ É utilizada para compra de material de escritório e de limpeza; chega à unidade quatro vezes por ano e é proporcional ao número de alunos.

⁵⁵ Também conhecido como verba MEC, chega à escola uma vez ao ano e parte pode ser utilizada em material de consumo e parte em material permanente, sempre em benefício do aluno.

3.2.2. Escola 2 (grupo 2 – Divisa com Santa Bárbara d'Oeste)

3.2.2.1. Características da Escola 2

É uma escola de grande porte, situada próxima à Avenida da Amizade, que separa os municípios de Americana e Santa Bárbara D'Oeste, com 39 classes e cerca de 1520 alunos, atendendo o ciclo II do EF e o EM, com 73 professores, sendo 32 efetivos e 41 admitidos em caráter temporário (ACT).

Sua equipe gestora é formada pelo Diretor de Escola, vice-diretor de escola e dois professores coordenadores, um do período diurno e o outro, do noturno.

Utilizaram-se do questionário sócio-econômico do SARESP 2005, para a caracterização da comunidade escolar obtendo como dados: equilíbrio na questão de gênero no EF, predominando a população feminina no Ensino Médio, porém no primeiro ano do EM, dois terços do alunado é masculino e nos 2º e 3º anos predomina a população feminina; definem-se na questão de raça/cor como brancos e pardos, majoritariamente, e poucos negros; quanto à escolaridade dos pais predomina o EF, caracterizando a comunidade escolar quanto ao segmento de pais como de baixa escolaridade; a formação familiar é de quatro pessoas em média, incentivam os estudos e são, numa quase totalidade, oriundos e freqüentadores de escolas públicas; buscam a escola para obterem melhores condições de conseguirem um emprego, adquirir conhecimentos e melhorar suas condições de vida.

A Escola atende a um setor muito grande, é bem localizada geograficamente facilitando o acesso do entorno ao estabelecimento escolar.

Quanto aos dados de promoção, retenção e evasão, podem ser conferidos nas Tabelas I, II, III e IV. Observa-se nessas tabelas, bem como nos gráficos que as

acompanham que no EF, ao longo do período de 2004 a 2006, houve aumento na promoção, diminuição da retenção e constância na evasão. Já no EM a promoção diminuiu, aumentando a retenção e a evasão.

3.2.2.2. Caracterização e respostas ao questionário dos membros do Conselho de Escola da Escola 2

Caracterização

Estivemos presentes em reunião de 21 de março de 2007, em que o Diretor de Escola deu posse aos conselheiros, ficando o Conselho de Escola composto por 6 pais (2 suplentes), 6 alunos (dois suplentes), um funcionário (um suplente), 9 professores (dois suplentes) e um especialista em educação (o vice-diretor de escola), ficando portanto, composto por 23 membros, além do Diretor de Escola (presidente nato).

Quanto às características dos segmentos que compõem o Conselho de Escola da Escola 2, temos:

- Diretor de Escola: titular de cargo, atuando na unidade desde 2003; tem licenciatura plena e participou do circuito gestão, do progestão⁵⁶ e do curso de especialização para gestores, oferecido pela UNICAMP; atua há mais de 10 anos no magistério e na unidade, há 4 anos.

- Especialista em educação: é ACT, com licenciatura plena, cursou o progestão e a TIC⁵⁷; tem mais de 10 anos de magistério e atua na unidade escolar entre 6 e 10 anos.

⁵⁶ Circuito gestão (entre 2000 e 2002) e progestão (2005-2006): cursos oferecidos aos gestores pela SEE em parceria com outras entidades, o primeiro, em diversos municípios do Estado, e o segundo, na sede da DE, sendo parte presencial e parte à distância, com duração de 300 horas.

⁵⁷ Tecnologias de informação e comunicação, curso oferecido na sede da DERA, aos gestores, pela SEE, em parceria com a PUC-SP, sendo parte presencial e parte à distância, com duração de 80 horas.

- Professores: ambos titulares de cargo, com licenciatura plena; um deles cursou a Teia do Saber e o Ensino Médio em Rede⁵⁸; um deles atua no magistério há mais de 10 anos e o outro, entre 6 e 10 anos, sendo que, na unidade, ambos entre 6 e 10 anos.

- Funcionários: todos são titulares de cargo, um fez cursos de formação continuada, os demais apontam que não lhes foram oferecidos; todos têm mais de 10 anos no serviço público e na unidade escolar.

- Pais: 87,5% têm apenas um filho na escola, que cursa o EM; 75% moram no bairro, destes 83% há mais de 10 anos; a escolaridade é de 37,5% o EF e 62,5% o EM; 50% deles também fazem parte da APM.

- Alunos: apenas um estava presente (os demais tinham ido a uma excursão à uma empresa de papel e celulose e não foram à escola, o que gerou reclamação do Diretor, pois entendia ser compromisso dos alunos a presença à reunião do Conselho de Escola, já previamente agendada). O aluno cursa o EM, idade entre 15 a 18 anos, entre 1 a 5 anos na escola, morador do bairro, também representante de classe, membro do Conselho de classe/série, porém não da APM e do Grêmio Estudantil.

Apresentamos as respostas obtidas nos diversos segmentos, ao questionário aplicado.

Respostas:

Na Tabela XI, em apêndice, apresentamos a tabulação das respostas obtidas junto aos segmentos do Conselho de Escola 2.

⁵⁸ Curso oferecido a professores coordenadores e professores que atuam no EM, com tutoria de ATPs e/ou Supervisores de Ensino e em parceria da SEE com a Fundação Vanzolini, sendo parte presencial e parte à distância.

A relação tempo de atuação do conselheiro e seu conhecimento da realidade escolar manteve-se no Conselho de Escola 2.

Detectamos que, pelos pais e alunos desta escola já possuem uma maior vivência participativa, têm um bom entendimento dos processos que ocorrem em seu interior, não havendo quase respostas do tipo “não sei”. No entanto, mantidos muitas vezes os mesmos conselheiros (50% dos pais faz também parte da APM), corre-se o risco de se configurarem como grupos que participam e não uma possibilidade de participação para toda a comunidade escolar. Tal pode se dar por haver grupos mais influentes que detêm o poder, quanto por falta de um interesse em participar, por falta de tempo, por exemplo, ou talvez até pelo não entendimento do que seja a participação política, na democracia ou ainda por perceberem que a participação que muitas vezes lhes é possível restringe-se à informação.

Quanto à totalidade de respostas dos membros do Conselho de Escola 2 respondentes e a comparação com as demais escolas, é apresentada em item específico.

Brevemente discutindo, sobre o Conselho de Escola 2, identificamos a existência de uma maior vivência participativa, embora alguns assuntos ainda se restrinjam aos profissionais de educação que atuam na escola, como também se verifica que há algumas porcentagens menores de conhecimento, tanto sobre o funcionamento do Conselho de Escola, como sobre o Projeto Pedagógico e também sobre a avaliação por alguns funcionários e pais, com menor vivência de participação no Conselho de Escola. Tal observação é aprofundada quando da discussão geral sobre os quatro conselhos pesquisados, em item específico.

3.2.2.3. Análise Documental

Acompanhamento do Conselho de Escola, por meio das Atas das reuniões:

As pautas das reuniões e sua periodicidade encontram-se sistematizadas no quadro

4.

Quadro 4 - Reuniões do Conselho de Escola 2

Mês	Horário/turno	Pauta
Março	Noite	Posse dos conselheiros; recondução dos professores coordenadores; transferência compulsória de alunos; doação de 5 computadores; ações para eleição do Grêmio Estudantil; confecção de agendas escolares; Plano de Ação do CE para 2007.
Abril	Noite	Problemas de indisciplina de 3 alunos e providências.
Maio	Noite	Eleição de comissão de normas e convivência; reposição de ponto facultativo de 30/4; transferência compulsória de aluno.
junho	Noite	Aprovação do Plano de Gestão 2007-2010.
julho	Tarde (durante replanejamento do 2º semestre)	Discussão do material enviado pela pesquisadora.
agosto	Noite	Problema disciplinar de aluno; reformulação da agenda escolar; aplicação de recursos do PDDE.

Identificamos nas atas a centralidade das discussões em assuntos administrativos, problemas disciplinares e aplicação de recursos. Há preocupação em reunir o Conselho de Escola, porém não para discutir assuntos pedagógicos, que ficam restritos aos profissionais que atuam na escola, em especial a coordenação e os professores. Há também preocupação em fazer as reuniões em horário em que os pais possam comparecer.

Plano de Ação do Conselho de Escola 2 para 2007

O Plano de Ação do Conselho de Escola para 2007 ficou assim definido:

Desenvolvimento de ações envolvendo a comunidade, voltadas para a melhoria do aspecto físico da escola e do processo pedagógico, bem como ao Protagonismo Juvenil favorecendo o emergir de um ambiente agradável, sadio e senso de conservação e preservação do espaço público. Com este olhar, o Conselho de Escola junto à APM DA EE da Escola 2, se propõe a realizar atividades que propiciem envolvimento e crescimento de todos, destacando que tais ações estarão atreladas ao cotidiano pedagógico da escola.

1- Serão realizadas quatro Atividades Escolares, onde serão incluídos eventos de caráter comercial com o objetivo de angariar fundos. Reiterou-se o propósito de adquirirmos um aparelho de projeção multimídia, “Data Show”.

2- Compra e instalação de mais câmeras de circuito fechado para vigilância e proteção ao patrimônio escolar.

3- Elaboração do Estatuto do Conselho de Escola, onde se explicitará a natureza e ação do Conselho de Escola.

4- Este Conselho assume em seus propósitos o zelo na aplicação dos recursos provenientes de repasses oficiais e recursos próprios. A verba (*SIC!*) de adiantamento tem por objetivo contribuir para a infra-estrutura, funcionamento administrativo e didático-pedagógico da Escola; a verba (*SIC!*) oriunda da FDE, manutenção Preventiva do Prédio Escolar, tem por objetivo contribuir para a manutenção e conservação do prédio e equipamentos escolares, visando à autonomia da instituição e maior participação da comunidade; o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, tem por objetivo contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica das escolas públicas do Ensino Fundamental. Os recursos próprios, angariados através da contribuição de sócios da APM, doações e eventos, tem por objetivo complementar de proporcionar autonomia à escola nas questões de aplicação de recursos financeiros.

Percebemos que o Conselho de Escola 2 elaborou um Plano de Trabalho voltado principalmente para a aplicação de recursos, tanto advindos do Estado, quanto recursos próprios que buscará, em conjunto com a APM, obter. Conquanto bons equipamentos e ambientes sejam importantes para o trabalho pedagógico, percebe-se que a discussão sobre este é bastante incipiente, focando-se as discussões no administrativo, atividade-meio do pedagógico.

Após a discussão a respeito do Conselho de Escola 2, apresentamos os dados obtidos no Conselho de Escola 3.

3.2.3. Escola 3 (grupo 3 – Pós Via Anhanguera)

3.2.3.1. Características da Escola 3

A Escola 3 atende o ciclo I e ciclo II – regular e EJA (uma classe) do EF, e uma classe de EM. Tem 23 classes e 786 alunos, com 47 professores, sendo 28 efetivos e 19 admitidos em caráter temporário (ACT).

Sua equipe gestora compõe-se de um Diretor de Escola (titular de cargo), um vice-diretor e um professor coordenador.

Situa-se no Bairro Jardim Brasil, distante da região central do município, porém na área urbana.

É um bairro de grande concentração populacional, que teve origem num núcleo de casas populares e lotes urbanizados. É bem servido quanto ao transporte coletivo. Seu comércio é diversificado, existe posto médico, posto policial e um posto regional da Prefeitura Municipal de Americana. São vários bairros juntos, utilizando-se da mesma infra-estrutura.

A quase totalidade de alunos é composta por filhos de operários e trabalhadores da indústria, comerciantes e desempregados, que convivem com a falta de emprego e cuja renda familiar varia entre 2 e 4 salários mínimos, caracterizando-se como de classe baixa, porém, com alguns de classe média. Muitos alunos são filhos de migrantes e os próprios alunos da EJA o são. Predomina em termos de gênero, o feminino. Entre os alunos trabalhadores, grande parte sustenta ou contribui para o sustento familiar. A maioria dos alunos trabalhadores do noturno atua no setor terciário.

Sobre os dados de promoção, retenção e evasão, podem ser conferidos nas Tabelas I e III. Observamos nessas Tabelas, bem como nos gráficos que as acompanham, que no

EF, ao longo do período de 2004 a 2006, houve diminuição na promoção, aumento da retenção e diminuição da evasão.

3.2.3.2. Caracterização e respostas ao questionário dos membros do Conselho de Escola da Escola 3

Caracterização:

O Conselho de Escola da Escola 3 é composto por 29 membros, sem contar os suplentes, sendo 7 pais, 7 alunos, 1 especialista em educação, 11 professores, 2 funcionários e o Diretor de Escola.

Quanto aos segmentos, a caracterização é a que segue:

- Diretor de Escola: é titular de cargo, com licenciatura plena, participou dos cursos circuito gestão, gestão educacional e progestão, atua no magistério há mais de 10 anos e na unidade, entre 1 e 5 anos.

- Especialista em educação: é titular de cargo, tem licenciatura plena, fez os cursos circuito gestão, progestão, Letra e Vida⁵⁹ e gestão educacional, atua no magistério há mais de 10 anos e o mesmo tempo na unidade.

- Professores: 60% são titulares de cargo e 40% são ACT; 80% têm licenciatura plena e 20% são bacharéis ou tecnólogos; 80% participaram de cursos de formação continuada nos últimos 5 anos (Letra e Vida, teia do saber, LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais), 40% atuam há mais de 10 anos no magistério, 60% entre 1 e 5 anos; 40% entre 1 e 5 anos na unidade escolar, 20%, entre 6 e 10 anos, 40% até 1 ano.

⁵⁹ O Letra e Vida é um curso oferecido aos professores que atuam no ciclo I, fora de seu horário de trabalho, sobre alfabetização.

- Funcionário: não respondeu às questões 1 a 3, atua há mais de 10 anos no serviço público e na unidade, também.

- Pais: todos têm apenas um filho que estuda na escola; seus filhos estudam no EF, todos moram no bairro, sendo 67% há mais de dez anos e 33% entre 1 e 5 anos; todos cursaram o EF; nenhum deles faz também parte da APM.

- Alunos: 50% estudam na escola entre 1 e 5 anos e 50% de 6 a 10 anos; todos cursam o EF; todos têm entre 10 e 14 anos; todos moram no bairro, sendo 25% entre 6 e 10 anos e 75% há mais de 10 anos; todos são também representantes de classe; nenhum faz parte também da APM; 25% fazem parte também do Conselho de classe/série, e 25% fazem parte do Grêmio Estudantil.

Respostas:

Na Tabela XII, em apêndice, sistematizamos as respostas obtidas ao questionário, em cada segmento do Conselho de Escola 3.

Nos segmentos, observam-se respostas do tipo “não sei” nos representantes de pais e alunos os quais, portanto, têm menor domínio de assuntos internos da escola, o que poderá ter crescimento com maior tempo de atuação como conselheiros, bem como facultando aos mesmos e aos demais pais, em assembleias gerais, fóruns de debates, reuniões de pais, etc., um maior acesso e intensificação das discussões. Os assuntos apontados como os mais discutidos nas reuniões do Conselho de Escola são o calendário escolar que, conforme Borges (2002), apenas ajusta o já legislado às condições locais; os problemas disciplinares e as festividades, ou seja, não se toca amiúde nos aspectos pedagógicos, dificultando sua compreensão pelos que não são profissionais da educação.

Quanto ao funcionário, cumpre apontar que não esteve presente na reunião em que aplicamos a pesquisa, respondendo-a posteriormente, por escrito. O que temos observado (e que comprova o identificado na escola piloto) é que nem sempre os funcionários são chamados a participar das reuniões de Conselho de Escola que se realizam em geral à noite, fora de seu horário de trabalho e, ou não se dispõem a comparecer fora do horário ou não são, realmente, convidados a discutir os aspectos pedagógicos das escolas (nem outros assuntos), apenas havendo uma participação formal/legal dos mesmos que representam muitas vezes a si mesmos nos conselhos.

As menores porcentagens de conhecimento centram-se no Projeto Pedagógico, na avaliação do trabalho escolar e discussão dos dados de matrícula final, nos segmentos alunos e pais e também parcialmente entre os próprios professores, o que foi objeto de discussão quando apresentamos os dados da pesquisa aos interlocutores da mesma.

Quanto à totalidade de membros do Conselho de Escola 3 respondentes e sua comparação com os demais conselhos, apresentamos em item específico.

3.2.3.3. Análise Documental

Acompanhamento do Conselho de Escola 3, por meio das Atas das reuniões

As pautas do Conselho de Escola 3 estão sistematizadas no quadro 5.

Quadro 5 - Reuniões do Conselho de Escola 3

Mês	Horário/turno	Pauta
fevereiro	Noite	Eleição de professores e especialista em educação para o CE.
Fevereiro	Tarde (conjunta com a APM)	Aprovação do balancete anual de 2006; discussão da aplicação dos recursos arrecadados em festa promovida pela escola (cortinas).
fevereiro	Manhã	Eleição de pais para o CE.
fevereiro	Tarde	Eleição de alunos para o CE.
fevereiro	Noite	Aprovação do calendário escolar para 2007.
março	Noite	Plano de aplicação de recursos financeiros para 2007: manutenção;segurança;subsidiar a qualidade de ensino.
abril	Noite	Ocupação da zeladoria.
abril	Noite	Reposição de ponto facultativo de 30/4.
maio	Noite	Escolha de professor coordenador; aplicação da pesquisa, com apresentação das intenções.
junho	Noite	Aprovação do balancete da festa junina e discussão do material enviado pela pesquisadora.
julho	Tarde	Aprovação do balancete do 1º semestre de 2007.

As pautas demonstram que as discussões centram-se em assuntos administrativos e aplicação de recursos. Após a análise apresentada ao grupo pela pesquisadora, os interlocutores optaram por retomar as discussões sobre o Projeto Pedagógico. Tal decisão

nos foi apresentada quando da devolutiva sobre a análise apresentada pela pesquisadora e se encontra em item específico, ao final do capítulo.

Plano de Ação do Conselho de Escola 3 para 2007

O Plano de Ação do Conselho de Escola 3 para 2007 prevê:

Capacitações bimestrais para os conselheiros, no intuito de fortalecê-los como articuladores e coordenadores da construção, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico da escola; articulação com a APM, Grêmios Estudantil e Conselho de classe/série; priorização dos recursos financeiros da escola; análise dos resultados de desempenho dos alunos; deliberação sobre o que for necessário, em relação à rotina da escola; promoção da 'Escola de Pais'.

O Plano de Ação do Conselho de Escola 3 para 2007 foca aspectos administrativos, mas apresenta, ainda, uma preocupação com o trabalho pedagógico, o que, pelas respostas aos instrumentos da pesquisa, ainda não foi possível materializar.

Apresentamos os dados obtidos junto ao Conselho de Escola 4.

3.2.4. Escola 4 (grupo 4 – Pós viaduto e antes da Via Anhanguera)

3.2.4.1. Características da Escola 4

A Escola 4 é uma escola que atende somente o ciclo I do EF. Tem 19 classes e cerca de 540 alunos, com 37 professores, sendo 25 efetivos e 12 admitidos em caráter temporário (ACT).

Sua equipe gestora compõe-se de um Diretor de Escola, um vice-diretor e um professor coordenador.

Localiza-se em um bairro de classe média baixa. Atende à população dos bairros Vila Margarida, São Vito, Nossa Senhora do Carmo, Vila Lourdes, Vila Bertine, I, II e III, Campo Verde, Vila Mariana, Residencial Jaguari e Nova Carioba. São bairros

essencialmente residenciais, existindo porém pequeno comércio variado. São servidos de transporte público. O bairro é carente em atividades culturais.

A maior parte dos alunos reside em casa própria ou está pagando plano de habitação da prefeitura (casa popular). Muitas crianças ficam sozinhas durante o dia, pois os pais trabalham. A escolaridade dos pais é principalmente o EF incompleto, tendo sido muitos, capacitados em serviço.

Quanto aos dados de promoção, retenção e evasão, poderão ser conferidos nas Tabelas I e III. Observa-se nessas tabelas, bem como nos gráficos que as acompanham que no EF a escola, ao longo do período de 2004 a 2006, teve aumento na promoção, diminuição da retenção e da evasão.

3.2.4.2. Caracterização e respostas ao questionário dos membros do Conselho de Escola da Escola 4

Caracterização

O Conselho de Escola da Escola 4 é composto por 21 membros, sendo 8 professores, um funcionário, um especialista em educação, 5 alunos e 5 pais. Porém, ao que observamos, nem sempre os pais estão presentes às reuniões.

Ao apresentarmos nossa proposta de trabalho, não houve muito interesse pela pesquisa, talvez até porque a diretora não nos permitiu uma explicação detalhada.

Quanto aos segmentos, a caracterização é a que segue:

- Diretor de Escola: é titular de cargo, com licenciatura plena, participou dos cursos circuito gestão, gestão educacional e progestão, atua no magistério há mais de 10 anos e na unidade, entre 1 e 5 anos.

- Especialista em educação: não definiu sua situação funcional, tem licenciatura plena, fez o curso progestão e gestão educacional, atua no magistério há mais de 10 anos e na unidade, há um ano.

- Professores: 67% são titulares de cargo e 33% não responderam; 83% têm licenciatura plena e 17% não responderam; todos participaram de cursos de formação continuada nos últimos 5 anos (Letra e Vida), todos atuam há mais de 10 anos no magistério, estando, 67% há mais de 10 anos na unidade escolar e 33%, entre 1 e 5 anos.

- Funcionário: é titular de cargo, não indicou sua formação; não fez cursos nos últimos 5 anos, atua há mais de 10 anos no serviço público e na unidade, até 1 ano.

- Pais: 50% têm apenas um filho que estuda na escola, 50% têm dois filhos; seus filhos estudam no EF, 50% moram no bairro, há até 1 ano; 50% cursaram o EF e 50%, o EM; nenhum deles faz também parte da APM.

- Alunos: 67% estudam na escola entre 1 e 5 anos e 33%, até um ano; todos cursam o EF; todos têm entre 10 e 14 anos (são todos alunos da 4ª série); todos moram no bairro, sendo 33% entre 1 e 5 anos, 33% entre 6 e 10 anos e 33% não responderam; todos são também representantes de classe; nenhum faz parte também da APM; 67% fazem parte também do Conselho de classe/série, 33% não responderam, e nenhum deles faz parte do Grêmio Estudantil. Um dos respondentes aparentou extrema dificuldade em responder as questões, perguntando à avó, que o acompanhava, por diversas vezes.

Respostas:

Na Tabela XIII, em apêndice, sistematizamos as respostas obtidas ao questionário, nos segmentos do Conselho de Escola 4.

Neste Conselho, observamos que há alunos que apontam “não sei” ou não responderam às questões, em especial quanto ao Projeto Pedagógico e à avaliação do trabalho ou dos índices escolares, o que indica um menor entendimento dos processos escolares, ou de sua atuação como conselheiros, ou ainda, das questões propostas. Cumpre apontar que são alunos mais novos que aqueles das escolas 1, 2 e 3 cujos alunos do Conselho estão no EM, nas duas primeiras, e no ciclo II do EF, na escola 3, enquanto que os desta escola concentram-se no ciclo I do EF. Têm, portanto, uma menor vivência escolar e participativa.

