



1290003393



100/UNICAMP Sa59d

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA FERNANDA DOS SANTOS

**A DEMOCRACIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS
CONSELHEIROS DE ESCOLA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

CAMPINAS
2007

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

588208007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULA FERNANDA DOS SANTOS

**A DEMOCRACIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS
CONSELHEIROS DE ESCOLA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da UNICAMP, como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciado em Pedagogia, sob a orientação do
Prof. Dr. Pedro Ganzeli

CAMPINAS
2007

II

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	Sa59d
V:.....EX:.....	
TOMBO:.....	3393
PROC:.....	129108
C:.....D:.....	X
PREÇO:.....	11,00
DATA:.....	28/02/08
Nº CPD:.....	426971

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

Sa59d Santos, Paula Fernanda dos.
A democracia escolar na perspectiva dos conselheiros de escola : desafios e possibilidades / Paula Fernanda dos Santos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Pedro Ganzeli.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gestão escolar. 2. Democracia. 3. Conselho de educação. I. Ganzeli, Pedro. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-597-BFE

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em ____/____/____, pela seguinte banca
examinadora:

Professor Doutor Pedro Ganzeli (orientador)

Professor Doutor Zacarias Pereira Borges (segundo leitor)

Dedico esse trabalho a todos os profissionais da educação que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, se orgulham da sua profissão e buscam, cada dia mais, serem melhores no que fazem, justamente por reconhecerem sua importância para a construção de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que é ânimo e coragem para enfrentarmos os desafios que a vida nos coloca.

Agradeço à minha família, razão do meu viver, por toda confiança, paciência e amor incondicional. Não há dúvidas de que nós, a cada dia, nos fortalecemos diante das adversidades encontradas, sendo a prova de que a união faz a força.

Também sou grata aos amigos que me ajudaram, sempre, a fazer com que tudo valesse a pena. Sejam eles amigos de infância (Carol, Thaty, Raul), grandes amigos de curso (em particular à Renata, Elisângela, Juliana, Marcela e Mariana) ou amigas (Naza e Amanda) que, mais do que uma casa, dividiram vivências, compartilharam alegrias e muitos dos melhores momentos da minha vida. Amigos, vocês sabem o quanto são importantes para mim e que estão no meu coração. Sem vocês, qual seria o sentido da vida?

Não posso deixar de agradecer a todos os profissionais da escola em que realizei este trabalho, por toda a acolhida, atenção, acessibilidade e disponibilidade em ajudar, sempre.

Por fim, agradeço de modo muito especial ao meu orientador, o Professor Doutor Pedro Ganzeli, pelos ensinamentos e a dedicação em conduzir este trabalho. Grande parte do meu crescimento, dos meus progressos e conquistas se deve ao competente e engajado profissional com quem tive a feliz oportunidade de trabalhar. Obrigada por me fazer perceber que, mais do que sonho, é possível construir uma sociedade mais democrática, mais igualitária e justa. E ver que isso é tarefa também nossa, dos professores.

*“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha,
porque cada pessoa é única.
E nenhuma substitui a outra!
Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha
e não nos deixa só,
porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós.
Essa é a mais bela responsabilidade da vida
e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso”.*

Charlie Chaplin

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar quais as concepções que os conselheiros de uma escola pública municipal de Campinas têm a respeito da temática da democracia, bem como e quando práticas dessa natureza foram consideradas existentes ou não no âmbito escolar. Saber se a participação efetiva na escola, através do Conselho, tem favorecido também a postura participativa em outros setores da sociedade foi outro foco do estudo.

Discutir a democratização do espaço escolar é importante, pois acreditamos que é por meio dela que a formação do cidadão em sua plenitude é possibilitada. O incentivo da participação dos agentes educacionais nos processos de gestão torna-se um caminho para a democracia social, econômica e política, já que se opõe a cultura patrimonialista, individualista e utilitarista da sociedade capitalista, cultura que é predominante também nas relações escolares.

Nessa pesquisa, estivemos apoiados nos pressupostos de pesquisa qualitativa, realizada a partir de um estudo de caso.

Palavras-chave: Gestão escolar – Democracia - Conselheiros de escola

SUMÁRIO

• DEDICATÓRIA-----	IV
• AGRADECIMENTOS-----	V
• EPÍGRAFE-----	VI
• RESUMO-----	VII
• INTRODUÇÃO-----	1
• METODOLOGIA-----	4
CAPÍTULO I	
Aspectos históricos da relação entre Educação e Democracia-----	8
CAPÍTULO II	
2. A democracia na gestão da unidade escolar-----	15
2.1 A equipe gestora-----	18
2.2 A autonomia escolar-----	21
2.3 Os conselhos de escola-----	23
2.3.1-A pauta-----	25
2.3.2-As atas-----	25
CAPÍTULO III	
3. O desenvolvimento do trabalho-----	26
3.1 Contextualizando a unidade escolar-----	26
3.2 As análises bibliográficas-----	28
3.3 O trabalho de campo-----	30
3.4 Analisando as enquetes-----	34
3.4.1 As questões fechadas-----	35
3.4.2 As questões abertas-----	41
• CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	46
• ANEXOS-----	49
• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	52

INTRODUÇÃO

“É necessário que tenhamos clareza de que democracia é algo que se aprende e se aprende, principalmente, praticando-a. Não há projeto de escola que esteja dissociado de um projeto de sociedade. Se queremos uma sociedade democrática, justa, igualitária, é necessário que, mais do que discurso da democracia, sejamos capazes de vivenciar a democracia no maior número de espaços possível” (Antunes, 2002, p.35).

O presente trabalho teve por objetivo analisar as percepções que os agentes escolares de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Campinas possuem acerca da gestão democrática. Buscou-se identificar seus entendimentos sobre quais atitudes são facilitadoras ou dificultadoras da efetivação de uma organização democrática dentro do espaço escolar. Destacamos os pressupostos de participação, integração e autonomia por serem considerados viabilizadores da escola democrática.

Pensar na democratização da escola é importante já que ela é necessária à formação humana, cidadã, que incentiva a autonomia e participação daqueles que a frequentam, se opondo, desse modo, à cultura patrimonialista, utilitarista e individualista com as quais sempre convivemos e que se acentuam no contexto da sociedade capitalista e globalizada da qual fazemos parte (Ferreira, 2004; Mendonça, 2001).

Essa é a dimensão social da educação, entendida como processo de atualização histórica do homem e condição para sua construção histórico-cultural, por meio da apropriação da sua cultura (Paro, 2007).

É Paro (2007), que nos apresenta as duas dimensões educação: a individual e a social.

A dimensão individual da educação diz respeito ao saber necessário para o auto-desenvolvimento, capaz de proporcionar condições para que os sujeitos busquem o bem-estar individual e lhes possibilite o usufruto dos bens sociais e culturais.

Com a dimensão social da educação em foco, a formação plena do cidadão torna-se questão central àqueles que se preocupam com os processos educativos, já que se quer possibilitar que cada indivíduo possa contribuir para a sociedade, com vistas a requerer uma vida mais digna para todos. E é nesse sentido que a educação social vai ao encontro da democracia. Essa formação não descarta a base de informações e conhecimentos, mas potencializa a formação para apropriação da cultura, e não acontece de modo fragmentado.

Quando a gestão da escola se conscientiza de que também é responsável pela formação plena dos sujeitos escolares, diante dos complexos modos de vida na sociedade em que vivemos seu trabalho é ressignificado (Ferreira, 2004).

Tanto a educação individual quanto a educação social ainda estão distantes da realidade de muitas escolas públicas brasileiras, já que na esfera individual há valorização dos saberes “quantificáveis”, testados em exames e que, segundo o discurso recorrente, poderão servir para o ingresso no mercado de trabalho.

Já na dimensão social, há ausência da escola na formação ética, que não deve ser só de responsabilidade da família, assim como a alienação da instituição de ensino ante os meios de informação. Mas o que mais se perde na escola é o caráter democrático, através de um ambiente e relações estabelecidas que não favorece os alunos a assumirem e exercerem de maneira ativa a sua cidadania, sendo essas condições para o desenvolvimento e fortalecimento político da sociedade (Paro, 2007).

Existe o reconhecimento nas políticas públicas da necessidade de uma formação diferenciada no contexto globalizado, que minimize relações individualistas, competitivas, que considere o ser humano de modo mais subjetivo, assim como a importância da democratização do espaço escolar. Ambas são evidenciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que em seu artigo terceiro, inciso VIII, define a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da Legislação dos sistemas de ensino”.

Muito embora o artigo constitucional não seja suficiente para que a gestão democrática se concretize na prática, inclusive por dar margem a diferentes leituras a respeito da democracia, de acordo com diferentes ideais que possam estar em jogo, tal definição ainda é um fator positivo, pois propõe a participação, democrática e integrada na unidade escolar. E isso poderá possibilitar

às classes historicamente desfavorecidas a construção uma sociedade mais justa e igualitária, na medida em que estas ganham voz e podem se representar.

De tal modo, dentro da proposta de Democracia, a pesquisa buscou apreender quais eram as percepções dos conselheiros, escolhidos por representarem uma porcentagem de todos os segmentos escolares, ou seja, partimos do pressuposto de que o conselho é um mecanismo de ação coletiva, do qual se pode aferir as perspectivas democráticas dentro da unidade de ensino, ao observar seu funcionamento (Paro, 2007).

Interessou conhecer quais os entendimentos que os agentes educacionais possuem acerca da gestão democrática, bem como e quando práticas dessa natureza foram consideradas existentes ou não dentro da escola. Saber se a participação escolar traz contribuições que extrapolam os limites da própria escola, ou seja, se ela favorece também posturas participativas extra-escolares, foi outro foco desta pesquisa.

Assim, a definição de qual seria o percurso a ser feito no trabalho foi muito importante, já que a qualidade dos dados para o estudo depende estritamente dos instrumentos utilizados para sua coleta e devida análise.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa contempla as dimensões sociais e históricas - essenciais para a compreensão do campo educacional, dada sua complexidade e dinamismo. Esse tipo de pesquisa tem como metodologia a observação participante, a entrevista e a análise documental, aplicadas em um delimitado campo de pesquisa, posto que "nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado, onde o recorte é crucial para atingir os propósitos (...) e chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada" (Ludke e André, 1989, p.22).

Nessa opção metodológica, a observação participante tem como pressuposto o próprio pesquisador como instrumento no seu trabalho de campo, que deve entender o contexto estudado, bem como se preocupar mais com os processos do que com o produto (a forma explícita dos acontecimentos), além de considerar as perspectivas dos participantes.

O ato de observar a realidade estudada é importante por proporcionar a aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo, além de ser uma possibilidade de notar novos aspectos do problema (motivação) e também ser um recurso quando, nesse caso específico, as pessoas não podem ou não querem falar e/ou fornecer informações. Na observação, a escrita é um recurso complementar necessário para registrar aspectos relevantes da situação observada.

Nessa pesquisa foram observadas três reuniões de planejamento escolar e uma do Conselho de escola, registradas em diário de campo, no intuito de compreender algumas atitudes dos diferentes segmentos escolares, em significativos momentos de tomada de decisões, além de nos aproximar das discussões, dos encaminhamentos e dos próprios atores do âmbito da escola.

A análise documental, ou seja, o acesso e investigação de qualquer material escrito que estivesse relacionado à escola, desde as leis que a regem até os escritos produzidos na própria unidade escolar, foi realizada concomitantemente às observações de campo. Esta metodologia foi a mais adequada quando se necessitou de informações mais aprofundadas e específicas da escola em questão, como a legislação do Conselho de escola, que discorre sobre o regimento interno dos conselhos, e que foi fundamental para entendermos sua organização, constituição e até mesmo algumas concepções ali empregadas.

Encontramos dificuldades em trabalhar com as entrevistas qualitativas, já que elas deveriam ser dirigidas a um número considerável de participantes, o que demandaria bastante tempo para a coleta (muitas vezes há gravações das entrevistas individuais) e análise dos dados. Por isso, decidimos que trabalharíamos com outra fonte de coleta: a enquete, baseada nas formulações de Thiollent (1980) sobre a enquete operária. Essa perspectiva também pertence ao campo das pesquisas qualitativas, e é um tipo de pesquisa-ação, que tem, essencialmente, como posição metodológica a ruptura com o padrão positivista-empiricista da observação convencional e o estabelecimento da nítida relação entre as dimensões política e metodológica no decorrer da pesquisa.

O autor nos mostra que esse tipo de questionário surge como uma alternativa às tendências generalistas, de cunho funcional, passivo e individualista dos questionários convencionais. Sua utilização se iniciara no século XIX, como instrumento de comunicação recíproca, e não unilateral, em investigações do mundo do trabalho, pela Sociologia do Trabalho, na relação entre intelectuais e massas trabalhadoras.

