

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marco Aurelio Bugni

O CONSELHO DE ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO

SOROCABA
2007

MARCO AURELIO BUGNI

O CONSELHO DE ESCOLA E A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO

Dissertação de Mestrado, apresentada como exigência do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, Área de Concentração: Educação Escolar, Linha de pesquisa: Conhecimento e Cotidiano Escolar, sob orientação do Prof. Dr. Wilson Sandano.

SOROCABA

2007

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Wilson Sandano pela ajuda proporcionada em todos os momentos que foi solicitado.

Aos professores componentes da Banca de Qualificação e Defesa, Prof. Dr. Miguel Henrique Russo e Prof. Dr. Jorge Luís Cammarano Gonzalez, pela leitura crítica e importantes sugestões apresentadas ao texto.

À supervisora, diretoras, vice-diretoras, coordenadoras, funcionários e alunos das escolas pesquisadas que possibilitaram o rico universo de reflexão para esta pesquisa.

À minha esposa, Elaine, pelo apoio e compreensão nesta difícil etapa de minha vida.

Ao meu filho, Ettore, pela compreensão e aceitação de minha falta de tempo e de atenção.

Aos meus pais, pela atenção, carinho e apoio e por compartilharem de todas as minhas escolhas.

RESUMO

Este estudo centra-se no processo de participação do aluno na gestão da escola, em especial a participação do aluno no Conselho de Escola como uma forma de desenvolvimento pessoal.

Com o objetivo de identificar como aconteceu na participação no Conselho de Escola, procuramos fazer uma breve discussão sobre “gestão democrática” e “participação” para relacionar estes termos com a qualidade na educação escolar. Analisamos também como os conceitos de gestão democrática e participação foram disseminados nas reformas do ensino no final do século passado e início do atual. Também procuramos identificar o desenvolvimento histórico do Conselho de Escola na rede estadual paulista, e finalmente realizamos uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, tendo como objeto de estudo o Conselho de Escola em quatro instituições mantidas pelo poder público estadual, situadas no município de Capão Bonito, Estado de São Paulo.

Os procedimentos utilizados foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas com supervisores, diretores, professores, alunos e membros da comunidade das escolas.

Os resultados da investigação apontam que as oportunidades de participação dos alunos no Conselho de Escola foram exercidas dentro dos limites mínimos, visto que a gestão das escolas não se mostrou democrática. Mesmo assim, o Conselho de Escola mostrou ser uma possibilidade para contribuir para a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Conselho de Escola, participação, gestão democrática.

ABSTRACT

This study focuses on the process of the student participation in the management of the school, particularly the participation of students in the Council of School as a form of personal development.

In order to identify as happened in participation in the Council of School, trying to make a brief discussion on "democratic management" and "participation" to relate these terms with quality in school education. We also look at how the concepts of democratic management and participation have been spread in reforms of education at the end of the last century and beginning of the current. Also trying to identify the historical development of the Council of School in the network state Pauline, and finally perform a search for empirical qualitative approach, with the object of the Council of School study in four institutions maintained by public power state, located in the municipality of Capão Bonito, State of São Paulo.

The procedures used were: bibliographic research, desk research and interviews with supervisors, directors, teachers, students and community members in schools.

Research results indicate that the opportunities for participation of students in the Council of School were performed within the lower limits, as the management of the schools was not democratic. Still, the Council of School proved to be an opportunity to contribute to the quality of education.

Keywords: Council of School, participation, democratic management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
-------------------------	----

CAPÍTULO I

1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO	24
1.1 A gestão democrática.....	25
1.2 Gestão democrática e qualidade do ensino	30
1.3 Participação.....	33

CAPÍTULO II

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90	38
2.1 O Banco Mundial e as Reformas.....	38
2.2 A Gestão e a Participação nas leis e orientações das reformas	42
2.2.1 A Constituição	42
2.2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	43
2.2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para O Ensino Médio.....	44
2.2.4 Diretrizes para a Implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.....	47

CAPÍTULO III

3 O CONSELHO DE ESCOLA NA REDE ESTADUAL PAULISTA	50
3.1 Fase das Congregações	50
3.2 Fase do Conselho de Professores	52
3.3 Fase do Conselho de Escola Consultivo	53
3.4 Fase do Conselho de Escola Deliberativo.....	55

CAPÍTULO IV

4 O CONSELHO DE ESCOLA NUMA CIDADE PAULISTA	62
4.1 A cidade	63
4.2 As escolas	64
4.3 As atas	75
4.4 As pessoas.....	83

CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
----------------------------------	-----

APÊNDICES.....	114
----------------	-----

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objeto de estudo a participação dos alunos no Conselho de Escola em quatro estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado de São Paulo.

O interesse nesse tema surgiu na experiência profissional em 19 anos de trabalho com crianças e adolescentes na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Durante esse convívio, notamos haver uma divergência muito grande entre os objetivos de formar um aluno crítico, proclamados pelas leis e planos das escolas, e as práticas escolares, onde o aluno é tratado como mero receptor de informações.

As escolas da rede pública do Estado de São Paulo possuem mecanismos definidos onde a participação dos alunos nas tomadas de decisões deve, em tese, ser incentivada. Dentre esses mecanismos destacam-se o Grêmio Estudantil e o Conselho de Escola.

Optamos então por estudar a participação no Conselho de Escola por entender que esse colegiado tem maior poder de decisão sobre assuntos de maior relevância dentro do ambiente escolar que o Grêmio Estudantil.

O objetivo do trabalho, então, é examinar os processos de participação dos educandos no Conselho de Escola, tentando verificar as formas de participação, os assuntos discutidos, as formas de escolha dos membros e as relações possíveis entre o Conselho de Escola e a formação dos alunos. Tal objetivo parte do pressuposto de que a participação dos usuários na gestão escolar concorre para o alcance dos fins educacionais de desenvolvimento do convívio social dos educandos.

Este estudo norteou-se por uma pergunta central: qual é a participação dos educandos na gestão escolar através do mecanismo do Conselho de Escola? Dessa questão principal derivam outros questionamentos: quais são os assuntos abordados nas reuniões do Conselho de Escola? A escola incentiva ou bloqueia a participação dos alunos? Como são escolhidos os alunos para participar do Conselho de Escola? As decisões tomadas são colocadas em prática e divulgadas ou acabam restritas às reuniões do colegiado?

Nossa hipótese é que as pessoas que poderiam incentivar a participação dos alunos no Conselho de Escola, especialmente supervisores, diretores, professores e pais, sequer reconhecem essa ação como um direito do aluno e, portanto, não colaboram para a sua efetivação.

Nossa preocupação em estudar a participação dos alunos no Conselho de Escola justifica-se pela importância que essa participação tem para a formação dos educandos na perspectiva da democracia representativa. O estudo sobre este mecanismo de participação pode colaborar para trazer novos elementos para a discussão do tema, bem como confirmar práticas identificadas por pesquisas anteriores.

Ao longo das três últimas décadas, vários pesquisadores se dedicaram ao estudo da participação dos usuários na gestão das escolas públicas. Ghanem Junior (1995) pesquisou, em um levantamento bibliográfico, 182 referências bibliográficas sobre a democratização da educação produzidas entre 1980 e 1995.

Em novo estudo, Ghanem Junior (2004) examinou 60 títulos referentes aos temas Educação e Participação, produzidos em universidades da Região Sudeste entre 1995 e 2003 sendo: 24 teses de doutorado; dezoito dissertações de mestrado;

uma tese de livre docência; seis livros, capítulos de livros ou artigos de periódicos que relatam pesquisas; dez ensaios (p. 163).

Neste universo pesquisado por Ghanem Junior, o autor fez uma análise dos estudos que versaram sobre os mecanismos formais de participação, entre eles o Conselho de Escola:

Quanto aos mecanismos formais de participação, nenhum dos autores contestou o seu caráter positivo. Interpuseram apenas a limitação de tais mecanismos à mera formalidade e, quando isso não ocorre, ficam desconhecidas as medidas e maneiras de proceder dos órgãos superiores à escola que interferem no fenômeno. (GHANEM JUNIOR, p. 183)

Gonçalves (2003) pesquisou 202 textos produzidos nas décadas de 1970, 1980 e 1990, com temas que relacionavam o Estado e a escola. Para a autora, os textos produzidos na década de 1970 foram caracterizados predominantemente como de denúncia da atuação do Estado autoritário inspirado nas diretrizes do capitalismo e as expectativas eram da democratização da educação, entendida como acesso e permanência; os textos da década de 1980 foram enfatizados pela ineficiência e omissão do Estado e as expectativas dos autores voltaram-se para a revisão do papel da escola e para a sua gestão participativa; finalmente os textos da década de 1990 tiveram como alvo principal a análise do modelo neoliberal e da reforma do Estado e, tinham como expectativas a democratização, vista agora como a melhoria da qualidade e maior participação da sociedade civil na definição de políticas para a escola.

Machado (2004) analisou 16 teses produzidas sobre o tema do Conselho de Escola produzidas no âmbito acadêmico entre 1990 e 2002, que abordam este espaço como possibilidade de avanço na melhoria do clima organizacional, na busca de autonomia e contribuição na democratização, e qualidade da escola. A autora

adverte que a simples existência do Conselho de Escola não é capaz de provocar uma mudança substancial na tradicional estrutura hierarquizada de poder na escola.

Tendo consciência da vasta publicação sobre o assunto da participação dos alunos no Conselho de Escola, optamos por fazer uma revisão entre os trabalhos produzidos nas maiores Universidades Públicas do Estado de São Paulo que versavam especificamente sobre o Conselho de Escola ou, que em seu interior, tivessem uma parte específica sobre o colegiado. Apresentamos os resultados a seguir.

Silvestrini (2006) pesquisou o Conselho de Escola em um estabelecimento da Diretoria de Ensino de Bauru. A escola escolhida foi objeto de estudo devido a seu histórico de resistência à reorganização da rede de ensino imposta pela Secretaria Estadual de Educação em 1996. A autora, após análise documental e aplicação de questionário e entrevistas, concluiu que

(...) podemos afirmar que um Conselho de Escola utilizado como espaço para uma pseudoparticipação, distante da intencionalidade de criação do bem comum, ao invés de atuar como espaço de resistência dos atores da educação e propiciar condições para construção de direitos legítimos tem sua atuação controlada pelo Estado e lhe garante a legitimação das políticas impostas, assim como o seu afastamento das funções públicas. (p.237)

A autora constatou, assim como Ghanem Junior já havia relatado em trabalhos anteriores, que o Conselho de Escola como parte integrante da gestão democrática não vem acontecendo e ainda é utopia na democratização da escola.

Sanches (2006) utilizando o conceito de cidadania ativa proposto por Maria Victoria Benevides, estudou o processo de formação de crianças e adolescentes para a participação em processos decisórios em uma escola da rede pública do município de São Paulo. A autora elegeu uma escola para a pesquisa em virtude de

existir um movimento popular com ação reivindicatória no bairro em que estava situada a escola e também, a parceria dessa associação com a escola.

Sanches, na revisão bibliográfica do seu estudo, apresentou duas experiências radicais em educação e que achamos conveniente trazer aqui: uma instituída sob capitalismo e outra num momento de implantação do socialismo, onde foram instauradas práticas relativas à participação estudantil em um projeto pedagógico.

A primeira instituição, denominada Summerhill, é uma escola criada em 1920 e na época da pesquisa (2006) ainda existia na Inglaterra. A escola criada por Alexander Sutherland Neill com o ideal de promover a liberdade, tinha por práticas tomar decisões por votação nas Assembléias Gerais, que eram caracterizadas por: reuniões com freqüência semanal; desde os adultos até as crianças votavam em condições de igualdade; antes da votação todos tinham direito a apresentar as suas propostas e argumentos; a cada nova assembléia um novo presidente era escolhido pelo anterior; não poderia haver deliberações sobre o arranjo dos dormitórios, dos cardápios, das contas da escola e sobre a contratação e demissão de professores (SANCHES, 2006, p. 71-72).

Outra iniciativa citada por Sanches como fomentadora da participação dos alunos foi a elaborada por Anton Semiónovitch Makarenko, que trabalhou, logo após a instauração da ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, com duas escolas: a Maxím Gorki (1920-1928) e a Comuna F. M. Dzerjinski (1927-1935).

Ambas as escolas trabalhavam com crianças em situação de marginalidade social, mas ao contrário de Summerhill, as escolas organizadas por Makarenko defendiam a disciplina, com o uso de exercícios físicos e treinamento militar para organizar o almejado coletivo. Makarenko e os adultos que com ele trabalhavam

instituíram destacamentos, destinados à organização de uma oficina: ferraria, sapataria, etc. Cada destacamento tinha um comandante e terminada uma tarefa, o destacamento deixava de existir. Todos exerciam a função de comandante, o que tinha grande significado, pois todos participavam tanto das funções de trabalho quanto de organização. Além disso, essa constante mudança de função impedia o indivíduo de se destacar sobre o coletivo e também que permanecesse apenas o mesmo grupo no poder. (SANCHES, 2006, p. 72-76).