O funcionário também apresentou muitas questões sem resposta, ou assinalou “não sei”, justificando-se pelo pouco tempo em que está na escola, para onde veio por remoção, o que reforça a fragmentação dos coletivos escolares pelos processos de alocação de pessoal, da SEE.

Nos processos avaliativos, evidenciou-se desconhecimento também por parte de alguns professores.

Quanto à totalidade de membros do Conselho de Escola respondentes, da Escola 4 e sua comparação com os demais conselhos, apresentamos em item específico.

Por ora, cumpre assinalar que nesta escola podemos depreender que a vivência participativa ou o conhecimento do que se passa na escola restringe-se aos profissionais da educação que nela atuam. Pais e alunos, principalmente, têm mais dificuldades de entendimento/inserção no contexto escolar, inclusive não respondendo a diversas questões propostas. O funcionário e o especialista em educação também apresentaram, em alguma medida, tal dificuldade, provavelmente pelo pouco tempo em que atuam na escola. No entanto percebemos também que as decisões são bastante centralizadas pela direção da

escola, que elaborou sozinha o plano de trabalho do Conselho de Escola para 2007, ficando o Conselho de Escola restrito a ser informado e a ratificar o pensado pelos gestores ou em atendimento às diretrizes centrais, o que no entanto não podemos dizer que seja totalmente diverso das demais escolas estaduais, conforme aponta Borges (2002).

3.2.4.3. Análise Documental

Acompanhamento do Conselho de Escola, por meio das Atas das reuniões

O quadro 6 sistematiza as pautas das reuniões do Conselho de Escola 4.

Quadro 6 - Reuniões do Conselho de Escola 4

Mês	Horário/turno	Pauta
fevereiro	Tarde	Eleição do CE e homologação do calendário escolar.
abril	Noite	Plano de trabalho do CE para 2007 (apenas ratificação) e Plano de aplicação de recursos para 2007
abril	Noite	Escolha do professor coordenador.
maio	Manhã	Reposição de ponto facultativo de 30/4.
maio	Noite	Alteração da reposição do ponto facultativo.
junho	Tarde	Preparativos para a festa julina e reposição de ponto facultativo de 8/6.
junho	Tarde	Alteração de reposição de ponto facultativo.
agosto	Tarde	Aprovação do Plano de Gestão 2007-2010.

Percebemos, pelas atas, que as reuniões enfocam aspectos essencialmente administrativos.

Plano de Ação do Conselho de Escola 4 para 2007

Na reunião que presenciamos, conforme já assinalamos anteriormente, ratificou-se o documento que segue:

O Conselho de Escola [...] cumprirá com suas atribuições legais de deliberar sobre:

- Prioridades para aplicação de recursos financeiros;
 - Designação para a função de Professor Coordenador Pedagógico;
 - Criação e desenvolvimento do Projeto Pedagógico da Escola;
 - Penalidades disciplinares que se fizerem necessárias para alunos e funcionários;
 - Alternativas de soluções para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
 - Promoção de atividades visando a integração escola-família-comunidade;
 - Estabelecimento de diretrizes e metas da unidade escolar para 2007;
 - Homologação do calendário escolar para 2007;
 - Apreciação do relatório anual da escola, com vistas nas diretrizes e metas estabelecidas;
 - Formação de uma comissão para cuidar da Agenda 21 da Escola;
 - Verificação da necessidade de alteração do Regimento Interno da Escola.
- O Conselho de Escola coloca-se à disposição da equipe administrativa da escola para reuniões extraordinárias que se fizerem necessárias.

O documento já estava pronto e a direção apenas perguntou se alguém tinha algo a acrescentar ou a opor.

O documento engloba aspectos administrativos e pedagógicos, porém cumpre indagar como materializar as ações de forma coletiva, se nem ao menos foram discutidas coletivamente?

Após a discussão empreendida sobre cada uma das escolas pesquisadas, apresentamos a comparação entre os Conselhos pesquisados e discutimos os dados obtidos, na totalidade da pesquisa, com o intuito de responder se existe relação entre participação e avaliação.

3.3. Comparação entre os Conselhos de Escola pesquisados – discussão dos dados obtidos – Participação, Conselho de Escola, Projeto Pedagógico e Avaliação na concepção dos atores escolares

O tópico visa abordar e discutir os dados obtidos na pesquisa, junto aos atores escolares, tanto de forma quantitativa, buscando obter um panorama abrangente da participação nos Conselhos das escolas pesquisadas, como qualitativa, por meio das manifestações dos diversos respondentes, representantes dos membros dos segmentos do Conselho de Escola.

3.3.1. Comparação entre os Conselhos de Escola por meio dos dados obtidos no questionário e na entrevista

Ao aplicarmos questionário com questões fechadas a todos os membros do Conselho de Escola, na reunião que presenciamos, buscamos obter uma visão abrangente de suas percepções e uma aproximação inicial do perfil do Conselho pesquisado.

Na Tabela XIV, em apêndice, sintetizamos as respostas dos diversos conselhos, para cada bloco de questões. Os dados foram muito esclarecedores, cada bloco de questões enfocando um aspecto considerado relevante: a atuação do Conselho de Escola, seu conhecimento e participação no Projeto Pedagógico e a avaliação do trabalho da escola, de seus profissionais e os índices de matrícula final, possibilitando evidenciar a participação e como ocorre em cada unidade, bem como uma comparação entre elas, de forma a elucidar se a maior ou menor participação do Conselho de Escola no Projeto Pedagógico altera os índices de matrícula final – promoção, retenção e evasão.

Quanto ao fato de buscarmos um panorama abrangente do município de Americana, ao dividi-lo em quatro regiões geográficas, não se observaram diferenças

substanciais nas respostas⁶⁰ dos Conselhos de Escola das escolas pesquisadas devido ao perfil sócio-econômico de seus usuários, uma vez que pela caracterização das unidades escolares, todas urbanas e em regiões urbanizadas, identificou-se que todas atendem principalmente à classe baixa ou média-baixa, tendo portanto as famílias problemas semelhantes para a sobrevivência. Apenas localizam-se em diferentes regiões geográficas. Nessa Diretoria de Ensino há algumas escolas que atendem aos alunos oriundos de bairros muito pobres, mas que no conjunto, nunca constituem a totalidade dos usuários, em cada escola, ou seja, representam uma parcela de seu público. Nesse sentido, as escolas 1 e 4 não atendem bolsões de pobreza; a escola 2 atende ao assentamento Mario Covas; a escola 3 atende aos assentamentos Asta 1,2,3, todos em processo de urbanização. Por meio dos dados do SARESP 2005⁶¹, obtivemos as classes sociais em que se concentram os usuários de cada uma das escolas pesquisadas, a saber:

Escola 1 – classes B, C, D, com predominância das classes B e C.

Escola 2 – classes B, C, D, com predominância da classe C.

Escola 3 – classes B, C, D, com predominância da classe C.

Escola 4 – classes B, C, D, com predominância das classes B e C.

DERA – classes B, C, D, com predominância da classe C (o mesmo ocorre quanto ao atendimento na totalidade do Estado de São Paulo).

Tais dados corroboram a observação anterior.

⁶⁰ Quanto aos dados de avaliação, conforme Tabela I, os melhores índices de promoção estão nas escolas 1 e 4, em que predominam as classes B e C.

⁶¹ Disponível em www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 15 jan 2007.

No entanto, as diferenças existentes entre as percepções sobre o processo educacional são nítidas, quando se trata do tempo que o conselheiro atua, conforme já apontamos.

Os alunos e pais, em geral, apresentam menor vivência participativa, o que aparece em suas respostas. No entanto, quando o conselho já está “consolidado”, como no caso da escola 2, esse aspecto fica menos evidente. Tal fato se repete no segmento funcionários, que também não estão presentes em todas as reuniões, pelo seu horário, por outros compromissos, ou até pelos assuntos em pauta, que não são considerados de seu interesse, o que os deixa alheios a muitos processos escolares, sobretudo os pedagógicos, dos quais no entanto, são peças importantes em nosso entendimento.

Visando facilitar a compreensão e a discussão dos dados obtidos, seccionamos os blocos de questões e elaboramos tabelas e gráficos com as porcentagens das respostas, sempre utilizando o sim ou o sempre, como porcentagem de referência.

Na seqüência às tabelas, encontram-se os gráficos obtidos.

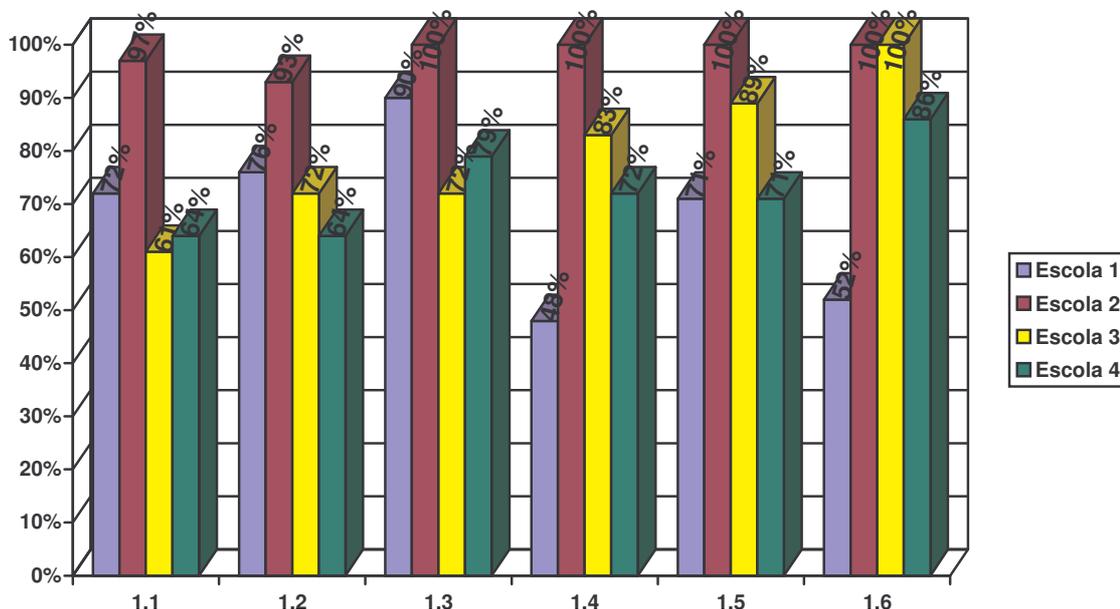
O primeiro bloco de questões aborda o funcionamento do Conselho de Escola, a frequência das reuniões, a presença dos conselheiros e quais assuntos são discutidos, ou seja, se o Conselho de Escola existe e como atua.

Tabela VI (Bloco de Questões 1) – Sobre o Conselho de Escola

Bloco de questões	Questão	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
1	– O CE tem normas de funcionamento conhecidas por todos?	72% sim; 28% não	97% sim; 3% não	61% sim; 39% não	64% sim; 29% não; 7% não respondeu
	1.2 – Os conselheiros recebem esclarecimentos para exercer sua função?	76% sim; 24% não	93% sim; 7% não respondeu	72% sim; 28% não	79% sim; 12% não; 9% não respondeu
	1.3 – O CE tem à sua disposição informações sobre a escola para que possa tomar as decisões necessárias?	90% sim; 10% não	100% sim	72% sim; 28% não	79% sim; 14% não; 7% não respondeu
	1.4 – O CE se reúne periodicamente pra decidir os assuntos de interesse da escola?	48% Cumpre e sempre...; 10% a cada 2 meses; 42% não sei/não respondeu	100% cumpre e sempre...	83% cumpre e sempre...; 11% todos mês; 6% cada 2 meses	72% cumpre e sempre...; 14% só o calendário; 14% não responderam
	1.5 – Você costuma estar presente nessas reuniões?	71% sempre; 5% muitas vezes; 10% algumas vezes/quando dá; 14% não respondeu	100% sempre	89% sempre; 6% muitas vezes; 5% algumas vezes	71% sempre; 21% muitas vezes; 8% não respondeu
	1.6 - Quais assuntos são discutidos nas reuniões do CE?	52% todos; 19% não sei; 29% aplicação de recursos, problemas disciplinares, assuntos pedagógicos	Todos, exceto assuntos pedagógicos; predomínio calendário escolar, normas de convivência e transferência compulsória de alunos	Todos, com ênfase em calendário, assuntos disc. E festividades; acréscimos: ocupação de zeladoria, escolha de prof. Coord.	86% Aplicação de recursos, festividades, problemas disciplinares, assuntos pedagógicos, outros: comissão para a agenda 21; 14% não responderam

Obs.: cumpre e sempre significa: cumpre o calendário e sempre que necessário

Gráfico 4 - Sobre o Conselho de Escola



A respeito do gráfico 4, fizemos opção por colocar também a questão 1.6 a fim de manter o padrão de colocar todas as respostas às questões em forma de gráfico. Nessa questão, em específico, 100% significa que todos os assuntos foram citados.

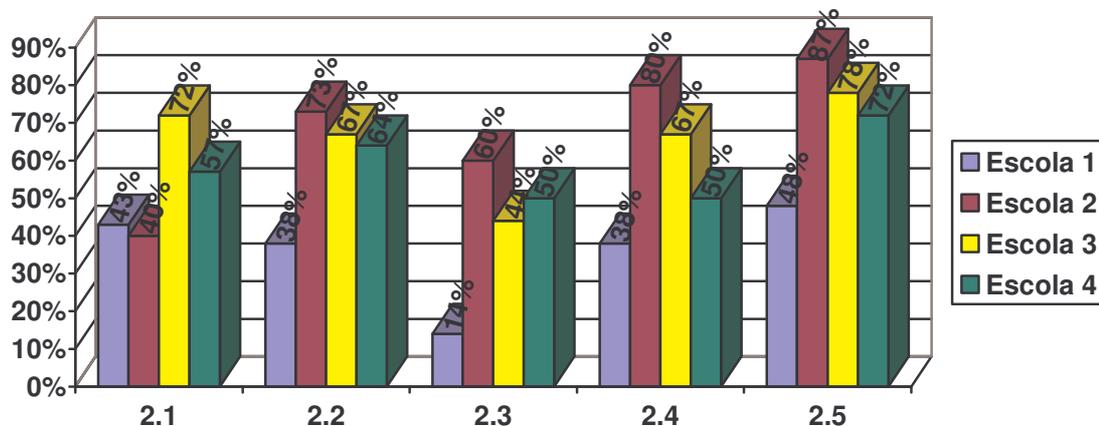
Na análise das porcentagens no gráfico, visualiza-se uma maior participação dos membros do Conselho de Escola 2, porém não houve relação entre esse fato e os resultados de matrícula final da escola, comparando-a às demais. O Conselho de Escola 1 mostra-se em processo de conhecimento de suas atribuições e possibilidades, conforme assinalamos anteriormente, enquanto o Conselho de Escola 3 encontra-se um pouco mais avançado nesse processo, em comparação ao 1, conforme demonstram os dados obtidos. O Conselho de Escola 4 mostrou-se menos participativo, principalmente nos segmentos pais e alunos, esses últimos, possivelmente, pela faixa etária.

O Bloco de Questões 2 aborda o Projeto Pedagógico, o conhecimento que os conselheiros têm sobre ele e a participação em sua elaboração.

Tabela VII - (Bloco de Questões 2) – Sobre o Projeto Pedagógico

Bloco de questões 2	Questão	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
	2.1 – A escola possui um PP escrito em forma de documento?	43% sim; 57% não sei	40% sim; 47% não; 13% não sei	72% sim; 28% não sei	57% sim; 36% não sei; 7% não respondeu
	2.2 – Você conhece o PP da escola?	38% sim; 57% não; 5% não respondeu	73% sim; 27% não	67% sim; 33% não	64% sim; 22% não; 14% não responderam
	2.3 – Você participou da elaboração do PP da escola?	14% sim; 76% não; 10% não respondeu	60% sim; 40% não	44% sim; 56% não	50% sim; 43% não; 7% não respondeu
	2.4 – O PP é atualizado periodicamente?	38% sim; 62% não sei	80% sim; 20% não sei	67% sim; 5% não; 28% não sei	50% sim; 7% não; 36% não sei; 7% não respondeu
	2.5 – Você sabe a finalidade da existência do PP na escola?	48% sim; 52% não	87% sim; 13% não	78% sim; 22% não	72% sim; 21% não; 7% não respondeu

Gráfico 5 - Sobre o Projeto Pedagógico



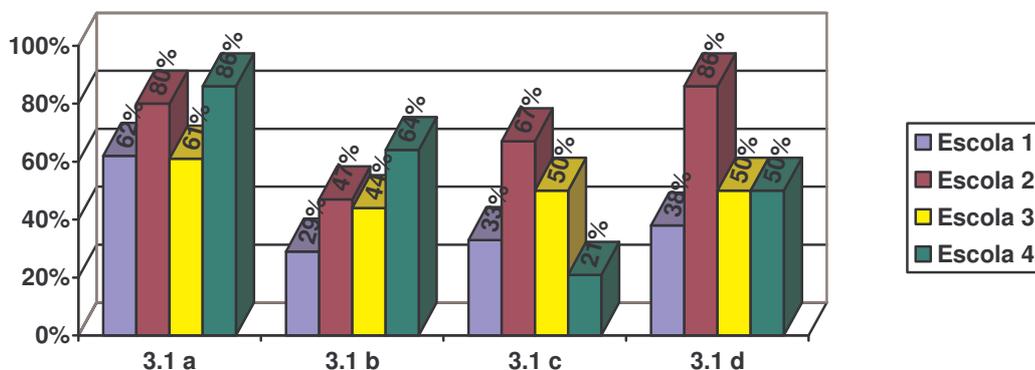
O perfil participativo dos conselhos se mostra semelhante ao discutido no Bloco de Questões 1. Quanto menos participativo é o Conselho ou menos se discutem assuntos pedagógicos nas reuniões, maior se mostra o desconhecimento dos Conselheiros sobre o Projeto Pedagógico.

O Bloco de Questões 3 aborda a avaliação. No Bloco 3.1, enfoca-se a avaliação do trabalho dos profissionais que atuam na escola, se tal avaliação ocorre, se a comunidade escolar participa dessa avaliação e se os avaliados têm conhecimento de sua avaliação.

Tabela VIII - (Bloco de Questões 3/3.1) – Avaliação do trabalho dos profissionais da escola

Bloco de questões 3/3.1	Questão	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
	A – Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todos que ali trabalham?	62% sim; ; 5% não; 33% não sei	80%sim; 20%não	61% sim; 22% não; 17% não sei	86%sim;14% não sei
	B – Representantes dos segmentos da comunidade escolar participam das avaliações de quem trabalha na escola?	29% sempre; 14% muitas vezes; 57% não sei/não respondeu	47% sempre; 33% muitas vezes; ; 7% nunca; 13% não sei	44%sempre; 22% muitas vezes; 17% algumas vezes; 17% não sei	64% sempre; 7% muitas vezes; 7%algumas vezes; 15% não sei; 7% não respondeu
	C – Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?	33% sempre; 10% muitas vezes; 10% algumas vezes; 43% não sei; 4% não responderam	67% sempre; 13% muitas vezes; 13% algumas vezes; 7% não sei	50% sempre; 22% muitas vezes; 11% algumas vezes; 17% não sei	21%sempre; 29% muitas vezes; 22%algumas vezes; 14% não sei; 14%não respondeu
	D – Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas avaliadas recebem informações sobre sua situação?	38% sim; 62% não sei/não responderam	86% sim; 7% não; 7% não sei	50% sim; 50% não sei	50% sim; 7%não; 36% não sei; 7% não respondeu

Gráfico 6 - Avaliação do trabalho dos profissionais da escola



O perfil participativo dos conselhos se mostra semelhante ao discutido nos Blocos de Questões 1 e 2.

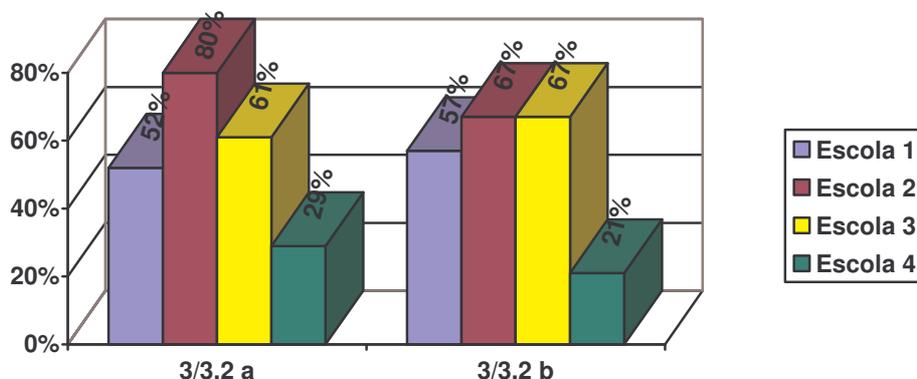
Nesse bloco também, quanto menos participativo é o Conselho e as discussões centradas em aspectos administrativos, menos os conselheiros têm participação na avaliação do trabalho dos que atuam na escola e menores alterações nesse aspecto serão possíveis no cotidiano escolar e no fazer pedagógico da escola.

O Bloco de Questões 3.2 enfoca o uso dos dados de matrícula final pela escola, se são discutidos e qual seu significado para alterar o trabalho escolar.

Tabela IX - (Bloco de Questões 3/3.2) – Acesso, compreensão e uso de dados de avaliação da escola

Bloco de questões 3/3.2	Questão	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
	A – A comunidade escolar – pais, diretor, professores, funcionários, alunos – é informada sobre as taxas de evasão, retenção, promoção?	52% sempre; 10% muitas vezes; 5% algumas vezes; 33% não sei	80% sempre; 13% muitas vezes; 7% algumas vezes	61% sempre; 17% muitas vezes; 11% algumas vezes; 11% não sei	29% sempre; 14% muitas vezes; 21% algumas vezes; 29% não sei; 7% não respondeu
	B – O significado dessas taxas é discutido na escola: em sala de aula, reuniões de professores, de pais, reuniões pedagógicas?	57% sempre; ; 10% muitas vezes; 33% não sei	67% sempre; 20% muitas vezes; 13% algumas vezes	67% sempre; 5% muitas vezes; 17% algumas vezes; 11% não sei	21% sempre; 14% muitas vezes; 36% algumas vezes; 14% não sei; 15% não respondeu

Gráfico 7 – Acesso, compreensão e uso de dados de avaliação da escola



O perfil participativo dos conselhos se mostra semelhante ao discutido nos Blocos de Questões 1, 2 e 3.1, ou seja, a maior participação dos conselheiros altera os resultados de forma que mais pessoas conheçam os dados e os utilizem para alterar a situação da escola. Note-se que nas questões referentes à avaliação, as porcentagens que indicam a participação dos conselheiros são menores que nas demais, podendo evidenciar que tais

procedimentos não são hábitos correntes no trabalho escolar, a não ser no próprio processo ensino-aprendizagem e na obtenção de sínteses finais/notas para os alunos.

A partir dos dados obtidos, em resposta ao problema formulado na introdução, ao compararmos os dados de participação, obtidos por meio do questionário, não conseguimos relacionar os dados de um Conselho de Escola que nas repostas se mostra mais participativo, com os resultados melhores de matrícula final. Tal discussão será aprofundada na seqüência.