Suas especificidades são, justamente, o caráter de troca, em contraposição à unilateralidade, e também a "imposição de problemática", na qual as representações emitidas não se baseiam somente no senso comum, no apontamento de opiniões e sentimentos, mas partem do que se conhece e se interpreta do real. São, portanto, a estrutura cognitiva e o posicionamento político em evidência, o que possibilita a captação de palavras e categorias, de tipos de raciocínio, de bloqueios ideológicos ou morais, enfim, uma série de valorações. É preciso ressaltar que é o posicionamento político o aspecto mais importante nas enquetes operárias, já que ele se liga a questão da intencionalidade da pesquisa, que, como se verá, não é neutra.

Thiollent (1980) nos diz que, se nos questionários convencionais a formulação de perguntas é dita neutra e objetiva, embora estejam disfarçadas as concepções sociocentradas ou estereotipadas de quem os propõe, na enquete operária o critério da não neutralidade é explícito, pois se tem clareza de que

A neutralidade é falsa ou inexistente na medida em que qualquer procedimento de investigação envolve pressupostos teóricos e práticos variáveis segundo os interesses sociopolíticos que estão em jogo. A objetividade é relativa, na medida em que o conhecimento social sempre consiste em aproximações sucessivas relacionadas com perspectivas de manutenção ou de transformação. A passagem de uma aproximação a outra não é de tipo aperfeiçoamento ou pormenorização de informação coletada. Sempre exige deslocamentos e rupturas de perspectivas (p.28-29).

Nas enquetes há também a articulação das questões, que favorece as respostas reflexivas. Nesse trabalho, as questões direcionadas aos conselheiros de escola foram elaboradas com a finalidade de identificar a visão que cada categoria possui acerca de um trabalho democrático, como percebem a existência ou não de posturas democráticas dentro da escola, além de acreditarem ou não que a participação em tomadas de decisão dentro da escola favorece também a participação extra-escolar.

Para o desenvolvimento do trabalho houve o aprofundamento teórico, ou revisão bibliográfica, como ponto inicial, que nos proporcionou subsídios para a melhor compreensão do objeto estudado e seu contexto.

Assim, realizou-se o levantamento de publicações de artigos que atendem à temática da gestão democrática, trabalho integrado e do diretor de escola, nas 44 revistas Educação e Sociedade, publicados entre 1996 e 2006. Nas revistas, foram encontrados quarenta e cinco textos que dialogavam com a proposta de estudo, de modo mais amplo, dos quais se selecionou quinze. O critério de seleção adotado foi priorizar aqueles textos que tratavam do ensino fundamental (excluímos, a priori, os que abordavam a democratização do ensino infantil e superior) e que tivessem uma contextualização mais ampla, em nível de Brasil (os relatos de iniciativas locais e de processos democratizadores em outros países também foram deixados em segundo plano), a fim de focalizar o presente estudo a partir dos movimentos maiores e macro políticas nacionais. As leituras desses textos foram sistematizadas em fichamentos.

O aprofundamento a partir de teses de mestrado e/ou doutorado que abordavam os temas, como também o estudo de livros, cujo levantamento foi feito através da análise das palavras-chave, título e/ou resumo, foi levado em conta. Autores como Azevedo (2001), Barroso (2003), Ferreira (2001; 2004) e Romão (1997) são alguns dos que fomentam tais discussões.

Desse modo, ao ter feito esse trabalho bibliográfico e de campo, fez-se necessário perceber como a questão da democracia se colocou na nossa sociedade a nível macro, já que não somos isolados no tempo e no espaço, e tudo o que acontece hoje se correlaciona com o passado e do hoje depende o futuro.

Trataremos, então, da dimensão histórica da democracia no capítulo I. A localização da problemática no interior das unidades de ensino segue no capítulo II e finalmente analisaremos os

dados referentes especificamente à unidade escolar no capítulo III, que abordará o trabalho de campo.

CAPÍTULO I

Aspectos históricos da relação entre Educação e Democracia

Toda sociedade possui uma forma singular de se organizar, pautando-se em valores e necessidades que são subjetivos à sua população, partilhados na sua dinâmica social. No Brasil, regulamentando os direitos e deveres dos cidadãos e regendo toda a vida em sociedade, inclusive a escolar, temos a Constituição Federal de 1988.

Nessa Constituição, a educação é tratada como direito de todos e dever do próprio Estado, que deve permitir não só o ingresso na rede pública de ensino, mas também a permanência e o respeito às condições de qualidade, para que a desigualdade socialmente existente seja minimizada.(Arelaro, 2005). Outros aspectos, como a destinação de recursos voltados à educação, os conteúdos curriculares básicos, a educação de nível superior, também foram abordados pela legislação.

A Constituição pode ser entendida, então, como um mecanismo de regulamentação do Estado, que em seu sentido estrito, apresentou-se como formulador de regras, cabendo às demais instâncias sociais se conformarem, fortalecendo a relação hierárquica em sociedade (Ezpeleta & Rockwell, 1989). É o Estado que circunscreve possibilidades de ações no âmbito escolar, ações essas que são legitimadas pelo caráter legal das regulamentações, adaptadas às realidades e necessidades sociais de cada época, ou seja, são regulamentações imbricadas de fatores políticos e de poder.

Para melhor definirmos o que entendemos por Estado, tomamos como referência os escritos de Gramsci (apud Ganzeli, 1993), que nos diz que Estado

“(…) é a soma da sociedade política (governo, exército, tribunais), mais a sociedade civil (igrejas, clubes partidos, escolas, sindicatos etc.) [e] possuem autonomia relativa entre si pela função que exercem na organização da vida social e, mais especificamente, na articulação e reprodução das relações de poder” (p. 43-44).

É importante frisar que a forma como o Estado se organiza pode inibir o aprendizado da cidadania, que se dá pela luta dos cidadãos pelos seus direitos civis, políticos e sociais (Ganzeli, 1993). É o que podemos observar ao longo da história, ao articular-se os movimentos sociais e educacionais mais globais com os acontecimentos brasileiros.

Durante os séculos XVI e XVII predominava no ensino público o caráter religioso e sua expansão foi favorecida, sobretudo, pelos embates ideológicos entre católicos e protestantes, que tinham na escola um meio de propagação de ideais e fortalecimento de seu espaço social (Dussel e Caruso, 2003).

Já no século XVIII, os movimentos em prol da escola pública, laica, universal e gratuita ganham força, em decorrência da Revolução Francesa e propostas liberais da classe burguesa. Nesse período, a escolarização tinha por finalidade formar o homem culto, racionalista, ilustrado, que se adaptaria à nova sociedade que se organizava, ou seja, a sociedade moderna. Também no Brasil, em decorrência das novas tendências européias, a escola pública foi distanciando-se do ensino religioso. Essa transição do controle religioso para o controle estatal foi um marco na Reforma Pombalina, que recebeu esse nome em razão do seu propulsor, Marquês de Pombal, nomeado pelo rei de Portugal para reconstruir o reinado português nos moldes dos ideais liberais.

Os acontecimentos sociais ocorridos no Brasil entre 1800 e 1900 fizeram com que o campo da educação ganhasse maior importância.

No século XIX, com a sociedade dividida em grupos de interesses diversos, o intuito das classes dirigentes era manter a dicotomia entre povo (que na época era a classe senhorial), plebe (homens livres) e coisas (escravos e índios). A escola era um meio para assegurar essa diferenciação, na medida em que atendia majoritariamente à classe senhorial. Isso permaneceu mesmo após a Abolição da Escravatura (1888) e Proclamação da República (1889), quando as questões de escolarização tornaram-se emergentes, eram reivindicadas principalmente pelos abolicionistas ilustrados, inspirados (novamente) nos movimentos educacionais europeus, que consideravam a educação como uma forma de superação de todo atraso causado pelo Império. Por isso se diz que a Independência foi moderada, já que o grupo que a viabilizou acreditava na soberania das leis, mas em favor, unicamente, de seus interesses de classe (Hilsdorf, 2003).

Somente no século XX a escolarização voltada às massas passa a ser pensada, e isso esteve atrelado às necessidades do Capitalismo, que se consolidava a cada dia e precisava de mão-de-obra qualificada, para otimização dos seus processos produtivos. No Brasil, esse movimento iniciou-se com maior ênfase nos anos 30, especialmente no período do Estado Novo, caracterizado pela classe burguesa emergente (tecnocratas, militares e empresários industriais),

representada por Getúlio Vargas e suas propostas de uma sociedade mais industrializada, que substituiria a oligarquia agroexportadora. Para que ocorressem essas transformações sociais, foi considerada a necessidade de qualificar a mão-de-obra, através da ampliação da rede pública de ensino, que seria também um meio de manter o controle ideológico da população, a fim de evitar divergências quanto aos ideais proclamados pelo novo governo daqueles almejados pela maioria social.

Assim, a Constituição Brasileira de 1934 passou a orientar aspectos específicos da Educação, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, a regulamentação das instituições escolares e a fixação do orçamento da União e estados, voltados à manutenção e ampliação do sistema escolar, pois era com mais vagas que se democratizaria o acesso ao ensino, mesmo sendo a capacitação dos trabalhadores e difusão ideológica os interesses em pauta (Ghiraldelli, 1994; Paiva, 1973).

No entanto, passados apenas três anos, a Constituição de 1937 determinou a menor presença do Estado na educação. Essa atitude visou também contribuir para a difusão político-ideológica, embasada dos setores católicos, que eram contrários às influências socialistas e liberalistas que emergiam e preocupavam a sociedade dirigente. Ao minimizar as obrigações do Estado para com a educação, esta passava a ser dever das famílias, associações coletivas e particulares, o que tornava coadjuvante os poderes do Estado em relação a esta responsabilidade. É na Constituição de 1946 que a Educação como direito de todos volta a ser entendida como função do Estado (Cunha, 1986).

No tocante a transferência de subsídios públicos ao ensino privado, a Constituição de 1934 foi a primeira a assegurar, legalmente, tal prática. Isso se dava através da isenção de tributos, do suprimento de deficiências ou colaboração com as instituições confessionais.

Tanto a Emenda constitucional nº. 18 (à Constituição de 1946), quanto as Constituições de 1967 e 1969 mantiveram as recomendações privatistas para a educação, que se dava mediante a isenção tributária ou com a concessão de bolsas de estudos em instituições privadas para alunos de menor poder aquisitivo. Com isso, disseminava-se a idéia de que esta iniciativa beneficiaria os alunos, quando, em verdade, eram as instituições (ou seus proprietários) que recebiam os subsídios.

O caráter da obrigatoriedade, portanto, foi tratado entre avanços e retrocessos nas Constituições brasileiras. Como dissemos, ela foi determinada pela Constituição de 1934 e mantida no texto legal de 1937 (ainda que, disfarçadamente, se requeresse uma contribuição módica e mensal dos estudantes). Assim, a obrigatoriedade do ensino primário universal seguiu até 1961 quando, com a Lei de Diretrizes e Bases, estipulou-se a idade mínima que deveria ser assistida - sete anos, e, em 1967, foi fixada a faixa etária dos sete aos 14 anos, ratificada pela lei nº. 5692/71.

Apesar dessas modificações, a educação permaneceu dualista, atendendo de modo desigual a elite nacional e os trabalhadores. Para o primeiro grupo privilegiou-se o espaço universitário, as funções sociais mais prestigiadas e melhor remuneradas, enquanto para o segundo grupo social foi reservado o ensino restrito ao modelo profissionalizante, quando ingressavam na escola, já que a grande maioria não tinha escola de nenhum tipo.

Ao fazer uma trajetória sobre os projetos de LDB e as concepções assumidas nos processos de elaboração e aprovação, Saviani (1998) discorre também sobre a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 4024/61, que já fora formulada indicando sua inspiração liberal, apresentando algumas contradições, seja nos seus objetivos proclamados (onde os interesses podem sempre convergir), reais (meios para concretização das propostas) ou nas funções que a escola deveria assumir em diversas relações, como homem e sociedade, quando se valorizou o homem abstrato, político, pautado em leis e moralidade, em detrimento do homem individual, em si mesmo. Na relação entre homem e trabalho, a escola ainda cumpria o papel de classificadora dos trabalhadores manuais (com pouca escolarização) e intelectuais (classe dirigente), além de ser socializadora de cultura hegemônica, na relação homem e cultura, favorecendo a sofisticação da cultura de elite para elite, não provendo, ao menos, a democratização do acesso às instituições de ensino, sobretudo as de nível superior (Saviani, 2003).

Grande parte dessas características se manteve no projeto de lei aprovado em 1996 (Lei nº9394/96), o qual também sofreu influências dessa dificuldade - histórica - em se construir coletivamente orientações legais, que busquem o bem comum e participação social. Suas discussões iniciaram-se em 1988 e depois de muito debate no Congresso e conseqüentes modificações, o projeto de LDB aprovado ficou em concordância com os padrões conservadores

e da política de Estado Mínimo, postura assumida pelo Estado ao longo da década de 90 (Saviani, 2003).

É por essa política do estado mínimo, baseada numa perspectiva neoliberal, que o Estado tende a favorecer a iniciativa privada, o mercado econômico e a apelo às ONG's, para redução dos encargos e investimentos públicos para com serviços básicos, como segurança, educação e saúde. Assim, relações de parceria são sempre comuns, o que dá força ao movimento de assistencialismo à escola. Com essa mudança o Estado diminuiu as pressões de forças organizadas (entidades com a concepção de democracia participativa) e as mudanças ocorrem de modo pontual (Saviani, 2003).