A própria autora admite que as contribuições de Neill e Makarenko sejam importantes “permitindo-nos discutir alguns elementos como o exercício da liderança, a construção das regras, a alternância no poder, a relação indivíduo-comunidade” (Ibidem, p. 78), mas alerta que outras necessidades não são contempladas pelas propostas “como a construção do conhecimento e o papel do adulto nesta construção, merecem ser melhor discutidas” (SANCHES, 2006, p. 78)

A autora procura em sua pesquisa identificar qual seria a função do adulto, especificamente o professor, para a promoção da participação do aluno na gestão da escola. Ao concluir seu trabalho expõe que um dos fatores que contribuiu para maiores avanços em relação às práticas democráticas nos espaços organizacionais da escola foi a intervenção sistemática da Coordenação Pedagógica. Também constatou a professora que “há um poder que sobrepuja aos demais nas mãos dos professores. Nesse sentido, o critério de paridade e da proporcionalidade do Conselho de Escola parece perder importância” (Ibidem p. 205).

Finalizando, Sanches afirma que

Embora um dos objetivos de uma educação democrática seja que os alunos desenvolvam a capacidade de auto-organização, reconhece-se que isso também depende de um aprendizado em que é essencial a mediação dos adultos nesse processo formativo (Ibidem, p. 207)

Fica claro em nosso entendimento a preocupação da autora pela ausência do direcionamento dado ao aluno no seu processo de aprender a participar da gestão da escola, já que a escola pesquisada não tem o perfil de uma instituição incentivadora da participação na gestão.

Cunha (2005) estudou os espaços de participação de alunos do ensino médio em três escolas da rede pública do Estado de São Paulo, localizadas em municípios diferentes do interior do Estado, região de Adamantina. Segundo a autora, o Conselho de Escola

É um órgão político que não se encontra envolvido na gestão cotidiana da escola, coexistindo com a ação de outros responsáveis por cargos de gestão escolar, em especial com o diretor de escola, que no Estado de São Paulo é contratado por concurso público, cabendo-lhe executar as decisões do conselho. A não-eleição do Diretor é um elemento que pode opor-se à ação do conselho. Por fim, a presença de uma ideologia conservadora e antidemocrática por parte dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores também pode dificultar a ação democrática dos conselhos. Frente a tantos obstáculos, da mesma forma que os Grêmios Estudantis, o Conselho de Escola pode ser meramente uma instância que não funciona na prática, mas a sua existência atende aos apelos democráticos e participativos formais reclamados pela população e consagrados pela legislação. (p. 103-104)

Em sua pesquisa empírica, Cunha identificou que as escolas mobilizam os alunos para a eleição de seus representantes para o Conselho de Escola no início do ano, usando critérios diferenciados que não estão registrados no Regimento Escolar: em uma escola os alunos eram indicados pela direção para fazer parte do Conselho de Escola; em outra escola, a direção indicava em uma lista o nome dos alunos que seriam votados (Ibidem, p. 124-125). Com relação à participação, a autora afirma que os alunos tiveram poucas oportunidades em participar das reuniões do Conselho de Escola, isto devido a: não serem convidados para as

reuniões; não comparecerem devido a compromissos particulares; não conseguirem colocar suas opiniões no Conselho.

A autora encerra a parte em que trata da pesquisa do Conselho de Escola de forma enfática

Podemos afirmar que o Conselho de Escola é um espaço apenas formal que na prática não funciona. Sob o ponto de vista teórico e legal, trata-se de um espaço de decisões sobre os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, no qual os alunos teriam direito a voz e voto, mas, na realidade observada, as reuniões pouco acontecem ou são realizadas sem a presença dos alunos. A participação dos alunos na discussão coletiva, no processo de tomada de decisões sobre o projeto da escola, portanto projeto de sua vida que consideramos fundamental no processo de aprendizagem e de exercício da cidadania, não acontece nas nossas escolas no órgão colegiado *conquistado* pela população e *decretado* pelo governo estadual. O Conselho de Escola existe e é valorizado, da mesma forma que o grêmio estudantil, e a sua existência pode ser considerada um aspecto positivo e tranquilizador, mas, na prática, ele não se afirma como instrumento de exercício da cidadania. (CUNHA, 2005, p. 131 – grifos no original)

Furtado (2005) analisa o conceito de democracia e de gestão que integram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei nº. 9.394 de 1996 - e conclui que o conceito de democracia disseminado no documento segue as orientações do Banco Mundial, que é o da democracia representativa¹. Esse conceito se consolida nas escolas através do Conselho de Escola, prática na qual uma minoria decide pela maioria.

¹ Existem basicamente duas formas dos cidadãos exercerem a responsabilidade cívica da democracia. Uma delas é denominada democracia direta, também denominada democracia participativa. Um exemplo atual dessa forma de organização política é o Orçamento Participativo, na qual as reuniões comunitárias, destinadas a submeter os recursos públicos, são abertas aos cidadãos. Diferentemente desse modelo, na democracia representativa, os cidadãos não exercem o poder diretamente, mas sim, indiretamente, através de seus representantes. Assim, em tese, os "representantes do povo" devem corresponder aos interesses de seus eleitores. As principais críticas em relação à democracia representativa se referem à diferenciação entre dirigentes e dirigidos, perdendo assim, de certa forma, uma das características principais da democracia: a igualdade. Para alguns, essa forma de sistema político tende a criar a impressão da existência de uma categoria especial de pessoas dotadas de capacidades específicas para governar, separando, de certa forma, a política da vida cotidiana.

A autora, através de pesquisa bibliográfica sobre o tema da participação nos Conselho de Escola detectou que as maiorias das escolas públicas não vivenciam nem mesmo a democracia representativa.

Porém, Furtado traz em seu estudo uma experiência animadora em gestão democrática das escolas. A autora traz as pesquisas sobre as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Segundo a autora, baseada em autores que pesquisaram as escolas do MST, o Movimento teve a necessidade de criar sua própria proposta educacional, pois julgavam que o programa do sistema oficial não era adequado para a sua comunidade. Para o Movimento, a escola assume uma posição de classe, privilegiando o ponto de vista da classe dominada e dos trabalhadores. (FURTADO, 2005, p. 101-103).

Segundo Dal Ri (2004), uma das autoras pesquisadas por Furtado, para o Movimento a gestão democrática é um princípio pedagógico e

não basta os estudantes estudarem ou discutirem sobre ela, **precisam** também e principalmente, **vivenciar um espaço de participação democrática**, educando-se pela e para a democracia social.

Há duas dimensões fundamentais da gestão democrática na e da educação: a direção coletiva de cada processo pedagógico e a participação de todos os envolvidos no processo de gestão da escola. (DAL RI apud *ibidem*, p. 103 – grifos nossos)

Para Dal Ri, a organização escolar é uma das principais dimensões que diferencia as escolas do MST das escolas oficiais. Em uma das escolas do Movimento, os alunos eram divididos em equipes de trabalho, que escolhiam um coordenador, um vice-coordenador e um secretário. Os coordenadores das equipes formavam o Conselho Deliberativo. Os coordenadores e vice-coordenadores elegiam o coordenador geral e o vice-coordenador geral. Acima do Conselho Deliberativo está a assembléia geral da escola da qual participam todos os educandos e os professores, e que se realiza todas as sextas-feiras.

Furtado termina sua análise afirmando que nas escolas do MST a participação das pessoas nas escolas é intensa e efetiva e que representam um enorme avanço no quesito democracia direta. Porém, a autora adverte que a maioria das escolas do sistema de ensino

não está inserida em um contexto favorável à democratização das relações, como o MST. Logo essas instituições deverão procurar espaços para evoluir rumo a uma maior participação, mesmo que a princípio seja para se consolidar a democracia representativa. (Ibidem, p. 112)

Ramires (1998) estudou a participação da comunidade escolar na gestão da escola municipal de ensino fundamental em São Paulo, tendo como foco de atenções a participação do aluno no conselho de escola, como forma de exercício para a prática da cidadania. Alertou que a gestão coletiva, imposta pelo Regimento Comum das Escolas Municipais, pode atender a demanda de democratização das relações entre o poder público e a sociedade, mas pode manter-se a gestão centralizada no diretor de escola. O que garantiria a efetivação da gestão coletiva não seria a lei, mas a estrutura criada para dar-lhe sustentação. A função do conselho de escola precisaria ser não apenas de solucionar em nível local os problemas de cada escola, mas, especialmente, levar a uma conscientização a respeito do caráter pedagógico desta participação.

Villela (1997) analisou as condições internas e externas que possibilitam ou entravam a atuação do colegiado em uma escola pública estadual. A autora verificou que a participação ocorreu nos graus de informação, consulta facultativa e obrigatória, sendo, portanto o limite mínimo da participação.²

² Villela utilizou-se da categorização proposta por Bordenave (1994) que será explicitada no cap. I deste trabalho.

Ciseski (1997) analisou o Conselho de Escola em um estabelecimento municipal, dentro da política adotada pela gestão de Luiza Erundina (1989-1992) à frente da Prefeitura do Município de São Paulo. Constatou a autora que a cultura autoritária presente na escola havia uma correspondência a uma cultura autoritária presente na comunidade. Quanto à questão da representatividade, a autora, enquanto membro do conselho da escola afirma

estávamos ali muito mais representando nossas próprias vontades do que a de nossos pares, que na maioria das vezes nem eram consultados. Começamos a entender que a participação não se resume ao voto ou a uma escolha. (p. 83)

A autora conclui que um dos fatores que dificultaram a participação no Conselho de Escola foram pessoas descomprometidas com os interesses da comunidade em que a escola está inserida e um dos fatores que promoveram a participação foi a presença de pessoas com histórico de participação, com acúmulo de experiências participativas que eram transferidas para o âmbito escolar.

Paro (1995) em pesquisa de cunho etnográfico em uma escola da periferia do município de São Paulo constatou que para a composição do Conselho de Escola inicialmente eram seguidas as normas, como a eleição dos alunos por seus pares, mas após desistências dos membros, a diretora supria as vagas através de convites. Com relação à representatividade dos membros, Paro alerta que, se para compor o Conselho de Escola já havia dificuldades, para os representantes comunicarem-se com os representados adequadamente era mais complicado ainda. Segundo o autor, essa falta de ligação entre representante e representados era um dos principais fatores que impediam que o Conselho de Escola se transformasse num instrumento de democratização das relações no interior da escola. Com relação ao conhecimento do colegiado, o autor constatou que não havia concordância sobre

o que era o Conselho de Escola. Paro identificou momentos de maior participação no interior da escola e isso foi relacionado à atuação de uma professora que, liderando um grupo de professores, mobilizou as pessoas para a discussão e participação na resolução de problemas da escola (PARO, 1995, p. 328).

Barros (1995) analisou as origens e a efetivação do Conselho de Escola de caráter deliberativo através das publicações das entidades do magistério público paulista: a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), o Centro do Professorado Paulista (CPP), Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de S.Paulo (UDEMOM) e o Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (APASE). O autor constatou que a luta pela criação e efetivação do Conselho de Escola com caráter deliberativo teve como principal defensora a APEOESP, ficando as outras entidades pesquisadas em posições que vão desde a desconfiança até reprovação.

Para o autor, a criação do Conselho de Escola de caráter deliberativo foi muito mais um deslocamento para a instituição escolar de um modelo de gestão participativa, configurada na reestruturação interna da APEOESP, entre 1979-1981, do que algo que tenha emergido de um debate entre as entidades do magistério paulista.

Pinto (1994) em um estudo de caso sobre o funcionamento do Conselho em uma escola da rede estadual paulista em Ribeirão Preto, concluiu que um dos fatores facilitadores da participação no Conselho de Escola é a existência de associações que militem em torno da escola, influenciando o ambiente escolar com práticas participativas da comunidade.

Genovez (1993), através de uma retrospectiva histórica, buscou estudar o Conselho de Escola dentro do contexto normativo de ambigüidades da legislação e

depois confrontou os resultados com uma pesquisa com escolas da região de Bauru. Nas suas conclusões a autora detectou que a participação se constituiu, na maioria das vezes em um “ritualismo” com características meramente formais ou arbitrárias. Vários fatores concorreram para esse resultado, tais como: estrutura burocrática da escola, distância entre a escola e a “vida dos pais”, corporativismo, etc., o que dificultam e até impedem que o Conselho de Escola se constitua num mecanismo de participação. Também alertou a autora que apesar de ser um instrumento imperfeito que possui problemas e falhas de ordem técnico-jurídica em sua criação e funcionamento, pode se tornar um canal e instrumento de co-gestão, transformando a escola em espaço privilegiado para o exercício democrático.

Berkenbrock (1993) pesquisou a participação no Conselho de Escola de uma escola do município de São Paulo no período de 1989 a 1992. A autora focou suas atenções sobre como a participação era percebida pelos pais, mães e responsáveis pelos alunos. Constatou a autora que existe a vontade da maioria dos entrevistados em participar, mas que isso não se dava devido muitas vezes ao desconhecimento do processo participativo e decisório. Também aponta a autora como uma das dificuldades para a participação o histórico da exclusão, onde o processo participativo é construído por elementos de paternalismo, assistencialismo, autoritarismo, corporativismo. Em suas conclusões, a autora dá indícios de que a participação pode ser melhorada através de um trabalho coletivo visando a formação dos responsáveis pelos alunos para uma maior compreensão do processo participativo (p. 202).