Observe-se em específico na questão da retenção, que embora no discurso não haja retenção, esta pode até ser baixa no EF⁶², porém no EM é bastante alta. Cumpre questionar se essa retenção se deve a um “represamento” daquelas que ocorreriam no EF ou é um dado que se mescla às necessidades sócio-econômicas dos alunos que optam pelo trabalho, em detrimento do estudo. Tal discussão não é propriamente objeto de estudo dessa pesquisa, mas julgamos ser importante assinalar a questão.

Nos itens anteriores, prendemo-nos à discussão do questionário e à análise documental das atas das reuniões e do Plano de Gestão/Plano de Ação dos Conselhos para 2007, das escolas. Cumpre ainda discutirmos os dados obtidos nas entrevistas, que são bastante significativos para o entendimento e o aprofundamento sobre a situação.

Algumas outras questões que julgamos pertinentes à interpretação dos dados da pesquisa são também discutidas.

Quanto aos horários das reuniões do Conselho de Escola, naquelas que presenciamos, existiu uma preocupação por parte da direção em facilitar a presença dos pais, pois todas foram realizadas no período noturno, uma delas (escola 4) aproveitando o

⁶² Del. CEE 9/97 – regime de progressão continuada nos dois ciclos do EF, com promoção ou retenção parcial na 8ª série – ciclo II e nas 3 séries do EM.

horário de reunião pedagógica dos professores. No geral, a grande maioria das reuniões foi realizada no período noturno.

Não podemos deixar de mencionar que houve boa receptividade dos conselheiros à pesquisa, com exceção de certa apatia na Escola 4, uma vez que além do contato inicial com o Diretor de Escola, a quem apresentamos os objetivos e o que seria feito com os dados da pesquisa, apresentamos também aos conselheiros presentes às reuniões e a pesquisa foi realizada com sua aquiescência. Também conversamos com os Supervisores de Ensino de cada uma das unidades, sendo diferentes profissionais nas quatro escolas, não tendo havido problemas quanto a sua concordância que embora não obrigatória, entendemos profissionalmente e eticamente importantes.

Primeiramente, sobre a discussão a seguir, esclarecemos que cada segmento será identificado seguido pelo número que corresponde à escola pesquisada, por exemplo, Diretor 1 significa Diretor de Escola da Escola 1, e assim por diante.

Na pauta das reuniões, percebeu-se que é constante a discussão das festividades, tanto por ser um tema, digamos, agradável e que provavelmente congrega as pessoas em torno de um objetivo, quanto também pela necessidade de angariar recursos que complementem aqueles recebidos do Estado, utilizados para fins específicos e que não sejam direcionados, mas podem ser alocados com maior flexibilidade pela escola. Por outro lado, ocupa-se bastante o tempo das reuniões com a discussão da aplicação de recursos e casos de indisciplina de alunos, estes últimos podendo culminar em transferência compulsória, nos termos em que dispõe a Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Ainda, os assuntos pedagógicos não são amiúde discutidos nas reuniões, ao que averiguamos, ficando mais restritos às reuniões entre os professores e gestores, como

nas HTPCs, planejamento e replanejamento, deixando os demais membros do Conselho de Escola, representantes de seus usuários, um tanto alijados dessas discussões e portanto, também da construção, avaliação e acompanhamento do Projeto Pedagógico. Em geral, a avaliação institucional interna restringe-se a poucos momentos e ao trabalho ali executado, focando o âmbito administrativo.

Outra característica semelhante nas escolas pesquisadas, e que entendemos ser mister levantar, é que nenhum dos diretores se encontrava em vias de remoção, nem tinham pretensão de afastar-se da escola, o que facilitava a continuidade de seu trabalho.

Percebemos que a liderança do Diretor é muito importante, pois é de sua iniciativa a convocação do Conselho de Escola (ou por 2/3 de seus membros) e outros coletivos escolares para reuniões. E, sem a existência dessas reuniões periódicas, não se formam os coletivos e portanto, não se possibilita a vivência participativa (sem nos esquecermos dos demais dificultadores apontados para a formação dos coletivos).

Indagados sobre a atuação do Conselho de Escola, expressaram-se quanto à convocação para as reuniões terem sido todas feitas pelo Diretor de Escola, o que foi confirmado pelo Diretor 2:

O CE não se auto convoca, ninguém aponta alguma coisa, é sempre uma iniciativa da direção; são solícitos, vem a não ser se tiver um transtorno que impeça; o quorum⁶³ é preenchido [...]

Nas reuniões que presenciamos, não houve problema em atingir o quorum.

Assim, passamos à discussão das outras questões apresentadas aos respondentes.

A respeito do que entendem por participação, obtivemos variadas respostas, desde concepções que entendem tratar-se de cumprir tarefas, ajudar, até concepções de decisão:

⁶³ O quorum para que a reunião do Conselho de Escola possa acontecer é que 50% mais 1 dos membros estejam presentes, sendo as decisões tomadas por maioria simples.

Pra mim participação é a pessoa estar disponível para ajudar no que for possível. Falando do tema, ce, quando você pensa na ajuda das instituições que compõem a escola, ou o grêmio, como pode participar e ajudar? É um trabalho voluntário. Ele tem de estar disponível e querer fazer alguma coisa em benefício da escola. Então tem de ter disponibilidade e se propor a ajudar, porque nem todas as coisas, a gente consegue obter uma participação, ou consegue apoiar, ajudar[...] Eu penso assim (Diretor 1).

Participar é[...] entendo que me inteiro como funciona a instituição e nesse entender como funciona a instituição é ocupar o espaço que a competência, por exemplo, do meu cargo prevê (Diretor 2).

Participação faz parte de um conjunto, na minha opinião, no meu modo de ver é você decidir junto, é você ter sua porcentagem dentro da participação, é você responder questões, é você ser apto com o grupo, pra responder o que for perguntado, o que for feito e o que precisar ser feito (Professor 3).

A pessoa tem que freqüentar a escola constantemente, estar a par da situação da escola, para poder participar, ele tem que conseguir isso. Normalmente, quando a gente vai fazer a eleição do conselho, a primeira pergunta que eles fazem é “A senhora vai reunir a escola muitas vezes durante o ano?” Então a gente percebe quem está interessado em participar (Diretor 4).

Pela expressão do Diretor de Escola 4, percebemos que ainda nem todos estão dispostos a participar, dedicar um tempo a isso, explicável por várias razões, como o tempo disponível, pois são trabalhadores, ou não entenderem porque participar ou ainda, não acreditarem na importância da participação no Conselho de Escola como possibilidade de democratização das relações na escola e na sociedade ou até, medo de se exporem frente aos profissionais de educação, que para muitos, são os únicos detentores de entendimento do que acontece na escola ou mesmo, que se trata de uma participação apenas formal (o que é verdade, em muitos casos), a qual não lhes interessa.

Outros membros apresentam, sobre o que entendem por participação, respostas em outras direções, desde entender o que se passa na escola, até o voluntariado:

Nós pais, participando, a gente sempre dá uma opinião, a gente sempre fica mais a par das coisas, do que acontece no ensino da escola, em geral (Pai 1).

Eu acho que é o que eu faço, como mãe faço parte da APM, do CE, sou voluntária, ajudo na cantina e tudo que eu posso fazer eu faço (Pai 2).

A pessoa participa, entende o que ela está falando, vem pra ajudar ela, isso pra mim é participação (Aluno 4).

Quando alguém participa de alguma coisa dá opiniões, dá sugestões, critica ou concorda (Aluno 2).

Para mim a participação é estar presente nas reuniões, o que a escola necessita, na limpeza, na inspetoria, sempre estar presente na escola, para ver qual o andamento, o que a escola precisa, para a minha filha estudar numa boa escola, qual é a necessidade (Funcionário 1).

Poder opinar, sugerir, transformar, ajudar, contribuir (Professor 4).

Quanto à motivação para a participação, apesar das dificuldades de ordem pessoal e institucional, é em alguns casos, bastante intensa:

Eu me sinto motivada porque acima de tudo eu gosto do que eu faço, eu acredito na educação, mas vejo falhas do sistema, em alguns segmentos. Então, por conta disso, é o momento em que a gente acaba desanimando (Professor 1).

Eu me sinto muito motivado a participar, pois sempre as soluções são buscadas, discutidas e solucionadas, na maioria das vezes (Especialista 2).

Eu gosto de participar, eu tenho vontade, eu já fui membro do conselho três anos em outra escola e vim pra cá e peguei aqui também (Mãe 3).

Sim, eu participo bastante, sempre gostei de trabalhar com crianças em escola, e sei lá, eu acho que a minha vida é aqui, faz parte da minha vida, eu gosto de participar (Especialista 4).

Sim. Porque sendo aluno posso dar opinião, criticando (Aluno 2).

Indagados como se deu a eleição para o Conselho de Escola, responderam que houve, em alguns casos, Assembléias Gerais, em outros, especialmente no segmento alunos, em geral prevalece a indicação do professores, tornando-se alguns dos representantes de classe (o que também é uma forma de participação) os representantes dos alunos no Conselho de Escola. Quanto ao especialista em educação, em geral as escolas só comportam um vice-diretor, que se torna compulsoriamente membro do Conselho de Escola, o que muitas vezes também ocorre com os funcionários, pois as escolas públicas estaduais não têm seu módulo de funcionários completo, sendo em boa parte, terceirizados e contratados temporariamente, por meio de repasse (insuficiente) de recursos às APM. Há

uma política de proporcionar poucos recursos humanos para a execução das atividades-meio, dificultando a atividade-fim, pedagógica.

Outro aspecto é que a eleição do Conselho de Escola deve se dar no primeiro mês letivo, o que por um lado é importante para o andamento do trabalho escolar, mas por outro, dificulta a inserção dos novos atores escolares em seu coletivo, já neste momento, o que também foi evidenciado nas respostas:

Os professores me elegeram representante de sala e os alunos me elegeram, dentre os representantes (Aluno 2).

A diretora chegou e me convidou porque não tem muitos funcionários na escola, a escola é pequena, então são poucos os funcionários, 2 na cozinha, 2 como inspetora, 4, 2 como servente, 6 (Funcionário 4).

Segundo a diretora, ela elegeu pessoas que estudam, que gostam da escola, alunos que gostam da escola de um modo geral (Aluno 1).

Não fiquei muito à vontade para participar, visto que tenho outros compromissos e é difícil estar vindo participar. Eu acho importante a gente conhecer, sair da sala de aula e conhecer todo o trâmite dentro da organização escolar, mas eu me sinto desconfortável (Professor 1).

Nesse ano, como funcionário, praticamente por indicação da direção. Havia um número de funcionários afastados, por licença e então ficou eu (Funcionário 2).

Não foi bem eleição, porque ainda não avançamos na eleição. Eu pedi que em cada sala, na segunda semana de aula, porque nós temos 34, dois pais se propusessem a ser representantes da sala. Como a gente faz com aluno, com professor. E esse dois pais eu chamei há 15 dias atrás e daí saíram os nomes (Diretor 1).

Eu fui eleita primeiro como representante de classe, aí foi uma reunião entre os representantes de classe, onde iam tirar 9 alunos que iam para o conselho, aí quem podia levantou a mão, só que faltou gente que podia vir, não podiam à noite, tinham compromisso, essas coisas, e eu moro aqui no bairro, pertinho, então encaixa tudo certo (Aluno 3).

A questão da escolha dos membros é meio problemática em todas as escolas, é difícil você arregimentar pessoas que queiram participar da vida escolar. Geralmente acaba ficando um grupo que se renova muito pouco; este ano pela dificuldade conversei com o pessoal do conselho, com alguns pais que procuram mais a gente, sobre a possibilidade de eles participarem do CE; como apareceram alguns pais novos, a gente incluiu esses pais e na assembléia que é feita no início do ano para a APM, nós fizemos o seguinte: eu apresentei os nomes e vi se alguém mais queria. Apareceram mais 2 para a APM mas no CE só uma mãe, naquele momento então eu encaminhei os que já tinham dado os nomes, tirei os que não faziam mais parte da escola, por transferência dos filhos, e a gente

arregimentou 8 ou 10 pessoas e pus 8 e 2 suplentes e a assembléia homologou. Consegue no máximo 20, 21, no máximo 22 [...] (Diretor 2).

Percebemos que o fator tempo é um grande dificultador da atuação do Conselho de Escola, pois as pessoas têm pouco tempo disponível para as reuniões necessárias ao aprofundamento das discussões, que permitiria um entendimento do contexto escolar aos diversos atores, bem como para a formação do coletivo, o que também demanda tempo e, em geral, com as limitações e mesmo o número de reuniões ordinárias (quatro por ano, uma por trimestre) é insuficiente para que se fortaleça o coletivo escolar. Cumpre ressaltar que em algumas escolas tenta-se aumentar o número de reuniões, por meio de reuniões extraordinárias, o que não é vedado, mas também em muitas dessas, discute-se somente transferência compulsória de alunos. Percebe-se que geralmente as pautas das reuniões são muito longas para permitir que se aprofundem as discussões, sempre atropeladas e com membros precisando se retirar antes do término, para cumprir outros afazeres.

Quanto à atuação do Conselho de Escola, ainda é bastante restrita, embora alguns interlocutores não se apercebam disso:

O CE é bastante atuante. Sempre que necessário a gente se reúne, para discutir verbas, aplicação do dinheiro, de repente, problemas disciplinares de aluno. Então é bastante atuante (Professor 2).

Eu acho que tudo na educação, de forma geral, tem que ser melhor trabalhado, melhor organizado. Eu acho que começa pelo fato de existirem falhas no sistema, e por conta disso é um jogo de dominó, cai uma peça, vêm todas outras abaixo. Eu acredito que todas as escolas, todos os segmentos, precisam estar fortalecidos e isso na educação não acontece da noite para o dia, não acredito que chegue a se consumir, se tornar pleno (Professor 1).

Não conheço, é a primeira vez que eu venho (Pai 4).

É a primeira vez que eu estou participando do CE, mas a diretora tem uma enorme preocupação com o conselho (Aluno 1).

Estão bem presentes. Sempre que a diretora precisa resolver alguma coisa mais intensa, para não estar resolvendo sozinha com a vice e a coordenação, ela chama o CE, então é bem efetiva a presença de todos e ele funciona em todos os casos (Funcionário 1).

É bem participativo, de 80% no mínimo. Eu acredito que sempre as reuniões que tem as pessoas fazem questão de participar. Para estar participando e a par de tudo que está acontecendo. Eu pelo menos venho para isso. Geralmente nos casos de disciplina. É aberto a qualquer pessoa, isso que é legal, é democrático, passa pela análise do conselho. Mas é mais disciplinar, passa pela análise de todos nós, a gente discute muito, então eu gosto de participar (Pai 2).

Eu tenho certeza, o conselho, ele tenta, mas falta uma parte importante que seria a participação dos pais, um comprometimento, está faltando ainda os pais acreditarem que a escola precisa mesmo deles, essa parte ainda não chegou. Eu não sei se você estava lá, eu disse que numa reunião, de 500 pais, nós tivemos 30 (Professor 4).

Olha, como eu já comentei com você, não está no patamar que a gente deseja, e até porque esses dias eu ainda ouvi de um professor assim “Você não vai fazer o conselho no horário do HTPC?”, eu disse que não ia fazer pelo seguinte, quando o pai não participa das reuniões, do conselho, todo mundo fala que o pai não participa, mas para o professor participar, ele tem que ser pago? Porque no HTPC ele está sendo pago, então eu acho que nós ainda não estamos no patamar dessa participação ativa e consciente, eu vou chegar nesse ponto o dia que eu falar “Olha, nós vamos fazer uma reunião no sábado, às 3 da tarde, e eu espero o grupo inteiro aqui”, aí eu vou achar que a coisa realmente chegou num patamar mais adequado (Diretor 3).

Infelizmente, a gente faz as reuniões do calendário, e quando existe algum motivo, a gente tem a reunião extraordinária, mas normalmente a frequência maior é por parte dos professores, funcionários e especialistas (Diretor 4).

O Professor 1 é bastante elucidativo, quando se trata da democratização da gestão escolar do ensino público e da sociedade como um todo, serem processos em construção. Outros, como o Pai 4 e o Aluno 1, elucidam sobre o aprendizado de participação, de inserção na realidade escolar, que só se dá ao longo da atuação dos conselheiros e lhes permite, com o tempo, uma participação mais efetiva. Outros, como o pai 2, entendem que participar é estar presente “e a par de tudo”. Dessa forma, a participação é uma construção a ser feita, um processo, como corrobora o Diretor 3, embora importante para o fortalecimento da democracia.

A respeito do Projeto Pedagógico, recorte que fizemos na pesquisa sobre a atuação do Conselho de Escola, ou seja, se a participação do Conselho de Escola na elaboração, execução e acompanhamento do Projeto Pedagógico altera os resultados que a escola

obtem, no caso, quanto à promoção, retenção e evasão, devemos assinalar inicialmente que nos ciclos I e II do EF existe o regime de progressão continuada, nas escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo (Indicação CEE 8/97, Deliberação CEE 9/97), o que faz com que a retenção se concentre na 4ª e na 8ª séries do EF e nas três séries do EM, onde existe o regime de progressão parcial em até três disciplinas, conforme o Regimento Escolar, elaborado com base no Parecer CEE 67/98, o que pode ser observado nos dados das Tabelas I, II, III e IV.

Já quanto à evasão, embora importante indicador, ressaltamos seu componente sócio-econômico, que muitas vezes foge ao controle da escola. Embora importante instituição social, não pode resolver tudo. Os dados de retenção e evasão acabam por se misturarem, uma vez que muitas vezes uma é decorrência da outra. Assim relata, quando indagado sobre a importância de conhecer os índices de matrícula final da escola e os motivos dos resultados obtidos, sobre os índices de evasão, o Funcionário 1:

Pelo trabalho adolescente. O adolescente tem de se responsabilizar pela casa. Muitas vezes é só ele e a mãe, ou só ele e o pai ou só ele, não tem nem pai nem mãe e tem de se sustentar, então eles escolhem trabalhar e não estudar. É um problema social.

Nessa direção corrobora o Diretor 2:

Terceiro ano do EM de manhã é desistência, estamos trabalhando com uma classe lotada, mas não vou montar mais classes. A desistência é muito grande, por causa de trabalho, não é um abandono puro e simples.

Quanto aos questionamentos feitos sobre a participação do Conselho de Escola no Projeto Pedagógico, há dificuldades em apoderarem-se do conhecimento pedagógico e da participação, em especial para os membros da comunidade escolar que não atuam diretamente na escola, como profissionais da educação. Outra questão inserida no Projeto Pedagógico é a avaliação.

O novo P.P. eu trabalhei em cima de uma deficiência do primeiro. Não havia uma caracterização decente da escola, parecia todo mundo um pobre coitado, mas são pessoas que têm casa própria, estão empregados. A gente está no núcleo mais antigo do bairro, são trabalhadores, o bairro cresce muito. Nos últimos 5 anos teve 2 conjuntos habitacionais e está surgindo mais 3 loteamentos, são 5 bairros com média de 50000 habitantes, estou com aproximadamente 1500 alunos, 39 classes com média de 40 alunos.

Fizemos uma caracterização mais tranqüila, em reunião com pais, alunos. São trabalhadores, autônomos. Segue o desemprego na média do IBGE. Temos o indicativo social da prefeitura.

Faz dois anos que estamos conversando para fazer o P.P., estamos trabalhando desde 2004.

As reuniões começaram em 2004.

Chegou próximo da característica da região, são trabalhadores, pessoas de várias regiões do estado.

Renda média de 3 a 4 salários mínimos.

Emprego informal muito grande, começam a trabalhar muito cedo.

À noite tenho de um total de 520 alunos, 150 para Educação Física, os demais trabalham. A princípio, tenho documentação de que trabalham. Em casa ou empregados.

Outra defasagem são os princípios de educação. Não tem. O documento não falava dos princípios da educação. A educação não tem princípios próprios, busca princípios em outras áreas – filosofia, psicologia, sociologia da educação.

Fizemos uma tentativa de montar uma teoria da educação. A partir desses pontos estamos tentando montar uma linha.

Estamos montando uma filosofia, uma base teórica para o pessoal começar a trabalhar.

Mas não tem nada escrito. Daqui pra frente tem, tem o P.P.

O PP a gente está montando e vamos tentar reestruturar o regimento interno, uma nova forma de contabilizar a avaliação, já que o rendimento é baixo nos índices oficiais, a gente tem uma média do SARESP, estamos tentando uma nova forma de perceber os resultados da avaliação, para encaminhar a recuperação (Diretor 2).

Eu sei que houve reuniões de planejamento na semana após o carnaval. Foi resolvido com os professores de cada área como eles estariam trabalhando, em relação às provas, avaliações, trabalhos. Foi colocado um x na questão de prova que o aluno teria tal nota e complementar com trabalhos, participação. Tudo isso foi discutido (Funcionário 1).

A coordenadoria, em grupo[...] todo mundo participa, é a opinião dos professores, alunos, coordenadores, tudo discutido em grupo. Não vou falar só por mim. Não é feito por um só, ou por alguém, a maioria participa [...] o plano que os alunos estudam, o que os professores fazem, o que eles vão fazer de novo para os alunos, quando tem as reuniões, para a gente analisar e ver se está de acordo ou não (Pai 2).

Eu acho que o projeto é bom, os professores são bem empenhados em trabalhar sempre em coletividade, sempre juntos, e eu acho que é uma escola, que pelo menos o que a comunidade comenta, tem um bom ensino (Especialista 4).

Ele foi feito buscando as opiniões de todos os membros da escola, de todos os segmentos da escola, inclusive foi também em busca de pais, participação de alunos, participação dos professores, funcionários e direção também, só que foi feito assim em comum, não foi jogado, a escola colocando e eles tendo que

aceitar o pronto, no início, até que quando nós pegamos a escola, era quase que imposto, mas com o tempo[...]não chegou ainda a 100%, mas a gente está caminhando (Especialista 3).

Percebemos que as percepções sobre o que seja o Projeto Pedagógico, pedindo-se aos entrevistados que discorressem sobre o mesmo, são bastante diversas, não existe um entendimento único, mas muitas vezes, o mesmo é elaborado para cumprir o legal/formal. Em geral, a centralidade das discussões está nos profissionais que atuam na escola, principalmente os professores. No entanto, é evidente o interesse dos envolvidos em que ele seja bom, pois entendem que ajudará no oferecimento de um bom ensino.

A questão seguinte, sobre qualidade da escola, foi discutida porque, apesar de não fazer parte dos objetivos específicos da pesquisa, mostra a percepção que os respondentes têm a esse respeito, o que de várias formas se relaciona às diversas questões nela discutidas.

A questão foi: O que você entende por qualidade da escola, ou uma escola de qualidade? Você acha que essa é uma escola de qualidade?

No entanto, algumas vezes, as respostas das duas questões, que foram feitas em separado, se contradisseram. Outros apresentam uma visão mais macro, dos diversos condicionantes do que seja qualidade em educação.

Eu acho que é aquela escola que atende a necessidade da comunidade onde ela está inserida, e que consegue alcançar os objetivos que ela está proposta dentro da comunidade que ela está inserida [...]

Eu acho que sim, porque tanto os professores, quanto os funcionários, o gestor, toda a equipe está sempre envolvida, sempre procurando dar abertura aos pais, a comunidade, nunca ninguém que vem aqui é maltratado, não é atendido, sempre bem atendido, sempre os problemas são resolvidos da melhor forma possível (Especialista 4).