Essa transferência de responsabilidades pode fazer com que a escola passe a ser reprodutora das desigualdades sociais, de modo material. Alves (2001), explica, com o neoliberalismo, a escola se tornaria cumpridora de outros papéis na sociedade, que vão além da função de ensinar, ou seja, o processo de compartilhamento da cultura socialmente produzida e acumulada, que a *priori*, é sua principal atividade. Assim, ela assumiria um caráter de mediadora dos problemas sócio-econômicos, tais como desemprego, fome, a necessidade de complementação de renda e de único meio de lazer e recreação, principalmente para as crianças de baixa renda. Isso pode ser exemplificado pelas bolsas concedidas mediante a frequência dos alunos, pela merenda escolar, entre outros. A escola ganhou, ainda, a função de “guarda filhos”, para que as mães sejam liberadas para o mercado de trabalho.

Esse assistencialismo sobrecarrega o trabalho da gestão, que tem de conciliar, portanto, o atendimento das necessidades sociais da “clientela” a qual atende e as exigências burocráticas (Mazza e Ferreira-Salles, 2000).

Além disso, a escola ainda representa o adiamento do mercado de trabalho, saturado, no qual uma parcela da população, mesmo com um nível de qualificação considerável, não terá onde trabalhar (desemprego estrutural). Assim quanto mais pessoas, por mais tempo, estiverem dentro da escola, menos competitividade haverá num mercado de trabalho que já não comporta todas elas.

O excedente é a mão-de-obra em reserva para o capital, manipulado nas incertezas de mercado (que cria uma tensão), levando as pessoas a trabalharem em condições precárias, de grandes jornadas e alta produção, em troca de um salário incompatível, sob a pressão de não

adentrarem no rol de excedente de mão-de-obra, ou seja, de ficarem desempregados. Essa manipulação tem finalidade de sempre obter um lucro maior para o grande capital (Freitas, 2005).

Desse modo, defendendo certos interesses de classe, o Estado minimiza a representação e a participação das classes populares nos processos de tomada de decisão e, portanto, de poder, para manter seu caráter hegemônico. É o que nos afirma Romão (1997) quanto à dificuldade de participação popular nos processos históricos, que “decorre de obstáculos construídos e colocados à sua frente pelos que querem ter o monopólio de decisão” (p.26).

Diante de tais considerações, podemos dizer que a expansão da escola

se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de ‘modernização’ que cada Estado se propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da igreja marcam a origem da vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias sociais - pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (Ezpeleta e Rockwell, 1989).

O que foi dito se faz necessário para a abordagem da gestão escolar, pois apesar de reconhecer que há regulamentações colocadas para as escolas, também aponta que elas possuem um espaço para introduzir alternativas diferentes, que asseguram singularidade a cada uma delas, apesar das relações poder de classe, presentes na sociedade e também no interior da escola.

É importante salientar que essa singularidade se correlaciona com os significados que cada gestor atribui à educação e como lida com os desafios do cotidiano, pois, apesar de um sistema legislativo comum, cada um deles está inserido em realidades distintas e possui diferentes valores, posicionamento político, pedagógico e ético (Mazza e Ferreira Salles, 2000).

Por ser a equipe gestora (diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica) a responsável pela articulação entre a macro-política e as práticas do interior da escola, a questão da autonomia se faz relevante para compreender a relação entre o legal, o real e o necessário nas ações dessa equipe, dentro da perspectiva democrática.

Pensar sobre as práticas que se desenvolvem na unidade de ensino é necessário, principalmente quando a gestão de escola se preocupa com as condições dignas de vida, a participação na vida social e posicionamento crítico, diante as inúmeras informações que se tem acesso atualmente, daqueles que freqüentam a unidade de ensino, já que estes são fatores que permitem o desenvolvimento da autoconsciência, condição fundamental para o desenvolvimento da cidadania (Ferreira, 2004).

Assim, extrapolando o entendimento de educação como apreensão de informações a ser transmitidas, ela tem de ser considerada como parte da vida e também um meio de favorecer uma maior satisfação individual de melhor convivência social. É nessa direção que ela deve ser tratada quanto buscamos a melhoria da sua qualidade (Paro, 2007).

Destarte, ao se buscar uma escola pública de qualidade, é preciso ter em vista o concreto dos fatos, as relações que se estabelecem no âmbito escolar, para propor políticas que orientem essas ações e possam melhorar o desempenho. É necessário entender o contexto amplo ao qual se insere a escola, bem como a opinião dos sujeitos que a compõe (Paro, 2007).

Desse modo, ao ter feito um breve resgate histórico das macro-condições para a construção de uma sociedade mais democrática, articulada às questões escolares, partiremos à problemática mais local, com base nas discussões sobre o tema nos últimos dez anos, encontradas nas leituras realizadas da Revista Educação e Sociedade e também em alguns livros da bibliografia estudada.

CAPÍTULO II

2. A democracia na gestão da unidade escolar

A definição de democracia da escola é ampla, tanto nos registros literários quanto no seu entendimento.

Mendonça (2001) retoma a trajetória dos diferentes sentidos que o conceito assumiu, afirmando que “a democratização da educação brasileira passou por vários estágios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino” (p.85). É preciso ressaltar que foi somente na década de 80 que se veio a discutir a necessidade de integração da sociedade em tarefas educativas, inclusive no planejamento escolar (Azevedo, 2001).

Para Martins (2001), o amplo significado que algumas terminologias ligadas à temática assumem na literatura, com as novas políticas neoliberais, modos de governo e organização social, principalmente a partir da década de 90, se constitui em um complicador ao estudar processos democratizadores do espaço escolar.

Palavras como descentralização, democratização e autonomia são tidas muitas vezes como sinônimas, e declaradas como interdependentes nas políticas, que propõem a municipalização do ensino, que se expandiu com a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização ao Magistério), assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº. 9394/96), bem como regulamentado pela Lei 9424/96. É por meio dessas leis e pela Emenda Constitucional nº. 14 que os processos descentralizadores são proclamados como meio de proporcionar autonomia à escola, já que se afirma a necessidade de maior participação da comunidade na gestão do ensino, o que constituiria um processo democrático.

Isso poderia acontecer se, de fato, a descentralização abarcasse a gestão pedagógica, financeira e administrativa da escola, mas o que tem acontecido é a transferência de responsabilidades financeira e pedagógica do governo central para o local, onde o primeiro se ausenta desses processos, mas continua controlando os sistemas educativos nacionais, com os exames que são expedidos a todo país, a fim de assegurar que as ações pensadas em nível central

sejam colocadas em prática em nível local (Azevedo, 2002; Felix Rosar, 1999; Martins, 2001). Assim, o discurso que justifica a descentralização da educação se liga a critérios de excelência, eficácia, competitividade, ou seja, é embasado em princípios de racionalidade econômica, se correlacionando diretamente com as opções feitas para a gestão e organização do trabalho escolar.

O fato é que democracia deve ser entendida por meio da cidadania e reivindica o seu exercício. Só participa, efetivamente, o cidadão ativo, que não exerce só a cidadania restringida ao direito de eleger, mas também a cidadania democrática, que abre espaço para que, além da escolha de um representante político, sejam feitas propostas, sejam emitidas opiniões e análises dos andamentos que se dão em nível municipal, estadual, nacional (Antunes, 2002).

Sendo a participação uma condição fundamental para construção da democracia, é preciso distinguir os regimes democráticos, que existiram no Brasil, da cultura democrática, como algo muito mais denso e profundo. Nosella (2005) nos elucida esses dois processos:

no Brasil já existiram regimes democráticos, mas uma cultura sólida e duradoura é fruto de um ininterrupto processo histórico que infelizmente aqui faltou. Cultura democrática é um clima espiritual, inicialmente rarefeito, que com o passar dos anos, no respeito indiscutível às regras democráticas, que valoriza o processo e não só os resultados, que prioriza uma política econômica de inclusão e equilíbrio social, torna-se um senso comum denso, firme, quase um inconsciente coletivo. A cultura democrática não deixa espaço para os que se consideram donos da verdade, para os que temem as dúvidas e divergências, para os que indefinidamente consideram inacabada a sua 'tarefa histórica de exercício de poder', para os que encaram o poder não como 'verbo' e sim como ' substantivo (p.229).

Embora distante de ser consolidado, o processo em prol de uma *cultura democrática* existe e é essa cultura que irá superar o autoritarismo, presente também na escola brasileira, onde o mandonismo se deu por meio da opressão ou conformismo da população, para favorecer determinados interesses de classe.

É por esta razão que Ferreira (2004) aponta a ressignificação da gestão escolar, agora como meio de promover a verdadeira formação cidadã no âmbito da escola. Para ela, é o conhecimento, pela gestão, das demandas individualistas e competitivas da sociedade capitalista e globalizada que devem servir de base para que práticas participativas, que possibilitem o desenvolvimento da autonomia – individual e coletiva - aconteçam dentro da escola e ultrapassem para a sociedade mais ampla. É essa formação, que considera o indivíduo na sua

singularidade (levando em conta seus anseios, posicionamentos etc.) que permite uma inter-relação social crítica, verdadeiramente cidadã.

Sendo assim, falaremos sobre a equipe gestora com especial atenção, dada a sua importância à democratização da escola.

2.1 - A equipe gestora

Algumas concepções correntes na sociedade sobre a administração escolar são retrógradas à proposta de um trabalho participativo e integrado, porém elas são resultantes da nossa cultura personalista, que tem por característica resumir todo um poder coletivo à atuação de uma única pessoa (Romão, 2003). Nesse caso, o poder de toda equipe gestora da escola, formada pela diretora, uma vice-diretora e a orientadora pedagógica, é resumido na atuação da diretora.

Como consta no parágrafo único do artigo 15 da lei municipal Nº 12.012, de 29 de junho de 2004, que reestrutura o Plano de Carreiras da Prefeitura Municipal de Campinas¹, são atribuídas aos cargos de direção e coordenação pedagógica as atividades de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência, conforme os critérios previstos em lei municipal específica.

Também o Regimento Comum Estadual, aprovado pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE nº 67/1998), explicita algumas atribuições dos profissionais da educação, entre eles os diretores de escola.

A começar, em seu artigo 61, o Parecer dispõe sobre a organização técnico administrativa da escola, que se dá pelo núcleo de gestão (diretor e vice), núcleo técnico pedagógico (orientador pedagógico), núcleo administrativo, núcleo operacional, corpo docente e corpo discente.

Em seguida, no artigo 62, são mencionadas as atribuições do núcleo de direção, tido como “centro executivo de planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar”. É a esse núcleo que compete garantir

- I - a elaboração e a execução da proposta pedagógica;
- II - a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III - o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos;
- IV - a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V - os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- VI - a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII - as informações aos pais ou ao responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII - a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas (Parecer CEE nº 67/1998, Artigo 64).

Já ao núcleo técnico pedagógico são designadas as seguintes atribuições, conforme estipula o artigo 65:

¹ Instituído pela Lei Municipal nº 8.340 de 26 de maio de 1995

- I - elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica;
- II - coordenação pedagógica;
- III - supervisão do estágio profissional (Parecer CEE nº 67/1998).

Assim, embora sejam membros integrantes de uma equipe gestora, pode-se perceber que as competências e atribuições do diretor e vice são distintas das prescritas aos orientadores pedagógicos.

No entanto, apesar de compreendermos que legalmente são conferidas ao núcleo de gestão amplas funções, socialmente ainda existe a concepção de que essa equipe deve enfatizar os aspectos burocráticos e técnicos em suas práticas na escola, corroborando para uma visão da sua função como meramente administrativa.

Sendo o trabalho dos gestores fundado na relação com diversos agentes da escola (estudantes, funcionários, professores), essa percepção restrita ao administrativo pode ser negativa, ao considerarmos o que Motta (2003) afirma sobre o administrar

"(...)administrar é planejar, organizar, comandar e controlar [algo ou alguém, e]; ser administrado significa ser planejado, organizado, comandado e controlado" (p.3).

Isso pode levar a uma naturalização da hierarquia, o que pode constituir uma dificuldade para encaminhar novos projetos/propostas dentro do ambiente escolar (Mazza e Ferreira Salles, 2000).

Este é um conflito que deve ser resolvido (ou minimizado) para que o Trabalho Integrado possa se efetivar, pois no Planejamento Participativo se participa do poder, e não se assume um (Motta, 2003). É preciso inovar certas práticas hierarquizadas correntes no âmbito escolar, sobretudo na equipe gestora, para que sejam inovadas também a visão que se tem dela, dentro ou fora da escola.

Dito isso, e considerando a escola como

uma instituição com finalidades sociais importantes, que depende do esforço coordenado de uma multiplicidade de agentes, é preciso empenhar-se para que ela seja dotada de uma estrutura organizacional que favoreça, em vez de dificultar, o trabalho de todos(...) (Paro, 2007, p.106).