Von Gal (1991) estudou a participação em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo e constatou que sendo o Conselho de Escola presidido pelo diretor da escola, fica claro que o desempenho do colegiado é dependente do

desempenho do diretor. O maior entrave para o funcionamento do Conselho de Escola democrático, segundo a autora, são as barreiras impostas pelo diretor.

Após esta revisão sobre autores que pesquisaram os temas do Conselho de Escola e da participação dos alunos no colegiado, vamos agora expor os procedimentos adotados nesta pesquisa, bem como a configuração final do trabalho.

Para abordar o tema da participação dos alunos no Conselho de Escola, o primeiro procedimento foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Furtado (2005) com base em Gil, aponta que a diferença entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental é que enquanto a primeira se utiliza das contribuições de diversos autores sobre determinado tema, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa. (FURTADO, 2005, p. 8-9)

Ludke & André (1986) alertam para a importância da análise documental onde os registros são definidos “não apenas como uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39).

Para a pesquisa bibliográfica foram utilizados livros e artigos científicos que versam sobre gestão escolar, participação e conselho de escola. Para a pesquisa documental foram utilizadas leis, diretrizes educacionais e documentos: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Diretrizes Curriculares.

Após a pesquisa bibliográfica e documental foi feita a escolha das escolas a serem pesquisadas. Como estavam ao nosso alcance quatro estabelecimentos da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, iniciamos uma nova

pesquisa documental solicitando inicialmente por escrito aos diretores as cópias das atas do Conselho de Escola, que é o material legal que comprova a existência das reuniões do colegiado nas quatro instituições.

Através das análises das atas das reuniões das escolas não foram notadas diferenças significativas com relação à participação dos alunos e então, optamos por verificar nas quatro instituições como ocorreu a participação dos alunos no Conselho de Escola, considerando que um estudo de caso não seria justificável.

Como as cópias das atas obtidas se referiam a períodos diversos, optou-se então por fazer um recorte para estudar a participação dos alunos no conselho de escola num período de quatro anos e meio, entre janeiro de 2003 a agosto de 2007. Essa opção de delimitação temporal justificou-se porque em duas escolas, as escolas “B” e “C”, não foram encontradas as atas do Conselho de Escola com datas anteriores à 2003.

Após a obtenção e análise das atas do Conselho de Escola, foram solicitados documentos que caracterizassem as escolas em sua estrutura e plano de ação, sendo obtidos então os Planos de Gestão. As escolas possuíam dois planos de gestão: um para o período de 2003 a 2006 e outro para o período de 2007 a 2010. Esses documentos foram utilizados para a caracterização das escolas e para analisarmos as intencionalidades dos planos quanto à participação, gestão democrática e Conselho de Escola.

Em seguida foram realizadas entrevistas com uma supervisora, uma diretora e uma ex-diretora que tiveram participação nos Conselho de Escola no período eleito para a pesquisa. As três entrevistas foram realizadas nas escolas

A seguir foram entrevistados alunos e ex-alunos, adotando o critério de selecionar alunos que fazem ou fizeram parte do Conselho de Escola, dando preferência aos alunos que foram reconhecidos como críticos. Cinco entrevistas com os alunos foram realizadas na própria escola onde eles freqüentavam na época da pesquisa, e, uma entrevista foi realizada na casa do pesquisador com um ex-aluno.

Todas as entrevistas foram realizadas com roteiros semi-estruturados para que os sujeitos fossem estimulados a expressar o mais livremente possível suas concepções, procurando aprofundar as temáticas surgidas no interior de cada entrevista. Para a composição do roteiro foram aproveitadas questões elaboradas por Silvestrini (2006) e outras pertinentes ao tema deste trabalho. Todas as entrevistas, exceto uma, foram gravadas e posteriormente transcritas pelo autor deste estudo.

O desenvolvimento desta dissertação está sistematizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo procuramos subsidiar teoricamente o trabalho com a discussão do conceito de gestão democrática, sua relação com a qualidade do ensino e a necessidade da participação dos usuários da escola. Este capítulo divide-se em três seções. A primeira é dedicada a considerações sobre o conceito de Gestão Democrática e apresentamos o nosso entendimento sobre o seu significado. Na segunda seção, tratamos da relação entre a gestão democrática e a qualidade do ensino, partindo do suposto de que há uma relação entre as práticas democráticas da gestão escolar e a melhoria da qualidade do ensino. Na terceira seção elaboramos uma discussão em torno do significado da participação, pois entendemos que não basta apenas participar, mas verificar qual a qualidade dessa participação na gestão.

No segundo capítulo analisamos quais as concepções de gestão e participação foram colocadas na legislação pelos órgãos governamentais aos quais as escolas são subordinadas. Está organizado este capítulo em duas seções: na primeira delas, abordamos as reformas do Estado promovidas pela globalização e sob a influência dos organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial: na segunda seção, veremos como as reformas na educação foram materializadas através da legislação, e quais as conotações dadas aos termos “gestão democrática” e “participação” pelas reformas.

O terceiro capítulo trata do desenvolvimento histórico do mecanismo formal de participação dos alunos na gestão escolar: o Conselho de Escola. Este capítulo está dividido em quatro seções: as três primeiras tratam do histórico do Conselho de Escola na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A última seção apresenta a configuração atual do Conselho de Escola, onde refletimos sobre a atual composição desse mecanismo de participação.

No quarto capítulo apresentamos a pesquisa empírica com as características da cidade, das escolas, as atas do Conselho de Escola do período definido para esta pesquisa e as entrevistas com supervisor, diretor, ex-diretor, alunos e ex-aluno.

Nas Considerações Finais, nossa preocupação, nos limites deste trabalho, é explicitar, através da retomada do percurso realizado e da consideração de outras relações possíveis, que o mecanismo do Conselho de Escola embora exerça minimamente a participação, é uma possibilidade de democratização da escola pública que pode ser melhorada.

CAPÍTULO I

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO

Neste capítulo analisaremos como o termo “Gestão Democrática” é compreendido por alguns autores e qual a sua relação com a qualidade do ensino, partindo do suposto de que uma educação calcada na democracia representativa tem uma influência positiva no desenvolvimento dos educandos.

Estudaremos também o conceito de participação proposto por alguns autores e identificaremos qual a participação que se deseja para o melhor desenvolvimento das relações sociais.

Portando, o foco central de estudo neste primeiro capítulo será identificar quais os conceitos de gestão democrática e participação são, em nosso entendimento, aqueles que se deva buscar para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Fizemos deste capítulo a base teórica necessária para fazer as análises comparando o que se entende por gestão democrática e participação e as concepções encontradas na legislação que orienta as reformas e também comparar com as práticas encontradas na pesquisa empírica.

1.1 A gestão democrática

A luta da sociedade por maior abertura democrática se intensifica no Brasil após a ditadura que se estende de meados dos anos de 1960 até início da década de 1980. Diversos setores da sociedade se articularam em busca da conquista de

espaços mais democráticos e a escola foi um desses alvos de maior democratização. É nessa década de 1980 que foi promulgada no Estado de São Paulo a Lei Complementar nº. 444 de 27 de dezembro de 1985, que transformou em deliberativo o conselho de Escola na rede de escolas mantidas pelo governo do Estado de São Paulo. Veremos o Conselho de Escola com mais detalhes no Capítulo III.

O termo “gestão democrática” foi pela primeira vez incluído em um texto constitucional brasileiro em 1988. A esse respeito Rosar (1999) cita como origem dessa inserção a efetivação das conquistas da superação do regime militar, ocorrida em meados dos anos de 1980, para quem

O debate entre a perspectiva conservadora na área da administração educacional e uma perspectiva crítica, progressista, foi se ampliando, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática, como eixo fundamental das ações políticas das diversas entidades que constituem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante e após o Congresso Constituinte. (p. 166)

Parece-nos então que a inclusão do termo gestão democrática na Constituição de 1988 foi uma resposta ao anseio das reivindicações da sociedade em busca de maior participação, vista num primeiro momento como um ganho dos setores progressistas da sociedade.

Cury (1997) chama a atenção para a importância da formalização do princípio da gestão democrática em uma Constituição “é uma conquista da qual os educadores não podem se alhear”.(p. 200).

A partir de 1990, segundo Garcia (2003) acontece uma “alteração na correlação de forças entre setores progressistas e conservadores, produzindo uma ‘inflexão neoliberal’ no plano das políticas públicas, em geral, e nas reformas educativas” (p. 14 - aspas no original).

Com base nessas considerações, achamos conveniente expor o conceito de gestão democrática para poder categorizar as versões na legislação e nas práticas escolares, visto que a inclusão do termo gestão democrática na Constituição teve uma conotação progressista e uma conotação conservadora nas reformas educacionais.

Cury (1997) fez uma análise do termo gestão democrática

Sendo a transmissão de conhecimento um serviço público, o princípio associa este serviço à democracia. Isto quer dizer que aí está implicada uma noção de participação na *gestio rei publicare*. Lembrando-se que o termo gestão vem de *gestio*, que, por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que se traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um serviço público, o que (re)duplica o seu caráter público (re/pública). (p. 201)

Importante em nosso entendimento é o posicionamento do autor que associa a gestão da escola com a democracia e com a participação. Porém notamos a ausência da discussão sobre a qualidade dessa participação, pois participar pode significar coisas muito diferentes.

Ferreira (2004) expõe uma análise do termo gestão, para quem

esse termo também provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere, que significa: levar sobresi, chamar a si, exercer, gerar. Assim como em um dos substantivos derivados deste verbo, gestatio, ou seja, gestação, percebe-se o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. (p. 1.242)

Essa posição da autora baseia-se, em parte, nas palavras de Cury, que achamos conveniente reproduzir aqui

Da mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, germen. A gestão, neste sentido, é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar a luz a uma pessoa humana(...) Pode-se vislumbrar aqui a postura metodológica da maiêutica socrática. A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução de conflitos. (Cury apud Ibidem, p.1242)

Segundo a visão de Libâneo (2004), para que as organizações funcionem precisam definir objetivos, tomar decisões e controlar essas decisões, e para o autor, o centro dessas organizações e de seus processos administrativos é a tomada de decisões. Neste caso a gestão é “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.” (p. 101)

Em nosso entendimento esta conceituação de gestão aproxima-se do conceito de administração proposto por Paro (1996), para quem “em seu sentido geral, podemos afirmar que administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. (p. 18)

Garcia (2003) utiliza o conceito de administração proposto por Paro na organização escolar, ao considerar que

Trata-se de considerar que a gestão escolar é atividade orientada para a realização dos fins escolares. É, portanto, ação que não se esgota em si mesma, mas só é concluída quando esses fins (educação dos alunos) são alcançados. De tal maneira que a participação, quando assumido o caráter político da educação, é algo inerente ao conjunto das relações em curso. (p. 6)

Cabe neste ponto uma consideração importante: embora tenhamos conhecimento que alguns autores diferenciam os termos *gestão* e *administração*, adotaremos a posição de Furtado (2005) que não faz qualquer distinção entre os termos “por entender que eles são sinônimos, fazem parte de uma ação de comando, governo ou gerência” (p. 63). Utilizaremos o termo Gestão por estar contido na maioria das leis, normas e publicações utilizadas nesta pesquisa. Também adotaremos gestão escolar e não administração escolar por achar que a primeira encontra-se atualmente em uso e a segunda foi usada com maior ênfase

em um período de tempo anterior à inserção da “gestão democrática” na lei 9.394 de 1996.

Libâneo (2004) considera útil distinguir duas concepções de gestão bastante diferentes em relação às finalidades sociais e políticas nos processos de organização e gestão escolar: a concepção científico-racional e a concepção-sociocrítica. (p. 120)

Na visão científico-racional prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista da escola, onde ocupa lugar privilegiado a estrutura, a hierarquia de funções, às normas e regulamentos, a direção centralizada com pouca participação de poucas pessoas nas tomadas de decisões. Para Libâneo esse é o modelo de organização escolar mais comum na realidade educacional brasileira. (Ibidem, p. 120)

Já na concepção sociocrítica, a escola é concebida como um sistema que agrega pessoas, onde a ênfase é dada nas relações interpessoais e nas relações da escola com o contexto sociocultural e político. A tomada de decisões é feita de forma democrática com decisões coletivas. (Ibidem, p. 120-121)

A partir dessas duas categorias de concepção de gestão, o autor propõe esquematicamente quatro concepções de gestão escolar: a técnico-científica, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa.

- A concepção **técnico-científica**, que segundo Libâneo tem como versão mais recente o modelo de gestão de qualidade total, acentua na escola as práticas de administração empresarial: divisão técnica de trabalho, poder centralizado no diretor, sistema rígido de normas e regras, ênfase nas tarefas em detrimento às interações pessoais.

- Na concepção **autogestionária** a participação nas tomadas de decisões é direta e por igual de todos os membros da instituição. As decisões são coletivas por meio de assembléias e reuniões, com ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas.
- A concepção **interpretativa** tem como supostos que as práticas organizativas são socialmente construídas, com base nas experiências subjetivas e as interações sociais das pessoas.
- Por último, Libâneo cita a concepção **democrático-participativa** como uma forma de gestão que conserva uma relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar. Defende a forma coletiva de tomada de decisões, com ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais. (LIBÂNEO, 2004, p. 122-125)

Libâneo argumenta que a gestão técnico-científica é relacionada mais com a concepção técnico-científica onde o poder e a autoridade são exercidos unilateralmente. As outras três concepções situam-se mais próximas da gestão sociocrítica, porém, têm diferentes entendimentos da dinâmica das relações de poder dentro da escola e essas diferenças se materializam nas situações concretas na escola.