Bons professores, limpeza, é fundamental, pessoas qualificadas para trabalhar na escola, como professores e funcionários [...]

Bastante. Os professores são bons, explicam, colaboram. Os professores da escola são bons. Quem estraga a escola são os alunos. Se todos colaborarem a escola fica perfeita. Os alunos também são bons, na maioria (Aluno 2).

Qualidade, eu acho que os alunos vêm pra escola pra conseguir fazer com que a precariedade deles, da vida deles, seja trabalhada, e levá-lo a ser um cidadão

participante. Eu diria que é um tripé, ele tem que ser gente, ele tem que ser cidadão, e tem que ser um profissional no mercado de trabalho. Eu acho que todos os segmentos da escola seja por uma faxineira, uma cozinheira, por um secretário, todos têm que estar envolvidos no processo, para que a gente atenda o objetivo. É difícil, porque nós somos seres humanos e cometemos falhas como seres humanos, como cidadãos, e como profissionais, mas acho que a qualidade está muito além do que nós temos hoje, por conta do sistema de ensino, que falha em alguns momentos, por falta de carreira decente para os professores, por falta de um alicerce familiar interessante, por conta aí de todos os segmentos, fica comprometida essa qualidade [...]

Eu estou no meu sétimo ano aqui e eu visto a camisa da escola inteiramente, mesmo porque eu tenho uma boa convivência com os alunos que facilita o meu trabalho e eu tenho buscado aperfeiçoamento e tenho conseguido retorno desse aperfeiçoamento por parte do aluno, que é o mais gratificante e a resposta mais imediata que nós temos. Eu acredito que o nível seja na média, um pouquinho acima da média. Tem muito pra caminhar ainda (Professor 1).

Em primeiro lugar o ensino, o ensino é fundamental, depois as relações, o tratamento entre as pessoas, como os professores tratam os alunos, como os alunos tratam uns aos outros alunos, a diretoria, a direção em si, o vice, a coordenadoria, porque eu, eu por exemplo, não tenho o que reclamar, se tem alguma coisa que eu não gosto eu vou e falo, com a coordenadoria, com o professor. Eu gosto do jeito que o diretor age, não é ser puxa-saco (Pai 2).

A LDB já traz os objetivos da educação, algumas coisas já estão postas e a gente tem de cumprir, vamos dizer assim. Mas a escola tem priorizado a questão da escrita e da leitura, como nós vamos fazer os alunos que passam por aqui, saírem com a escrita e a leitura bem desenvolvidas. O que me chamou a atenção quando eu vim para esta escola, eu vi que nessa escola você entra na primeira série e sai na terceira do EM. Eu conversei com os alunos do 3º da manhã e preciso conversar com os da noite, sobre os resultados do ENEM, que eu peguei na Internet, e eu vi que essa escola está em vigésimo lugar aqui em Americana, e justificar porque não tinha 3ª EM de manhã não é uma justificativa boa, então nós estamos repensando com os professores o que nós estamos fazendo para a escola ficar em vigésimo lugar (Diretor 1).

Na minha opinião, uma escola de qualidade, é uma escola que trabalha em todo o grupo, primeiramente o investimento em professores, o investimento na questão física da escola, por ser difícil, é claro que é um pouco difícil o investimento na parte física da escola, no espaço físico da escola, mas o que você leva de qualidade da escola para o seu aluno? É a qualidade, são professores que estão atualizados, que estão falando a mesma língua do Conselho de Escola, a mesma língua dos professores, da parte de coordenação, qualidade para mim hoje é um fator principal que tem que ter dentro da escola, tem que ter dentro do ensino, da educação, e é todo um conjunto, da qualidade, como falar a mesma língua, com um conjunto, com um grupo, trabalho em grupo (Professor 3).

Qualidade é um termo bastante enrolado, se eu digo que vou produzir algo e está de acordo eu atingi a qualidade; se é para durar dois dias e durou dois dias, é de qualidade.

Mas falar de qualidade em educação é complicado. Eu acredito que não exista uma educação de qualidade. Este parâmetro está defasado. Eu preparo aluno para que? Para o mercado de trabalho? Então se ele consegue emprego, é de qualidade. Se eu busco alunos conscientes e críticos, a educação não é de qualidade. À

escola falta estrutura para ser uma instituição eficaz, porque não sei a que se propõe e ela não atinge (Diretor 2).

Diante das diferentes concepções de qualidade, reforçamos o truncamento que sofre o trabalho escolar, pelas próprias condições em que se realiza e a fragmentação do coletivo. Trata-se, também, dos fins e objetivos da educação, ou seja, que sociedade queremos formar, o que envolve disputas políticas entre os grupos que detêm o poder e outros que o buscam. O Diretor da Escola 2 aponta alguns fatores que tornariam a escola de qualidade:

A gente fala de estrutura: salas mais amplas, é muita gente em local pequeno, não são bem arejadas, se tornam um ambiente desagradável, as carteiras são pequenas, a quantidade de alunos na sala impede o trabalho em grupo. A escola não tem laboratório. Dar aulas de química, física, biologia, sem local adequado, é complicado. A escola não tem biblioteca. A escola não tem anfiteatro para atividades culturais. Não tem ambientes pedagógicos adequados. A escola não tem sequer uma frente, um local adequado para as pessoas acessarem a escola. A estrutura física da escola é problemática, faltam ambientes adequados, não é esteticamente acolhedora; você não entra e sai dela, de uma forma tranqüila tem de ficar pedindo para entrar, tem de adivinhar quem está lá na frente.

Embora não somente a estrutura física determine uma escola de qualidade, fazemos um parêntese para corroborar com o Diretor 2 pois não somente nessa, mas em todas as escolas em que estivemos para a reunião do Conselho de Escola, em que aplicamos os instrumentos da pesquisa, embora tivéssemos marcado com a Direção, foi muito difícil o acesso. Em algumas, tivemos de esperar alguém entrar ou sair para adentrar o prédio escolar, enquanto em outras, tivemos de telefonar de fora do prédio para a secretaria, tendo então algum funcionário vindo abrir o portão. Nessas ocasiões não nos colocamos como supervisora/pesquisadora, mas como alguém que estaria presente à reunião do Conselho de Escola. Embora realmente tenhamos uma insegurança social, todavia essas restrições também podem afastar a comunidade do desejo de adentrar a “sua” escola.

Questionado sobre os recursos para atender às necessidades da escola, o Diretor 2

acrescentou:

Os recursos do Estado não vão para o P.P. Vem para manutenção do prédio, contratação de funcionário. Se eu quero algo, tenho que correr atrás. Esse ano nós desenvolvemos uma agenda. O ano passado conversamos com os pais, na assembleia da APM de agosto, e montamos uma agenda, mas o valor é alto, eu não posso cobrar, eu corri atrás de patrocínio, parcerias. A gente já está trabalhando em outro tipo de agenda, mais adequada, com mais informações para alunos e pais. É recurso nosso, o Estado não banca este tipo de coisa.

Temos vídeo, computadores, mas preciso de um software administrativo para a rotina de assento dos registros dos alunos, que o professor acesse a partir de sua casa. Que saia da casa do professor e chegue até a escola, que reproduza os documentos necessários para o Conselho [...] A gente acaba se perdendo nesta situação.

O Diretor 2 confirma a falta de autonomia da unidade escolar para gerir seu próprio Projeto Pedagógico, conforme discutimos utilizando Veiga (1996; 2001), no capítulo 1.

O Professor 1 aponta noutra direção:

Eu acredito até que a escola pública deveria ter um conteúdo fixo, para que todo aluno viesse e visse o mesmo conteúdo e que o professor tivesse uma liberdade metodológica, didática, contudo o conteúdo fosse um currículo básico e fixo mesmo, mês a mês, bimestre a bimestre, para garantir a todos eles a chegada a um objetivo comum. Eu acho que eles mereciam ter isso.

....E continua seu raciocínio:

Eu acho que a discussão tem que começar aí, eu acredito na discussão começada pelo aluno, pelo professor, mas as coisas todas vêm numa direção contrária. São pessoas que são muito distantes da nossa realidade. Eu fiz cursos e me vi ignorada [...] acusada de não saber nada, no entanto ninguém conhece nossa realidade. Eu acredito que essa discussão deve ter um caminho inverso[...] É como se leva uma correção de prova, por que você errou? A escola tem que se corrigir a partir do erro. É isso que eu vejo. Quando eu levo o erro para o aluno, ele vai encontrar ferramentas pra caminhar melhor.

Embora defenda um currículo unificado, a observação do professor 1 é significativa ao ressaltar que as discussões devem partir da base escola/comunidade.

Questionados sobre a importância de conhecer os índices de promoção, evasão e retenção da escola (dados de matrícula final) todos acharam importante, porém as razões para tal variam:

Muito, muitíssimo [...] Porque é o mapa, é o perfil dela. Você trabalha, você vai coletar os dados positivos, negativos, você vai rever qual é o fato que está prejudicando a qualidade de ensino[...] (Professor 4).

É importante conhecer todos os resultados, pois é um meio de sabermos como estamos (Especialista 2).

Eu acho importante porque você tem uma avaliação de como está sendo o estudo das crianças, porque a gente não sabe resultado, não sabe nada, então a gente reclama em vão (Pai 1).

Assim, os atores escolares são favoráveis à avaliação do trabalho que se realiza na escola, pois uma boa escola interessa a todos eles, embora os motivos possam divergir, mas também estão conscientes de que só conhecer os resultados não é suficiente, é preciso refletir sobre eles para poder intervir. Mais ainda, é necessário conhecer, refletir e, até mesmo, alterar as condições em que são produzidos (DIAS SOBRINHO, 2002), pois há inúmeros condicionantes, internos e externos à escola, que produzem tais resultados. Sobre alguns deles é possível a escola intervir, enquanto outros dependem de políticas públicas adequadas para alterar o quadro.

Da discussão empreendida, não podemos afirmar que exista relação entre a participação da comunidade escolar, por meio do Conselho de Escola, em seu Projeto Pedagógico, e os resultados que alcança, não existe relação causa-efeito, pois a realidade em que se insere a escola é socialmente muito complexa, são relações complexas com os condicionantes para tais resultados, e não relações lineares. Ressaltamos também, que a participação não ocorre conforme a conceituamos (BORDENAVE, 1994), portanto, a relação não pode mesmo existir. Ou seja, ainda estamos construindo a participação.

Embora essa relação não seja linear, é importante que a participação seja construída em sucessivos graus de intensificação, devido à sua importância para que, a partir da participação da comunidade escolar em seus colegiados e instituições auxiliares, os coletivos escolares, os quais, embora construídos de forma fragmentada/truncada, se configurem como uma aprendizagem de participação política, fortalecimento de laços de solidariedade e da democracia brasileira.

Conforme refere Demo (1997, p. 19-20), é possível encontrar uma escola com gestão democrática, participativa, e com baixo rendimento escolar dos alunos. Embora se o aluno não aprender, nada adianta, não vale dizer que para tal tudo é válido, inclusive a ditadura, pois a aprendizagem não pode ocorrer dignamente em ambientes ditatoriais, intrinsecamente deseducativos. Assim, não basta a qualidade formal na educação, porque o sentido da educação e o seu fim representam a qualidade política.

Cumpre-nos, ainda, discutir com mais profundidade tal questão.

3.3.2. Complementando, sem esgotar, a discussão

Embora legalmente respaldada, a participação da comunidade na gestão da escola pública ainda é um processo em construção, pois enfrenta inúmeros obstáculos. No entanto, ressaltamos sua importância como aprendizagem da participação, condição inseparável da democracia.

Dentre alguns dificultadores da participação, citamos: a estrutura da escola pública e do sistema de ensino, que fragmenta o pensar e o fazer; propostas participativas decretadas em nível central, mas que não necessariamente, atendem às especificidades da comunidade escolar local; ausência de programas de incentivo para que a participação se

materialize além do plano formal; patrimonialismo dos profissionais que atuam na educação, dentre outros fatores.

Quanto ao primeiro aspecto citado, existe uma participação entre desiguais (SUNG, 2003), ficando as decisões concentradas em grupos que detêm maior poder, numa estrutura hierarquizada. Tal poder se justifica até mesmo pelo conhecimento da estrutura escolar, pela vivência em seu cotidiano, a que alguns grupos têm pouco acesso, como os pais menos escolarizados ou os funcionários, cuja participação nas reuniões é mais formal que efetiva, conforme verificamos na pesquisa.

No que toca à singularidade de cada escola e suas diferentes necessidades e ainda, a diferenciações em seu processo de construção da participação entendemos que a construção da participação deveria se dar no debate com a própria comunidade de cada escola, de forma a haver o reconhecimento do valor do coletivo e diminuirmos as distâncias entre os atores escolares. Tais discussões promoveriam a percepção da importância da participação para o fortalecimento da democracia e definiria modelos de participação que atendessem às necessidades de cada escola e, num crescendo, da sociedade.

A respeito do patrimonialismo (MENDONÇA, 2000), leva a percepção de que a escola pública não pertence ao povo, mas aos profissionais que ali atuam, ou ao governo. Tal percepção dificulta os processos participativos. Dessa forma, é preciso que o povo se aperceba que a escola pública lhe pertence.

Ainda quanto ao patrimonialismo, muitos profissionais da educação sentem-se receosos de perder seu poder para os pais e os alunos, deixando aos primeiros a tarefa de arrecadadores de recursos, responsáveis únicos pela (in) disciplina dos filhos, conforme presenciamos em reunião de Conselho da Escola 4, na expressão de uma professora.

Há também diversos aspectos positivos oriundos da atuação do Conselho de Escola, quais sejam: facilitar o entendimento do que é democracia, maior acesso de pais e alunos ao entendimento dos processos pedagógicos o que lhes facilita a participação (AVANCINE, 1990), maior divulgação das ações da administração escolar para a comunidade, maior inserção da comunidade na identificação dos objetivos da escola e de como atingi-los. Conhecendo o Projeto Pedagógico, a comunidade tem maiores possibilidades de exigir e participar de sua materialização, fazendo com que se torne menos apenas uma formalidade. A elaboração coletiva do Projeto Pedagógico, para atender à sua comunidade, é também um aprendizado de instrumentalização participativa. Quanto à dificuldade dos pais para a participação pedagógica, pode-se prepará-los para tal, pois um pai sabe, por exemplo, que o excesso de faltas de um professor prejudica a aprendizagem de seu filho. Tal aprendizagem possibilitará aos pais discutir o Projeto Pedagógico e os rumos que a escola deve seguir.

Os próprios profissionais da educação têm dificuldade para discutir o Projeto Pedagógico, pela sua formação inicial, muitas vezes precária e que não pode ser totalmente suprida pela formação em serviço, a excessiva jornada de trabalho que se dá em diversos locais, baixa auto-estima e a própria falta de vivência participativa. A necessidade de atuar em várias escolas, devido aos baixos salários e à política de gratificações vigente torna difícil o pertencimento do professor ao coletivo de “sua” escola, pois em cada escola que atua, diferentes coletivos se formam e encontrará realidades diversas (SILVA JR., 1993). Ao dividir sua jornada de trabalho, o professor acaba anulando seu pertencimento e dessa forma, também não contribui para que exista o todo. Nessas condições, como construir coletivamente o Projeto Pedagógico da escola?

A rotatividade e atuação em diversos locais de trabalho esvaziam o sentido de coletividade, que precisaria nortear as ações. As condições de trabalho são precarizadas pela lógica do mercado, em que se deve produzir mais, com menos. Para facilitar as discussões sugerimos fóruns, assembléias, dentre outras possibilidades, capacitando os conselheiros para a participação, numa maior vivência de democracia participativa e não somente representativa.

O tempo, já apresentado pelos interlocutores, é outro fator que merece discussão, uma vez que, por exigência legal de cumprimento de prazos, sua “eleição” (colocamos entre aspas porque as entrevistas evidenciaram como é feita a “escolha”, às vezes, dos membros do Conselho de Escola) em geral ocorre com pouco debate com a comunidade escolar sobre a participação, não lhes facultando o entendimento devido do processo e sua importância.

Até mesmo para os profissionais que atuam na escola esse é fator dificultador, pois, em geral, assumem inúmeros compromissos, exercendo a docência⁶⁴ em diversas escolas, para atingir uma renda mensal suficiente para a sobrevivência, conforme referiu a professora 1.

Dessa forma, a premência do tempo não ajuda educadores, nem tampouco os pais e alunos a se tornarem mais participativos, fazendo-os parecer pouco interessados ou alheios ao processo, quando muitas vezes, na verdade, foram alijados da discussão, não se sentindo portanto, capazes de atuar no Conselho de Escola. Outro fator que mereceria discussão é a representatividade dos conselheiros para os diversos segmentos da comunidade escolar que representam, ou seja, o que é uma participação por representação.

⁶⁴ SILVA JR., 1993, faz importante análise desta situação.

Na participação por representação inserem-se, dentre outras necessidades, a existência de comunicação constante e transparente entre os representantes e os representados, o que também é dificultado pelo tempo, pela falta de conhecimento prévio da pauta das reuniões, pela pouca experiência de vida associativa, como por exemplo, nas associações de bairro. Acabam ainda ocorrendo eleições indevidas, conforme discutimos acima e identificamos em algumas entrevistas, por indicação, principalmente, ao que verificamos na pesquisa, de alunos que de representantes de classe, passam a atuar também como conselheiros.

Premido pelo tempo, excesso de tarefas, pouca autonomia decisória, o Diretor de Escola torna-se nesse contexto, apenas cumpridor de formalidade legal, não lhe facultando, também, a reflexão sobre o processo participativo. Assim, a participação do Conselho de Escola tende a ser somente formal.

A atuação do Conselho de Escola restringe-se, em grande parte, à informação e ao que já está decidido, como o calendário escolar (Diretor 2), ou a aplicação de recursos já direcionados (Diretor 4).

De tal forma, dificultando a atuação do Conselho de Escola, existe uma contraposição entre democratização e autoritarismo/patrimonialismo; pouca autonomia da escola em relação aos órgãos centrais; problemas de informação e comunicação entre os atores do processo, dificultando a participação; pouca articulação/organização da sociedade civil para a participação, o que se encontra em aprendizagem, e outras limitações diversas.

Assim, a comunidade escolar é mais chamada a assumir as responsabilidades pela sua escola, bem como pelos resultados alcançados e pela qualidade de ensino, para os quais deve contribuir com mão de obra e recursos (BM, 1996), que não são providos como deveriam pelo Estado. Deve, portanto, contribuir para a melhoria do desempenho e da

produtividade da escola. Deve ainda, fiscalizar a aplicação dos recursos públicos, o que, embora seja pauta de reuniões (Escola 4), esbarra no pouco acesso aos documentos e à legislação que rege a aplicação desses recursos, bem como a muitas vezes esses serem usados para saldar dívidas que a escola já havia contraído, gerando às vezes desconfianças recíprocas e isolamento entre pais e educadores. Conforme refere o Diretor 2, os recursos recebidos não são direcionados ao Projeto Pedagógico, embora seja esta a expressão da autonomia da escola (VEIGA, 2001). Cumpre ressaltar que a qualidade da escola é educativa e social, de forma que interfira na realidade de seus usuários e não se restrinja a atender à qualidade imposta pelo mercado.

Ficou bastante caracterizada, também, a pouca participação dos funcionários nas discussões pedagógicas. Porém, com tempo e formação adequada, podem vir a fazê-lo e serem importantes elementos, como ficou evidenciado na boa visão sobre o contexto escolar, apresentada pelo Funcionário 1. Contudo, devemos apontar que em muitos casos, o funcionário conselheiro representa a si mesmo no Conselho de Escola, pois muitas não têm, atualmente funcionários titulares de cargo, sendo em grande parte terceirizados⁶⁵ e pagos por meio de repasse de recursos pela FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Tais aspectos dificultam a materialização de uma atuação adequada do Conselho de Escola, consultivo e deliberativo, restringindo em alguma medida, a participação ao discurso, ao formal, ou mantendo-a num nível que poucas perturbações causa à ordem estabelecida, diferente dos pressupostos dos movimentos redemocratizantes que lhe deram

⁶⁵ Os quais se submetem à precarização das condições de trabalho, pois são contratados via “cooperativas”.

origem, ao fim do regime militar. Nesse cenário, dificulta-se que o Conselho de Escola possa interferir na elaboração de políticas educacionais.

Na LC 444/85, em seu artigo 95, que define as atribuições do Conselho de Escola, constam: os conselheiros devem deliberar sobre as diretrizes e metas da unidade escolar; alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica; projetos de atendimento psicopedagógicos e material do aluno; programas especiais visando à integração escola-família-comunidade; prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares (APM e Grêmios Estudantis, cujo fato de ser apontado como instituição auxiliar discutiu-se no capítulo 1); a indicação, a ser feita pelo Diretor de Escola, do vice-diretor, quando este for oriundo de outra unidade escolar; penalidades disciplinares de servidores, funcionários e alunos; elaboração do calendário e do Regimento escolar, observadas as normas legais; apreciação de relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas. Concluímos que a possibilidade de realmente deliberar sobre muitas delas é frágil. As mais discutidas são a aplicação dos (poucos) recursos financeiros, que são bastante direcionados e que dificilmente podem ser aplicados no desenvolvimento do Projeto Pedagógico da unidade escolar, uma vez que se destinam, na maior parte das vezes, à manutenção das instalações físicas. Caso a escola queira aplicar recursos em aspectos que considere importantes, terá que busca-los, por meio de festividades ou parcerias, como apontou o Diretor 2. Ora, como o Conselho de Escola pode decidir investir recursos próprios em um Projeto Pedagógico que muitos não conhecem ou não participaram da elaboração, como apontaram as respostas aos questionários e entrevistas? Ou como alocar recursos próprios em seu Projeto Pedagógico,

se esses são necessários à própria manutenção da escola, visto os recursos estatais serem insuficientes?

Trata-se, então, de discutir em que medida o Conselho de Escola está, até mesmo, atendendo à legislação que embasa sua atuação, pois entendemos que as diretrizes e metas da unidade escolar não se restringem aos aspectos administrativos, foco principal das discussões, conforme evidenciado nas pautas das reuniões.

O mesmo se dá na avaliação do trabalho da escola, que muitas vezes não ocorre ou não é divulgada, nem aos que atuam na escola, nem à comunidade escolar, ou seja, pouco efeito tem na alteração de suas diretrizes e metas. Não seria papel do Conselho de Escola discutir e propor soluções para a melhoria dos índices de promoção, elevando-os e diminuindo os de retenção e evasão, bem como coordenando as ações, juntamente com a direção da escola, para que se materializem? Contudo, embora a avaliação pelos próprios atores escolares se mostre incipiente, também a avaliação institucional externa não será suficiente para mudar o quadro, uma vez que se configura em uma avaliação com foco nos resultados da escola, por meio do rendimento dos alunos em provas de habilidades e competências centralmente definidas, sem considerar em que condições tais resultados foram produzidos e sem envolver os atores escolares na avaliação (DIAS SOBRINHO, 2002).

Cabe aqui até mesmo um questionamento sobre o cumprimento da LDB, que em seu artigo 14 preceitua a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, o que a pesquisa nos apontou ser ainda insuficiente.