Além das práticas hierarquizadas, outra crítica freqüente dirigida à equipe gestora, quando falamos em democracia, concerne a forma de admissão da mesma.

Quando os processos de admissão são por nomeação, a crítica advém da relação clientelista que é estabelecida com o poder executivo. Já nos processos seletivos, ou concursos, entende-se que ele esconde a natureza política da função do diretor, através da propagação da idéia de neutralidade de igualdade de oportunidades dos concorrentes. Por estas razões, se deveriam privilegiar as decisões democráticas também na escolha dos dirigentes, que deveria ser uma equipe legitimada pela escolha, pela expressão da vontade do grupo (Paro, 2007).

Sendo o trabalho dos gestores desenvolvido ante uma trama de relações pessoais, permeadas pela influência normativa também, se faz imperativo entendermos como as questões da autonomia podem interferir no âmbito escolar.

2.2 - A autonomia escolar

A gestão é tema da reforma educacional da década de 1990, que propõe sua descentralização. No entanto, isso não significou um meio efetivo de democratização, um processo que favoreceu a autonomia participativa escolar, mas serviu muito mais como um viés para a troca de responsabilidades na educação, que permaneceu fiscalizada através de definições dos conteúdos e resultados colocados pela esfera federal, sofrendo menor interferência desta no quesito investimento, delegado às esferas locais.

Nesse sentido ela é chamada de autonomia escolar hegemônica, já que sua finalidade é dinamizar e otimizar a prática na escola, sob os ideais da racionalidade produtiva neoliberal. Nessa perspectiva, idéias de liberdade negativa e liberdade positiva ajudam na compreensão dos dois sentidos que podem assumir o conceito de autonomia: A primeira idéia se correlaciona com a ênfase na ação escolar, devido à negação do Estado quanto às suas responsabilidades no provimento de serviços sociais básicos, como a educação; a segunda compreende a autonomia como instrumento para orientação das vontades dos sujeitos, com vistas ao coletivo. Esta segunda concepção é, portanto, a autonomia que busca a democratização. (Krawczyk, 2005).

A democratização seria possível pois, ao gerir com autonomia, não se pretende tirar as tarefas do Estado, mas sim o fim do controle autoritário das decisões, a detenção unilateral do poder (Antunes, 2002).

É por esta razão que a autonomia na escola é um conceito relacional, e não pode ser confundida com independência, na medida em que a escola ainda é regulada pela legislação. Como diz Villas-Boas (1998, p.183) “ter autonomia não significa desvencilhar-se do conjunto de normas básicas, mas criar os melhores meios de aplicá-las”.

Assim, desenvolver a autonomia *da* escola é sinônimo de desenvolver autonomia *na* escola, através da autonomia individual, incluindo todas as instâncias que a compõe (pais, professores, políticos, gestores, alunos, especialistas) e os interesses dessas instâncias. No entanto, para adquirir sentido, a autonomia individual deve converter-se em coletiva, e não ser só a do professor ou gestor, e para tanto a integração desses grupos é fundamental. É preciso ainda salientar que essa autonomia deve ser construída, e não imposta, ou decretada. O que se pode decretar são as normas e regras que orientam a partilha de poderes e competências nos setores

administrativos, que são um caminho para o desenvolvimento autônomo da unidade escolar, mas que não pode assegurar a sua efetivação (Barroso, 2003).

As autonomias podem ser classificadas de acordo com os níveis em que se apresentam: Heteronomia, quando as tarefas são todas realizadas rigorosamente conforme a política central; Anomia, que é entendida como a ausência de normas, e por vezes até livre-arbítrio, no interior escolar, devidos à recusa, à negligência ou mesmo impossibilidade de ação das equipes gestoras; e a Autonomia, que é gerir, orientar, não só na dimensão jurídico-administrativa, como em toda dependência de suas relações, orientando-se de acordo com as próprias leis. “Ela não pode existir de forma abstrata, mas por meio da ação, que deve ser aproveitada pela escola”. (Barroso, 2003, p. 24)

Na tentativa de promover uma maior participação e desenvolvimento autônomo da unidade escolar, temos o projeto político-pedagógico, que é apontado

como expressão coletiva do esforço da comunidade escolar na busca de sua identidade e, nesse sentido, como uma das principais expressões da autonomia escolar. A sua elaboração participativa pode, mesmo, propiciar uma experiência mais conseqüente dos outros mecanismos de gestão democrática, como a escolha dos dirigentes e a definição das funções dos colegiados escolares, na medida em que passam a constituir-se referência da ação orgânica de todos os membros da comunidade escolar na busca de objetivos comuns (Mendonça, 2001, p.93).

Também o Conselho de Escola, que possui funções consultivas, normativas e deliberativas, é considerado um espaço privilegiado para a construção de relações democráticas, auxiliando inclusive a gestão escolar a efetivar esse processo, já que envolve representantes de todos os grupos constituintes da escola (alunos, professores, pais, funcionários, especialistas), que discutem e tomam decisões coletivamente, conforme analisamos no que segue.

2.3. Os conselhos de escola

Romão (1997) entende o Conselho como “um mecanismo de absorção das tensões e dos conflitos de interesses e um instrumento em potencial de inovação e transformação, na medida em que abre espaço para a explicitação daquelas tensões e conflitos represados, camuflados ou inibidos” (p.29).

Antunes (2002), também reconhece a extrema importância do Conselho de escola, e o define como

um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também instrumento de gestão da própria escola (p.21).

As atribuições dos conselhos de escola, seu funcionamento, composição e outros são determinados pelo regimento comum de cada rede de ensino, sendo possível que cada unidade crie seu regimento interno, ou estatuto, para atender demandas mais específicas e pontuais da escola, sem deixar de lado as determinações das Secretarias de ensino (Antunes, 2002).

Assim, a configuração de um conselho pode variar entre os municípios e estados. Na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, por exemplo, o número de participantes pode variar entre dezesseis e quarenta pessoas, de acordo com o número de classes que a escola tem. Mas sua constituição é sempre paritária, ou seja, há ao mesmo número de integrantes professores, pais, alunos, funcionários, escolhidos via eleitoral (cada segmento vota em seu representante, exceto o diretor, que é membro nato).

No município de Campinas, é a lei nº. 6662/91 que regulamenta os conselhos de escolas na cidade. Seguindo as recomendações da lei, o Conselho da escola onde realizamos o estudo é formado por 39 conselheiros, conforme o tamanho da escola, sendo 40% de professores, 5% de especialistas, 5% de demais funcionários, 25% de pais de alunos e 25 % de alunos.

O Conselho de Escola pode desempenhar as funções consultiva, deliberativa, normativa e fiscal. Ao atuar de modo deliberativo, o conselho pode decidir sobre os encaminhamentos da unidade de ensino, analisando problemas, desempenhos, potencialidades da escola, além de propor soluções.

É importante que os conselheiros não exerçam, apenas, *seu* direito ao voto nas reuniões; eles devem se lembrar que estão representando outras tantas pessoas, que tem direito a voz, emitindo suas opiniões e considerações quanto aos encaminhamentos que consideram mister à unidade de ensino, mas que não podem votar nas deliberações do Conselho. É por isso que a comunicação e diálogo entre representantes e representados devem ser fomentados pela escola, para que o conselheiro possa conhecer e discutir com seus pares as aspirações do coletivo constituinte.

Assim, a comunicação, o acesso às informações, é condição para a democratização do espaço escolar, já que é a interlocução entre os diferentes segmentos que permitirá o conhecimento global do andamento e das decisões da escola a qual estão vinculados, facilitando a reivindicação de novos rumos. Veremos dois meios que favorecem um posicionamento mais crítico nas reuniões de conselho: A pauta e a ata.

2.3.1 - A Pauta

Para que todos possam contribuir para as discussões, é preciso que exista o conhecimento prévio dos assuntos que estarão em debate. É por esta razão que uma reunião de conselho não deve acontecer sem a divulgação de uma pauta. É a pauta que reúne os assuntos, organizados por ordem de importância e prioridade, enumeradas a partir da consideração e apontamento de todos os segmentos que compõem o conselho (Antunes, 2002).

Além da pauta, outro instrumento importante nos conselhos é a ata da reunião.

2.3.2 - As atas

Nas atas são registrados todos os acontecimentos, propostas e decisões. É por meio delas que o controle dos encaminhamentos da unidade escolar é facilitado, além de permitir a avaliação dos avanços ou recuos da escola. Por meio das atas, pode-se perceber como é a participação dos diferentes segmentos do conselho, quais assuntos foram discutidos, quais questões estão sendo priorizadas, em suma, as atas podem servir como um valioso meio para avaliação do desempenho do conselho, avaliação esta que é imprescindível para melhoria do trabalho desenvolvido, já que reorienta as ações do conselho (Antunes, 2002).

Os temas como Gestão Democrática, Autonomia e Conselhos incidem em mudanças culturais profundas, que são passíveis de aprendizado (Barroso, 2003), porém demandam tempo pedagógico, político e administrativo.

Verificar se os agentes escolares reconhecem no cotidiano da gestão escolar alguns desses momentos de aprendizado foi nossa tarefa no trabalho de campo.

CAPÍTULO III

3. O desenvolvimento do trabalho

Nesse capítulo, reportamos aos encaminhamentos dados à pesquisa, com base nos pressupostos metodológicos.

Iniciamos apresentando a escola municipal na qual realizamos nosso estudo, em seguida discutimos os processos de gestão, alicerçados nos estudos bibliográficos, e finalizamos com a análise das representações dos segmentos sobre a gestão democrática na unidade escolar e sua influência na sociedade.

3.1. Contextualizando a unidade escolar

Nossa pesquisa foi realizada numa escola da rede municipal de Campinas, situada num bairro antigo e tradicional da cidade, a Vila Industrial, cujo acesso se dá, principalmente, pela Avenida das Amoreiras, uma referência na cidade, já que liga o centro aos mais diversos bairros da periferia.

É uma escola que possuiu, em 2007, 26 turmas de 1ª a 9ª séries do ensino fundamental, no período diurno (13 no turno da manhã e 13 no turno da tarde). No período noturno, a escola atendeu a duas turmas da Educação de Jovens e Adultos e também outras turmas do FUMEC². Aproximadamente, 1.100 alunos freqüentaram a escola no ano de 2007 e, embora exista a preferência para os alunos do bairro, são atendidas também as regiões circundantes, como Vila União, Vila Teixeira, entre outras. Uma grande demanda pela escola se dá por parte dos portadores de necessidades especiais, já que a escola possui especialistas da área, além de adaptações físicas. Em 2007, 60 alunos participaram dos programas de inclusão.

A justificativa da escolha dessa escola se deve ao fato de que, há algum tempo, a comunidade escolar tem se mobilizado, de modo geral, para que os encaminhamentos dados à escola sejam mais democráticos, como a constituição e funcionamento do Conselho de escola, a existência do jornal interno que presta informações importantes sobre episódios vividos pela

² Fundação Municipal para Educação Comunitária, criada em 1987 e vinculada à Secretaria da Educação do município de Campinas, se desenvolve em três programas: o de alfabetização; o de conclusão das quatro primeiras séries do ensino fundamental; e a capacitação técnica e profissional, voltados às pessoas que não iniciaram ou

escola, a organização de jogos da amizade, entre outros, acontecimentos esses que se deram para efetivação de uma organização mais participativa .

Além disso, outro fator importante foi a unidade de ensino possuir o quadro técnico-administrativo completo: uma diretora, a vice-diretora e a orientadora pedagógica.

É preciso ressaltar uma dificuldade encontrada pela equipe na escola em questão. Os gestores ingressaram na rede municipal por meio do concurso público, no ano de 2002. Anterior a esse período, existia a seleção interna para composição do quadro técnico-administrativo, o que precarizava muito o trabalho, já que a rotatividade era grande, posto que já vigorava o Estatuto do Magistério Público de Campinas³, que previa o provimento de cargo por meio de concursos ou a substituição dos profissionais durante impedimento ou afastamento legal e temporário (e por isso só é permitida por pouco tempo, o que explica tal rotatividade). Ainda assim, a mudança na dinâmica de admissão provocou muitas reações, como resistência e desconfiança, principalmente por parte dos professores.

Apesar de existirem aqueles que apoiavam o trabalho desde o início, o fortalecimento da equipe gestora se deu progressivamente, a medida em que os membros da escola identificaram seus ideais naqueles defendidos pela equipe gestora, mostrando que nem todas as mudanças dependem estritamente da vontade e motivação dirigentes de escola, afinal, o trabalho se desenvolve levando em conta as relações pessoais que se estabelecem na escola, além de toda a influência normativa.

No município de Campinas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem atuado de modo descentralizado desde 2003, através da existência de cinco NAED'S (Núcleos de Ação Educativa Descentralizada), que atendem as regiões leste, noroeste, norte, sudoeste e sul. As equipes que compõem os NAED'S são formadas de modo interdisciplinar, possuindo representantes regionais da SME, supervisores educacionais, coordenadores pedagógicos, coordenadores da Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), professores de educação especial e profissionais de apoio técnico-administrativo, entre outros.

concluíram essas etapas da escolarização, na faixa etária indicada. Todos os programas têm por objetivo favorecer a inclusão social e econômica desses sujeitos.