Adverte, porém o autor que as concepções de gestão acima mencionadas representam estilos de gestão em seus traços gerais e raramente se apresentam de forma pura em situações concretas na escola. (Ibidem, p. 126)

Uma coisa é comum em todas as concepções de gestão que vimos até agora: a tomada de decisões é ponto principal do processo e a participação dos usuários

da escola e se faz necessária para que efetivamente se considere a gestão como democrática.

Em resumo, a gestão democrática na escola é neste trabalho conceituada como a “atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos pessoais para se atingir os objetivos educacionais com ênfase na forma coletiva de tomada de decisões, o que envolve evidentemente a participação dos alunos neste processo”.

Antes de passarmos para a análise da participação, achamos conveniente promover a reflexão sobre a relação entre gestão democrática e qualidade do ensino.

1.2 Gestão democrática e qualidade do ensino

Se, como afirmamos no tópico anterior, a gestão escolar é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos educacionais, torna-se necessário então discutirmos, mesmo que superficialmente, quais seriam esses objetivos educacionais a serem perseguidos pela gestão da escola para podermos estabelecer a relação entre a gestão democrática e a qualidade do ensino.

Esta discussão sobre os objetivos da escola nos parece necessária visto que está presente no meio educacional a relação entre um ensino de boa qualidade e a transmissão de conteúdos.

Paro (2000) alerta que existe um descontentamento generalizado com o ensino oferecido pela escola pública, mas, que este descontentamento ocorre tendo em vista a não correspondência entre as medidas proclamadas e os resultados

obtidos. Foge então à discussão sobre a qualidade do ensino quais seriam os fins educacionais, pois se aceita como função principal da escola a mera transmissão de informações (p. 22).

Concordamos com o autor ao constatar que a escola tem seus objetivos definidos numa relação não muito clara, mais pautada pela tradição da escola conteudista, que Paulo Freire expressou bem ao anunciar como a “educação bancária”³.

Segundo Paro (2007), a escola como lugar de apropriação dos saberes produzidos historicamente e com a função de auxiliar os alunos na construção da sua própria humanidade histórico-social, deve

pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social. A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; (...) Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade enquanto construção social (p. 16 – aspas no original)

O que achamos importante reter dessas considerações sobre os objetivos da escola é que existe uma preocupação por parte do autor com objetivos coletivos, não basta apenas o aluno aprender a “viver bem”, mas, aprender a “viver bem” de forma coletiva.

³ Para “educação bancária” Paulo Freire deu um significado novo designando a concepção da educação que deposita noções na mente do educando da mesma forma se faz depósitos no banco. Se denomina esta forma a todo tipo de educação em que o professor é o que diz a última palavra e os alunos só podem receber e aceitar passivamente o que o professor disse. Desta forma, o único que pensa é o professor e os alunos só podem “pensar” de acordo ao que este disse. Assim, os estudantes têm a única missão de receber os depósitos que o professor faz dos conhecimentos que ele possui (como sucede quando se vai a um banco depositar dinheiro). A educação bancária é domesticadora porque o que busca é controlar a vida e a ação dos estudantes para que aceitem o mundo tal como este é, proibindo-os desta forma que exercer seu poder criativo e transformador sobre o mundo. (FREIRE, 1983, p. 65-67)

E nessa dimensão coletiva é que Paro (2007) inclui o tema da democracia⁴ na escola. Para o autor, os objetivos sociais da escola se resumem na educação para a democracia (PARO, 2007, p. 17), justificando que os alunos não podem prescindir da vida em sociedade e então a escola pública teria com função a formação do democrata.

Mas, segundo o autor, a escola não vem atuando neste tema da educação para a democracia como deveria. Vejamos o que observa Paro

Com relação à dimensão social, a atuação da escola parece tanto mais ausente quanto mais necessária, diante dos inúmeros e graves problemas sociais da atualidade. Prendendo-se a um currículo essencialmente informativo, ignora a necessidade de formação ética de seus educandos, como se isso fosse atribuição apenas da família, ao mesmo tempo que deixa de levar em conta o marcante desenvolvimento da mídia e a conseqüente concorrência de outros mecanismos de informação que passam a desenvolver, com vantagens, funções anteriormente atribuídas à escola. Mas, sem dúvida nenhuma, hoje a principal falha da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar **para a democracia**. (Ibidem, p. 18 – grifos do autor)

Se a escola pública não vem atuando numa autêntica educação para a democracia, Paro também alerta que seria insuficiente apenas a colocação da democracia como um tema a ser desenvolvido pela escola nos seus padrões atuais de ensino, pois

Uma coisa, por exemplo, é responder positivamente a uma questão sobre a importância da participação política ou sobre os aspectos deletérios da corrupção ou do preconceito racial; outra bastante diferente e muito mais complexa é desenvolver, na vida real, as convicções, as posturas e os comportamentos adequados a essas verdades (Ibidem, p. 22)

Em nosso entendimento, nesses posicionamentos Paro aproxima-se das observações feitas por Gramsci, quando o autor italiano alertava que “Os comícios, as discussões para a preparação dos conselhos de fábrica contribuíram para a

⁴ Paro conceitua a democracia como “mediação para construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, com base em valores construídos historicamente...” (PARO, 2007, p. 16-17)

educação da classe operária mais do que dez anos de leituras dos panfletos” (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 40).

Fica evidente, nas colocações dos dois autores que aprender o convívio democrático é algo a ser exercitado e não apenas teorizado. E para que haja essa “prática” da democracia na escola, o aluno tem que participar das decisões. Portanto, se almejamos uma escola pública de melhor qualidade, a Gestão Democrática parece-nos a melhor opção para atender aos objetivos de uma formação democrática.

Porém, necessária se faz uma observação: se notamos ser importante a participação dos alunos na tomada de decisões, precisamos conceituar essa participação, visto que o simples comparecimento para homologar o que foi decidido por outrem parece que pouco contribui numa educação para a democracia.

Neste sentido é que vamos agora conceituar as formas de participação possíveis.

1.3 Participação

Pateman considera que existem dois tipos de participação: a parcial e a plena. Na participação parcial duas ou mais partes influenciam-se reciprocamente na tomada de decisões, mas a decisão final pertence apenas a uma das partes. Já a participação plena cada membro do corpo deliberativo tem igual poder nas decisões (PATEMAN apud BARROS, 1995, p. 43)

Segundo Bordenave (1994), a participação pode ser implantada com objetivos de emancipação ou de manutenção de uma situação de controle de muitos

por alguns. Dessa forma, pode ser benéfica ou prejudicial, pois o termo participação tem sido apregoado tanto por progressistas como por conservadores.

Do ponto de vista progressista, a participação “facilita a consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade” (BORDENAVE, 1994, p.24)

As participações podem ser segundo Bordenave (Ibidem, p. 27-29):

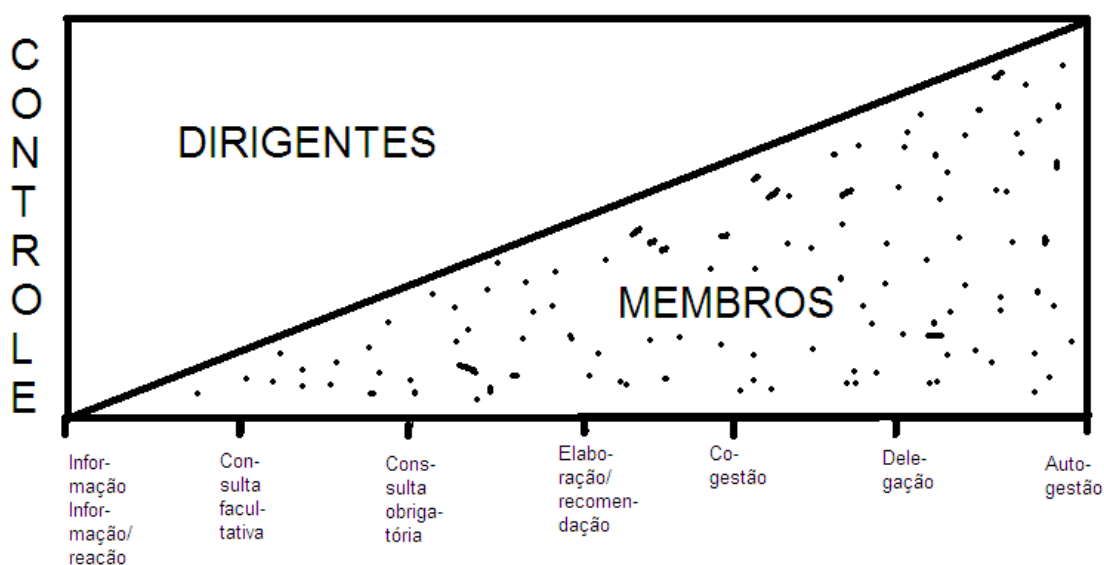
- **espontâneas** (grupos de vizinhos, ‘panelinhas’, ‘gangs’) sem organização estável ou propósitos definidos, pretendem a satisfação psicológica de pertencer, expressar-se, dar e receber afeto, obter reconhecimento e prestígio;
- **impostas** (rituais de iniciação, disciplina escolar, exército) o indivíduo para fazer parte do grupo é obrigado a realizar certas atividades;
- **voluntárias** (sindicatos, associações profissionais, cooperativas) quando o grupo é criado pelos próprios participantes para a realização de objetivos comuns através de organização e métodos também próprios;
- **provocadas, dirigidas ou manipuladas** (extensão rural, serviço social, desenvolvimento de comunidade, educação em saúde, trabalhos de pastoral) quando agentes externos ‘ajudam’ o grupo, através da manipulação, a atingir seus próprios objetivos;
- **concedidas** (participação nos lucros e decisões das empresas) parte da influência dos hierarquicamente

subordinados passa a ser considerada legítima pelos superiores.

Como o ambiente em foco neste estudo são escolas mantidas pelo governo do Estado de São Paulo, podemos observar que existe a participação dos alunos dentro de todas as categorias propostas por Bordenave, dentro das diversas instancias de participação presentes nas escolas.

Complementando as observações sobre a participação, Bordenave (1994), cita duas características principais: a primeira é o grau de controle dos membros sobre as decisões e a segunda é a importância das decisões a serem tomadas. (p. 30)

Com relação ao grau de controle dos membros sobre as decisões, o autor propõe um esquema para ilustrar o maior ou menor acesso ao controle das decisões pelos membros:



Segundo o esquema acima preconizado por Bordenave, os graus de participação são esquematicamente classificados em níveis:

- **informação** – os dirigentes informam os membros da organização sobre as decisões já tomadas. Em alguns casos, a reação dos membros às informações tomadas é analisada pelos superiores.
- **consulta facultativa** – os dirigentes podem, se quiserem e quando quiserem, consultar os subordinados para resolver algum problema.
- **consulta obrigatória** – os subordinados devem ser consultados, embora a decisão final pertença ainda aos diretores.
- **elaboração/recomendação** – os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita, mas sempre se obrigando a justificar sua posição.
- **co-gestão** – a administração da organização é compartilhada mediante mecanismos de co-decisão e colegialidade. Formas colegiadas são usadas para tomar decisões
- **delegação** – os subordinados têm autonomia em certos campos antes reservados aos administradores e não precisam consultar seus superiores para tomarem as decisões.
- **autogestão** – o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa

A outra característica da participação que Bordenave cita como essencial para a compreensão do conceito é a questão da importância das decisões a cuja

formulação os membros tem acesso. Segundo o autor, as decisões podem ser organizadas em níveis, do mais alto ao mais baixo (BORDENAVE, 1994, p. 33.35)

- **nível 1** - formulação da doutrina e da política da instituição
- **nível 2** – determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias
- **nível 3** – elaboração de planos, programas e projetos
- **nível 4** – alocação de recursos e administração de operações
- **nível 5** – execução das ações
- **nível 6** – avaliação dos resultados

Para Bordenave, quando há uma relativa disposição favorável a permitir a participação ela se dá nos níveis 5 e 6. O autor alerta que a democracia participativa deveria promover a subida da população a níveis cada vez mais elevados de participação, mas isto só será conseguido através de muita luta. (BORDENAVE, 1994, p. 34)

Utilizaremos dessas categorizações de tipo e grau de participação e importância de decisões elaboradas por Bordenave para analisar a participação dos alunos na gestão da escola.

Situando-se as escolas pesquisadas dentro da rede estadual paulista, notamos ser necessária a inclusão neste trabalho das influências recebidas nas últimas décadas pelas escolas com relação à gestão e à participação. Para isso analisaremos a participação e a gestão dentro das reformas educacionais do final do século passado e início do atual promovidas pelo governo brasileiro e sob as quais as escolas estão sendo influenciadas.

CAPÍTULO II

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 90

A escola estatal paulista encontra-se atualmente sob a influência da legislação e das orientações providas, em sua maioria, da reforma educacional brasileira do final do século passado e início do atual.