O fato de não encontrarmos relação entre participação e avaliação não significa que tal não possa vir a ocorrer, caso o cenário se modifique. Na atual conjuntura, o Conselho de Escola não se apresenta como veículo que altere a relação entre avaliação e Projeto Pedagógico da escola, uma vez que a atuação da comunidade escolar, por meio de seus conselheiros representantes no Conselho de Escola, é uma participação ainda bastante incipiente, que não surte os efeitos esperados, uma vez que para tal, inúmeras outras condições estariam envolvidas e precisariam ser alteradas, como: a remuneração dos profissionais da educação, sua jornada de trabalho e vinculação à uma unidade escolar, que lhe permitisse criar vínculos com seus pares e com a comunidade, estabelecendo coletivos menos fragmentados (SILVA JR., 1993); recursos suficientes para que a escola implemente seu Projeto Pedagógico e até mesmo para as demais necessidades da escola, como a manutenção das instalações físicas e adequação de ambientes a suas necessidades pedagógicas; programas de incentivo à implementação de uma política pública de democratização da gestão escolar (SABATIER & MAZMANIAN, 1996); outra concepção de avaliação institucional, envolvendo os atores escolares e que considerasse as condições em que os dados são produzidos (DIAS SOBRINHO, 2002), dentre tantas outras que discutimos ao longo do texto.

A participação limitada/normatizada, porém, pode aumentar a democracia na escola, promovendo a reflexão sobre os rumos da escola, o que poderia, no limite, até mesmo alterar as relações de poder em seu interior e na sociedade, promovendo um acesso de mais grupos aos níveis decisórios e diminuindo a concentração de poder nas mãos de poucos, tornando a democracia mais participativa no Brasil.

Conforme referimos no capítulo 1, Bordenave (1994) discute como alguns dos princípios da participação: é uma necessidade humana, justifica-se por si mesma e não por seus resultados, é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder, leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo, é algo que se aprende e se aperfeiçoa.

Pensamos, assim, ser fundamental a existência do Conselho de Escola, enquanto política pública de democratização da gestão escolar da escola pública, fortalecimento da democracia e aprendizagem de participação política pela sociedade civil.

3.3.3. Devolutiva das discussões sobre os dados obtidos pela pesquisadora, pelos atores escolares

É importante, ao finalizarmos o capítulo, “dar voz” aos atores da pesquisa, uma vez que, conforme explicitamos na introdução e apontamos novamente aqui, quando o entrevistado se depara com sua fala na do pesquisador, ele se permite nova reflexão sobre a questão discutida para que possa articulá-la de outra forma, a partir da narrativa do pesquisador (SZYMANSKI et al, 2004, p. 15). Possibilitamos aos envolvidos a leitura do material produzido, com a finalidade de verificar sua validade.

A Escola 1, em análise realizada conforme ata de junho de 2007, apontou:

Os índices de evasão vêm crescendo devido à luta pela sobrevivência e nem sempre o estudo está em primeiro lugar; em relação ao número de integrantes do Conselho de Escola, foi decisão dos participantes um maior número de presentes às reuniões, além dos legalmente constituídos, para dar suporte às discussões; em relação à funcionária, está há dez anos na escola, o que explica seu conhecimento sobre esta; quanto à participação dos integrantes do Conselho, ainda há dificuldades para conseguir pais que participem, por isso no início do ano, foram solicitados dois nomes por sala, assim chegando aos pais dispostos a colaborar; quanto aos alunos, foi necessário recorrer aos representantes de sala; quanto aos professores, foram aceitos os que se candidataram.

A Escola 2, em discussão apresentada em ata de reunião de julho de 2007, apontou-nos diversos fatores a serem considerados:

Os Conselhos de Escola se reúnem em função de convocações oficiais, motivadas por fatos administrativos; não se auto convoca; os problemas ou questões abordadas são sempre de ordem administrativa; funciona como um órgão homologador de decisões com resultados esperados na grade maioria dos casos; é muito fraca a atuação do Conselho nas questões pedagógicas e de avaliação do trabalho escolar; os conselhos não possuem normas de funcionamento clarificadas, tipo um Estatuto; é significativo e preocupante o indicativo de que parte do Conselho não tenha conhecimento do teor do Projeto Pedagógico.

Salientamos que temos uma boa frequência dos representantes dos setores que compõem a comunidade escolar, mas a atuação desse órgão carece de melhor estruturação e melhor funcionalidade. As reuniões ocorrem sempre nos horários de aula, quando alunos e professores têm que se ausentarem para participarem. As discussões não podem se estender seja no horário, ou em dias devido à difícil situação de participação de todos os segmentos.

Percebemos que as questões abordadas pelo Conselho de Escola 2 corroboram a discussão da pesquisadora e demonstram que um conselho identificado como mais afeito à participação também é capaz de apontar, com mais propriedade, suas próprias deficiências.

A Escola 3 devolveu-nos a seguinte análise, conforme ata de Junho de 2007:

Podemos aferir que os percentuais apresentados em torno de 28% , na maioria das questões, dizem respeito a pais e ou alunos, portanto o Conselho desta U.E. embora tenha trabalhado com o Projeto Pedagógico, resultados dos rendimentos escolares entre outros, não foi o bastante esclarecedor para aquele(s) segmento(s); os resultados geraram significativas reflexões e proposta de alteração no Plano de Trabalho do Conselho que retomará alguns temas, entretanto com uma linguagem mais acessível aos pais e alunos. Nossos agradecimentos, pela oportunidade, o relatório serviu de instrumento avaliatório que colaborou para redimensionar o rumo deste colegiado.

Da Escola 4, recebemos a seguinte análise, realizada pela direção da escola:

A análise do documento a nós apresentado trouxe-nos algumas revelações agradáveis e outras surpreenderam-nos pela incoerência. O fato de 100% dos professores, membros do Conselho de Escola, participarem de cursos de formação continuada e de 67% estarem na escola há mais de 10 anos proporcionou-nos uma surpresa agradável.

Sobre o Projeto Pedagógico, notamos que o percentual de membros que conhece o P.P. da escola é de 64%, mas o de quem sabe a finalidade da existência deste

P.P é de 72%. Como podem saber a finalidade, se foi registrado que percentual menor conhece o P.P. da escola?

Quanto à avaliação, o procedimento que vem sendo realizado desde 2004, é o seguinte:

No início de dezembro todos os professores e funcionários da escola, recebem um questionário contendo duas partes, a primeira com questões auto-avaliativas e a segunda para apontar os pontos positivos, os negativos e sugestões sobre o trabalho de todos os segmentos da escola. No último dia de trabalho do ano, acontece a reunião de avaliação, quando organizamos um círculo com todos (professores e funcionários) e trabalhamos os questionários respondidos, onde todos os participantes têm a oportunidade de colocar suas opiniões, com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços oferecidos pela escola. Surpreendeu-nos, portanto, o percentual de apenas 25% na questão C.

Na Escola 4, a própria devolutiva demonstra a centralidade das discussões de avaliação nos profissionais de educação que atuam na escola.

Da “voz” dada aos interlocutores da pesquisa, entendemos que as observações apontadas por esses não invalidam os dados obtidos e sua discussão, porém, entendemos que, por ética, assim como solicitamos sua aquiescência em responder ao questionário e à entrevista e o acesso aos documentos da escola, também deveriam ter acesso ao material produzido.

Passamos às considerações finais, buscando finalizar o trabalho e articular suas diversas partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão empreendida nos capítulos anteriores, faz-se necessário, para concluir o trabalho, retomarmos o caminho percorrido.

Pretendemos com a pesquisa discutir se a participação do Conselho de Escola no Projeto Pedagógico, como construção, acompanhamento e avaliação, altera os resultados de promoção, retenção e evasão das escolas (matrícula final). Tanto o funcionamento do Conselho de Escola quanto a avaliação foram discutidos enquanto políticas públicas, o primeiro, sobretudo, como uma política de democratização da gestão escolar da escola pública.

Por envolver a participação e diversos outros conceitos subjacentes como descentralização, autonomia e avaliação, passíveis de ressignificação, em diferentes contextos, propusemos um enfoque inicial sobre o neoliberalismo e sobre a implementação de políticas públicas.

Havendo conceitos que se integram, ao discutir a participação, buscamos fundamentação teórica em diversos autores. Contudo, enquanto termo polissêmico e que se atrela a outros, podendo em diferentes situações, serem utilizados de forma a atender a inúmeros interesses e até mesmo, transplantados da economia para a educação, cumpriu discutirmos suas significações e sentidos.

Procuramos situar as demandas por participação nos movimentos sociais pela redemocratização, com o enfraquecimento do regime militar ao final dos anos 80 no Brasil

e sua configuração no contexto atual, com o recrudescimento do neoliberalismo e a redefinição das relações entre Estado e sociedade civil, entre o público e o privado, a crise fiscal e a reforma do Estado, que repercutiram nas políticas sociais e especialmente, nas políticas educacionais.

Ainda, temos o financiamento de organismos transnacionais, como o BM que exige a contrapartida desses investimentos, dirigindo, de certa forma, as políticas educacionais, redefinindo a produtividade a ser alcançada pela escola. Nesse cenário, promulga-se a LDB e fundamenta-se legalmente a gestão democrática do ensino público que se propaga em outras normas legais. Porém, haver garantias legais de gestão democrática do ensino público e da existência do Conselho de Escola, embora se configurando numa participação por representação, podem ser consideradas conquistas da sociedade civil. No entanto, embora tenha havido aumento da participação da sociedade civil, em contrapartida, o Estado se afasta do oferecimento de serviços educacionais, num quase-mercado educacional.

Ao realizarmos a seleção das escolas a serem pesquisadas por meio de seus resultados no SARESP, nos anos de 2004 e 2005, em comparação aos resultados das escolas na DERA, tornou-se necessário, no capítulo 2, discutir a avaliação institucional e a avaliação externa, apresentando as diversas avaliações correntes no Brasil, sua abrangência e configurações, também no contexto que hora se configura. No capítulo 3, enfocando a pesquisa, utilizamos os dados de matrícula final das quatro escolas selecionadas, uma por área de abrangência, no município de Americana, dividido por localização geográfica em quatro setores, buscando entender a participação do Conselho de Escola em diferentes regiões. Apresentamos os dados obtidos no sentido de que não encontramos diferenciação

significativa de conformação sócio-econômica nas regiões pesquisadas, uma vez que o município de Americana, município-sede da DERA, não apresenta diferenciações tão significativas quanto aos usuários das escolas públicas, que se concentram na classe C, o que se repete na DE e no Estado. Confirmamos o perfil sócio-econômico tanto na caracterização feita pelos profissionais das escolas, no Plano de Gestão, quanto nos dados do SARESP 2005.

A semelhança no nível sócio-econômico dos usuários demonstra que não há discrepâncias gritantes dentro do município, que se caracteriza como tendo uma população, grosso modo, estável. Tal situação provavelmente seria diferente em outros municípios, cujas taxas de crescimento populacional fossem mais elevadas, como alguns municípios da Região Metropolitana de Campinas e, até mesmo, em regiões de outros municípios pertencentes à DERA. Como não realizamos a pesquisa em tal situação, no entanto, não proporemos afirmação a esse respeito. Tal estudo ainda poderá ser feito.

Como projeção futura desse trabalho, entendemos que a discussão pode ser importante como balizadora da melhoria de atuação e dinamização dos Conselhos de Escola, uma vez que no universo pesquisado identificamos uma atuação mais próxima ao cumprimento de uma formalidade, de obediência à legalidade, de solução de problemas em apoio à equipe gestora da escola, pouco restando para as decisões locais, devido à grande normatização, estabelecida por meio de Resoluções e Decretos e aos inúmeros aspectos dificultadores para que a atuação do Conselho se materialize além do plano formal. A construção da atuação do Conselho de Escola, na concepção de participação segundo Bordenave (1994) e outros autores utilizados nesse trabalho, ainda se encontra em processo,

ou conforme já assinalamos, um estar sendo, uma construção da democracia, na escola e na sociedade.

Entendendo o Conselho de Escola como uma política de democratização na gestão da escola, visualizamos que tal política, sem maiores incentivos, fica bastante refém das ações do Diretor de Escola, como também de mecanismos de alocação de pessoal, existentes na SEE que, muitas vezes, visando atender aos interesses dos profissionais que atuam na educação, utiliza mecanismos como a remoção, o ingresso, a contratação de temporários, dificultando a formação dos coletivos escolares que se configuram fragmentados, o que atinge sobremaneira a atuação dos colegiados escolares e outras instituições auxiliares das escolas. Há outros intervenientes como as baixas remunerações e a jornada de trabalho, exercida em diferentes locais. Os recursos, insuficientes e direcionados, dificultam sua alocação no Projeto Pedagógico da escola, que acaba tendo sua identidade também fragmentada, tanto pelo fator recursos, como pelos projetos a serem executados, oriundos das esferas centrais que acabam por “atropelá-lo”. Além disso, esses projetos, em geral, não logram continuidade, ficando ao sabor das mudanças na Secretaria da Educação, deixando de ser na realidade um projeto prioritário. Em cada novo governo ou secretário, os ventos sopram para lados diferentes (BORGES, 2002). Dessa forma, nem mesmo o Projeto Pedagógico pode ser considerado expressão da autonomia da unidade escolar (VEIGA, 1996, 2001), uma vez que se materializa num coletivo fragmentado, que não consegue atender suas diretrizes e não tem recursos para alocar em seu desenvolvimento.

Na atuação do Conselho de Escola, não há programas que cativem para a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, ficando sua atuação

dependente do diretor ou de lideranças comunitárias, onde elas existem e se interessam por tal atuação. O Conselho de Escola, embora consultivo e deliberativo, acaba apenas, muitas vezes, ratificando decisões já normatizadas como o calendário escolar, ficando difícil o planejamento e a operacionalização de suas ações. Além da centralidade das normas, há uma desigualdade de atuação na participação dos diversos segmentos, uma vez que não há capacitação dos conselheiros para que possam entender a democracia representativa e, desse modo, atuar mais efetivamente, conseguindo abrir espaços e tempos para fazer a articulação com seus representados.

Assim, questionamos se a participação desejada pelos órgãos centrais não se restringiria apenas a não haver abalos no sistema, mantendo-o em relativa harmonia, pois havendo normas legais, a participação não se materializa “porque não há interesse”, ou seja, sem considerar a não existência de condições para que aconteça. De qualquer forma, entendemos que o mesmo se dê na participação, ou seja, tem de começar de alguma forma para que possa se efetivar processualmente. Porém, mesmo com todas as limitações e dificuldades já discutidas, haver garantias legais de existência é um avanço. No entanto, isso não permite que deixemos de ressaltar a necessidade de que a participação se dê de forma efetiva e que atenda aos interesses da comunidade escolar, sem homogeneizar todas as escolas e sem manter uma participação que privilegia certos grupos em detrimento de outros, menos articulados.

Como política de democratização da gestão escolar, o funcionamento do Conselho de Escola deveria ter sua implementação avaliada (SABATIER & MAZMANIAN, 1996), para que se possa identificar as dificuldades (talvez até já sobejamente conhecidas) e se façam as intervenções necessárias, caso realmente se queira que seja uma política bem

sucedida. No entanto, essa avaliação deve envolver os atores escolares, para que não fique na dependência da visão apenas de agentes externos, ou que não se considere as condições em que os dados são produzidos.

O aumento da democracia, por meio de novos espaços de participação, propiciados pela atuação do Conselho de Escola, configura-se como um aprendizado político de participação, ou seja, aumentando a democracia na escola há maiores possibilidades de que aconteça na sociedade, conforme referido por Lima (1995). Por outro lado, sobre a pesquisa, é mister também assinalar que nos dados considerados de matrícula final, há possibilidade de englobar falseabilidades, pois a retenção, por exemplo, depende de outras políticas educacionais, qual seja, a progressão continuada, dentro do sistema de ciclos, fazendo que a retenção se concentre na 8ª série do ciclo II do EF ou no EM. Os próprios dados de retenção e evasão se confundem, pois muitas vezes, a retenção se dá por infreqüência, o que poderia ser também considerado como evasão. Salientemos os fatores sócio-econômicos que afetam tais resultados devido a sua influência no cotidiano dos usuários da escola pública, cuja sobrevivência é afetada pelos “trancos” do mercado.

Abordemos, ainda, as questões do discurso, do legal e do real, que envolvem a participação e a gestão democrática. Embora muito se discuta a participação, é muitas vezes entendida como a execução de uma tarefa. Dificilmente a base da educação que atua na escola, formada pelos profissionais da educação e seus usuários, é consultada ou participa da formulação das políticas educacionais. Em geral, tudo ocorre de forma centralizada. Contudo, a existência do Conselho de Escola pode ser um mecanismo que além de fortalecer a gestão democrática da escola pública e a democracia na sociedade, possibilite a influência da sociedade civil na formulação dessas políticas, mediante sua organização e

fortalecimento como coletivo e como principais interessados na educação que atenda suas necessidades.

Quanto ao legal, a gestão democrática da educação pública encontra-se expressa em diversos dispositivos e embasada na Constituição Federal. No entanto, o legal nem sempre se materializa e vai encontrar maiores ou menores resistências conforme atenda aos interesses dos grupos que detêm o poder, o que também poderá ser alterado se outros grupos se organizarem e forem capazes de exercer pressão sobre o instituído.

Quanto ao real, cremos que a discussão empreendida no trabalho foi bastante ampla, uma vez que pudemos identificar as nuances que o problema adquire, no contexto pesquisado e em cada escola. Dessa forma, um Conselho de Escola bastante participativo, como o da Escola 2, não conseguiu fazer que seus resultados fossem melhores do que das demais escolas, uma vez que dentre outros aspectos, identificamos que em geral, os assuntos pedagógicos, dentro dos quais se insere o Projeto Pedagógico, não é corrente nem central nas pautas dos Conselhos. Na verdade, sentimos falta dessa vertente. Os assuntos se concentram em aspectos formais de atendimento aos ditames legais e outros aspectos administrativos, muitas vezes restringindo-se à informação ou ratificação do já prescrito ou previamente decidido pela Direção da escola. Em alguns casos, o corpo docente toma a frente das discussões sendo suas “sugestões” acatadas pelos membros representantes dos demais segmentos do Conselho de Escola, que os consideram mais preparados para tratar dos assuntos da escola.

A utilização da fundamentação teórico-metodológica de Ezpeleta & Rockwell (1989) permitiu, ainda que não totalmente, o entendimento da construção de cada escola como uma trama real. Não totalmente porque, embora tenhamos participado de uma

reunião de Conselho de Escola em cada uma das escolas pesquisadas, levantado um grande número de dados, o acompanhamento de seu cotidiano que permitiria um maior aprofundamento nessa trama se deu por meio da análise documental das atas das reuniões do Conselho de Escola e não por meio de nossa presença em, não digamos todos, mas diversos momentos de seu cotidiano.

A análise documental contemplou, também, a caracterização da escola quanto a número de alunos, gestores, características sócio-econômicas da região atendida, quais os bairros atendidos, dados esses obtidos no Plano de Gestão da escola, que inclui o Plano de Trabalho do Conselho de Escola para 2007. Ressaltamos que o Plano de Gestão, no período de realização da pesquisa, encontrava-se em elaboração, pois deveria atender ao quadriênio 2007-2010, com anexos anuais referentes aos aspectos que se alterarem no decorrer do quadriênio. Portanto, não encontramos um documento pronto, mas em fase de elaboração.

Procuramos facilitar o entendimento do contexto em que se realizou a pesquisa por meio da caracterização da DERA e das escolas pesquisadas, bem como, além das tabelas e quadros comparativos, pela utilização dos gráficos que originaram.

Portanto, embora não tenhamos encontrado relação entre participação e resultados da escola, ou seja, a participação do Conselho de Escola no Projeto Pedagógico não mostrou melhoria nos índices de promoção, evasão e retenção da escola, também não podemos dizer que os alterou para pior. Ou seja, não se trata de relação causa-efeito. A participação ainda é formal, o que não permite, de forma direta, relacionar participação a melhorias nesses índices. Como a participação se mostra apenas formal, não se conceitua como propõe Bordenave (1994) e adotamos como balizadora deste estudo, portanto, não teríamos como encontrar a relação buscada. Reforçamos, no entanto, que a participação,

como necessidade humana, justifica-se por si mesma, como processo de aquisição de poder, como algo que se aprende e se aperfeiçoa.

Quanto aos objetivos específicos, a análise da existência da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na elaboração de seu Projeto Pedagógico demonstrou que essa participação encontra-se em construção e que há diversos entendimentos do que seja participação. Alçar o Conselho de Escola e a sociedade civil a níveis decisórios é um processo, uma construção, porém, em crescimento, pois entendemos que já houve evolução nesse aspecto nas últimas décadas. A conformação da cidadania, no entanto, também se restringe, com o recrudescimento do neoliberalismo. O segundo objetivo específico, qual seja, analisar se a participação da comunidade no Conselho de Escola em seu Projeto Pedagógico altera os resultados de matrícula final, deu-se por meio da extensa discussão sobre participação, Conselho de Escola e aspectos que afetam os resultados propostos para análise – promoção, retenção e evasão. Esses índices são alterados por diversas variáveis, não só a participação, mas políticas educacionais e problemas sociais que afetam os profissionais da educação e os usuários da escola pública. O terceiro objetivo específico, analisar em que nível se encontra a participação da comunidade escolar, seus dificultadores e facilitadores, buscando discutir possibilidades quanto à democratização da gestão escolar da escola pública, desvelou como se dá a participação e os intervenientes em sua materialização, bastante enfocados no capítulo 3.

Ao respondermos ao problema proposto, qual seja, há relação entre a participação do Conselho de Escola em seu Projeto Pedagógico, e os resultados de promoção, retenção e evasão que a escola alcança, a resposta é negativa. A negativa, no entanto, não pode ser feita de forma absoluta, mas apenas ao analisarmos todos os aspectos envolvidos no

problema e seus condicionantes. Todas as nuances analisadas na pesquisa precisam ser consideradas.

Cumpre, porém, ressaltar que essas considerações não devem ser tomadas como conclusões definitivas, uma vez que embora exaustivamente estudada, a participação deve ser objeto de estudo contínuo, pois ainda não se materializou efetivamente.

Na análise empreendida, buscamos sintetizar e conectar as questões trabalhadas, porém, não é nossa pretensão esgotar tema tão amplo.

Assim, ainda acreditamos serem os colegiados escolares, enquanto formas de fortalecimento de seu coletivo e da sociedade, importantes para a democracia. Não podemos dizer que sem a participação da sociedade civil nos rumos da sociedade, haja democracia. O processo de construção dos coletivos, nos quais se insere o Conselho de Escola, como possibilidade de fortalecimento da democracia, é um caminho para que a sociedade civil participe dos rumos que pretende sejam por ela trilhados. É uma construção, um estar sendo, uma utopia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar** – Espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003. 110 p. (Questões da Nossa Época 102)

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Autonomia Monitorada como eixo de mudança: Padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)**. 2001.202 f. (Tese de Doutorado).USP, SP, 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.São Paulo: Cortez, 2000.151 p.

_____. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago/2001.

AGUILAR, Luis Enrique. **Estado Desertor: Brasil – Argentina nos anos 1982 – 1992**. 2000. 127 f. (Tese de Doutorado). FE/UNICAMP. Campinas, 2000.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, E.; GENTILI, P. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**.São Paulo: Paz eTerra, 1995.p. 9- 23.