³Lei Nº 6.894, de 24 de dezembro de 1.991.

A escola analisada pertence ao NAED sul, que possui 25 unidades escolares de educação infantil e 18 de ensino fundamental.

3.2 - As análises bibliográficas

Para o início do estudo bibliográfico foi realizado o primeiro levantamento de textos publicados na Revista Educação e Sociedade entre os anos de 2004 e 2006, focalizando os seguintes temas: a gestão democrática, trabalho integrado, planejamento participativo e projeto político-pedagógico. A revista possui quatro publicações anuais, sendo que uma delas, geralmente ocorrida no mês de outubro, é um número especial, que foca uma temática específica.

Vale frisar que três desses especiais falam de políticas públicas da educação (2002, 2005 e 2006) e que, dentro das políticas, a gestão do ensino público é enfatizada no âmbito das macropolíticas.

Como resultado dessa busca preliminar, que durou o mês de outubro de 2006, encontrou-se vinte e um textos que se relacionavam com o objeto de pesquisa, dos quais foram feitas cópias dos resumos. Apenas os exemplares de Dezembro de 2004 (n. 81, vol. 23), Especial de Outubro de 2006 (n. 96, vol.27) e Set./Dez. 2006 (n. 97, vol. 27) não foram encontrados na biblioteca da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, onde o trabalho foi realizado, com a análise do resumo e das palavras-chave de cada texto, em cada exemplar. Por essa razão, utilizamos o site da revista (www.cedes.unicamp.br), imprimindo os resumos dos textos dos exemplares referidos, que se ligavam à temática.

É importante dizer que não classificamos os textos, pois dentro das revistas eles estão subdivididos em várias categorias: podem ser da seção de Artigos, Dossiês, Imagens e Palavras, Debates, Jornal da Educação, revisão e Síntese, Formação dos profissionais da educação, Análise das práticas pedagógicas, Resenha e, nos exemplares mais antigos (até a publicação de 1999), existia a seção denominada Pesquisa no CEDES.

Dando continuidade ao trabalho, em novembro de 2006, decidiu-se alterar o levantamento bibliográfico na Revista, optando por fazer um resgate da temática ao longo dos 10 últimos anos, partindo do ano de 1996 até o ano de 2003, a fim de perceber como tal discussão foi incorporada à literatura depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei 9394/96) e da Emenda Constitucional 14, aprovadas em 1996, além de ampliar o número de textos que

tratavam do assunto. Esse foi, portanto, nosso segundo levantamento, e baseou-se nos mesmos critérios de seleção prévia (resumos e palavras-chave), também copiados.

Com essa nova busca, aumentou-se consideravelmente o número de textos encontrados, somando mais vinte e quatro àqueles que poderiam contribuir para pensarmos a questão da democratização do espaço escolar, do trabalho integrado da gestão de escola, projeto político-pedagógico e planejamento participativo.

Foi preciso, então, uma nova seleção da bibliografia encontrada, pois o trabalho com quarenta e cinco textos dificultaria a leitura de outros livros, dissertações e /ou teses, também importantes para o aprofundamento teórico. A escolha daqueles que dialogavam mais de perto com o tema não foi tarefa fácil, visto que, com a análise conjunta de resumos e palavras-chave para a escolha prévia dos textos, pôde-se observar que, em alguns casos, o resumo possui informações muito importantes para o nosso estudo, mas que não estavam presentes nas palavras-chave, ou vice-versa. Sendo assim, poderiam se perder conteúdos necessários, caso apenas um desses itens fosse adotado como critério de seleção.

Dessa forma, decidimos que seriam lidos aqueles textos que tratavam do ensino fundamental e que tivessem uma contextualização mais ampla, em nível de Brasil, focalizando o estudo a partir dos movimentos maiores e macro políticas nacionais.

Definimos, então, 15 textos que deveriam ser lidos e fichados. A atividade perdurou o mês de dezembro de 2006⁴.

⁴ Conferir a relação final de textos selecionados no Anexo 1.

3.3 - O trabalho de campo

Também no mês de dezembro foi observada na unidade escolar a reunião de Avaliação do Projeto Pedagógico (AVP), no dia 20/12/2006, sendo a primeira atividade realizada em campo.

Essa era uma reunião em que se daria seqüência à pauta de discussão iniciada em 29/11/2006, quando os grupos dos docentes prosseguiriam com a socialização dos projetos desenvolvidos na escola, ponderando a possibilidade ou não de continuá-los, e onde também seriam discutidas questões do cotidiano escolar, além da proposta de elaboração de um Plano de Ensino comum para o ano letivo de 2007 e a avaliação pedagógica da trimestralidade.

A reunião foi realizada no laboratório multimídia da escola. O uso desse espaço se deve ao fato de que nele haviam os recursos materiais utilizados na reunião (o computador para escrever a ata em tempo real, o projetor multimídia para veicular a mensagem que iniciaria a reunião, a câmera que registra as reuniões). Mas, devido a alguns problemas técnicos (a falta de um programa específico para a leitura de DVD), a mensagem foi transmitida somente em áudio, e as tentativas de sanar o problema causaram atraso da reunião, que começou às 9h10min, com a participação de 19 professores da escola, a equipe gestora (diretora, vice-diretora, orientadora pedagógica). Nessa reunião estavam presentes, ainda, o professor orientador do Projeto “Trabalho Integrado e Gestão Participativa na Escola Pública” e duas bolsistas de iniciação científica da FE/UNICAMP que desenvolviam pesquisa na escola.

Esse número variou ao longo da reunião, já que pessoas chegavam e saíam constantemente da sala. Era um dia em que haveria também uma confraternização de fim de ano na escola, assim a divisão do tempo para a reunião e essa outra atividade já estava feita e era de conhecimento daqueles que participavam. Às 11h20min, depois de 2 horas 10 minutos de trabalho, a reunião foi encerrada, faltando discutir apenas um item da pauta, que foi a avaliação pedagógica da trimestralidade, cuja responsabilidade de sistematizá-la, de modo escrito, e contemplar o maior número de questões possível, repassando aos demais, ficou com a orientadora pedagógica, por iniciativa pessoal e aceitação do grupo. Analisaremos mais adiante os dados coletados na observação de campo.

Já nos meses de janeiro e fevereiro de 2007 continuou-se com as observações em campo, e a segunda visita foi feita à escola, em 01/02, para uma reunião de Planejamento Pedagógico.

Na segunda reunião, deu-se início às discussões acerca do planejamento escolar do ano de 2007. Contando, a princípio, com 25 professores, a diretora, a vice-diretora, a coordenadora

pedagógica, o orientador do projeto de “Trabalho Integrado e Gestão Participativa na Escola Pública” e uma estudante do curso de Pedagogia da Unicamp, a reunião começou às 8h30min.

Nela, foram apresentados os resultados obtidos com os questionários sobre os Jogos da Amizade, realizado em setembro de 2006, que é um subprojeto da proposta de Trabalho Integrado na unidade de ensino. Foram analisadas as respostas dos alunos, pais, professores, funcionários e estagiários da escola, que puderam avaliar, opinar e sugerir melhorias para a realização do evento.

Logo após, foram mostrados gráficos do aproveitamento escolar do ano de 2006, referentes ao ensino fundamental (1ª a 8ª séries), debatendo estratégias para melhoria da aprendizagem na escola (trabalho interdisciplinar, com projetos, grupos de estudos dos professores, por exemplo).

Por fim, surgiu a proposta de fazer o Plano de Ensino da escola levando em conta as diretrizes enviadas pela Secretaria Municipal de Ensino, que sugeriu o tema “Meio Ambiente” para orientar o trabalho escolar.

A discussão entre professores e gestores perdurou até o fim da reunião, às 11h40min, na tentativa de encontrarem o melhor modo de integrar a temática sugerida ao projeto de ensino da escola. Os debates aconteceram devido aos diferentes entendimentos feitos a respeito da medida - alguns a consideraram marketing político e imposição, e por esta razão não queriam incorporá-la aos projetos de ensino do ano seguinte e outros que não a consideraram dessa mesma forma, entendendo a sugestão como um meio significativo e possível para trabalhar com questões relevantes e atuais sobre o meio ambiente. Por votação, ficara decidido integrar a sugestão aos projetos, tentando realizar um projeto interdisciplinar, para desenvolver um trabalho mais contextualizado.

Dessas observações, foi possível levantar algumas hipóteses sobre a gestão escolar e sua relação com o corpo docente. Positivamente, a equipe incentiva a participação e engajamento de todos; se mostra disponível para dialogar, evidenciando que é possível cada um expor suas vontades, e há espaço para a votação, como meio de se chegar a um balanceamento nas tomadas de decisões.

Mas isso não excluiu a existência de algumas propostas de trabalho pensadas pela gestão e incorporadas pelo grupo docente. Para exemplificar, tivemos o Grupo de Trabalho do letramento, desenvolvido em 2006 e que, apesar de conflitos internos, foi avaliado positivamente pela gestão,

que considerou imprescindível sua continuidade. Já para 2007, foi proposta pela gestão a formação de um Grupo de Estudos para acompanhar o rendimento escolar, sendo este um lugar para proporcionar uma formação contínua dos docentes no âmbito da própria escola, trabalho que seria coordenado por um professor, tido como mais experiente. Em ambos os casos citados, a gestão, acreditando ser a melhor alternativa para a escola, não proporcionou um espaço de discussão aprofundada e, independente de ser vontade coletiva ou não, os projetos foram instituídos na unidade de ensino. Foi possibilitada discussão apenas quanto à forma da sua implementação. Outro aspecto relevante foi o indício da falta de uma cultura democrática, apresentada por grupos de professores, que, devido às próprias concepções, tinham dificuldades em aceitar os diferentes modos de pensar e propostas feitas por outros colegas de profissão.

Assim, ao definirmos que as enquetes possibilitariam averiguar se essas presunções eram percebidas também pelos conselheiros, novas leituras foram necessárias para a compreensão do trabalho com enquetes, diante desse contexto. Desse modo, ao longo dos meses de julho e agosto de 2007, trabalhamos na elaboração da enquete⁵, entregue aos conselheiros numa reunião acontecida em setembro de 2007. A escolha da reunião do Conselho se deveu ao fato de esperava-se encontrar nela um grande número de conselheiros, garantindo que um número considerável de enquetes (e, conseqüentemente, de informações) fosse entregue.

Nessa reunião do Conselho estavam presentes 14 conselheiros e a estudante do curso de Pedagogia da Unicamp, que desenvolve o TCC na escola.

A reunião iniciou às 19h20min, no laboratório de informática da escola, e tinha por objetivo a leitura, possíveis retificações e aprovação do Regimento Interno do Conselho. Mas isso não impediu que outras questões a respeito da escola fossem contempladas, como sugestões para a mudança de prédios durante o período em que a escola estiver em reforma, que deveriam ser documentadas e entregues ao NAED.

Passada essa discussão, o texto do Regimento foi lido, e dois parágrafos foram sinalizados por um mesmo conselheiro para que se mudasse a grafia (mas não o conteúdo abarcado). Após votação de todos, optou-se por deixar o texto como estava, por entenderem que havia clareza na exposição textual.

E, assim sendo, o texto foi aprovado e passou, em 17 de setembro de 2007, a ser o Regimento Interno do Conselho dessa escola municipal.

⁵ Conferir, no anexo 2, a enquete direcionada aos Conselheiros de escola

Trabalhamos nas enquetes (Thiollent, 1980) para serem aplicadas aos conselheiros que, como dissemos, representam todos os segmentos escolares num mecanismo de ação coletiva, objetivando saber qual o entendimento que cada segmento possui sobre a temática da democracia, se eles percebem ou não a existência de atitudes democráticas na escola, e se a participação como conselheiros escolares favorece também a participação fora da escola.

Assim, ao realizar primeira tentativa entrega das enquetes na reunião do Conselho do dia 17/09/2007, nos deparamos com as primeiras dificuldades na coleta de dados: o pequeno número de participantes e o pequeno retorno das enquetes. Apenas 14 conselheiros estavam presentes e destes, apenas cinco retornaram as enquetes, sendo uma em branco, o que representou um pouco mais de 10% do número total de conselheiros.

Diante das poucas informações obtidas com as enquetes, fizemos uma segunda tentativa de envio das mesmas, sendo, dessa vez, por meio de uma via influente na escola, a vice-diretora, que as encaminhariam aos conselheiros, no prazo de uma semana a quinze dias, o que permitiria o acesso aos dados no fim do mês de setembro de 2007.

Esse processo demorou um pouco mais, o que gerou hipóteses preliminares sobre o discurso democrático da equipe gestora (evidenciado pela acessibilidade dessa equipe) que parecia ser contraditório na prática, pois sugeria que a equipe estava centrada, unicamente, nos interesses do grupo da escola, inibindo outras formas de participação no ambiente escolar.