Primeiro analisamos a influência do Banco Mundial nas reformas educacionais brasileiras e num segundo momento verificamos como as idéias do Banco Mundial se materializaram na legislação e orientações educacionais. Procuramos identificar nessas análises como os conceitos da gestão e da participação foram abordados.

2.1 – O Banco Mundial e as reformas dos anos de 1990

Furtado pesquisou a influência do Banco Mundial nas reformas da educação no Brasil. Segundo a autora o Banco Mundial foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, com funcionamento ligado ao Fundo Monetário Internacional. Para Furtado, a partir da década de 1970 os bancos privados interromperam os créditos aos países periféricos e estes ficaram

dependentes exclusivamente do Banco Mundial, que passou a impor várias condições para a realização de novos empréstimos e com isso começou a

intervir diretamente na formulação da política interna e na própria legislação dos países. (FURTADO, 2005, p. 38)

O Brasil sempre manteve relações amistosas com o Banco Mundial, chegando a ser o maior tomador de empréstimos desta agência e, portanto não é estranho o alinhamento das propostas de reforma do Banco Mundial com o governo Brasileiro. E qual seria a concepção de educação que o Banco Mundial propõe ao nosso país?

Para a autora

As políticas educacionais brasileiras, principalmente a partir dos anos de 1990, quando foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), encaminharam-se pelas orientações providas do Banco Mundial, que destacava, entre outras coisas, a importância de priorizar o ensino básico, promover a descentralização dos sistemas escolares e **flexibilizar a gestão**. (Ibidem, p. 5 – grifos nossos)

Aparece aqui a questão da gestão como alvo de políticas em prol da melhoria da educação. Vamos investigar quais seriam as principais características dessa flexibilização da gestão na educação dentro da proposta do Banco Mundial e nas reformas recentes da educação no Brasil.

O discurso da flexibilização da gestão é associado com a participação da comunidade, que, segundo Furtado é um discurso comum no Banco Mundial

O aumento da participação dos pais e das comunidades fará com que as escolas sejam mais autônomas e mais responsáveis, pode contrabalançar o poder dos interesses criados; é também essencial para aumentar a flexibilidade e melhorar a qualidade da instrução. (BANCO MUNDIAL apud Ibidem, p. 48).

Cabe aqui um aprofundamento de Torres (1996) quanto à questão da participação

A noção de participação, para nós está vinculada ao movimento popular, às correntes progressistas. Quando se lê 'participação' num documento do Banco, entretanto, é preciso ler basicamente mão-de-obra, contribuição monetária das famílias e das comunidades. Quando o Banco fala em 'descentralização', devemos ler delegação de funções. A idéia de 'consenso', um dos grandes temas levantados nos últimos anos nas

políticas educativas reduziu-se a uma idéia muito estática de assinar um acordo. Não existe a noção de um consenso ativo de forças sociais e políticas, com permanente possibilidade de participação, de retificação, de renovação (TORRES apud FURTADO, 2005, p. 48).

Nota-se então na proposta do Banco Mundial para a educação, sob a ótica dos autores aqui citados, que alguns princípios ficam evidentes e tem relação direta com esta pesquisa: a flexibilização dos métodos da gestão escolar é uma das prioridades eleitas e, para o alcance desta proposta, entra em cena a participação dos pais e da comunidade. Nota-se, porém, que a participação dos envolvidos no ambiente escolar é centrada geralmente nos aspectos financeiros e “a retórica participativa não é acompanhada de canais e meios de informação e capacitação para torná-la efetiva”. (FURTADO, 2005, p. 50)

Interessa-nos neste momento analisar como as propostas de reforma educacional do Banco Mundial foram colocadas em prática no Brasil.

A legislação educacional em nosso entender é uma das formas utilizadas para o incentivo às mudanças de práticas educacionais, ainda que tenha muitas limitações. De acordo com Oliveira (2002)

A década de 1990 representou um período ímpar no Brasil em termos de reformas no Estado e, conseqüentemente, nos serviços públicos. Embora as reformas educacionais tenham se iniciado logo nos primórdios da referida década, só ganharam maior vigor e abrangência nacional a partir da segunda metade dos anos 90, com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Apesar de ter-se assistido antes a algumas iniciativas de reformas da educação nacional, como, por exemplo, o Plano Decenal de Educação, assinado durante o governo Itamar Franco, em 1993, estas não passaram de tentativas que ficaram no papel. (p. 125)

Segundo Cassin (2005) a legislação das reformas educacionais brasileiras do final do século passado é a expressão da reorganização oriunda da

Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, e a Declaração de Nova Delhi, assinada em dezembro de 1993 por Brasil, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, reafirmando seus compromissos assumidos na Conferência Mundial. No Brasil, essa lógica materializa-se com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o novo Plano Nacional de Educação, Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares e a política de

privatização do ensino, entre outras tantas reformas pela qual a educação brasileira passa (p. 164).

Segundo as pistas deixadas pelo autor, vamos analisar a legislação produzida pela reforma da educação brasileira dos anos de 1990, especificamente a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Antes de analisarmos as leis propriamente ditas, oportuno a advertência de Saviani (2004) para que ao efetuarmos as análises de leis deveremos distinguir os objetivos proclamados dos objetivos reais, assim conceituados pelo autor:

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal em que o consenso, a identidade de aspirações e interesses, é sempre possível. Os objetivos reais, por sua vez, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade: implicam, pois, a definição daquilo que se está buscando preservar ou mudar. (p. 32)

Segundo o próprio Saviani (2005), essa questão de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é marca distintiva da ideologia liberal e do capitalismo que provoca o “fetichismo da mercadoria” e instala-se a cisão entre a aparência e o conteúdo (p. 230)

Em nossa interpretação da legislação faremos a tentativa de desvendar entre os objetivos reais e os proclamados, de acordo com a proposta de Saviani, para tentar apreender como nas práticas das escolas a legislação se materializou.

2.2 – A Gestão e a Participação nas leis e orientações das reformas

Inicialmente vamos analisar como ficou configurada a participação dentro dos preceitos educacionais da Constituição.

2.3.1 – A Constituição

A atual Constituição do Estado brasileiro foi promulgada em 1988 e ficou conhecida como a “Constituição cidadã”, apelido dado pelo Presidente da Assembléia Nacional Constituinte Ulisses Guimarães. A primeira entre as proposições da lei maior do Estado brasileiro para a educação e que nos interessa para o escopo desta pesquisa é a que se encontra no Art. 206 “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VII- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;” (BRASIL, 1988, P. 41)

Furtado (2005) faz algumas considerações sobre o termo Gestão Democrática que aparece enunciado pela primeira vez em um texto constitucional brasileiro

Algumas das políticas presentes no discurso do Partido dos Trabalhadores, que um dia foram consideradas de oposição, hoje fazem parte (sem grandes conflitos) do arsenal ideológico neoliberal, e um exemplo é a gestão democrática da escola. Os interesses capitalistas se apropriaram do conceito de democracia e, atualmente, usam este termo para legitimar a ordem capitalista estabelecida. No entanto, este conceito está esvaziado de sentido, não apresentando uma prática para representá-lo. A democracia possível é a existente. Os governos neoliberais ratificam esta afirmativa, para a manutenção do poder. É a democracia representativa, na qual uma minoria representa seus próprios interesses. (p. 52)

O que retemos é que como a Constituição é a lei maior do país, dificilmente poderia conter detalhes em demasia e, portanto, já era de se esperar não encontrar

algo muito indicador da participação dos alunos dentro do ambiente escolar, embora o termo “gestão democrática” abra possibilidades.

Vejamos a seguir como foi contemplado o tema da participação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96). Utilizaremos como apoio as críticas elaboradas por Saviani (2004).

2.2.2 – Lei de Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96)

Novamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como na Constituição Federal, vemos expresso o jargão “gestão democrática”. Vejamos o artigo 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 1). A LDB acena ainda para que os sistemas de ensino regulamentem a “gestão democrática”.

De importância fundamental para este trabalho é o enunciado do artigo 14.

Vejamos:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 7)

Este Artigo, em nosso entendimento, dá pistas do que seria a gestão democrática: oferecer aos profissionais que trabalham na escola a oportunidade de participar do projeto pedagógico e o incentivo à participação da comunidade em conselhos escolares.

Segundo Saviani (2004) “A opção que prevaleceu no texto da lei representa, como já se assinalou, a precedência da democracia representativa sobre a participativa que se reflete em toda a organização da educação” (p. 209). Isso fica evidente ao propor a participação da comunidade exclusivamente em conselhos como faz o artigo 14.

Vejamos os seguintes artigos que contém basicamente proposições de cunho genérico para a formação do educando:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

(...) Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

(...) Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

(..) III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 1996, p. 9)

Esses artigos retratam bem aquilo que Saviani (2004) expressou sobre a LDB, parafraseando Luiz Antonio Cunha, como “um texto inócuo e genérico, uma ‘LDB minimalista’” (p. 199 – grifos no original). Abre-se a possibilidade para a tomada de decisão em várias direções, desde executar ações completamente inovadoras ou simplesmente deixar tudo da mesma forma em que vinha ocorrendo na educação escolar brasileira.

Passaremos agora para a análise de como foi trabalhada a questão da participação em outro documento produzido pelo Estado para a educação, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para O Ensino Médio (parecer CEB 15/98).

2.2.3 - Diretrizes Curriculares Nacionais para O Ensino Médio (DCNEM)

Para a análise do documento em questão, iremos utilizar Zibas (2004) como principal intérprete. Segundo a autora, um dos aspectos que o documento da DCNEM trouxe em evidência é a ênfase sobre o protagonismo dos alunos, termo este que permeia tanto o eixo de gestão quando o eixo curricular da reforma pretendida pelo documento (p. 412).

Após fazer uma pesquisa sobre como diferentes autores conceituam o protagonismo, Zibas conclui que o conceito de protagonismo que está explicitado nas DCNEM se aproxima de uma “ênfase renovada à participação” (Ibidem, p. 412), com base nas considerações da pedagogia ativa, em que os alunos ocupam lugar central nas iniciativas pedagógicas, somente que agora o eixo foi também concentrado na gestão e não apenas no pedagógico como fazia a corrente pedagógica da Escola Nova.

O protagonismo, de acordo com as interpretações de Zibas (2004), assume duas características: a primeira tem seu significado associado ao termo resiliência. Neste contexto significa a participação das crianças e jovens pobres na superação das dificuldades vividas por eles e suas famílias. A segunda característica é a participação dos jovens das camadas mais favorecidas que seriam sensibilizadas a executar ações, principalmente voluntárias, que tenham como alvo os setores empobrecidos (p. 417).

Segundo Zibas, essas duas características dadas pelo Parecer CEB 15/98 e pelos autores que discutem o protagonismo carregam a possibilidade de despolitizar o olhar sobre os determinantes da pobreza, configurando-os com o caráter adaptativo, principalmente pelo conceito de resiliência, e atinge como marco de referência a subjetividade dos alunos.

Finalizando a autora aponta que, entre os autores que comentam o protagonismo e também o Parecer 15/98, indicam como metodologia para atender ao protagonismo o trabalho por projetos, fundamentando suas ações sobre as premissas de habilidades e competências. Essa metodologia que tem suas bases nos teóricos da Escola Nova tem como características uma face conservadora e que assume como principal meta de ação da escola um ativismo social acrítico (ZIBAS, 2004, p. 422)

Em acréscimo às observações de Zibas, o que nos pareceu mais elucidativo das orientações para a participação no parecer CEB 15/98 foi o seguinte enunciado:

As **práticas sociais e políticas** e as **práticas culturais e de comunicação** são parte integrante do exercício cidadão, mas a **vida pessoal, o cotidiano e a convivência** e as questões ligadas ao **meio ambiente, corpo e saúde** também. Trabalhar os conteúdos das ciências naturais no contexto da cidadania pode significar um projeto de tratamento da água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação, ou a compreensão de porque as construções despencam quando os materiais utilizados não têm a resistência devida. (1998, p. 44 – Grifos do original)

Esta passagem exemplifica de forma categórica o conceito de participação/protagonismo proposto pelo documento: um cidadão prestador de serviços. Esse tipo de participação foi apontado por Neves (2004) como a radicalização da democracia e a autora, ao se reportar à década de 90 do século passado, salienta que

com vistas a desenvolver uma nova cidadania, fundada na 'responsabilidade social', ou seja, na aceitação das desigualdades sociais como naturais, da desresponsabilização direta e universal do Estado pela proteção do trabalho e no associativismo prestador de serviços sociais, em lugar do associativismo reivindicativo de direitos sociais da década anterior. A sociedade civil passa a ser concebida como espaço de ajuda mútua, onde diferentes parceiros contribuem para o bem-estar social. (NEVES, 2004, p. 3)

Visto então a legislação federal que julgamos ser oportuna para esta pesquisa vamos agora analisar alguns documentos que embasam as ações no ensino no

âmbito do Estado de São Paulo. Iremos então analisar a Indicação CEE 09/2000 aprovada em 11/10/2000 que versa sobre as Diretrizes para a implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

2.2.4 - Diretrizes para a implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo

O documento repete uma tendência dos documentos analisados até aqui nesta pesquisa: cita inicialmente como ideal a serem atingido questões abertas tais como cidadania, democracia, autonomia e no seu detalhamento propõe um ensino com a participação restrita aos tão citados “projetos”, com novamente ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências. Também o documento se mostra em clara orientação política dos organismos multilaterais tais como os documentos produzidos pela Unesco, exemplificado no seguinte trecho:

A expectativa presente para o ensino médio é de que ele assegure o processo de aprendizagem – abrangendo as funções do conhecer, fazer, conviver e ser – em lugar da tradicional ênfase no processo de ensino centrado prioritariamente no professor e em informações fragmentadas. (SÃO PAULO, 2000, p. 11)

O que aparece como novidade neste documento e que julgamos oportuno colocar aqui é a ênfase na responsabilização do professor como o agente da mudança educacional. O restante do corpo administrativo da escola (diretores, supervisores e demais especialistas) seriam apenas auxiliares do professor na implementação das reformas. Dito desta forma fica claro que as propostas de participação dos alunos tendem a ficar restritas ao pedagógico haja vista que é o espaço de atuação maior e predominante do professor.