ANTUNES, Camila. As escolas campeãs. **Revista Veja**. p. 92-93. 22/fev/2006.

_____. TODESCHINI, Marcos. Educar é medir, ter metas e cobrar: Novo indicador do MEC diz quanto cada escola do país deve progredir. **Revista Veja**. p. 82-86. 27/jun/2007.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 64 – 127.

APASE. Projeto Pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. **Suplemento Pedagógico**, ano II, n. 3, São Paulo: Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo, jan/ 2001.

_____. Democracia, Política e Educação: suas relações. **Revista APASE: XX Encontro Estadual de Supervisores do Magistério**, ano V, n. 5, São Paulo: Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo, jun/2006.

ARAÚJO, Ulisses F. **A Construção de Escolas Democráticas: Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002. 160 p.

ARRETCHE, Maria T. S. Emergência e desenvolvimento do welfare state: Teorias explicativas. **BIB**. Rio de Janeiro, n. 39, p. 3 – 40, 1º sem/1995.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre** -imagens e auto-imagens.Petrópolis:Vozes, 2000. 251p ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 500 anos de Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Campinas: Autores Associados, 2000.

AVANCINE, Sérgio Luís. **Daqui ninguém nos tira**: mães na gestão colegiada da escola pública. (Dissertação de Mestrado). 1990. 194 f. PUC, SP, 1990.

AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da escola: um reexame. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação**. São Paulo:FEUSP, v.1, n.1, 1993.

_____. Políticas e planos de educação no Brasil. In: **Educação: Temas Polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 231 p.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. 75 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

BACCEGA, Maria Aparecida. Da informação ao conhecimento: a ressignificação da escola. **Revista Comunicação e Educação**, ECA/USP. São Paulo. Segmento, ano VIII, n. 22, p. 7 – 16, set/dez/ 2001.

BAFFI, M.A.T. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In: BELLO, J.L.de P. **Pedagogia em Foco**. Petrópolis, 2002. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm> . Acesso em 31 out 2005.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105- 1126, set/dez/2004.

BALZAN, Newton César. A voz do estudante - sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In. BALZAN, Newton César.; DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 180 p. P.115-147

BALZAN, Newton César.; DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 180 p.

BANCO MUNDIAL. **El Desarrollo en la Practica** - Prioridades y Estrategias para la Educación - Examen del Banco Mundial. Banco Mundial. EUA: 1996. 194 p.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na Educação Básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 47 - 66, ago/2001.

BARROSO, Edna Rodrigues. **Rotas, Planos, Pilotos: A Educação Pública do Distrito Federal nos Anos 1990.** 2004. 257 f. (Dissertação de Mestrado) FE/UNICAMP. Campinas, 2004.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org). **A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização.** Edições ASA. 2003. p. 19-48.

_____. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.** Instituto de Inovação Educacional. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. s/d.

BELLO, J.L.de P. **Pedagogia em Foco.** Petrópolis, 2002. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm> . Acesso em 31 out 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e Técnica, arte e política.** Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 11-134.

BERTIER, Vânia Lucia Lopes. **A Política Educacional sob a ótica das representações.** 2005. (Tese de Doutorado). FE/UNICAMP, Campinas, SP, 2005. 2 v.

BITTENCOURT, A.B; OLIVEIRA JUNIOR, W.M. **Estudo, pensamento e criação.** Campinas/SP: Graf. FE, 2005. 3 v.

BLASI, Jaqueline de. **Avaliação como eixo das reformas da educação superior na América Latina: os casos da Argentina, Brasil, México e Chile.** 2005. 184 p.(Tese de Doutorado).UNICAMP, Campinas/SP, 2005.

BOFF, Leonardo. **Fundamentalismo: A Globalização e o Futuro da Humanidade.** RJ: Sextante, 2002. 91 p.

BORBA, M. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Participação.** São Paulo: Brasiliense, 1994. 85p.

BORDIGNON, Genuíno.**Gestão democrática da educação.** Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/meio.htm>. Acesso em 19 dez 2005a.

_____. **Desafios da gestão democrática da educação: nos sistemas de ensino e nas escolas públicas.** Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/tetxt3.htm>. Acesso em 19 dez 2005b.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária.** Campinas, São Paulo: FAEP/Unicamp; Hortograf, 2002. 293p.

BRANCO, Izabel Aurora de Souza. **Educação Democrática**: Uma Proposta de Educação Para O Estado de São Paulo Na Década de 80. 1994. 281 f. (Tese de Doutorado) FE/USP, São Paulo, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.) **Pesquisa Participante**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 211 p.

BRASIL. **Lei 8069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília.

_____. **Plano Decenal de Educação para todos 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Lei 4.024/61**. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de Dezembro de 1961.

_____. **Lei 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 11 de Agosto de 1971.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. "Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB). Diário Oficial da União, Brasília/DF: Gráfica do Senado, nº 248, p. 27833/41, de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira**. II CONED, Belo Horizonte/MG, 09/11/1997 (PL nº 4155/98, Câmara Federal).

_____. **Plano Nacional de Educação**: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília/DF: MEC/INEP, 1998.

_____. **Lei 10172** de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil/leis/leis.2001>. Acesso em 20 set 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. **Lei 3024/61 e Lei 5692/71**. Disponível em www.presidencia.gov.br/leg.htm. Acesso em 24 maio 2006.

_____. **Decreto 6094/07**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 28 jun 2007.

_____. **Portaria Ministerial 438/98** de 28 de maio de 1998. Institui e Normatiza o ENEM. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

_____. **Portaria 8/07** de junho de 2007 – Estabelece a Sistemática de aplicação do ENEM em 2007. DOU de 7/2/07, seção I, p. 5-7. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

_____. **Medida Provisória 213/04** de 10 de setembro de 2004. Lei 11096 de 13/1/2005. Programa Universidade Para Todos. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

_____. **Portaria 25 de 15/5/07** – Estipula período de inscrição para o ENEM . DOU 16/3/07. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

_____. **Portaria Nº 931**, de 21 de Março de 2005 - Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. DOU de 22/3/05. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

_____. **Portaria Nº 89**, de 25 de maio de 2005. Estabelece a realização da Aneb, em 2005. DOU de 27/5/05. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

_____. **Portaria Nº 69**, de 4 de maio de 2005. Estabelece a realização da Anresc, em 2005. DOU de 5/5/05. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

_____. **Portaria Normativa 5**, de 20 de março de 2007. Indica quais cursos superiores serão avaliados e a data da realização do ENADE em 2007. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

_____. **Portaria Normativa nº 10**. Institui a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 28 jun 2007.

_____. **Lei 10281**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e dá outras providências. DOU de 15/4/04. Disponível em www.inep.gov.br. Acesso em 17 abr 2007.

_____. **Planejamento Político-Estratégico 1995-1998**. Ministério da Educação. Brasília, DF. 1995. 42 p.

_____. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. MEC/INEP. Brasília, DF. Outubro/2003. 49 p.

_____. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. MEC/SEB. Brasília, DF: 2004. 7v.

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 15 – 38.

BUENO, Belmira Amélia. **As APMs na escola pública do Estado de São Paulo (1931-1986)**. 1987. (Tese de Doutorado) FE: USP. São Paulo, 1987.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. **O Projeto Político Pedagógico e a Gestão da Escola.** In. VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 1996. p. 37 a 52. 192 p.

CARDOSO, Aparecida. **Gestão Participativa numa Escola Comunitária.** 1995. 108 p. (Dissertação de Mestrado). FE/UNICAMP, Campinas,SP: 1995.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho,** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 236 p.

CASTRO, Cláudio de Moura. Precisamos de uma crise. **Revista Veja.** p. 23. 26/abr/2006.

CEDES. Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. **Revista Educação e Sociedade,** v. 23, n. 23, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 2002 (vários autores).

_____. Políticas públicas e educação **Revista Educação e Sociedade.** CEDES, ano XXI, n.55,p.30-41, novembro/2001, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 2001 (vários autores).

_____. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino **Revista Educação e Sociedade.** CEDES, ano XXI, n.55, p.93-105, novembro/2001, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 2001 (vários autores).

_____. O Cenário Político e Educacional dos anos 90: A nova Fragmentação **Revista Educação e Sociedade,** n.100, p.79-91, SP/Cortez, Campinas: CEDES,1997 (vários autores)

_____. Globalização e políticas educacionais na América Latina **Revista Educação e Sociedade,** n.100, SP/Cortez, Campinas: CEDES,1997 (vários autores).

_____. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação **Revista Educação e Sociedade,** n.100, p.11-36, SP/Cortez, Campinas: CEDES,1997 (vários autores).

_____. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares **Revista Educação e Sociedade,** v. 25, n. 89 , p.1203-1225, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 2004 (vários autores).

_____. Políticas Públicas de Regulação: Problemas e perspectivas da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade.** v. 26, n. 92, SP/Cortez, Campinas: CEDES, 2005 (vários autores).

COIMBRA, Marcos Antônio. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. In ABRANCHES, S. et al (org.) **Política social e combate à pobreza.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1989. p. 10 – 33.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Souza. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: História e Gestão Educacional.** Campinas, SP: Autores Associados/anpae, 2003. 148p. (Coleção Educação Contemporânea)

CONHEÇA o SARESP. Disponível no site <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 01 jul 2005.

CONSED. Paraná tem manual para bem elaborar o Regimento Escolar. **Gestão em Rede.** Consed, n. 51, p. 19 – 21, mar/2004.

CONSED. Reflexões sobre o processo de gestão participativa. **Gestão em Rede.** Consed, n. 52, p. 10 – 13, abr/2004.

CORTESÃO, Luiza. **Investigação-Ação** – um convite às práticas cientificamente transgressivas. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2004. 22 p.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991. p. 377 – 423. 495 p. (Coleção Biblioteca de educação. Série 1. Escola; v. 17).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais.** 4ª ed. SP: Cortez – Autores Associados, 1998. 191 p.

_____. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 1997. p. 199-206.

_____. **Gestão democrática da educação pública.** Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/tetxt1.htm>. Acesso em 19 dez 2005.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a Existência de uma Cultura Educacional Mundial Comum ou Localizando uma Agenda Mundial Estruturada para Educação? **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, 2000. p. 133 - 169.

DALMAS, A. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação.** Petrópolis: Vozes, 1994. 142 p.

DAVIES, Nicolas. **O FUNDEF e o orçamento da Educação :** Desvendando a Caixa Preta. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 121 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 64)

DEMO, Pedro. **Participação É Conquista: Noções de política social participativa.** SP: Cortez/Autores Associados, 1988. 176 p.

_____. **Ciência, ideologia e poder: uma sátira às ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1988. 109 p.

_____. Qualidade da educação: Tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**. n. 2, p. 11-26, jul/dez/1990.

_____. **Avaliação qualitativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. 102 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **A nova LDB: Rarões e avanços**. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. 111 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DEMO, Pedro. A Educação para construir a democracia. In. APASE. Democracia, Política e Educação: suas relações. **Revista APASE: XX Encontro Estadual de Supervisores do Magistério**, ano V, n. 5, São Paulo: Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo, jun/2006.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminho da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In. FREITAS, Luís Carlos. de (org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. 264 p.

_____. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In. BALZAN, Newton César.; DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 180 p. P.15-36.

_____. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a experiência da Unicamp In. BALZAN, Newton César.; DIAS SOBRINHO, José. (Orgs.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 180 p. p..53-86

DOURADO, Luiz Fernandes. **A gestão democrática, eleição de diretores e a construção de processos de participação e decisão na escola**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/tetxt5.htm>. Acesso em 19 dez 2005.

DOWBOR, Ladislau. **O que acontece com o trabalho?** São Paulo: SENAC, 2002.

DRAIBE, Sônia Miriam. **As políticas sociais e o neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. Revista da USP, (2001). p.86 – 101.

_____. Uma nova institucionalidade das Políticas Sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas e programas sociais. **São Paulo em Perspectiva**. v. 11, n.4, p. 3 – 15, 1997.

DUARTE, Newton. (Org.) **Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000. 106 p.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 296 p.

DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. In PEREIRA, L.C.B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (org.) **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo, Brasília : Editora Unesp, ENAP, 2001. p. 219 – 232.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1997. 170 p.

ESPING-ANDERSEN, Gösta. Economias Globales, nuevas tendencias demográficas y familias em transformación: actual caballo de troya Del Estado de Bienestar? In **Dilemas Del Estado de Bienestar** (vários autores). Madrid: Fundación Argentaria, 1996. p. 349 – 372.

EZPELETA,Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 93 p.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1227- 1249, set/dez/2004.

_____. (org.). **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios**. 5. ed. SP: Cortez, 2006. 119 p.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar Práticas Colaborativas ou Pesquisar Colaborativamente? In: BORBA, M. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**.7. ed. São Paulo: Paz e terra, 1998. 165 p.

FREITAS, Luís Carlos. de (org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. 264 p.

_____. et al. Dialética da Inclusão e da Exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C.R.;GARCIA, M.D. (org.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação com qualidade social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61 – 88.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977.4 v.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 4. ed. RJ: Forense Universitária, 1995. 239 p. (Coleção Campo teórico).

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 277 p.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. SP: Martins Fontes, 1999. 382 p. (Coleção tópicos).

_____. **Microfísica do Poder**. 15.ed. RJ: Graal, 2000. XXV, 296 p.

- FRANÇA, Ronaldo. Um país de cabeça para baixo. **Revista Veja**. p. 112-114. 12/abr/2006.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, abr/2003. p. 93 – 130.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed. 2000. 136 p.
- FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Gestão escolar: como transformar a rotina em desafio? **Revista de Educação e Informática Acesso**. São Paulo: FDE, p. 19 – 28, dez/2000.
- FUNDAÇÃO SEADE. **20 anos no ano 2000: estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista**. São Paulo: Seade, p. 1 – 12, 185 – 206, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 9ª ed. São Paulo: Cortez. 2003. 78 p. (Questões da Nossa Época, 24).
- GANZELI, Pedro. **Estruturas Participativas na cidade de Campinas**. 1993. 206 f. (Dissertação de Mestrado). FE/UNICAMP, Campinas/SP, 1993.
- GENOVEZ, Maria Salete. **Conselho de Escola: espaço para o exercício da participação? Um estudo de caso**. 1992. 141 p. (Dissertação de Mestrado) FE/UNICAMP, Campinas/SP, 1992.
- GERALDI, C.M.G.; RIOLFI, C.R.; GARCIA, M.D. (org.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação com qualidade social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61 – 88.
- GIUBILEI, Sonia (org.). **Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2001. 261p.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho Escolar e educação com qualidade social**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/tetx4.htm>. Acesso em 19 dez 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 3 – 102.
- GUERRA, Manoel Alves. **Conselho de Escola: construindo a participação no país da exclusão**. 1998. 105 f. (Dissertação de Mestrado). UNICAMP, Campinas/SP, 1998.
- GUIMARÃES, Maria Helena. A avaliação externa deve ser usada para melhorar o ensino. **Revista Nova Escola**. p. 22. Ago/2005.

HABERMAS, Jürgen. A nova intransparência – A crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. In: **Novos Estudos CEBRAP**, n. 18, 1987.

_____. **Teoria de la acion comunicativa II: Crítica de la Razón Funcionalista**. Madrid, Espanha: Taurus Ediciones, 1987. p. 427 – 572.

_____. **La lógica de las ciencias sociales**. Madri: Tecnos, 1988. 506 p.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 4. ed. SP: Paz e Terra, 1992. 121 p.

HELOANI, José Roberto. **Gestão e Organização no Capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003. 240 p.

HELOANI, José Roberto.; PIOLLI, Evaldo. A falácia da qualificação: dilemas do (des)emprego dos profissionais de nível superior. **Revista USP**. São Paulo, n. 64, p. 201 – 210, dez/fev/2004-2005.

HELOANI, José Roberto; LANCMAN, S. Psicodinâmica do trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v.14, n. 3, p. 77-86, set/dez/ 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. O Projeto Político-Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Pátio revista pedagógica** . FNDE. Ano VII, n. 25, p. 8 – 11, 2003.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. RJ: Nova Fronteira. 1986.

HORA, Dinair Leal da **Gestão Democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas, SP: Papirus, 1994. 144 p.

IANNI, Otávio. Dialética e Ciências Sociais. **Série Cadernos PUC**. Nº 19. SP: EDUC. p. 93-105, 1984.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 119 p. (Série: Questões da nossa época 77)

JORNAL DOS PROFESSORES. **Prova Brasil 2006: A Educação na UTI**. São Paulo: CPP. P. 3. Nov/2006.

JORNAL O LIBERAL. **Escola pública: Rede terá novo sistema de avaliação**. Americana. p. 8. 3 Nov 2005.

_____. **Avaliação: 98,7 mil participam do Saesp**. Americana. P. 7 . 5 Nov 2005.

_____. **Anresc: MEC faz avaliação de alunos**. Americana. p. 8. 25 Nov 2005.

_____. **Censo Escolar 2005: Cidades reduzem matrículas e classes**. Americana. Caderno Cidades, p. 5. 8 Jan 2006.

_____. **ENEM:** Americana supera Estado e o País. Americana. Caderno Cidades, p. 3. 10 Fev 2006.

JORNAL TODO DIA. **Educação:** 150 mil alunos da Região fazem as provas do SARESP. Americana. P. 11. 9 Nov 2005.

_____. **ENEM:** Particular tem nota 33,16% superior. Americana. Cidades, p.5. 18 Fev 2006.

_____. **MEC vai premiar escolas públicas por desempenho.** Americana. Panorama, p. 12. 25 Abr 2007.

_____. **Região supera média do País.** Americana. Cidades, p. 3. 27 Abr 2007.

_____. **Enem registra queda no rendimento escolar.** Americana. Brasil – Mundo, p. 8. 8 Fev 2007.

KING, Desmond S. O Estado e as estruturas sociais de bem-estar. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 22, São Paulo, p. 53 – 76, 1988.

KONDER, L. **O que é dialética?** 9.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 87 p. (Coleção Primeiros Passos n. 23)

LARROSSA, J. **Pedagogia Profana:** Danças, piruetas e mascarados. Porto Alegre: Contrabando, 1998. 258p.

LIMA, Antonio Bosco de. **Burocracia e Participação:** Análise da (im)possibilidade de participação transformadora na organização burocrática escolar. 1995. 266 p. (Dissertação de Mestrado) FE/UNICAMP, Campinas/SP, 1995.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen** – Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. SP: Busca Vida, 1987. 210 p.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli E.D.A **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986. 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LÜDKE, Menga ; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159- 1180, set/dez/2004.

MACHADO, Maria Auxiliadora Campos Araújo. A ação Coletiva. **Revista AMAE educando**, n. 235. Belo Horizonte, maio/1993.

MACHADO, Lourdes Marcelino. Quem embala a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G.Z.A. **Administração e Supervisão Escolar:** questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Educação, 2000. 118 p.

MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura (org) **Política e Gestão da Educação** : Dois Olhares. 1.ed. RJ: DP&A, 2002. 231 p.

MACHADO, L. M.; MAIA, G.Z.A. **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Educação, 2000. 118 p.

MAIA, E.; OYAFUSO, A. **Plano Escolar**: caminho para autonomia. 3. ed. São Paulo: CTE – Cooperativa Técnico Educacional, 1999. 93 p.

MARKUS, Maria Elsa. **Conselho de Pais e Mães**: o desafio participativo numa proposta de democratização da escola pública. 1997. 128 f. (Dissertação de Mestrado) IE/UFMT, Cuiabá/MT, 1997.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000. (Dissertações e Teses. LaPPiane; n.2). 457 p.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago/2001.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In. THIOLENT, M.J.M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquête Operária**. 4.ed. São Paulo: Polis, 1985. 270 p.

MINGUILLI, Maria da Glória. **A gestão da Escola pública no Estado de São Paulo**: da Intenção à Obra. 1995. 274 f. (Tese de Doutorado) FE/UNICAMP, Campinas/SP, 1995.

MINTO, Laio Watanabe. Administração Escolar no contexto da Nova República (1984...). In: BITTENCOURT, A.B; OLIVEIRA JUNIOR, W.M. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas/SP: Graf. FE, 2005. 3 v.

MONLEVADE, João. **O conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento do plano Municipal de Educação**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/tetxt2.htm>. Acesso em 19 dez 2005.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: Crítica ao padrão emergente de intervenção social. SP: Cortez, 2002. 288 p.

MORAES, Reginaldo C. Córrea de. Políticas públicas e neoliberalismo – nota crítica. In **Educação e Sociedade** . v.15, n. 49, 1994. p. 524 – 530.

_____. Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: Hegemonia Ideológica e Redefinição das Relações Estado-Sociedade. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, nº 80 Campinas, p.13-24, set/2002.

MOREIRA, Rozemeiry dos S. Marques. **Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional: A Adesão e os Impasses de Sua Realização.** 2004. 122 p. (Dissertação de Mestrado). FE/UNICAMP, Campinas/SP, 2004.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Participação e Co-Gestão: novas formas de administração.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 82 p. (Coleção Primeiros Vãos).

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente.** 8. ed. Rio de Janeiro; SP: Record, 1997. 256 p.

NEPP. **O sistema de proteção social no Brasil.** Campinas: NEPP-UNICAMP, 1991. p. 7 – 114 (Cap. I- 1 e 2; Cap. II – 2 e 3).

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: idéias para a reforma do Estado.** São Paulo: Paz e Terra, 1998. p. 183 – 213, 215 – 247, 249 - 294.

_____. **Um Estado para a Sociedade Civil: temas éticos e políticos da gestão democrática.** São Paulo: Cortez, 2004. 263 p.

NUDLER, Telma B. La educacion y los mecanismos de la alienación. Crisis em la Didactica. **Revista de Ciências de la Educación.** Rosário, 1975, 1ª parte, p. 89-109. Tradução de Elsa Gonçalves Avancini.

OFFE, Claus; LENHARDT, Gero. Teoria do Estado e Política Social. In OFFE, C. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista,** RJ : Tempo Brasileiro, 1984. p. 11 – 53.

OFFE, C. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista,** RJ : Tempo Brasileiro, 1984. p. 11 – 53.

_____. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e Sociedade,** v.11, n.35, 1990. p. 9 – 59.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação – Desafios Contemporâneos.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade,** v. 25, n. 89, p. 1127- 1144, set/dez/2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. (org.). **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 176 p.

ORLANDO, Ricardo. **Esboços sobre o pensamento de Michel Foucault.** Mimeo. 2005. 13 p.

PAIVA, Vanilda. Educação e bem-estar. In **Educação e Sociedade,** Campinas,v.12, n.39, p. 161-200, 1991.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 175 p.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997. 119 p. (Série Educação em Ação)

_____. A gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da Escola Pública. In SILVA, L. H. da (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. **Por dentro da Escola Pública**. 3.ed.São Paulo:Xamã ,2000.335 p.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos Anos 90**: Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: MARE, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do Estado 1).

PEREIRA, L.C.B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (org.) **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo, Brasília : Editora Unesp, ENAP, 2001. p. 219 – 232.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite a viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Administração e Liberdade**: Um Estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. 1994. 171 p. (Tese de Doutorado). FE/UNICAMP, Campinas/SP, 1994.

_____. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano, 2000.

_____. Financiamento da Educação no Brasil: Um Balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 109 – 136, set/2002.