No entanto, tais considerações foram invalidadas quando, depois de aproximadamente um mês de espera (a coleta aconteceu entre final do mês de setembro e quase todo o mês de outubro de 2007), foram retornadas mais 26 enquetes, totalizando 31 enquetes, que formaram o corpus para análise da pesquisa.

3.4 - Analisando as enquetes

Nesse trabalho, interessou-nos fazer a distinção entre os segmentos a fim de entender a interpretação de cada um deles quanto a existência ou não de atitudes democráticas na escola, bem como se a participação em momentos decisórios na escola pode favorecer a participação também em nível macro.

Essa diferenciação foi possível com a primeira questão: ***Qual o segmento representa? a) Pais; b) Alunos; c) Funcionários; d) Professores; e) Especialistas.***

Com ela, pudemos saber que das 31 enquetes devolvidas, quatro foram respondidas por funcionários, cinco foram respondidas pelos pais; três foram respondidas pelos alunos, doze foram respondidas pelos professores e duas foram respondidas pelos especialistas. Cinco enquetes retornaram em branco e oito enquetes não retornaram.

A vice-diretora, que entregara as enquetes aos conselheiros, já havia mencionado a dificuldade de contato com alguns conselheiros, que sequer participam das reuniões do Conselho. Esses, segundo ela, seriam os conselheiros que não vivem intensamente o cotidiano escolar, como fazem os professores, por exemplo, com quem o contato é facilitado também pelo vínculo profissional estabelecido. Vale ressaltar que todos os conselheiros atuam de forma voluntária no colegiado.

O retorno das enquetes demonstrou que os maiores respondentes foram as figuras que atuam na escola, com quem a equipe gestora tem contato direto e cotidiano, somando 21 enquetes respondidas por professores, alunos funcionários e os próprios gestores (embora um dos especialistas que compõe a equipe não tenha respondido, por estar de férias no período destinado à coleta de dados).

A enquete foi composta por nove questões, sendo as sete primeiras fechadas e as duas últimas abertas.

3.4.1- As questões fechadas

As questões fechadas objetivaram saber um pouco mais do funcionamento do Conselho.

Desse modo, com a segunda questão: *“Em sua opinião o Conselho de Escola tem grande, média ou pouca influência na gestão da escola?”*, queríamos identificar a auto – imagem do Conselho (por meio dos conselheiros), e como essa percepção pode ser um estímulo motivador ou desmotivador da construção e participação em espaços democráticos.

Assim, com as respostas obtidas no segmento dos pais e funcionários conselheiros indicam que todos os nove (100% deles) acreditam que o Conselho tem grande influência na gestão da escola, assim como a maioria dos professores (8 professores, ou 66%).

Dos três alunos que responderam, dois (66%) percebem o Conselho como mecanismo que tem média influência no trabalho da gestão.

Essa questão dividiu a opinião até mesmo dos especialistas: um deles percebe o conselho como mecanismo de média influência e outro, de grande influência.

Diante desses dados, grosso modo, pode-se dizer que os conselheiros acreditam na relevância do trabalho do Conselho, que parece ser, de fato, um meio de participação efetiva dos membros da comunidade escolar nos processos decisórios da escola. Os menos satisfeitos com a influência do conselho na gestão são os alunos e talvez seja essa descrença que desencoraja mais alunos a se envolverem, se interessarem pela atuação no Conselho de escola.

A questão 3: *“Qual a maior dificuldade para a sua participação no Conselho de Escola?”*, objetivou saber quais são os maiores empecilhos ainda encontrados nos processos participativos, quais aspectos que ainda devem ser melhorados.

Desse modo, das 26 respostas, 19 delas (73%) apontaram a falta de tempo como maior empecilho para a participação no Conselho. Isso não impediu que cada segmento mencionasse outros fatores, como o desinteresse de outros conselheiros, indicado pelos pais, a falta de encaminhamento das propostas votadas, que é item desmotivador para o especialista que respondeu a questão (houve uma resposta em branco), a falta de informação, acusada pelos alunos, o estresse e cansaço dos professores, e também a abordagem de assuntos que não são da ordem do conselho, além de dificuldades práticas, como encontrar meios de locomoção para as reuniões, que se dão sempre no período noturno, lembradas pelos representantes dos funcionários.

Essas referências nos permitem dizer que as demandas individuais, as inúmeras exigências, embora diferentes, que cada segmento possui, impostas pela sociedade do trabalho, sobretudo a partir dos modos de organização trabalhistas fordistas e tayloristas⁶ têm buscado otimização do tempo de todos - crianças, adolescentes, adultos-, com a finalidade do aumento da produção, do consumo e, conseqüentemente do lucro para o grande capital. Nesse modelo de organização do trabalho, a ocupação do tempo todo é imprescindível, já que o ócio não é lucrativo (Heloani, 2003).

Assim, aqueles que querem participar carecem deixar de fazer outras atividades, inclusive o próprio lazer/descanso.

Segundo Oliveira (2004) a situação do trabalho dos professores pode elucidar um pouco mais essa afirmação, devido às difíceis condições de atuação às quais são submetidos, através da regulação das políticas educacionais da década de 1990, que configura as redes de ensino tanto fisicamente, quanto organizacionalmente, pautando-se em conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, ao tratar a educação a partir de pressupostos mercadológicos, onde a qualidade do ensino se correlaciona com a lógica do custo-benefício extraída do mundo do trabalho capitalista.

Nesse contexto, os exames de avaliação expedidos a todo país funcionam como sistemas de averiguação do rendimento escolar não visam somente aferir o aproveitamento dos alunos, mas também são formas de controle do trabalho docente, ao serem dados que possibilitam a classificação dos melhores e piores desempenhos (Arelaro, 2005).

Com tal política, os processos pelos quais têm passado a função dos professores frente ao contexto globalizado são: a desprofissionalização, que advém do fato desses profissionais terem que assumir funções não específicas; a proletarização técnica (perda do controle dos processos e produtos do trabalho) e ideológica (expropriação dos valores). São esses conceitos que permeiam os debates sobre flexibilização e precarização do seu trabalho, que não excluem também a condição salarial dos professores, que induz às duplas, às vezes, triplas jornadas de trabalho (Oliveira, 2004).

⁶ Tecnologias disciplinares surgidas no início do século XX, marcadas, essencialmente, pela expropriação da capacidade intelectual do trabalhador nos processos de produção, além da inserção da variável tecnológica, que passa a ser utilizada em favor da produção capitalista.

Desse modo, podemos dizer que a participação, de fato, exige não somente a consciência da sua importância (esta, aliás, deve ser o fator motivador daqueles que participam), mas também requer grandes esforços pra se concretizar.

A melhoria das condições do trabalho docente deve ser viabilizada quando valores como autonomia, participação, democratização são realmente interesses da escola, mais do que interesse em cumprir uma regulamentação, pois falar da autonomia do professor subjaz a sua participação nos processos de concepção e organização do seu trabalho. E isso não é possível quando se falta tempo, inclusive, para discutir e se integrar das demandas com as quais será desenvolvida sua atividade.

A quarta questão buscou saber como *é avaliada a comunicação pelos conselheiros entre membros do conselho; entre conselho e demais integrantes da comunidade escolar; e o conselho e órgãos centrais da administração pública*, com a finalidade de conhecer onde a comunicação tem sido falha, onde tem sido positiva, indicando quais setores ainda sofrem maior rigidez, o que dificulta práticas democráticas, já que a comunicação é um aspecto importante para a democratização escolar.

As alternativas foram divididas entre “*boa, regular e ruim*”, a fim de ser possível situar, de modo bem específico, a satisfação ou insatisfação quanto a comunicação de cada segmento com diversas esferas com as quais têm contato - entre os próprios conselheiros; entre os conselheiros e seus representados e entre o conselho e órgãos da administração pública.

Assim sendo, os pais representantes no Conselho estão plenamente satisfeitos (100% deles) com a comunicação entre eles e os demais integrantes da comunidade escolar, e também consideram “*Boa*” a comunicação interna e com órgãos da administração direta (80%, ou quatro respostas). Existiu apenas uma menção “*Regular*” (20%) para cada uma dessas categorias.

Para todos os três alunos representantes do Conselho, a comunicação tem sido considerada plenamente satisfatória entre os membros do Conselho e também com os órgãos da administração direta. Também os três apontaram como “*Regular*” a comunicação com os demais integrantes escolares, sendo nesse nível de relação onde a comunicação deve ser melhorada.

Os apontamentos dos especialistas indicam as diferentes percepções que têm sobre um mesmo processo. Enquanto um deles avalia positivamente a comunicação em todos os níveis, o outro se mostra insatisfeito: a relação interna do Conselho é considerada “*Regular*” e com os órgãos da administração pública e com os demais integrantes da escola, “*Ruim*”.

Os funcionários indicaram estarem satisfeitos com a comunicação entre o Conselho e os órgãos da administração pública: todos os três que responderam à questão (houve uma resposta em branco) consideram “Boa” a comunicação nesse nível. Já para a comunicação entre os próprios membros de conselho e também dos demais integrantes da escola, sugere-se que há onde melhorar, pois a consideração de todos é “Regular”.

Para grande parte dos professores (75 %, ou nove respostas), a comunicação é considerada “Regular”, seja entre os membros do Conselho, entre os outros integrantes da escola e também com órgãos da administração central.

Destarte, pode-se perceber que não há unanimidade quanto à comunicação: quando se fala da comunicação entre os membros do Conselho, pais alunos e um especialista consideram “Boa”; professores, funcionários e outro especialista a julga “Regular”.

Esses dados apontam, portanto, o maior descontentamento o entre aqueles que se relacionam profissionalmente na escola - professores e funcionários. É uma indicação a qual se deve dar maior atenção, já que com o fato de estarem convivendo cotidianamente se supunha que a possibilidade de comunicação estaria sendo ampliada e não é isso que os dados permitiram perceber.

Essa insatisfação com a comunicação dentro da escola, que inclui também a comunicação entre membros do Conselho e demais integrantes do espaço escolar, tem indicado que ela pode ser melhorada, já que somente o segmento dos pais mostrou-se satisfeito, ou seja, aqueles que não estão, necessariamente, inseridos no cotidiano da escola. Infere-se, portanto, que aqueles que vivem o dia-a-dia da escola têm maior clareza das falhas de comunicação existentes.

Talvez essas falhas possam ser derivadas da falta de interesse dos pares em saber das questões tratadas pelo conselho, o que demonstra a falta da cultura democrática ou, quando pensamos na inter-relação dos diferentes segmentos, ainda possam existir relações hierarquizadas que dificultem a comunicação. Assim, aluno não se comunica com professores, que não se entendem com especialistas...

A consideração dos conselheiros em relação à comunicação com órgãos representantes da administração direta deve ser ponderada entre avanços e retrocessos: pais, alunos e funcionários a percebe de modo positivo, enquanto professores acreditam que ela pode ser melhorada.

Historicamente, a hierarquização das relações sociais dificultou pais, alunos e funcionários de se fazerem ouvidos, pois estes eram considerados os estrados mais baixos da

escola. A satisfação com a comunicação indica, felizmente, que tal concepção tem sido superada, sendo esses segmentos valorizados também na esfera macro política, o que é importante não só em nível de mero reconhecimento, mas também quando se pensa em propor novas políticas para a escola, que deve levar em conta a presença, participação e importância desses agentes.

Por outro lado, os professores se mostram um pouco menos contentes com a comunicação com os órgãos da administração direta. Isso supõe certa dificuldade dessa categoria em ser ouvida. Reivindicações, propostas, questionamentos, portanto, podem ser inibidos com essa forma de interação estabelecida entre esses dois segmentos. E isso é um fator que dificulta a efetivação de uma organização democrática, já que a falta de comunicação pode impedir uma postura mais participativa dos professores, verticalizando as relações entre a administração pública e seus servidores, o que constitui um retrocesso diante da valorização de todos os segmentos, processo que, supostamente, pode estar ocorrendo com pais, alunos e funcionários.

Também julgamos importante questionar sobre a forma de convocação mais freqüente para as reuniões do Conselho para conhecermos quais mecanismos têm sido mais eficientes em contatar os representantes. Para tanto, elaboramos a quinta questão: *Qual a forma mais freqüente de convocação do representante para as reuniões do Conselho de Escola?*

As correspondências, assinaladas 19 vezes, o que corresponde a 73%, e telefonemas, apontados 11 vezes⁷, representando 42% das respostas dos conselheiros, foram os meios considerados mais importantes para a convocação dos representantes.

Alunos e funcionários também mencionaram o uso de bilhete e cartazes como boas alternativas de convocação, além do contato pessoal e verbal, lembrado pela categoria dos professores.

Com isso, acreditamos que os meios utilizados são significativos, pois, no caso das correspondências, é necessária certa antecipação da convocação, devido ao fato de requerer tempo para o endereçamento das mesmas e, com isso, é pouco provável que os conselheiros sejam surpreendidos com a convocação.