Julgamos necessário neste ponto resumir a participação e gestão propostas pela legislação estudada. A participação em nosso entendimento é vista como a colaboração e a aceitação das regras impostas na escola e na sociedade, onde o indivíduo tem que superar suas dificuldades sem questioná-las. A gestão é conceituada como “flexível” e a comunidade escolar, principalmente os responsáveis pelos alunos, são chamados a colaborar com a escola para economia de recursos por parte do Estado.

Após as análises da legislação, optamos por verificar como acontece no dia-a-dia das escolas, a participação.

Salienta Silva Jr. e Ferretti (2004) sobre a importância de verificar como acontecem as reformas nas práticas das escolas, porque

A instituição escolar não é mera reprodutora de expectativas ou projetos sociais, uma vez que, como resultado do próprio processo histórico, cada unidade escolar, ao mesmo tempo que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente instituídos, constrói sua própria forma de ser e de se organizar, elabora normas e valores, estabelece condutas, costumes, códigos e referências que utiliza coletivamente... (p. 45)

Nessa ida à escola para o estudo da participação, pareceu-nos muito abrangente estudar a participação dos alunos na gestão da escola nos seus diversos mecanismos: grêmio estudantil, associações de pais e mestres, conselho de escola e conselho de classe. Optamos então por estudar a participação dos alunos no Conselho de Escola, por constatar que de todos os mecanismos existentes para a participação dos alunos na gestão da escola, o Conselho de Escola é institucionalmente o que, pelo menos em tese, detém o maior centro de decisões e, portanto, seguindo os níveis de importância das decisões categorizados por Bordenave, poderiam ser discutidos e tomadas as decisões mais importantes da escola. Julgamos ser de suma importância um estudo mais detalhado deste mecanismo, que é o que nos propomos a fazer na seqüência.

Analisaremos na seqüência deste trabalho o histórico e a configuração atual do Conselho de Escola na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo para que tenhamos fundamentação teórica suficiente para analisarmos as práticas das escolas pesquisadas.

CAPÍTULO III

O CONSELHO DE ESCOLA NA REDE ESTADUAL PAULISTA

Nos estabelecimentos vinculados ao governo do Estado de São Paulo que atendem a educação básica⁵, o Conselho de Escola teve ao longo dos anos várias configurações. Utilizando os argumentos de Vilella (1997) e Genovez (1993), apresentaremos um breve histórico do Conselho de Escola. Na seqüência, baseando-nos também no estudo de Barros (1995) iremos analisar a origem do caráter deliberativo do Conselho de Escola.

Os autores que versam sobre a evolução do Conselho de Escola na rede estadual paulista identificam quatro fases em sua trajetória: Congregações, Conselho de Professores, Conselho Consultivo e Conselho Deliberativo.

3.1 – Fase das Congregações

As congregações foram regulamentadas pelo Decreto nº. 22.036 de 05 de fevereiro de 1953. Elas deveriam ser constituídas pelos professores efetivos e presididas pelo diretor da escola ou, na ausência deste, pelo Vice-Diretor ou, na falta deste, o professor mais antigo do estabelecimento.

Ainda no que tange à composição, poderiam tomar parte também:

⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu que a Educação Básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996, p. 9).

- a) O Inspetor Secundário da Região, independente de convite.
- b) O Diretor do Curso Primário-anexo, o Orientador ou qualquer outro membro do corpo docente das escolas anexas, quando convocados pelo Diretor.
- c) As pessoas que, mediante indicação da Congregação, ou iniciativa do Diretor, e a convite deste, possam esclarecer problemas educacionais em debate. (SÃO PAULO, 1953, p. 1)

A Congregação tinha atribuições que iam desde questões disciplinares, discussão da proposta pedagógica, substituição de professores impedidos, organização do horário escolar, eleger os representantes das instituições auxiliares da escola: biblioteca, associações de estudantes ou de pais, caixa escolar, cantina, etc.

Quanto à frequência das sessões, estas podiam ser: ordinárias, em número de quatro por ano; extraordinárias, convocadas pelo Diretor ou por dois terços dos membros para apreciar motivo urgente; solenes, para a recepção de novos professores efetivos, de visitantes oficiais ou personalidades de alto relevo cultural.

As decisões da Congregação relativas aos trabalhos colocados em pauta eram tomadas por maioria de votos, tendo o Presidente, além do voto de membro da Congregação, o de qualidade, nos casos de empate.

Era de competência do Diretor ainda, assegurar a ordem e o andamento das reuniões, podendo encerrar as discussões, chamar à ordem ou cassar a palavra aos que se manifestarem de forma inconveniente e até suspender a sessão.

3.2 – Fase do Conselho de Professores

O Conselho dos Professores veio substituir as Congregações e ficou regulamentado pelo Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Norma do Estado de São Paulo, o Decreto 45.159-A de 19 de agosto de 1965.

Em sua composição, o Artigo 72 estabelecia que

Integram o conselho de professores, os professores efetivos dos cursos de grau médio, o diretor, o assistente do diretor, o orientador educacional e dois representantes dos professores não efetivos e o diretor do curso primário anexo (SÃO PAULO, 1965, p. 8).

Poderiam participar também das reuniões autoridades do ensino e outras pessoas desde que convidadas e sem direito a voto.

As reuniões ordinárias deveriam acontecer três vezes por ano (em março, junho e dezembro) e extraordinárias, convocadas estas pelo Diretor ou por iniciativa de metade e mais um de seus membros.

As decisões seriam tomadas por maioria simples de votos, cabendo ao Diretor o voto de Minerva.

Com relação aos assuntos, era de competência do Conselho de Professores: apreciação de propostas pedagógicas e programas das disciplinas, aprovar as contas do órgão de cooperação escolar e da associação de pais e mestres, indicar o substituto do Diretor ao Secretário da Educação, quando necessário.

Segundo Vilella (1997) e Genovez (1993) o Conselho de Professores tinha a natureza consultiva somente. Porém, ao analisar o Decreto 45.159-A de 19 de agosto de 1965, que é citado pelas autoras como a legislação que deu origem ao

mecanismo, observamos que o enunciado do artigo 72 “(...) funcionará como órgão consultivo e **deliberativo**, na forma deste regimento” (SÃO PAULO, 1965, p. 6 – grifos nossos) o que nos remete a uma natureza também deliberativa do Conselho de Professores.

Ainda no artigo 83 do Decreto 45.159-A, está enunciado que “Compete ainda ao conselho aprovar os estatutos do órgão de cooperação escolar, da associação de pais e mestres, das associações estudantis ou de qualquer entidade vinculada ao estabelecimento” (Ibidem, p. 7) e, portanto, podemos concluir que o Conselho de Professores tinha o caráter deliberativo além do consultivo.

3.3 – Fase do Conselho de Escola Consultivo

A denominação Conselho de Escola aparece pela primeira vez no Regimento Comum das Escolas de 1º Grau (Decreto 10.623 de 26 de outubro de 1977). No artigo 9º do referido Decreto, o Conselho de Escola foi caracterizado com a natureza consultiva e, além do Diretor como presidente nato, tinha a seguinte composição:

- I – Assistente de Diretor de Escola;
- II – Coordenador Pedagógico;
- III – Orientador Educacional;
- IV – Um professor representante de cada uma das séries, eleito anualmente por seus pares;
- V – Orientador de Educação Moral e Cívica;
- VI – Secretário de Escola;
- VII – Representante da Associação de Pais e Mestres. (SÃO PAULO, 1977, p.1)

Com relação às suas atribuições do Conselho de Escola Consultivo, o Decreto 10.623, no seu artigo 10 define:

- I - Assessorar a direção da escola em suas decisões propondo
 - a) - diretrizes e metas de atuação da escola;
 - b) - alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
 - c) - prioridades para a aplicação de recursos da escola e de instituições auxiliares;
- II - Opinar sobre:
 - a) - criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
 - b) - programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
 - c) - programas de assistência social e material aos alunos;
- III - Apreciar os relatórios anuais da escola analisando o seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas. (SÃO PAULO, 1977, p. 2)

A frequência das reuniões foi regulamentada também pelo artigo 10: ordinariamente uma reunião por semestre e extraordinariamente por convocação do Diretor ou por proposta de no mínimo dois terços (2/3) de seus membros.

Em 23 de maio de 1978 foi aprovado o Regimento Comum das Escolas de 2º Grau (Decreto 11.625) e o Conselho de Escola veio configurado com as seguintes alterações em relação ao Conselho de Escola previsto para as escolas de 1º Grau: a composição o corpo docente seria formada pela proporção de um para cinco professores respectivamente das partes de Educação Geral e Formação Especial, eleitos por seus pares e mais dois representantes eleitos por seus pares.

Posteriormente, em 9 de novembro de 1978 foi promulgada a Lei Complementar 201 (Estatuto do Magistério) que previa, no inciso IV do Artigo 1º, que deveriam compor o Conselho todos os ocupantes de cargos e de funções-atividades docentes e de especialistas de educação em exercício na unidade escolar.

Segundo Genovez (1993) essa alteração na composição do Conselho de Escola foi alvo de intensas disputas políticas e o Governador do Estado impôs alguns vetos que foram derrubados pela Assembléia Legislativa (p. 51).

Em 1984, através do parecer 171/84 do Conselho Estadual da Educação, que consultado sobre o tema conclui que “o inciso IV do artigo 3º da Lei Complementar 201/78, está em pleno vigor” (SÃO PAULO, 1984, p. 2). Em virtude desse parecer, a Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo publicou no Diário Oficial do Estado em 12 de maio de 1984 um comunicado informando e esclarecendo as escolas sobre o teor do parecer do Conselho Estadual da Educação.

Paralelamente a essa disputa de posições que se manteve do final de 1978 ao começo 1984, o Conselho de Escola estava na pauta das reivindicações da APEOESP (Associação dos Professores das Escolas Oficiais do Estado de São Paulo). É o que veremos no próximo tópico.

3.4 – Fase do Conselho de Escola Deliberativo

Após e ao final do período da ditadura que se estendeu de 1964 ao início dos anos de 1980, o Brasil iniciou um processo de redemocratização e o Partido dos Trabalhadores⁶ foi uma das instituições mais incentivadoras dos movimentos populares, enfatizando a democracia vinda de baixo. E a adoção de mecanismos de democracia direta, tais como Conselhos populares, foi uma forma encontrada para a formulação de políticas de interesses da população. (BARROS, 1995, p. 57-59).

⁶ O Partido dos Trabalhadores foi oficialmente fundado por um grupo heterogêneo, composto por dirigentes sindicais, intelectuais de esquerda e católicos, no dia 10 de fevereiro de 1980 no Colégio Sion em São Paulo. O partido é fruto da aproximação dos movimentos sindicais, grupo ao qual pertenceu o atual presidente brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva, com antigos setores da esquerda brasileira.

Dentre essas formulações de canais coletivos de participação, a escola também foi alvo de discussões e segundo Barros, a principal entidade responsável pela formulação da proposta do Conselho de Escola deliberativo foi a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), entidade representativa dos docentes da escola pública estadual.

A APEOESP, fundada em 1945 na cidade de São Carlos, Estado de São Paulo, teve em suas eleições uma chapa vencedora para a diretoria que propunha a independência e democratização da entidade. Segundo Barros (1995), esse discurso estava intimamente ligado à experiência que suas lideranças políticas adquiriram nos diversos grupos políticos de esquerda, durante o regime militar. (p. 69).

O autor cita que a proposta do conselho de escola deliberativo estava nas reivindicações da APEOESP já no final da década de 1970, na greve de 1978. O projeto de lei que tornaria o Conselho de Escola com caráter deliberativo foi vetado pelo então governador Paulo Egydio Martins (Ibidem, p.71).