PIRES, Ennia Debora P.B. **A Prática Do Coordenador Pedagógico**: Limites E Perspectivas. 2005. 177 f. (Dissertação de Mestrado) FE/UNICAMP. Campinas, 2005.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração Colegiada na Escola Pública**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1990. 110 p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

RESENDE, Lúcia M. G. de. Paradigma - relações de poder - projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In. VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma Construção Possível. 2.ed. Campinas: Papirus, 1996. p.53-94. 192 p.

ROCHA, Any Dutra Coelho da . **Conselho de Classe**: Burocratização ou Participação? 2. ed. RJ: Francisco Alves, 1984. 115 p.

RODRIGUES, Neidson. Colegiado: Instrumento de Democratização. **Revista Bras. Adm. Da Educação**. V. 3, nº 1, p. 72-79, jan-jun.

_____. **Por Uma Nova Escola**: o transitório e o permanente na educação. 3º ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986. 120 p.

_____. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, n. 76, Campinas: CEDES, 2001.

ROSAR, Maria de Fátima Felix; KRAWCZYK, Nora Rut. Diferenças da Homogeneidade: Elementos para o estudo da Política Educacional em alguns países da América Latina. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 33-47, ago/2001.

SABATIER, Paul. A.; MAZMANIAN, Daniel. La implementación de la política pública: un marco de análisis. In: **La implementación de las Políticas**: Antologías de Política Pública. México: Editorial Porrúa, 1996. p. 323 - 372.

SACRISTÁN, J.Gimeno. O que é uma escola para a democracia? **Pátio**, n. 10, p. 56 -62, ago/out, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma Reinvenção Solidária e Participativa do Estado. In: PEREIRA, L.C.B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Org.) **Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo, Brasília : Unesp, ENAP, 1999. p. 243 – 271.

SANTOS, Boaventura de Souza. (Org.). **Democratizar a democracia** : os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 678 p.

SANTOS, Clóvis Roberto. **O gestor educacional em uma escola em mudança**. São Paulo: Thomson / Pioneira, 2002. 94 p.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1145- 1157, set/dez/2004.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Obstáculos à Gestão Democrática da Escola Pública. **Revista Educação e Ensino**. V. 1, nº 1, p. 13-39, mar/ago/96. Bragança Paulista: USF, 1996.

_____. Democracia Institucional na Escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**. V. 1, nº 2. jan/jun/98. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1998. 37 p.

SANTOS, J.V.T. dos. A Construção da Viagem Inversa. Ensaio Sobre a Investigação Nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v. 3, nº 3, p. 55-88, jan/jul. 1991.

SANTOS, Wanderley Guilherme. dos. **Cidadania e Justiça**: a política social na ordem brasileira. RJ : Campus, 1979. p. 11 – 14, 49 - 69.

_____. A trágica condição da política social. In ABRANCHES, Sérgio Henrique et al (org.) **Política Social e combate à pobreza**. RJ : Jorge Zahar, 1989. p. 33 – 63.

SÃO PAULO. **Manual de Instruções DRHU n. 18**: Procedimentos Disciplinares. 1990.

_____. **Comunicado SE de 22 de março de 1995**: Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. SEE, 1995.

_____. **Resolução SE 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. SEE, 1996.

_____. **Constituição Estadual do Estado de São Paulo**, de 05 de outubro de 1989. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/arquivo/ConsEst/Default.htm>> Acesso em 20 nov 2004.

_____. **A Organização do Ensino na Rede Estadual - Orientação para as Escolas**. SEESP, 1998.

_____. **Plano Estadual de Educação - Proposta da Sociedade Paulista**. São Paulo, 14 de outubro de 2003. Projeto de Lei nº 1074/03. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/arquivo/ConsEst/Default.htm>> Acesso em 12 out 2004.

SÃO PAULO. **Resolução SE 24**, de 05 de Abril de 2005. Dispõe sobre Escola em Parceria. SEE, 2005.

_____. **Sumário Executivo Saesp 2004**. SEE, 2004.

SÃO PAULO. **Decreto nº 48781**, de 7 de julho de 2004. Institui o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas.

_____. **Resolução SE 41**, de 18 de março de 2002. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos pra a consolidação do Programa Interdisciplinar e de Participação Comunitária para Prevenção à violência nas escolas da rede de ensino no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. SEE, 2002.

_____. **Resolução SE 82**, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para a consolidação do Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo – e dá providências correlatas. SEE, 2006.

_____. **Resolução SE 81**, de 19 de outubro de 2005. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp – 2005. SEE, 2005.

_____. **Manual do Saesp 2005**: Orientações Gerais. SEE, 2005.

_____. **Conhecendo os Resultados do Saesp 2003**. SEE/FDE, 2005. 248 p.

_____. **Decreto 22036/53**, de 05 de fevereiro de 1953. Dispõe sobre as Congregações dos Estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo. Diário Oficial do estado de São Paulo, publicado em 06/02/1953.

_____. **Decreto 45195A**, de 19 de agosto de 1965. Aprova o Regimento Interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do estado de São Paulo. Diário Oficial do estado de São Paulo, publicado em 31/08/1962.

_____. **Decreto 10623**, de 26 de outubro de 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau e dá providências correlatas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo, v. VI, p. 804-821, 1977.

_____. **Decreto 11625**, de 23 de maio de 1978. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º grau. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus (Atualização). São Paulo, v. V, p. 153-179, 1978.

_____. **Decreto nº 12983**, de 15 de dezembro de 1978. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e mestres.

_____. **Decreto nº 39902**, de 1º de janeiro de 1995. Altera os Decrtos nºs. 7510, de 29/01/1976 e 17329, de 14/07/1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas.

_____. **Indicação CEE 9/97**, aprovada em 30 de julho de 1997, publicada no DOE de 01/08/97, seção 1, p. 10.

SÃO PAULO. **Decreto nº 47404**, de 19 de dezembro de 1966. Aprova as normas regimentais dos estaduais de ensino secundário e normal. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: SE/CENP, v. 3, 1976.

_____. **Decreto 46167/01**, de 9 de outubro de 2001. Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas.

_____. **Parecer do CEE nº 171**, de 15 de fevereiro de 1984. Informa vigência do inciso IV do artigo 3º da LC 201/78. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Atualização). São Paulo, v. XVII, p. 68, 1984.

_____. **Lei Complementar 201/78** de 09 de novembro de 1978. Dispõe sobre o estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Atualização). São Paulo, v. VI, p. 43 -62, 1978.

_____. **Lei Complementar 375/84**, alterou a Lei Complementar 201/78 - São Paulo. LC 375, de 19 de dezembro de 1984. Altera disposições da LC 201/78. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Atualização). São Paulo, v. VIII, p. 62-63, 1984.

_____. **Lei Complementar nº 444/85** de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Atualização). São Paulo, v. XX, p. 92-123, 1985.

_____. **Lei Complementar nº 890/00** de 28 de dezembro de 2000. Institui o Bônus Gestão, São Paulo.

_____. **Deliberação CEE 9/97**, aprovada em 30 de julho de 1997, publicada no DOE de 01/08/97, seção 1, p. 10.

_____. **Deliberação CEE 10/97**, publicada no DOE de 01/08/97, seção 1, p. 10.

_____. **Parecer CEE 67/98** - CEF/CEM - aprovado em 18 de março de 1998, publicado no DOE de 20/3/98, seção 1, p. 13.

_____. **Relatório-Síntese de Resultados do Estado de São Paulo** – Prova Brasil 2005. SEE, 2007.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1999.

SAVIANI, Dermeval. Neoliberalismo ou Pós-Liberalismo Educação Pública, Crise do Estado e Democracia na América Latina. In: **Estado e Educação**, São Paulo: Papirus, 1992. (Coletânea CBE).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. 128 p. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. 247 p. (Coleção educação contemporânea).

_____. **A nova lei da educação**: LDB - Trajetória, Limites e Perspectivas. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997. p. 189 – 227, 229 – 242.

_____. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: Por Uma Outra Política Educacional. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998. 164 p.

_____. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. 5.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. 158 p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**: diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 195 p.

SILVA, Francisco C.de S. **A Evasão Escolar De Jovens Do Ensino Médio Em Uma Escola Pública De Itaituba, Pará**. 2005. 167 f. (Dissertação de Mestrado). FE/UNICAMP. Campinas, 2005.

SILVA, L. H. da (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

SILVA, M.S.P. **Relações de trabalho na Escola Pública: Práticas Sociais em Educação em Minas Gerais (1983-1994)**. 1999. 300 f. (Tese de Doutorado). FE/UNICAMP. Campinas, 1999.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **A Escola Pública como local de trabalho**. 2.ed. SP: Cortez, 1993. 159 p.

_____. Sobre Ética, Educação e Cidadania: Alguns apontamentos. In: **Anais do VI Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional**. FE/UNICAMP. Campinas, SP. 2007. p. 104-110.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. SP: Xamã, 2002. 136 p.

SUNG, Chen Lin. **Participação da comunidade na escola pública: os modelos colegiado e voluntariado e seus campos de significação**. 2003. 297 f. (Dissertação de Mestrado). FE/UNICAMP. Campinas, 2003.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R.C.A.R. **A Entrevista Na Pesquisa Em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. 87 p. (Série Pesquisa em Educação, 4).

TELES, Liana E. Barbalho da. **Michel Foucault**. Mimeo. 2000. 12 p.

THIOLLENT, M.J.M. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquête Operária**. 4.ed. São Paulo: Polis, 1985. 270 p.

THURLER, Monica Garther. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 216 p.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 279 p.

TRAGTEMBERG, Maurício. Uma prática de participação. In MOTTA, F.C.P. **Participação e Participações: ensaios sobre auto gestão**. São Paulo: Babel Cultural, 1987.

UDEMOMO. **Revista do Projeto Pedagógico**. São Paulo: UDEMOMO, Jan/2004. 74 p.

UNICEF, PNUD, INEP. **Indicadores da Qualidade na Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola : Uma Construção Possível**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1996. 192 p.

_____. Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola. In. VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília (Orgs.) **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001. 256 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília (Orgs.) **As dimensões do projeto político-pedagógico**: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001. 256 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANA, Heraldo M. Questões de Avaliação Educacional. In. FREITAS, Luís Carlos. de (org.) **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. 264 p.

VIANNA, Maria Lúcia Werneck. Política versus Economia: notas (menos pessimistas) sobre globalização e Estado de Bem-Estar. In GERSCHMAN, S. e VIANNA, M.L.W. (org.) **A miragem da pós-modernidade**. Democracia e políticas sociais no contexto da globalização. Fiocruz, 1997. p. 155 – 175.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. **La hechura de las políticas**: Antologias de Política Pública. México: Editorial Porrúa, 1996. p. 15-84, 119 – 200.

_____. **La implementación de las Políticas**: Antologias de Política Pública. México: Editorial Porrúa, 1996. p. 97 – 184, 281 – 372.

VILLELA, Delfina Paiva. **O Conselho de Escola**: Impasses, Perspectivas e Busca de Participação. 1997. 197 f. (Tese de Doutorado) FE/UNICAMP, Campinas, 1997.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5 ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara S.A., 1982. 530 p.

WEINBERG, Mônica; TODESCHINI, Marcos. Medir, Avaliar, Premiar: O novo pacote de Lula para a educação promete resolver o atraso brasileiro de um jeito sensato: premiando o mérito. **Revista Veja**. Ano 40, N. 17. p. 94-95. 2/maio/2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I	Questionário.....	219
APÊNDICE II	Entrevista.....	222
APÊNDICE III	Dados Complementares dos Grupos.....	223
APÊNDICE IV	Tabelas com dados obtidos.....	228

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO

Questionários de Caracterização do respondente:

Caracterização do segmento de profissionais que atuam na escola:

Professor Funcionário Diretor de Escola Especialista em Educação

1-Situação funcional: Titular de cargo; Ocupação de Função Atividade

2-Formação: Licenciatura plena; Licenciatura curta; Bacharel/Tecnólogo;
 estudante.

3-Participou de cursos de formação continuada nos últimos 05 anos?

sim não

Se sim, quais? /Se não, por quê?

4- Tempo no magistério (ou no serviço público) : até 1 ano; 1 a 5 anos; 6 a 10 anos; mais de 10 anos.

5- Tempo nesta unidade: até 1 ano; 1 a 5 anos; 6 a 10 anos; mais de 10 anos.

Caracterização do respondente pai:

1- Número de filhos que estudam nesta escola: _____ filhos

2- Nível em que seu(s) filho(s) estão: Ensino Fundamental; Ensino Médio

3- Mora no bairro? sim não

4- Se sim, há quanto tempo? Até 1 ano; 1 a 5 anos; 6 a 10 anos; mais de 10 anos

5- Estudou até que nível: Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Superior

6- Faz parte também da APM: sim não

Caracterização do respondente aluno:

1- Há quanto tempo estuda nesta escola? até 1 ano; 1 a 5 anos; 6 a 10 anos;

mais de 10 anos.

2 Em que nível está? Ensino Fundamental; Ensino Médio.

3- Idade: 10 a 14 anos; 15 a 18 anos; mais de 18 anos

4- Você mora neste bairro? sim não

5- Se sim, há quantos anos? até 1 ano; 1 a 5 anos; 6 a 10 anos; mais de 10 anos.

6- Você é representante de classe? sim não

- 7- Você faz parte também da APM? () sim () não
8- Você faz parte também do Conselho de Classe e Série? () sim () não
9- Você faz parte também do Grêmio Estudantil? () sim () não

Questionário aplicado aos membros do Conselho de Escola:

Avaliação da EE _____

Avaliação feita por membro do segmento (do Conselho de Escola):

() Diretor () Especialista em Educação () Funcionário () Professor () Pai () Aluno

1 – Sobre o Conselho de Escola:

1.1- O Conselho de Escola tem normas de funcionamento conhecidas por todos os membros do Conselho?

() sim () não

1.2 - Os conselheiros recebem esclarecimentos para exercer sua função?

() sim () não

1.3 - O Conselho de Escola tem a sua disposição informações sobre a escola para que possa tomar as decisões necessárias?

() sim () não

1.4 - O Conselho de Escola se reúne periodicamente para decidir os assuntos de interesse da escola?

() cumpre somente o calendário (a cada 3 meses) () a cada dois meses () todo mês () cumpre o calendário e sempre que necessário

1.5 - Você costuma estar presente nessas reuniões?

() sempre () muitas vezes () algumas vezes () nunca

1.6 - Quais assuntos são discutidos nas reuniões do Conselho de Escola?

() calendário escolar () normas de convivência () aplicação de recursos
() problemas disciplinares e transferência compulsória de alunos () festividades
() assuntos pedagógicos () Outros Quais? _____

2 – Sobre o Projeto Pedagógico:

2.1 - A escola possui um Projeto Pedagógico escrito em forma de documento?

() sim () não () não sei

2.2 - Você conhece o Projeto Pedagógico da escola?

() sim () não

2.3 - Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico da escola?

sim não parcialmente

2.4 - O Projeto Pedagógico é atualizado periodicamente?

sim não não sei

2.5 - Você sabe a finalidade da existência do Projeto Pedagógico na escola?

sim não

3 - Sobre a Avaliação:

3.1- Avaliação do trabalho dos profissionais da escola:

a - Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todos que ali trabalham?

sim não não sei

b - Representantes dos segmentos da comunidade escolar (direção, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, alunos, pais) participam das avaliações de quem trabalha na escola?

sempre muitas vezes algumas vezes nunca não sei

c - Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?

sempre muitas vezes algumas vezes nunca não sei

d - Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas avaliadas recebem informações sobre sua avaliação?

sim não não sei

3.2- Acesso, compreensão e uso de dados de avaliação da escola:

a - A comunidade escolar - pais, diretor, professores, funcionários, alunos - é informada sobre as taxas de promoção, evasão, retenção?

sempre muitas vezes algumas vezes nunca não sei

b - O significado dessas taxas é discutido na escola: em sala de aula, reuniões de professores, de pais, reuniões pedagógicas?

sempre muitas vezes algumas vezes nunca não sei

APÊNDICE II – ENTREVISTA

Entrevista aplicada a um representante de cada segmento do Conselho de Escola das escolas pesquisadas

- 1- O que você entende por participação? Você se sente motivado a participar nesta escola? Por quê?
- 2- Fale-me sobre sua eleição para o Conselho de Escola e a atuação do Conselho de Escola desta unidade escolar.
- 3- Fale-me sobre o Projeto Pedagógico desta escola.
- 4- O que você entende por qualidade da escola? Em sua opinião, esta escola é de qualidade? Por quê?
- 5- Você acha que conhecer as taxas de evasão, promoção e retenção da escola é importante? Por quê?

APÊNDICE III – DADOS COMPLEMENTARES DOS GRUPOS

QUADRO 7 - Divisão dos Grupos de Escolas e sua Localização nos Bairros

GRUPO 1	CENTRO E ADJACÊNCIAS	
Setores do Planejamento	Bairros	Escolas Estaduais
13	Jd. Primavera	
13	Pq. Universitário	
13	Pq. Novo Mundo	
13	Jd. Nilsen Vile	
14	Jd. Brasília	EE Antonieta Lenhare
5	Jd. Amélia	
5	Jd. Ipiranga	EE Olympia Oliveira
5	V. Pantano	
5	V. Frezzarin	
5	Jd. Brasília	
11	Jd. Alvorada	EE Maestro Germano B.
12	Jd. Das Flores	
12	Jd. São José	
12	Jd. Dos Lírios	
12	Cidade Jardim	EE Dilecta Martineli
12	V. Mathiensen	EE Delmira Lopes
3	Nova Americana	
3	V. Elvira	
3	V. Galo	CEESA
3	V. Santa Catarina	EE João XXIII
3	V. Brieds	EE Octávio Arruda
3	V. Grassi	
3	Jd. São Pedro	
3	Conserva	EE João de Castro
3	V. Biasi	
3	Jd. Recanto Rodrigues	
3	Jd. Márcia Cristina	
3	V. Rasmussem	
2	Jd. Santana	
2	V. Camargo	
2	Werner Plaas	
2	Jd. Colina	EE Mario Patarra
2	Bosque da Saúde	
2	Chácara Machadinho	
2	V. Israel	
1	Santo Antonio	

1	V. Massucheto	
1	V. Medon	
1	V. Rheder	
1	Jd. Girassol	
1	V. Paraíso	EE São Vicente de Paula
1	V. Pavan	
1	V. Jones	
1	Centro	EE Heitor Penteado
1	Chácara Pantano	
1	V. Cecchino	
1	V. Frezzarin	
4	Jd. Paulista	
4	Jacyra	
4	Maria Cristina	
4	Santa Catarina	
4	Pq. Residencial Nardini	
4	Jd. São Paulo	EE Mons. N.Magi
4	Cidade Jardim	
4	Jd. São José	
4	Residencial Horto Florestal	
4	Jd. Planalto	
4	Jd. São Pedro	

GRUPO 2	DIVISA COM SANTA BÁRBARA D'OESTE	
Setores do Planejamento	Bairros	Escolas Estaduais
6	Catarina Zanaga	
6	V. Dainese	
6	V. Omar	
6	V. Santa Inês	
6	Jd. Bazanelli	
6	Sítio da Gruta	
6	Jd. Paulista	
6	V. Louricilda	
6	Jd. São Roque	EE Marcelino Tombi
6	V. Amorim	EE M.J.Mattos Gobbo
6	Jd. Miriam	
7	Parque das Nações	EE Wilson Camargo
7	Morada do Sol	
8	Bela Vista	
8	Jd. Progresso	
8	Vale do Rio Branco	
8	V. Santa Maria	
8	Jd. Guanabara	
8	Jd. São Domingos	EE Risoleta Aranha
8	Jd. Paulistano	EE Alcindo Nascimento
8	Jd. Lizandra	

8	Santa Monica	
15	Jd. Da Paz	
15	Pq. Gramado	EE Niomar Gurgel/ Pq. Gramado
15	Residencial Popular	
15	Pq. Da Liberdade	EE Sebastiana P. Rodella
15	São Geronimo	
15	Jd. Governador Mario Covas	

GRUPO 3	PÓS VIA ANHANGUERA	
Setores do Planejamento	Bairros	Escolas Estaduais
18	Antonio Zanaga II	EE Clarice Conti/ EE Bento
18	Jd. Santa Eliza	
18	V. das Nogueiras	
18	Jd. Vila Bela	
18	Jd. Brasil	EE Anna Maria
18	Praia dos Namorados	
18	Antonio Zanaga I	EE Pref. Anto. Zanaga
20	Faz. Santa Lucia	
20	Pq. Dom Pedro	
20	Recanto Azul	
20	Praia Azul	EE Sinésia Martini
20	Remanso Azul	
20	São Sebastião	
20	Balneário Salto Grande	
20	Jd. Santo Antonio	
20	Monte Carlo	
20	Jd. São José	
20	Lot. Marinho F. Jorge	
20	Chácara Machado	
20	São Benedito	
20	Jd. América	EE Bairro da Lagoa
20	Jd do Lago	EE Jd. Do Lago
21	Jd. Imperador	
21	Portal dos Nobres	
21	Lagoa	
19	Boa Esperança	
19	Chácara Letonia	
19	Pq. Das Mangueiras	
19	Residencial Tancredi	
19	Vista Alegre	
19	Riviera Tamborim	
19	Fazenda Santa Angelica	
19	Tapera	
19	Berinjela	
19	Chácara Alto da Represa	
19	Iate Clube Americana	

19	Recanto Jatobá	EE Hylda Pardo
19	Bosque dos Ipês	
19	Vale das Nogueiras	

GRUPO 4	PÓS VIADUTO E ANTES DA VIA ANHANGUERA	
Setores do Planejamento	Bairros	Escolas Estaduais
16	Pq. Nova Carioba	
16	Pq. Residencial Jaguari	
17	Campo Verde	
17	Jd. Santa Sofia	
17	São Vito	
17	V. Bertini	EE Idalina Mirandola
17	V. Belvedere	EE Ary Menegato
17	V. Nura	
17	V. Mariana	
17	V. Margarida	EE Jonas Correa
10	Jd, América	
10	Jd. Progresso	
10	Jd. Nossa Senhora de Fátima	
10	São Luiz	
10	Residencial Boa Vista	
10	Residencial Industrial	
10	V. Branca	
10	Jd. Luciane	
10	Belvedere	
10	Jd. Helena	
10	Jd. Campo Limpo	EE Maura Guidolin
10	Jd. Mirandola	
10	Chácara Santa Cruz	EE Constantino Pinke
10	Jardim São Rosa	
9	São Manoel	EE João Solidário
9	V. Cordenonsi	EE Silvino de Oliveira
9	Jd. São Vito	
9	Cariobinha	
9	Nossa Senhora do Carmo	

QUADRO 8 - Resultados do SARESP, em cada um dos Grupos

GRUPO 1	SARESP 2004	SARESP 2005	SARESP 2005
	LEITURA	LEITURA	LEIT. E MATEM.
EE Antonieta Lenhare	Acima	Acima	Abaixo
EE Olympia Oliveira	Na média	Acima	Acima
EE Maestro Germano B.	Na média	Abaixo	Abaixo
EE Dilecta Martineli	Na média	Na média	Abaixo
EE Delmira Lopes	Abaixo	Abaixo	Abaixo
EE João XXIII	Acima	Na média	Na média
EE Octávio Arruma	Acima	Acima	Acima
EE João de Castro	Acima	Acima	Acima
EE Mario Patarra	Acima	Acima	Acima
EE São Vicente de Paula	Abaixo	Na média	Abaixo
EE Heitor Penteado	Acima	Abaixo	Abaixo
EE Mons. N. Magi	Acima	Acima	Acima