Já o telefonema é positivo pelo seu retorno imediato, o que traz a certeza da entrega da convocação, embora possa ser realizado sem muita antecedência. Um aspecto interessante foi essa alternativa não ter sido apontada no grupo de professores. Isso pode evidenciar que os professores não passam muito tempo em suas residências, o que impossibilita o acesso por esse

⁷ Foi permitido assinalar mais de uma opção nas questões

meio de comunicação. Assim sendo, são os recursos escritos - cartas, cartazes - os que eles consideram mais eficientes.

As questões 6 e 7 foram elaboradas de forma articulada e visaram saber *como os representantes de Conselho se integravam dos conteúdos a serem discutidos na reunião, bem como se socializavam as deliberações*. Fez-se necessário sabermos quais os meios de comunicação eram mais efetivos para os conselheiros, pois o acesso às informações é indispensável para permitir um posicionamento mais crítico diante dos assuntos referentes ao Conselho.

Para 22 representantes do Conselho (84%), que responderam a enquete, a pauta foi tida como principal meio informativo, exceto para o segmento dos alunos, que indicaram a comunicação verbal com outro conselheiro a melhor forma de se inteirar do que seria discutido nas reuniões do Conselho e os cartazes, bilhetes e jornal, que tiveram seu grande valor destacado por dois professores e um funcionário.

De fato, como demanda a conduta democrática, o conhecimento prévio dos assuntos que serão discutidos na reunião deve ser uma prerrogativa dos conselheiros, para que estes possam elaborar questionamentos, sugestões, argumentos para colocar em discussão.

Nesse quesito, com a grande maioria dos conselheiros apontando para a divulgação prévia da pauta, se deduz que a equipe gestora tem assumido uma postura que favorece a participação ativa de todos nas reuniões de Conselho.

Ademais, é preciso *socializar* as decisões tomadas nas reuniões. *Conhecer qual é a melhor forma de se cumprir com essa responsabilidade* é o que pretendemos saber com a questão 7, a última questão fechada.

Analisando as enquetes, encontramos a reunião com os representados como a melhor forma de socializar o que fora decidido, apontada em 20 respostas dos conselheiros (76%). Houve também a menção concomitante do jornal interno, o “ViRa- Notícia”, considerado importante para os especialistas, pais e professores, que apontaram também o cartaz como outra boa opção.

O segmento dos alunos foi o único cuja maioria (duas, das três repostas, ou 66%) deixou a questão em branco, o que pode significar que ele dê menos atenção ao modo em que o Conselho encaminha aos demais as propostas votadas, não cumprindo, portanto, com sua efetiva função representativa. Essa hipótese é preocupante, pois tal postura pode conduzir ao desinteresse da

categoria dos alunos, de modo geral, pelos direcionamentos dados à escola, o que favorece uma postura passiva, que continuará a se submeter às decisões e ordens de outros, perpetuando o mandonismo e relações hierárquicas, ao invés de favorecer a construção da cultura democrática na escola. A preocupação com a falta de informação aos representados apareceu uma vez no grupo de professores e outra no grupo de funcionários, que endossaram que a comunicação deve ser melhorada, pois muitas pessoas não ficam sabendo o que fora deliberado.

Essas questões fechadas serviram para entendermos um pouco melhor o funcionamento do Conselho na unidade de ensino. Temos, ainda, as duas questões abertas.

3.4.2. - As questões abertas

Acreditamos que as questões abertas seria um modo significativo para captação das concepções que os Conselheiros têm sobre a temática da democracia, pois permite a emissão livre dos valores, julgamentos e entendimentos subjetivos.

Desse modo, com a primeira questão: *“A sua experiência como conselheiro tem favorecido a sua participação em outros setores da sociedade? De que forma? Justifique”*. nos propomos a indagar se ampliar o espaço de participação na escola, que é um aprendizado democrático, favorece também posturas e posicionamentos democráticos em nível macro, postura essa que é condição necessária para a construção de uma sociedade mais igualitária .

No segmento dos pais, tivemos uma resposta em branco, duas respostas (40%) que afirmavam que participar de momentos decisórios na escola não favorece a participação extra-escolar, mas sem justificativa, e duas respostas (40%) que afirmaram que tal participação favorece, sim, a participação em outros setores da sociedade.

Essas respostas *“Sim”* se diferenciaram nas suas justificativas: para um deles é a possibilidade do voto (manifestação da opinião) e aprendizado da cidadania diante das relações estabelecidas nesse mecanismo de decisão coletiva que são transferidas às outras esferas sociais; o outro ressalta a importância da conscientização do coletivo em detrimento do individual, além do fato do Conselho ser um meio de aproximar e favorecer o contato com pessoas ligadas a administração direta. É preciso ressaltar que autoconfiança e maior auto-estima também foram indicadas, o que significa que existe, de fato, valorização das opiniões de todos, ou seja, há um movimento que tenta se opor às relações hierarquizadas.

Os dois alunos respondentes (uma questão foi deixada em branco) afirmaram que participar do Conselho favorece a participação fora do âmbito escolar. Isso se dá pela reflexão a respeito das organizações escolares em nível macro político, possibilitadas pelo maior conhecimento da dinâmica escolar através da participação. Outro aspecto significativo, que vem confirmar que há valorização de todos os segmentos, é a perda do medo de se expressar, pois as opiniões são aceitas, além de ter uma visão mais positiva do professor, que outrora era tido como distante e opressor, e passa a ser visto numa relação mais próxima e amigável.

Analisando as repostas dos funcionários, encontramos três respostas “*Sim*” e uma resposta “*Não*”. Para os que afirmam que participar do Conselho favorece a participação extra escolar, isso se deve ao maior entendimento das questões macro políticas e a possibilidade de novas experiências, posturas e saberes.

Já a resposta “*Não*”, infelizmente, evidencia que incorporar a cultura democrática não é tarefa fácil, pois embora no Conselho exista possibilidade efetiva de participação, a frequência em tal mecanismo ainda é pequena, além da auto desvalorização nos processos de tomada de decisão da escola, ao justificar sua importância na instituição apenas pela função (relação empregatícia) que desempenha.

O especialista que respondeu à questão (houve uma resposta em branco) vincula os aprendizados proporcionados pela participação no Conselho à concepção de que ela se dá apenas em mecanismos oficiais (outros conselhos) e também à participação político-partidária, e, por esta razão, não acredita que o Conselho, em si, esteja ampliando o campo de atuação em outras esferas sociais.

O segmento dos professores retornou quatro enquetes em branco. De todos os oito professores que responderam, dois (16%) acreditam que participar do Conselho não tem favorecido a participação em outros setores da sociedade, sendo uma afirmação sem justificativa; a outra resposta negativa se justifica dizendo que sua participação no Conselho ainda é pequena, pois é suplente, e que isso faz com que não tenha constituído uma experiência significativa a ponto de transferir os aprendizados a outros âmbitos sociais.

Das seis repostas “*Sim*” encontradas, ou seja, 50% das repostas do segmento dos professores, destaca-se que a participação efetiva na gestão da escola conduz a problematizar melhor as situações, afim de se chegar também a soluções, e que essa atitude ativa é assumida também em outros setores, como clubes, bairro, condomínio (organizações sociais). Avaliar

algumas experiências positivas buscando sugerir-las em outras escolas; a maior abertura para o diálogo, também para com a comunidade escolar; tornar-se mais questionador em relação aos direitos e deveres de cidadão (cidadania política); e a experiência como subsídio para reflexão de caráter acadêmico-científica são os campos para os quais os professores extrapolam os aprendizados das posturas participativas.

Temos, então, a última questão aberta, que buscou saber como os conselheiros concebem a existência ou não do gerir democraticamente na unidade de ensino. Por esta questão, acreditamos que seria possível apreender quais eram concepções que se tinha de democracia, onde e quando ela ocorria ou deixava de ocorrer, apontando o que poderia ser melhorado ou o que poderia permanecer numa escola que busca caminhos para se democratizar.

No segmento dos pais, a quatro deles (80%) acreditam que existe a gestão democrática na unidade de ensino em questão, sendo que um deles não especificou as razões da sua afirmativa. A outra afirmativa acreditava parcialmente na gestão democrática escolar.

Para aqueles que afirmaram existir a gestão democrática, a democracia é entendida como direito ao voto, a possibilidade de participar nas tomadas de decisões, além da existência da comunicação na escola, o que pode ser entendido como oposição às relações hierarquizadas.

Aquele que se diz parcialmente crente na existência de posturas democráticas da gestão escolar justifica sua opinião com base na concepção de democracia como consenso de idéias do grupo, e não como expressão da vontade da maioria, feita em votação. Assim, quando prevalece a opinião de alguns, o conselheiro entende tal fato como atitude antidemocrática.

Os especialistas se dividiram nas suas afirmações: um acredita na existência da gestão democrática na escola, enquanto outro acredita parcialmente nela. As razões apontadas para a resposta afirmativa são: a descentralização nas tomadas de decisão, a construção coletiva do projeto político-pedagógico, a valorização do coletivo (quando as ações são realizadas por comissões). O especialista que considera a existência parcial da democracia na escola atribui o fato à resistência de alguns segmentos, que não estão preocupados com o coletivo, mas em interesses próprios.

Analisando as respostas emitidas pelos funcionários, encontrou-se duas respostas (50%) que consideram que inexistente a gestão democrática na escola, ambas sem justificativa.

Para aqueles outros dois (50%) que acreditam que a gestão da escola é democrática os fatores atribuídos foram a valorização das idéias, a possibilidade de votação, a fomentação da

participação de todos os segmentos. Se fizerem ouvidos foi a consideração mais importante, o que caracterizou a democracia para os funcionários.

Para o único aluno que respondeu a questão (existiram duas respostas em branco) a gestão democrática existe na escola em razão da valorização das opiniões e tratamento igualitário entre os segmentos, o que indica que a hierarquia não se dá de modo vertical.

Por fim, temos a análise das nove enquetes (75 %) dos professores, que responderam “Sim” à questão (embora uma sem justificativa), mais as duas respostas “Em parte”. Existiu apenas uma enquete em branco e nenhuma resposta “Não” à questão.

Assim, para esse segmento, a gestão democrática se caracteriza pela possibilidade de parcerias em eventos escolares (festas, jogos da amizade); na autonomia para realização dos seus projetos; a possibilidade do voto e exposição de opiniões nas tomadas de decisões; as ações não são tomadas sem prévia discussão; a construção coletiva do projeto político-pedagógico, o diálogo entre gestores e o grupo docente e a relação dos docentes com os alunos, que favorece uma relação mais horizontal; além do fato de a gestão estar atenta ao que os professores dizem.

As duas respostas em parte encontradas no segmento dos professores demonstram um descontentamento em relação à falta de trabalho da gestão com todos os segmentos da escola; também com a existência, ainda, de projetos e ações que não representam a vontade coletiva e por essa razão não se concretizam (como os citados no trabalho de campo - o Grupo de Trabalho de Letramento em 2006 e o Grupo de Estudos para 2007); além disso, foi mencionada a falta de liderança da equipe gestora, concepção esta que pode advir da cultura personalista (Romão, 2003), a qual delega a uma única pessoa (diretora) um poder coletivo (escola), favorecendo, desse modo, a existência da hierarquia, que se naturaliza ao requerer daquele que se encontra no posto de direção o estar à frente de todas as decisões.

O que merece ser ressaltado nas concepções dos professores é a democracia entendida e reivindicada diretamente aos interesses do grupo de professores e dos alunos e, talvez por esta razão, há o apontamento da necessidade de se trabalhar mais com os outros segmentos para efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática. Funcionários e pais sequer foram mencionados nessas respostas, embora se suponha (e se espera) que, quando falam da participação de todos, esses segmentos estejam contemplados.

Ao nos propormos a analisar as questões abertas, nos deparamos com um trabalho complexo, pois muitas concepções são evidenciadas nas entrelinhas do que é escrito. Como se

notou, foi nesse tipo de questão em que retorno em branco foi maior, pois exigia maior reflexão, argumentação e, por consequência, necessitava de maior atenção e tempo para ser respondida, em comparação com as questões fechadas.

No entanto, foi a partir das análises de todas as respostas que a elaboração de algumas considerações, já em linhas finais, se tornou possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi lido e observado, surgiram hipóteses quanto à gestão escolar, sendo possível apontar alguns fatores que favorecem a organização democrática dentro da escola.

A começar, temos o interesse da equipe em democratizar o espaço escolar. Parece óbvio, mas sem tal interesse, a possibilidade de existência efetiva de mecanismos democratizadores, como o próprio conselho ou a construção coletiva do projeto político-pedagógico, é amofinada e esses podem passar a existir, apenas, para o cumprimento de uma orientação normativa. A possibilidade real de participação demonstra a acessibilidade da gestão em dar voz todos que queiram participar.

O segundo aspecto relevante é a postura dialógica dessa mesma equipe. Como a maioria dos segmentos apontou em suas respostas, os gestores se preocupam e valorizam a opinião de todos, não tomam decisões que interferirão na vida escolar sem antes consultar aqueles que estão envolvidos no processo, mesmo que indiretamente.