Apesar da derrota, a APEOESP não abre mão da proposta de criar o Conselho de Escola deliberativo e em maio de 1982, no Congresso de Sorocaba com o lema “juntos, conquistar a escola”, novamente o Conselho de Escola está na pauta de reivindicações. Segundo Barros, esse lema “juntos” quer dizer professores, pais e alunos, ficando bem claro que os diretores não estariam sendo incorporados nesta coletividade porque a APEOESP atribuía grande parte do autoritarismo vigente na escola ao caráter autoritário dos diretores.(Ibidem, p. 72)

Entre as teses propostas para o V Congresso da APEOESP, em 1984, novamente o Conselho de Escola deliberativo estava citado. Segundo Barros, essa

proposição tinha como fonte de inspiração a proposta gramsciana de “Comissões de Fábrica”⁷. (BARROS, 1995, p. 73)

Em 19 de dezembro de 1984, a Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo aprovou a Lei Complementar 375, de autoria do deputado petista Paulo Frateschi, que alterou a Lei Complementar 201/78 e estabeleceu a natureza deliberativa do Conselho de Escola, além de alterar a sua composição.

Para Barros(1995) a criação e efetivação do Conselho de Escola Deliberativo na rede pública de ensino do Estado de São Paulo “dependeu muito mais da capacidade mobilizadora da APEOESP (...) do que algo que tenha emanado de um consenso entre as entidades do magistério oficial paulista” (p. 97) E isso foi um reflexo do modelo de gestão que foi adotado pela entidade entre 1979-1981.

De acordo com o artigo 2º da Lei Complementar 375/84, o Conselho de Escola ficou assim composto :

O Conselho de Escola de natureza deliberativa será presidido pelo Diretor de Escola pelos seguintes Conselheiros:

I – Coordenador Pedagógico;

II – Orientador Educacional;

III – Secretário de Escola;

IV – Representante do Corpo Docente, obedecido o critério de um representante de cada uma das séries, cada qual eleito por seus pares;

V – Representante da Associação de Pais e Mestres;

VI – Representantes do Corpo Discente, obedecido o critério de um representante da 8ª (oitava) série do 1º grau, eleito por seus pares, e de um representante para cada uma das séries do 2º grau, cada qual eleito por seus pares;

VII – Representante dos funcionários da escola, eleito por seus pares.

§ 1º - Os representantes do Corpo Docente, da Associação de Pais e Mestres, do Corpo Discente e dos funcionários, deverão ser eleitos por seus pares em reuniões especialmente convocadas para a finalidade de eleger representante junto ao Conselho de Escola. (SÃO PAULO, 1984, p. 1)

⁷ As Comissões de fábrica surgiram em Turim, logo após a primeira Guerra Mundial sob a inspiração de Gramsci. Tornaram-se o símbolo das lutas operárias contra o despotismo fabril e a burocracia sindical. São comissões internas, compostas somente pelos trabalhadores e estão assentadas em torno de uma figura surgida a partir do movimento operário italiano: o delegado dos operários, eleito em cada unidade de produção (oficina, setor, seção). O conjunto de delegados constituem o conselho de fábrica cuja atribuição é lutar pelas reivindicações dos trabalhadores e participar das negociações coletivas, juntamente com o sindicato. No entanto, o poder da decisão final, permanece com a assembléia dos trabalhadores.

As atribuições deste conselho eram as mesmas estabelecidas pelo Regimento Comum das Escolas Estaduais, porém agora com caráter deliberativo.

A Lei Complementar 375/84 no mesmo artigo 2º, também determinava a forma para a eleição dos membros do Conselho de Escola:

§ 1º - Os representantes do Corpo Docente, da Associação de Pais e Mestres, do Corpo Discente e dos funcionários, deverão ser eleitos por seus pares em reuniões especialmente convocadas para a finalidade de eleger representante junto ao Conselho de Escola.

§ 2º - O nome de cada representante eleito em cada uma dessas reuniões deverá constar em Ata da Reunião, seguido da assinatura de todos os presentes.

§ 3º - Só será considerada válida a reunião que obtiver quórum mínimo de 50% (cinquenta por cento) mais um do total de eleitores aptos a participar de cada reunião (total de professores de cada uma das séries, total de associados da associação de Pais e Mestres total de alunos de cada uma das séries consideradas no inciso VI, total de funcionários da escola, executados neste último caso aqueles funcionários já designados como membros natos do Conselho – Diretor, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Secretário de Escola). (SÃO PAULO, 1984, p. 1)

O Conselho de Escola sofreu modificações quando foi aprovado como parte integrante do Estatuto do Magistério – Lei Complementar 444 de 27 de dezembro de 1985. Vejamos o que foi aprovado no artigo 95 com relação à composição do Conselho de Escola:

O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

§ 1º – A composição a que se refere o "caput" obedecerá a seguinte proporcionalidade:

I – 40% (quarenta por cento) de docentes;

II – 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola;

III – 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV – 25 % (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V – 25% (vinte e cinco por cento) de alunos;

§ 2º – Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo.

§ 3º – Cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.

§ 4º – Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos ao que estiverem no gozo da capacidade civil. (SÃO PAULO, 1985, p. 9)

Com relação às atribuições do Conselho de Escola, consta no artigo 95 que:

§ 5º – São atribuições do Conselho de Escola:

I – Deliberar sobre:

- a) diretrizes e metas da unidade escolar;
- b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- c) projetos de atendimento psico-pedagógicos e material ao aluno;
- d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
- f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;
- g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;
- h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;

II – Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente;

III – Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas. (SÃO PAULO, 1985, p. 9)

Por último, as reuniões do Conselho de Escola seriam ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros. Quanto às decisões tomadas, estas deveriam constar em ata, ser sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presentes a maioria absoluta de seus membros.

Para Silvestrini (2006), a Lei Complementar 444/85 visava estruturar e organizar o Magistério Público de 1º e 2º Graus da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo acabou contemplando o Conselho de Escola e este ficou aparentemente fora de lugar (p. 138).

Notamos algumas propostas inovadoras no sentido de democratizar o Conselho de Escola: o seu caráter deliberativo, a presença pela primeira vez dos alunos na composição do colegiado, a proporcionalidade de participação de cada segmento e a paridade entre os representantes da equipe escolar e os representantes da comunidade usuária (pais e alunos).

Paro (1996) coloca em dúvida essa pretensa paridade proposta pela legislação, afirmando que “essa paridade (...) é falsa, já que o diretor, presidente nato, não entra no cálculo da proporcionalidade dos membros da escola que compõe o dito conselho”. (p. 72)

Outra crítica ao Conselho de Escola como foi configurado pela Lei Complementar 444/85, foi feita por Simões (1988), para quem o agente executivo da escola é o Diretor, uma vez que suas competências estão registradas em lei. Segundo o pensamento do autor, o Conselho de Escola não manda, apenas cumpre (Simões apud Genovez, 1993, p. 58-63).

Após a aprovação da Lei Complementar 444/85, inúmeras consultas foram feitas à Secretaria Estadual de Educação e esta, em 31 de março de 1986, através de um comunicado tentou esclarecer as dúvidas apresentadas. Com relação às reuniões, o comunicado esclarece que as assembléias devem ser distintas e precedidas de amplo debate. A convocação para reuniões deve ser feita por escrito, com ciência dos convocados ou editais afixados em local visível e sempre deverá se levar em conta a disponibilidade de todos os conselheiros (SÃO PAULO, 1986, p. 8).

O comunicado também expõe uma questão muito debatida na época: o gozo da capacidade civil do aluno para participar da tomada de decisões. Neste íterim, o documento reitera que o aluno deva ter direitos a voz e voto em todos os assuntos deliberados no Conselho de Escola.

Segundo Silvestrini, foram vários os comunicados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que alertaram para a importância das assembléias distintas para eleição dos membros do conselho, publicação das atas e dando ênfase ao

incentivo à participação da comunidade no Conselho de Escola .(SILVESTRINI, 2006, p. 143-149).

Feitas as colocações sobre a atual configuração do Conselho de Escola na legislação, interessa-nos neste momento tentar alcançar o objetivo maior desse trabalho ao procurar identificar como a participação ocorreu no Conselho de Escola das quatro escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

CAPÍTULO IV

O CONSELHO DE ESCOLA NUMA CIDADE PAULISTA

Neste capítulo, apresentaremos a discussão dos dados sobre o trabalho desenvolvido nas escolas, campo de pesquisa, precedido por uma breve caracterização do município onde as escolas estão inseridas.

Inicialmente optamos por pesquisar entre as atas do Conselho de Escola da cidade de Capão Bonito, interior do Estado de São Paulo, para identificar uma escola que pudesse ter maiores indícios de participação dos alunos em suas reuniões do colegiado. Como não foi possível identificar uma escola que justificasse o estudo de caso, optamos por realizar um breve estudo das quatro unidades de ensino para procurar identificar como ocorreu a participação dos alunos no Conselho de Escola.

Procuramos através de entrevistas com supervisor, diretor, ex-diretor, alunos e ex-alunos; de pesquisa documental em atas de Conselho de Escola e Planos de Gestão das Escolas, identificar como ocorreu a participação dos alunos no Conselho de Escola no período de 2003 a 2007. A escolha desse período deveu-se à disponibilidade das atas das reuniões do Conselho de Escola, haja vista que duas escolas não dispunham de atas de anos anteriores a 2003. Uma das escolas inclusive declara em seu plano de gestão que muitos documentos da escola foram queimados por um diretor.

Inicialmente daremos uma breve caracterização da cidade onde estão inseridas as escolas.

4.1 - A cidade

O Município de Capão Bonito está situado na porção central do Sudoeste do Estado de São Paulo. Conta com uma área de 1.641 Km², tem um clima temperado, com média das máximas de 21 °C e das mínimas 14 °C, e altitude de 705m. Dista da Capital do Estado 226Km, sendo que o tempo médio de percurso é de 3 horas, todo ele feito por via duplicada. As vias de acesso às localidades vizinhas e a capital são pavimentadas.

Com relação ao sistema econômico, o comércio local é constituído por restaurantes, bares, lojas de roupas e calçados e alguns bancos (HSBC, Brasil, Banespa, Bradesco, Nossa Caixa e Caixa Econômica Federal). A cidade não possui indústrias de grande porte, apenas micro e pequenas empresas. As pequenas indústrias são principalmente madeireiras. O Grupo Votorantim tem uma área de aproximadamente 15.000 alqueires que absorve pouca mão de obra devido à monocultura do eucalipto e utilização de processos de mecanização modernos. A mineração extrai granito e mármore rosa (também chamado “granito vermelho”), cuja maior produção é exportada para a Alemanha e Japão. A pedra é serrada em São Paulo e lapidada na Itália não proporcionando ganho para a economia do município. A agricultura é a maior fonte da economia do município, com os plantios de grãos e hortaliças.

Um assunto que gerou polêmica em 2007 é questão da quantidade de habitantes do município. Segundo a contagem do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), população recenseada no ano de 2000 foi de 46.732 pessoas, sendo 23.482 homens e 23.250 – mulheres, o que resultava em uma densidade

demográfica é de 28,47 habitantes/Km². A cidade, segundo contagem do IBGE em 2007, perdeu mais de 3% da população - tinha 46.732 e na nova contagem tem 45.273 (1.459 moradores a menos).

No setor da saúde, o município conta com Hospital, posto de saúde, laboratórios e clínicas particulares. Na década de 1990 a cidade teve taxas superiores a 50 mortes por mil nascimentos em crianças de até 1 ano, o que ocasionou reportagens nos principais canais de televisão. Essa média caiu no período de 2002/2006, em Capão Bonito, para 17,1 mortes por mil nascimentos, segundo dados coletados pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE).

Com relação à educação, a Prefeitura informou que a rede municipal em 2007 era composta de 16 escolas sede e 5 escolas vinculadas⁸, que juntas atendiam 7.123 alunos, sendo 5.386 alunos matriculados no ensino fundamental e 1.737 alunos matriculados na educação infantil. A cidade conta ainda com uma escola particular de educação infantil, duas escolas particulares de educação infantil e ensino fundamental - ciclos I e II, uma escola particular de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A rede estadual de ensino é composta por 4 escolas de ensino fundamental ciclo II e ensino médio situadas na zona urbana e uma escola que atende o ensino médio, situada na zona rural. A cidade possui ainda uma escola técnica estadual pertencente ao sistema Paula Souza com os cursos de técnico em informática, técnico em edificações e técnico em administração; duas escolas técnicas particulares: uma funciona com o curso de auxiliar de enfermagem e outra

⁸ Segundo informações de funcionários da Secretaria de Educação do Município, escolas sede são escolas que possuem direção e secretaria e escolas vinculadas são subordinadas à direção de uma escola sede.

com o curso de mecatrônica; possui um curso superior de pedagogia, intitulado “Pedagogia Cidadã”, em convênio com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), e duas faculdades que operam no modelo de ensino à distancia ou “digitais”, com os cursos de Pedagogia, Matemática, Letras, Administração, Ciências Contábeis e Sistemas da Informação.

Em nossa percepção, apesar dos cursos universitários que a cidade possui, não nos parece que a cidade tem um “ambiente universitário”, onde circulam conhecimento em nível superior. Prova disso é o escasso número de estagiários presentes nas escolas, a ausência de debates fora do âmbito das reuniões pedagógicas das escolas e praticamente a inexistência de pesquisas educacionais na cidade, dentro da qual este trabalho deduz-se ser pioneiro.

É prática tradicional e nos parece estar sendo incentivada nos últimos anos, o aumento de palestras e exposições denominadas “Encontros da Educação”, que em nosso entendimento, pouco colaboraram para o aumento do nível de conhecimento das pessoas envolvidas com o ambiente escolar.