GRUPO 2	SARESP 2004	SARESP 2005	SARESP 2005
	LEITURA	LEITURA	LEIT. E MATEM.
EE Marcelino Tombi	Abaixo	Abaixo	Abaixo
EE M. J. Mattos Gobbo	Na média	Na média	Abaixo
EE Wilson Camargo	Acima	Abaixo	Abaixo
EE Risoleta Aranha	Acima	Abaixo	Abaixo
EE Alcindo Nascimento	Na média	Abaixo	Abaixo
EE Niomar Gurgel	Na média	Abaixo	Abaixo
Pq. Gramado	Abaixo	Abaixo	Abaixo
EE Sebastiana P. Rodella	Abaixo	Abaixo	Abaixo

GRUPO 3	SARESP 2004	SARESP 2005	SARESP 2005
	LEITURA	LEITURA	LEIT. E MATEM.
EE Clarice Conti	Abaixo	Abaixo	Abaixo
EE Bento	Na média	Abaixo	Abaixo
EE Anna Maria	Acima	Na média	Abaixo
EE Pref. Antonio Zanaga	Acima	Na média	Abaixo
EE Sinésia Martini	Abaixo	Abaixo	Abaixo
EE Bairro da Lagoa	Abaixo	Na média	Abaixo
EE Jd. do Lago	Abaixo	Abaixo	Abaixo
EE Hylde Pardo	Abaixo	Abaixo	Abaixo

GRUPO 4	SARESP 2004	SARESP 2005	SARESP 2005
	LEITURA	LEITURA	LEIT. E MATEM.
EE Idalina Mirandola	Acima	Acima	Abaixo
EE Ary Menegato	Acima	Acima	Abaixo
EE Jonas Correa	Acima	Acima	Acima
EE Maura Guidolin	Abaixo	Acima	Na média
EE Constantino Pinke	Abaixo	Abaixo	Abaixo
EE João Solidário	Acima	Acima	Acima
EE Silvino de Oliveira	Acima	Abaixo	Abaixo

APÊNDICE IV – QUADROS COM OS DADOS OBTIDOS

TABELAS COM OS DADOS OBTIDOS PELO QUESTIONÁRIO, EM CADA SEGMENTO DOS CONSELHOS DE ESCOLA

Tabela X - Dados obtidos em cada segmento do Conselho de Escola 1

Bloco de questões	Questão	Diretor de Escola	Especialista em educação	Professores (5 presentes)	Funcionário	Pais (6 presentes)	Alunos (7 presentes)
1 Sobre o CE	1.1 O CE tem normas de funcionamento conhecidas por todos?	não	Sim	80% sim; 20% não	Sim	100% sim	40% sim; 60% não
	1.2 Os conselheiros recebem esclarecimentos para exercer sua função?	sim	Sim	80% sim; 20% não	Sim	100% sim	85% sim; 15% não
	1.3 O CE tem a sua disposição informações sobre a escola para que possa tomar as decisões necessárias?	sim	Sim	100% sim	Sim	100% sim	71% sim; 29% não
	1.4 O CE se reúne periodicamente para decidir os assuntos de interesse da escola?	Cada 2 meses	Cumpre e sempre que necessário	80% cumpre e sempre que necessário; 20% não respondeu	Cumpre e sempre...	67% cumpre e sempre...; 16% não respondeu; 17% cada 2 meses	71% não sei; 29% cumpre somente o calendário
	1.5 Você costuma estar presente nessas reuniões?	sempre	sempre	60% sempre; 20% algumas vezes; 20% não respondeu	Sempre	83% sempre; 17% muitas vezes	43% não respondeu; 29% sempre; 28% quando dá
	1.6 Quais assuntos são discutidos nas reuniões do CE?	Todos e também designação de vice-diretor de outra U.E.	todos	Aplicação de recursos, assuntos pedagógicos, problemas disciplinares	Todos	83% todos; 17% recursos e problemas disciplinares	43% todos; 57% não sei

2 Sobre o PP	2.1 A escola possui um PP escrito em forma de documento?	sim	Sim	100% sim	Sim	83% não sei; 17% sim	100% não sei
	2.2 Você conhece o PP da escola?	sim	Sim	100% sim	Sim	100% não	86% não; 14% não respondeu
	2.3 Você participou da elaboração do PP da escola?	Não (não era diretora na escola na época)	Não	40% sim 60% não	Sim	100% não	86% não; 14% não respondeu
	2.4 O PP é atualizado periodicamente?	sim	Sim	80% sim 20% não sei	Sim	83% não sei; 17% sim	100% não sei
	2.5 Você sabe a finalidade da existência do PP na escola?	sim	Sim	100% sim	Sim	17% sim; 83% não	14% sim; 86% não
3/3.1 Avaliação interna do trabalho dos profissionais da escola	A Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todos que ali trabalham?	sim	Sim	80% sim; 20% não	Sim	83% sim; 17% não sei	14% sim ;86% não sei
	B Representantes dos segmentos da comunidade escolar participam das avaliações de quem trabalha na escola?	Começamos ao final de 2006	Muitas vezes	60% sempre 20% muitas vezes;20% não sei	Sempre	17% sempre ;83% não sei	100% não sei
	C caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?	sim	Muitas vezes	60% sempre 40% algumas vezes	Sempre	50% sim; 17% muitas vezes; 33% não sei	100% não sei
	D Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas avaliadas recebem informações sobre sua situação?	sim	Sim	80% sim; 20% não sei	Sim	17% sempre; 67% não sei; 16% não respondeu	100% não sei
3/3.2 Acesso, compreensão e uso de indicadores oficiais de avaliação da escola	A A comunidade escolar é informada sobre as taxas de evasão, retenção e promoção?	Algumas vezes	Sempre	60% sempre; 40% muitas vezes	Sempre	17% sempre; 16% muitas vezes ;67% não sei	43% sempre; 14% algumas vezes; 43% não sei

	B O significado dessas taxas é discutido na escola: em sala de aula, reuniões de professores, de pais, reuniões pedagógicas?	Foi discutido no planejamento com os professores, mas ainda não com os pais	Sempre	80% sempre; 20% muitas vezes	Sempre	33% sempre; 17% muitas vezes; 50% não sei	57% sempre ;43% não sei
--	---	---	--------	------------------------------	--------	---	-------------------------

Tabela XI - Dados obtidos em cada segmento do Conselho de Escola 2

Bloco de questões	Questão	Diretor de Escola	Especialista em educação	Professores (2 presentes)	Funcionários (3 presentes)	Pais (8 presentes)	Alunos (1 presente)
1 Sobre o CE	1.1 O CE tem normas de funcionamento conhecidas por todos?	não	Sim	100% sim	100% Sim	100%sim	sim
	1.2 Os conselheiros recebem esclarecimentos para exercer sua função?	sim	Sim	100% sim	100% Sim	87,5%sim; 12,5% não responderam	sim
	1.3 O CE tem a sua disposição informações sobre a escola para que possa tomar as decisões necessárias?	sim	Sim	100% sim	100% Sim	100%sim	sim
	1.4 O CE se reúne periodicamente para decidir os assuntos de interesse da escola?	Cumpre e sempre...	Cumpre e sempre ...	100% cumpre e sempre que necessário	100% Cumpre e sempre...	100% cumpre e sempre...	Cumpre e sempre...
	1.5 Você costuma estar presente nessas reuniões?	sempre	sempre	100% sempre	100% Sempre	100% sempre	sempre
	1.6 Quais assuntos são discutidos nas reuniões do CE?	Todos, exceto calendário escolar, que considera já vir pronto	Todos, e acrescentou o Plano de ação	100% todos	33% todos; 33% não assinalaram assuntos pedagógicos; 34% não assinalaram calendário escolar	100% todos	Calendário, normas, transferência de alunos
2 Sobre o PP	2.1 A escola possui um PP escrito em forma de documento?	Não (em fase de conclusão)	Sim	100% sim	100% Sim	75% não; 25% não sei	sim

	2.2 Você conhece o PP da escola?	sim	Sim	100% sim	67% Sim; 33% não sei	62,5% sim; 37,5% não	sim
	2.3 Você participou da elaboração do PP da escola?	sim	sim	100% sim	67% Sim; 33% não sei	37,5% sim; 62,5% não	não
	2.4 O PP é atualizado periodicamente?	sim	Sim	100% sim	67% Sim; 33% não sei	75% sim; 25% não sei	Não sei
	2.5 Você sabe a finalidade da existência do PP na escola?	sim	Sim	100% sim	67% Sim; 33% não sei	87,5% sim; 12,5% não	sim
3/3.1 Avaliação interna do trabalho dos profissionais da escola	A Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todos que ali trabalham?	não	Sim	100% sim	100% Sim	75% sim; 25% não sei	sim
	B Representantes dos segmentos da comunidade escolar participam das avaliações de quem trabalha na escola?	nunca	sempre	50% sempre; 50% algumas vezes	67% Sempre; 33% muitas vezes	37,5% sempre; 37,5% muitas vezes; 25% não sei;	Muitas vezes
	C caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?	Algumas vezes	sempre	50% sempre; 50% algumas vezes	67% Sempre; 33% muitas vezes	12,5% não sei; 75% sempre; 12,5% algumas vezes	Muitas vezes
	D Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas avaliadas recebem informações sobre sua situação?	sim	Sim	50% sim; 50% não	100% Sim	50% sim; 50% não sei	sim
3/3.2 Acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola	A A comunidade escolar é informada sobre as taxas de evasão, retenção e promoção?	Algumas vezes	Sempre	50% sempre; 50% muitas vezes	100% Sempre	87,5% sempre; 12,5% não sei	Muitas vezes
	B O significado dessas taxas é discutido na escola: em sala de aula, reuniões de professores, de pais, reuniões pedagógicas?	Sempre, só com os professores	Sempre	85% sempre; 50% muitas vezes	67% Sempre; 33% muitas vezes	75% sempre; 12,5% muitas vezes; 12,5% algumas vezes	Algumas vezes

Tabela XII - Dados obtidos em cada segmento do Conselho de Escola 3

Bloco de questões	Questão	Diretor de Escola	Especialista em educação	Professores (8 presentes)	Funcionários (1)	Pais (3 presentes)	Alunos (4 presentes)
1 Sobre o CE	1.1 O CE tem normas de funcionamento conhecidas por todos?	Sim	Sim	37,5% sim; 62,5% não	Sim	100% sim	50% sim; 50% não
	1.2 Os conselheiros recebem esclarecimentos para exercer sua função?	Sim	Sim	37,5% sim; 62,5% não	Sim	100% sim	100% sim
	1.3 O CE tem a sua disposição informações sobre a escola para que possa tomar as decisões necessárias?	Sim	Sim	50% sim; 50% não	Sim	100% sim	100% sim
	1.4 O CE se reúne periodicamente para decidir os assuntos de interesse da escola?	Cumpr e sempre...	Cumpr e sempre ...	100% cumpr e sempre ...	Cumpr e sempre...	67% cumpr e sempre...; 33% a cada 2 meses	50% Cumpr e sempre...; 50% todo mês
	1.5 Você costuma estar presente nessas reuniões?	sempre	sempre	75% sempre; 25% muitas vezes	Algumas vezes	100% sempre	100% sempre
	1.6 Quais assuntos são discutidos nas reuniões do CE?	todos	Todos e escolha do PC	Todos: ênfase em calendário e festividades; acréscimo de ocupação de zeladoria	Todos, exceto assuntos pedagógicos	67% calendário e assuntos pedagógicos; 33% todos	100% calendário, problemas disc.; festividades
2 Sobre o PP	2.1 A escola possui um PP escrito em forma de documento?	Sim	Sim	87,5% sim; 12,5% não sei	Sim	100% não sei	75% sim ;25% não sei
	2.2 Você conhece o PP da escola?	Sim	Sim	75% sim; 25% não	Não	33% sim; 67% não	75% sim; 25% não
	2.3 Você participou da elaboração do PP da escola?	Sim	Sim	62,5% sim; 37,5% não	Não	100% não	25% sim ;75% não
	2.4 O PP é atualizado periodicamente?	Sim	Sim	75% sim; 25% não sei	Sim	33% sim ;67% não sei	75% sim ;25% não sei
	2.5 Você sabe a finalidade da existência do PP na escola?	Sim	Sim	100% sim	Sim	33% sim ;67% não	50% sim; 50% não

3/3.1 Avaliação interna do trabalho dos profissionais da escola	A Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todos que ali trabalham?	Sim	Sim	50% sim; 37,5% não, 12,5% não sei	Sim	100% não sei	100% sim
	B Representantes dos segmentos da comunidade escolar participam das avaliações de quem trabalha na escola?	Muitas vezes	sempre	25% sempre; 25% muitas vezes; 37,5% algumas vezes; 12,5% não sei	Sempre	67% sempre; 33% não sei	50% sempre; 25% muitas vezes; 25% não sei
	C caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?	Sempre	sempre	12,5% sempre; 25% muitas vezes; 37,5% algumas vezes; 12,5% não sei	sempre	67% sempre; 33% algumas vezes	75% sempre; 25% muitas vezes
	D Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas avaliadas recebem informações sobre sua situação?	Não respondeu	Sim	37,5% sim; 62,5% não sei	Não sei	33% sim; 67% não sei	100% sim
3/3.2 Acesso, compreensão e uso de indicadores oficiais de avaliação da escola	A A comunidade escolar é informada sobre as taxas de evasão, retenção e promoção?	Muitas vezes	Sempre	62,5% sempre; 12,5% muitas vezes; 12,5% algumas vezes; 12,5% não sei	Sempre	33% sempre; 34% muitas vezes; 33% não sei	75% sempre; 25% não sei
	B O significado dessas taxas é discutido na escola: em sala de aula, reuniões de professores, de pais, reuniões pedagógicas?	sempre	Sempre	75% sempre; 25% algumas vezes	sempre	33% muitas vezes; 67% não sei	75% sempre; 25% Algumas vezes

Tabela XIII - Dados obtidos em cada segmento do Conselho de Escola 4

Bloco de questões	Questão	Diretor de Escola	Especialista em educação	Professores (6 presentes)	Funcionários (1 presente)	Pais (2 presentes)	Alunos (3 presentes)
1 Sobre o CE	1.1 O CE tem normas de funcionamento conhecidas por todos?	não	Sim	83% sim; 17% não	Não respondeu	100% sim	33% sim; 67% não
	1.2 Os conselheiros recebem esclarecimentos para exercer sua função?	sim	Sim	67% sim; 33% não	Não respondeu	100% sim	100% sim
	1.3 O CE tem a sua disposição informações sobre a escola para que possa tomar as decisões necessárias?	sim	Sim	67% sim; 33% não	Não respondeu	100% sim	100% sim
	1.4 O CE se reúne periodicamente para decidir os assuntos de interesse da escola?	Cumpre e sempre...	Cumpre e sempre ...	83% cumpre e sempre ...; 17% só o calendário	Não respondeu	50% cumpre e sempre...; 50% só o calendário	67% Cumpre e sempre...; 33% não respondeu
	1.5 Você costuma estar presente nessas reuniões?	sempre	sempre	67% sempre; 33% muitas vezes	Não respondeu	100% sempre	67% sempre; 33% muitas vezes
	1.6 Quais assuntos são discutidos nas reuniões do CE?	Todos, exceto problemas disciplinares e normas de convivência e acrescentou formação de comissão para elaboração da agenda 21 da escola	Calendário escolar, normas de convivência, aplicação de recursos, festividades	Recursos, festividades, problemas disciplinares	Não respondeu	100% aplicação de recursos	67% assuntos pedagógicos; 33% não respondeu
2 Sobre o PP	2.1 A escola possui um PP escrito em forma de documento?	Sim	Sim	83% sim; 17% não sei	Não sei	50% sim ;50% não sei	67% não sei; 33% não respondeu
	2.2 Você conhece o PP da escola?	Sim	Sim	100% sim	Não	50% sim ;50% não responderam	67% não; 33% não respondeu
	2.3 Você participou da elaboração do	Não	sim	100% sim	Não	100% não	67% não; 33%

	PP da escola?						não respondeu
	2.4 O PP é atualizado periodicamente?	Sim	Sim	83% sim; 17% não sei	Não sei	50% não ;50% não sei	67% não sei; 33% não respondeu
	2.5 Você sabe a finalidade da existência do PP na escola?	Sim	Sim	100% sim	Sim	50% sim; 50% não	67% não; 33% não respondeu
3/3.1	Avaliação interna do trabalho dos profissionais da escola						
	A Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todos que ali trabalham?	Sim	Sim	100% sim	Sim	50% sim; 50% não sei	67% sim; 33% não sei
	B Representantes dos segmentos da comunidade escolar participam das avaliações de quem trabalha na escola?	Sempre (com exceção dos pais)	sempre	83% sempre; 17% muitas vezes	Sempre	50% sempre; 50% algumas vezes	67% não sei; 33% não respondeu
	C caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?	Sempre	Muitas vezes	50% muitas vezes; 33% algumas vezes; 17% não respondeu	Algumas vezes	100% sempre	67% não sei; 33% não respondeu
	D Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas avaliadas recebem informações sobre sua situação?	Sim	Sim	33% sim; 17% não ; 50% não sei	sim	100% sim	67% não sei; 33% não respondeu
3/3.2	Acesso, compreensão e uso de indicadores oficiais de avaliação da escola						
	A A comunidade escolar é informada sobre as taxas de evasão, retenção e promoção?	Sempre	Sempre	33% sempre; 17% muitas vezes; 50% algumas vezes	Não sei	50% sempre; 50% não sei	67% não sei; 33% não respondeu
	B O significado dessas taxas é discutido na escola: em sala de aula, reuniões de professores, de pais, reuniões pedagógicas?	Muitas vezes	Sempre	17% sempre; 16% muitas vezes; 50% algumas vezes; 17% não sei	Não sei	50% sempre; 50% algumas vezes	33% sempre; 33% Algumas vezes; 34% não respondeu

Tabela XIV - Comparação entre as respostas dos quatro Conselhos de Escola pesquisados

Bloco de questões	Questão	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4
1 Sobre o CE	1.1 O CE tem normas de funcionamento conhecidas por todos?	72% sim ; não = 28%	97% sim; 3% não	61% sim; 39% não	64% sim; 29% não; 17% não respondeu
	1.2 Os conselheiros recebem esclarecimentos para exercer sua função?	Sim = 76%; não = 24%	93% sim; 7% não respondeu	72% sim; 28% não	79% sim; 12% não; 9% não respondeu
	1.3 O CE tem a sua disposição informações sobre a escola para que possa tomar as decisões necessárias?	Sim = 90%; não = 10%	100% sim	72% sim; 28% não	79% sim; 14% não; 7% não respondeu
	1.4 O CE se reúne periodicamente para decidir os assuntos de interesse da escola?	48% Cumpre e sempre...; 10% a cada 2 meses; 42% não sei/não respondeu	100% cumpre e sempre...	83% cumpre e sempre...; 11% todos mês; 6% cada 2 meses	72% cumpre e sempre...; 14% só o calendário; 14% não responderam
	1.5 Você costuma estar presente nessas reuniões?	71% sempre; 5% muitas vezes; 10% algumas vezes/quando dá; 14% não respondeu	100% sempre	89% sempre; 6% muitas vezes; 5% algumas vezes	71% sempre; 21% muitas vezes; 8% não respondeu
	1.6 Quais assuntos são discutidos nas reuniões do CE?	52% todos; 19% não sei; 29% aplicação de recursos, problemas disciplinares, assuntos pedagógicos	Todos, exceto assuntos pedagógicos; predomínio calendário escolar, normas de convivência e transferência compulsória de alunos	Todos, com ênfase em calendário, assuntos disc. E festividades; acréscimos: ocupação de zeladoria, escolha de prof. Coord.	Aplicação de recursos, festividades, problemas disciplinares, assuntos pedagógicos, outros: comissão para a agenda 21; 14% não responderam
2 Sobre o PP	2.1 A escola possui um PP escrito em forma de documento?	43% sim; 57% não sei	40% sim; 47% não; 13% não sei	72% sim; 28% não sei	57% sim; 36% não sei; 7% não respondeu
	2.2 Você conhece o PP da escola?	38% sim; 57% não; 5% não respondeu	73% sim; 27% não	67% sim; 33% não	64% sim; 22% não; 14% não responderam
	2.3 Você participou da elaboração do PP da escola?	76% não; 14% sim; 10% não respondeu	60% sim; 40% não	44% sim; 56% não	50% sim; 43% não; 7% não respondeu
	2.4 O PP é atualizado periodicamente?	38% sim; 62% não sei	80% sim; 20% não sei	67% sim; 5% não; 28% não sei	50% sim; 7% não; 36% não sei;

					7% não respondeu
	2.5 Você sabe a finalidade da existência do PP na escola?	48% sim; 52% não	87% sim; 13% não	78% sim; 22% não	72% sim; 21% não; 7% não respondeu
3/3.1 Avaliação interna do trabalho dos profissionais da escola	A Existe na escola algum procedimento para avaliar o trabalho realizado durante o ano por todos que ali trabalham?	62% sim; 33% não sei; 5% não	80% sim; 20% não	61% sim; 22% não; 17% não sei	86% sim; 14% não sei
	B Representantes dos segmentos da comunidade escolar participam das avaliações de quem trabalha na escola?	29% sempre; 14% muitas vezes; 57% não sei/não respondeu	47% sempre; 33% muitas vezes; 13% não sei; 7% nunca	44% sempre; 22% muitas vezes; 17% algumas vezes; 17% não sei	64% sempre; 7% muitas vezes; 7% algumas vezes; 15% não sei; 7% não respondeu
	C caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas costumam opinar sobre como melhorar os trabalhos realizados na escola?	33% sempre; 10% muitas vezes; 10% algumas vezes; 43% não sei; 4% não responderam	67% sempre; 13% muitas vezes; 13% algumas vezes; 7% não sei	50% sempre; 22% muitas vezes; 11% algumas vezes; 17% não sei	21% sempre; 29% muitas vezes; 22% algumas vezes; 14% não sei; 14% não respondeu
	D Caso esses momentos avaliativos existam, as pessoas avaliadas recebem informações sobre sua situação?	38% sim; 62% não sei/não responderam	86% sim; 7% não; 7% não sei	50% sim; 50% não sei	50% sim; 36% não sei; 7% não; 7% não respondeu
3/3.2 Acesso, compreensão e uso de indicadores oficiais de avaliação da escola	A A comunidade escolar é informada sobre as taxas de evasão, retenção e promoção?	52% sempre; 10% muitas vezes; 5% algumas vezes; 33% não sei	80% sempre; 13% muitas vezes; 7% algumas vezes	61% sempre; 17% muitas vezes; 11% algumas vezes; 11% não sei	29% sempre; 14% muitas vezes; 21% algumas vezes; 29% não sei; 7% não respondeu
	B O significado dessas taxas é discutido na escola: em sala de aula, reuniões de professores, de pais, reuniões pedagógicas?	57% sempre; 10% muitas vezes; 33% não sei	67% sempre; 20% muitas vezes; 13% algumas vezes	67% sempre; 5% muitas vezes; 17% algumas vezes; 11% não sei	21% sempre; 14% muitas vezes; 36% algumas vezes; 14% não sei; 15% não respondeu