Trabalhar em grupo, muitas vezes, é um trabalho difícil, já que as pessoas possuem diferentes concepções e idéias e nem sempre se consegue chegar a um denominador comum. A existência de conflitos em si não é um problema, já que demonstra que as pessoas não se limitam a acatar definições pré-estabelecidas. Assim, a possibilidade do voto foi condição necessária e positiva na escola quando não se chegou a um consenso de idéias.

Entretanto, quando a gestão assume essa postura, ainda podem suscitar dificuldades para o trabalho na escola, pois aqueles que têm de tomar para si as idéias julgadas e votadas mais adequadas pela maioria do grupo podem se sentir desmotivados e desengajados, conduzindo a uma má inter-relação entre profissionais e também influenciando negativamente nos esforços para concretização das propostas, advertindo a falta da cultura democrática, já que são valores individuais que estão em pauta.

É justamente a falta de uma cultura democrática que apontamos como dificultador da efetivação da gestão democrática na escola. Dela, advém a resistência por parte de segmentos, a falta de interesse em participar, como também a descrença que se tem na possibilidade de efetiva participação, a existência de posturas hierarquizadas, enfim, uma gama de atitudes anti-

democráticas que favorecem a permanência de relações patrimonialistas, mandonistas e individualizadas dentro da escola.

Assim, sendo o intuito da pesquisa conhecer quais as concepções que os conselheiros faziam a respeito da temática da democracia, podemos concluir, de modo geral, que os conceitos apresentados se vinculam aos meios considerados mais importantes para viabilização de uma gestão democrática, como a possibilidade de *participação* de todos nos momentos decisórios da escola, a *valorização da opinião e direito ao voto*, como a expressão da vontade coletiva. Portanto, tudo aquilo que diz respeito à *união* do grupo, a *descentralização* nas tomadas de decisões, a preocupação com os *interesses do coletivo* são sinônimos de democracia para os conselheiros.

O segundo objetivo foi saber se o fato de participar, ativamente, de um mecanismo de decisão coletiva escolar é um facilitador para a participação também em outros setores da sociedade.

Para a grande maioria dos conselheiros, a participação no Conselho tem representado um importante aprendizado de posturas participativas, que são assumidas também em outras esferas sociais, seja fomentando os questionamentos; ampliando o entendimento de estruturas organizacionais e macro políticas, e por consequência, da capacidade argumentativa; e também na superação do medo de participar, medo este oriundo de uma forte opressão construída nas rígidas relações hierárquicas, as quais fizeram parte da construção social e também escolar no Brasil e que se mostram enfraquecidas numa escola que se pretende e busca caminhos para ser democrática.

Desse modo, se outrora a escola era tida apenas como difusora ideológica das elites, nessa nova perspectiva ela pode de ser encarada como um *locus* importante para disseminação de uma organização verdadeiramente participativa.

Podemos concluir que o aprendizado da democracia é possível, embora requeira atitudes que embatem com interesses distintos entre si. Esse não é um aprendizado que se dá sem duras penas, mas é o primeiro passo para que a cultura democrática possa ser construída. É um movimento que parte do micro - a escola - e que, como notamos, pode extrapolar seus muros mesmo que demande tempo pedagógico, político e administrativo.

A condição indispensável é a predisposição em se assumir posturas democráticas e essa condição foi encontrada na escola e equipe gestora em questão.

Anexos

Anexo 1- Relação dos 15 textos escolhidos para leitura e fichamento:

Período	Nº e volume	Título	Textos selecionados
Dez./ 1999	n. 69 Ano XX	—	Rosar, Maria de Fatima Felix. <i>A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil.</i>
Ago./2001	n. 75 Ano: XXII	Dossiê: Políticas Educacionais	Mendonça, Erasto Fortes. <i>Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil.</i>
Dez./2001	n.77 Ano XXII	—	Martins, Angela M. <i>A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura.</i>
Especial Set./2002	n. 80 Vol. 23	Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002	Azevedo, Janete M. L. <i>Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal.</i>
Dez./2002	n.81 Vol. 23	Dossiê: Letramento	Cavalcante, Ludmila Holanda Oliveira, & Ferraro Junior, Luiz Antônio. <i>Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (Relato de experiência do programa comunidade ativa).</i>
Ago./2003	n.83 Vol.24	Dossiê: Adorno e a Educação	Marques, Luciana R. <i>O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros.</i>
Maio/Ago.- 2004	n. 87 Vol. 25	Dossiê: Globalização e Educação: Precarização do trabalho docente - I	Höffe, Otfried. <i>Valores em instituições democráticas de ensino.</i>
Set./Dez. - 2004	n. 89 Vol. 25	Dossiê: Globalização e Educação: Precarização do trabalho docente - II	Ferreira, Naura Syria Carapeto. <i>Repensando e ressignificando a Gestão democrática da educação na "cultura globalizada".</i> Leclerc, Gesuína de Fátima Elias. <i>Dissensos no consenso: a democratização da escola pública em Mato Grosso.</i> Oliveira Andrade, Dalila. <i>A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização.</i>
Jan./ Abril- 2005	n.90 Vol. 26	—	Nosella, Paolo. <i>Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois.</i>
Especial – Outubro 2005	n. 92 Vol. 26	Políticas Públicas de regulação: Problemas e perspectivas da educação básica	Arelaro, Lisete Regina Gomes. <i>O ensino fundamental no Brasil: Avanços, perplexidades e tendências.</i> Duarte, Marisa R.B. <i>Regulação sistêmica e políticas de financiamento da educação básica.</i> Freitas, Luiz C. <i>Qualidade negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública.</i> Krawczyk, Nora Rut. <i>Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?</i>

Enquete sobre o funcionamento do Conselho de Escola

1) Qual o segmento representa?

Pais Alunos Funcionários Professores Especialistas

2) Em sua opinião o Conselho de Escola tem:

Grande influência na gestão da unidade escolar;

Média influência na gestão da unidade escolar;

Pouca influência na gestão da unidade escolar .

3) Qual a maior dificuldade para a sua participação no Conselho de Escola?

Falta de tempo

Falta de informação

Falta de valorização das opiniões

Falta de encaminhamento das propostas votadas (ações concretas)

Outra _____

4) Como você avalia a comunicação:

a) Entre os membros do Conselho de Escola?

Boa Regular Ruim

b) Entre os membros do Conselho de Escola e os demais integrantes da escola?

Boa Regular Ruim

c) Entre o Conselho de Escola e os órgãos centrais da administração pública?

Boa Regular Ruim

5) Qual a forma mais freqüente de convocação do representante para as reuniões do Conselho de Escola?

Por meio do jornal da escola;

Por meio de outro conselheiro;

Por meio de cartazes;

Por meio de telefonema;

Outros. _____

6) Qual a forma mais freqüente de contato entre o representante e os conteúdos a serem discutidos na reunião do Conselho de Escola?

Por meio do jornal da escola;

Por meio de outro conselheiro;

Por meio de cartazes;

Por meio da pauta, previamente divulgada;

Outros. _____

7) Como são socializadas as decisões tomadas pelo Conselho de Escola?

Por meio do jornal da escola;

Por meio de reuniões com os representados;

Por meio de cartazes;

Outros. _____

8) A sua experiência como conselheiro tem favorecido a sua participação em outros setores da sociedade? De que forma? Justifique.

9) Para você, existe gestão democrática nesta escola?

Sim Não Em parte.

Explicita dois motivos, pelo menos, que justifiquem sua resposta. _____

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. “Os câmbios sociais e as funções da escola pública”. In: *A produção da escola Pública contemporânea*. Campinas (SP): Cuiabá (MS): Editora Autores Associados: Editora Ufins, 2001.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar*. / Ângela Antunes. - São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.- (Guia da escola cidadã; v. 8).

ARELARO, Lisete Regina Gomes. “O ensino fundamental no Brasil: Avanços, perplexidades e tendências”. In: *Revista Educação e Sociedade*, n. 92, vol. 26, Especial Outubro/2005. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. “O estado, a política educacional e a regulação do setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica”. In: *gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*/ Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Ângela da S. Aguiar (orgs.). -3ª ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

_____. “Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal”. In *Revista Educação e Sociedade*, n. 80, Vol. 23, Especial Set./2002. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, Promulgado em 15 de outubro de 1988.

Disponível em <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>

Acesso em Novembro, 2007.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96. Brasília: Congresso Nacional. D.O.U. 23/dez./96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm
Acesso em novembro, 2007.

BARROSO, João. “O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal”. In: *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*/ Naura Syria Carapeto Ferreira (org.). - 4ª ed.- São Paulo: Cortez, 2003.

BOURDIEU, P. & PASSERÓN, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamim Garcia, Ana Maria Baeta. - Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CAMPINAS. *Estatuto magistério público do município de Campinas (Lei nº 6.894, de 24 de dezembro de 1.991)*. Disponível em : <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei6894.htm>
Acesso em dezembro de 2007.

CAMPINAS. *Reestruturação do Plano de Carreiras da Prefeitura Municipal de Campinas (Lei nº 12.012, de 29 de junho de 2004)*.

Disponível em <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12012.htm>

Acesso em dezembro de 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. "A Educação nas Constituições Brasileiras: Análise e Propostas". In *Revista Educação e Sociedade*, n 23. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 1986.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. Tradução de Eduardo Brandão. -2ª ed-. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUSSEL, Inês & CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula - Uma genealogia das formas de ensinar*. Brasil: Editora Moderna, 2003.

ESTADO DE SÃO PAULO. *Planos de Carreira; Quadros do Magistério Estadual (Lei complementar Estadual nº 836, de 30/12/1997)*.

Disponível em: http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/leicomp836_97.htm

Acesso em dezembro de 2007.

ESTADO DE SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *PARECER CEE nº 67/98 - CEF/CEM - Aprovado em 18-03-98*.

Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm

Acesso em dezembro de 2007.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa.-2 ed.- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FELIX ROSAR, Maria de Fatima. "A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil". In *Revista Educação e Sociedade*, n. 69, Ano XX. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. "Gestão democrática da educação: Resignificando conceitos e possibilidades". In *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*/ Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.). -3ª ed.- São Paulo: Cortez, 2001. pp.295-316.

_____. "Repensando e resignificando a Gestão democrática da educação na 'cultura globalizada'". In *Revista Educação e Sociedade*, Set./Dez. 2004, n. 89, Vol. 25. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES.

FREITAS, L.C. Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. "Qualidade negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública". In *Revista Educação e Sociedade*, n. 92, vol. 26, Especial Outubro/2005. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES.

GANZELI, Pedro. *Estruturas participativas na cidade de Campinas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós – Graduação da Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1993.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. "A segunda republica". In: *História da Educação*. –São Paulo: Cortez, 1994. 2. ed.rev.

HELOANI, José Roberto. *Gestão e Organização no capitalismo globalizado: História da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da Educação Brasileira: leitura*. –São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut. "Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?". In *Revista Educação e Sociedade*, n. 92, vol. 26, Especial Outubro/2005. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. - São Paulo: EPU, 1989.

MARTINS, Angela M. "A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura". In *Revista Educação e Sociedade*, n. 77, Ano XXII, Dez./2001. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES.

- MAZZA, Débora & FERREIRA SALLES, Leila Maria. "Quatro escolas, quatro diretores: uma certa leitura". *In Educación y Humanidades: Universidad de la Frontera, Chile, 2000. N.º9, pp. 55-72.*
- MENDONÇA, Erasto Fortes. "Estado o patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil". *In Revista Educação e Sociedade, n. 75, Ano XXII, Ago./2001.* São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. "Administração e participação: reflexões para Educação". *In: Educação e Pesquisa.* São Paulo, V.29, p 369-373, 2003.
- NOSELLA, Paolo. "Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois". *In Revista Educação e Sociedade, n.90, Vol.26. Jan/Abril, 2005.* . São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. "A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização". *In Dossiê: Globalização e Educação: Precarização do trabalho docente II.* Revista Educação e Sociedade, n. 89, Vol. 25, Set./Dez. , 2004.
- PAIVA, V. P. "A revolução de 30 e a educação popular". *IN: Educação popular e educação de adultos.* Pp. 111-130. São Paulo: Loyola, 1973.
- _____. "A Educação Popular no estado novo". *IN: Educação popular e educação de adultos.* Pp. 130-141. São Paulo: Loyola, 1973.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.* –São Paulo: Ática, 2007.
- ROMÃO, José Eustáquio. "Gestão democrática do ensino Público: condição da reforma educacional brasileira". *In: Autonomia da escola: princípios e propostas/ Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.). -2ª ed.-* São Paulo: Cortez, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.* Campinas: Autores associados, 1998.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.* São Paulo: Polis, 1980. (Coleção Teoria e História 6).
- VILLAS - BOAS, Benigna Maria de Freitas. "O projeto político-pedagógico e avaliação". *In Escola: espaço do projeto político-pedagógico / Ilma Passos Alencastro Veiga, Lúcia Maria Gonçalves de Resende (orgs.). –Campinas, SP: Papirus, 1998. - (Coleção Magistério: formação e Trabalho pedagógico).* Pp.179-200.