No município estão situadas as quatro escolas pesquisadas e que nos propomos a apresentar na seqüência. São todas escolas pertencentes à rede estadual e situadas na zona urbana do município.

4.2 - As escolas

Dentro desse parte, daremos um breve relato sobre as características das escolas pesquisadas para que o leitor possa se situar no universo das instituições segundo as características peculiares de cada uma.

Para elaborar esta parte do trabalho, foram feitas visitas às escolas e analisados os planos de gestão dos períodos de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010 das escolas pesquisadas. Procuramos identificar o espaço físico das escolas, a composição do conselho de escola e itens que correspondessem às questões: gestão democrática, conselho de escola e participação dos alunos.

Instalada no final de 1976, a escola que denominamos de “A” está situada em um bairro próximo ao centro da cidade. Na década de 1990 era uma instituição com fama de possuir forte disciplina interna, caracterizada pela passagem de um diretor que ficou famoso por suas decisões autoritárias.

A escola foi construída em três blocos dispostos em forma de “U”, ficando um pequeno anfiteatro no meio. Possui uma quadra coberta, fechada, com arquibancadas e bebedouro e um grande pátio cimentado. A escola possui também um laboratório de informática e uma biblioteca. O prédio da secretaria e da direção fica à parte das salas de aula, ligando-se a elas por um amplo refeitório. Neste prédio da secretaria, a parede que o separa da quadra de esportes é composta por uma grande vidraça que vai do teto ao chão e, ficou famosa pela fiscalização que o diretor exercia sobre os professores de educação física nas décadas de 1980 e 1990.

Em 2007, a escola estava funcionando com 34 turmas, sendo 12 no período da manhã, 12 no período da tarde e 10 no noturno. Estavam matriculados 380 alunos do Ensino Fundamental Ciclo II, 621 alunos no Ensino Médio Regular, 30 alunos na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e 70 alunos na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, totalizando 1.101 alunos. Segundo

o plano de gestão de 2007 a 2010, as salas de aula funcionam no esquema de sala ambiente⁹.

A escola que denominamos “B” localiza-se no bairro mais populoso da cidade, com aproximadamente 12 mil habitantes, e tem em sua geografia uma separação em relação ao resto da cidade, porque fica do outro lado de uma rodovia estadual. Os moradores do bairro residem em habitações em sua maioria de alvenaria, e algumas famílias em barracos de madeira.

No ano de 2007 era a maior escola da Diretoria de Ensino à qual era subordinada, em números de alunos e oferecia cursos de Ensino Fundamental Ciclo II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Ao todo estudavam em 2007 1.504 alunos sendo 797 alunos do Ensino Fundamental Ciclo II, 450 alunos no Ensino Médio Regular, 158 alunos na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e 98 alunos na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio

As instalações físicas da escola “B” são: 18 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala de secretaria, 01 biblioteca, 01 sala da direção e sala dos Vice-diretores, 01 salas para os professores coordenadores, 01 laboratório de informática, 01 sala de vídeo, 01 sala de educação física, 01 almoxarifado, 01 dispensa, 01 refeitório, 01 cozinha, 16 sanitários, para alunos, administração e professores, 01 depósito, 01 residência do ocupante de zeladoria, 01 amplo pátio coberto, jardins (interno e externo ao prédio) 01 quadra poli-esportiva coberta, áreas livres, 01 estacionamento de veículos e 01 cantina.

⁹ É uma sala de aula na qual são dispostos recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A idéia de organização escolar em salas ambiente concebe uma especialização das salas de acordo com as disciplinas que serão ministradas. Assim, podem-se ter salas de geografia, de história, matemática etc., e os alunos, não mais os professores, se deslocarão entre as salas a cada mudança de aula. O objetivo desta organização de espaços é que cada sala, uma vez especializada, conte com os subsídios materiais necessários para a ilustração e enriquecimento das aulas.

Por receber alunos de uma comunidade carente a escola, segundo o plano de gestão, enfrenta sérios problemas como: a baixa freqüência dos alunos às aulas em período de safras e o baixo rendimento (conseqüência do excesso de trabalho e baixa freqüência), o que torna a aprendizagem desses alunos fragmentada e conseqüentemente comprometida.

A escola tem um histórico de resistência e transgressão às mudanças, verificado na reorganização do sistema de ensino do Estado levado a cabo pela Secretaria Estadual de Educação em 1996¹⁰. Segundo as determinações do Governo Estadual na época, a escola passaria a atender apenas alunos de 1ª a 4ª séries, ficando os restantes transferidos para uma outra escola de localização mais periférica e dentro de um ambiente de maior marginalidade, o que dificultaria o estudo dos alunos no período noturno. A comunidade se organizou e após movimentos intensos as escolas foram organizadas de forma que na escola central do bairro ficassem os alunos do ensino fundamental ciclo II e ensino médio e na escola periférica acomodasse os alunos do ensino fundamental ciclo I. Devido a essa alteração, os nomes das escolas também foram trocados, o que gerou na época uma confusão ao referenciar-se às escolas.

Nos últimos anos a escola foi notícia nos canais de televisão e jornais devido ao seu desempenho em uma Campanha do Agasalho, onde a instituição arrecadou mais de 57.000 peças, o que se consolidou como a maior obtenção de peças de vestuário entre as escolas da rede estadual de São Paulo.

No plano de Gestão de 2007, a escola “B” registrou a composição do Conselho de Escola com 16 professores, 02 especialistas e 02 funcionários, 11

¹⁰ A respeito da reorganização do sistema de ensino do Estado de São Paulo ver Garcia (2003, p. 150-159)

alunos e 10 pais. Como o diretor da escola é o presidente nato do Conselho de Escola, a composição do colegiado na escola “B” ficou, pelo menos formalmente, paritária entre os funcionários da escola e a comunidade usuária da escola, contando com 21 membros de ambas as partes.

A escola, neste estudo, denominada de “C”, instalada desde 1950, atende o Ensino Fundamental Ciclo II em regime de tempo integral, Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. A escola foi construída em três blocos distintos ocupando um quarteirão inteiro, com 22 salas de aula, 3 quadras sendo uma coberta, uma descoberta e uma de areia, e um anfiteatro, totalizando uma área construída 3.165 m² e não construída 9.815 m². A distribuição das salas é a seguinte:

- Bloco I andar superior: 4 salas de aula, almoxarifado, sala do Grêmio, sala de televisão e vídeo, sala de inspetor de alunos, um sanitário masculino, sanitário feminino.
- Bloco I térreo: Portaria, duas Salas de aula, sala de coordenação, sala dos professores, laboratório de ciências, um sanitário masculino, um sanitário feminino, um bebedouro.
- Bloco II: anfiteatro, cantina, sala material esportivo, bebedouro, sanitários masculinos, sanitários femininos, 5 salas de aula, uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra poliesportiva descoberta, uma quadra de tênis.
- Bloco III: oito salas de aula, casa da zeladoria, refeitório, cozinha com despensa, cinco sanitários masculino para alunos, cinco sanitários

feminino para alunas, sala de atividades artísticas, biblioteca, secretaria, dois sanitários masculinos para funcionários, dois sanitários femininos para funcionários, sala de atividades artísticas, sala da direção, sala da Associação de Pais e Mestres, sala do secretário, sala dos agentes escolares, sala professores, portaria.

Necessário ressaltar que a escola “C”, como pode ser visto pelas descrições acima, tem grandes proporções físicas, com instalações suficientes inclusive para inspetores de alunos, Grêmios estudantil e APM.

A escola “C” possuía na época da pesquisa (2º semestre de 2007) os seguintes equipamentos: 9 Televisores, um vídeo cassete, um aparelho de som, 21 computadores, 2 aparelhos reprodutores de dvd, 3 antenas parabólicas, 3 aparelhos retroprojetores.

Quanto à composição do quadro de pessoal, chama à atenção a quantidade de funcionários readaptados: três agentes de serviços escolares, um professor de educação básica II titular, quatro professores de educação básica II ocupante de função atividade, um professor de educação básica II ocupante de função atividade estável, um professor de educação básica I ocupante de função atividade, totalizando 10 profissionais readaptados.

A escola “C” tinha em 2007 1.225 alunos, distribuídos da seguinte maneira: 367 cursando o Ensino Fundamental ciclo II em período integral; 447 cursando o Ensino Médio na modalidade Regular; 164 cursavam o curso de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e 247 cursavam o curso de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Segundo o perfil apontado pelo plano de gestão 2007 com base nos questionários do SARESP 2005, 92,8% dos alunos não tem acesso a jornais, livros e revistas, 65,3% moram com os pais, 98,2% não tem acesso a computadores / internet, 94,7% não tem automóveis e moram em casa alugada com mais de 5 pessoas, 44,9% dos alunos tinham pais que freqüentaram até a 4ª série; 21,8% dos alunos tinham pais que freqüentaram até a 8ª série; 87,8% dos alunos apresentavam satisfação com a escola, 88,4% dos alunos responderam estar satisfeitos com os professores; 78,3% dos alunos não fazia outro curso fora da escola.

A escola “C” dava a impressão, segundo o plano de gestão, ser uma escola elitista até os anos 1980, mas pudemos comprovar que a escola ainda retém parte desta fama. Isto pôde ser comprovado por depoimentos de professores e pais de alunos, que residindo em outras cidades procuravam informações junto a moradores locais e tinham como resposta que deveria procurar a escola “C” para transferir os filhos e/ou trabalhar como professores.

O poder econômico da comunidade da escola na década de 1990 fica evidente com a informação de que a sua quadra coberta foi construída com recursos da APM da escola, sendo inclusive, uma quadra de grandes dimensões (35 x 19m).

O plano de gestão da escola “C” tinha em seu conteúdo um capítulo intitulado “Gestão participativa “. Neste capítulo, pudemos verificar enunciados que indicavam uma gestão mais democrática, como a seguinte frase

o compromisso pela melhoria da qualidade de ensino torna-se evidente pelo envolvimento de professores, funcionários, equipe gestora, conselho de escola, apm, grêmio estudantil nas reflexões e decisões para desencadeamento de projetos, propostas, registro de ações em benefício da aprendizagem do aluno.

Já no capítulo intitulado “Gestão Pedagógica”, os enunciados definem muito bem qual era o sentido a ser tomado no dia-a-dia: “O projeto pedagógico é efetivado

pela atuação dos professores, seu compromisso com a aprendizagem dos alunos manifestados na elaboração e execução das atividades em sala de aula.” Fica bem claro o direcionamento das iniciativas e responsabilidades para o professor dentro do ambiente escolar.

A escola “C” declarou na composição do Conselho de Escola que este tinha a seguinte formação: o diretor, um especialista, 8 professores, um funcionário o que totalizavam 11 pessoas representando os funcionários da escola. Na composição dos usuários da escola, o Conselho era composto por cinco alunos e cinco pais, totalizando 10 pessoas. Ainda que fosse só pela composição numérica, já estaria descaracterizada a paridade entre os funcionários e os usuários da escola, mas, verificou-se ainda que entre os pais havia um funcionário da escola, o que indicava claramente que os usuários levavam nítida desvantagem numérica.

No plano de gestão da escola “C”, estava explicitado como objetivo do Conselho de Escola: reunir-se para análise e parecer do desenvolvimento global da aprendizagem dos alunos. Embora seja uma proposição muito genérica, entendemos que ela atenda muito mais a passagem de informações aos pais sobre o desempenho dos alunos do que a inclusão de discussões mais aprofundadas sobre o processo pedagógico em si.

Uma última observação sobre a escola “C” é que no plano de gestão consta uma declaração de funcionários antigos que os diretores que passaram pela escola no final da década de 1990 queimaram documentos em fogueiras atrás da biblioteca. Isto pudemos comprovar na busca que foi feita pelas atas do Conselho de Escola para esta pesquisa e, que não foram encontradas, não descartando a hipótese de que certamente foram queimadas.

Por fim, a escola que denominaremos de “D” localiza-se em um bairro próximo ao centro da cidade e atende atualmente o Ensino Fundamental Ciclo II, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos. Segundo o plano de gestão, a escola conta com uma clientela da zona urbana e rural, a maioria proveniente da zona rural. Não possuem acervo cultural em suas casas ou bairros e tem pouco incentivo a respeito da importância dos estudos. São em sua maioria de famílias com pouca instrução, prestam serviços na lavoura e os alunos contribuem para a renda familiar.

O plano de gestão também aponta para um discurso otimista em relação às possibilidades das famílias carentes econômica e culturalmente, procurarem na escola um meio de mudar o rumo de suas vidas, para o futuro de cada educando ser menos penoso.

As instalações da escola “D” são pertencentes à prefeitura do Município e são constituídas de: 15 salas de aula, 01 sala de secretaria, 01 sala de Diretoria, 01 Laboratório de informática, 01 sala dos professores, 02 banheiros para funcionários, 02 banheiros para alunos, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 sala de leitura.

As ausências sentidas em espaços físicos ficaram por conta de uma biblioteca, um laboratório e da quadra de esportes. Nesta questão de espaço físico, a escola dispõe de poucos ambientes para serem desenvolvidos qualquer atividade fora da sala de aula. E mesmo o fato da escola estar passando em 2007 por uma grande reforma geral, que obrigou algumas salas de aula a estarem desenvolvendo atividades em prédios alugados pela prefeitura, não havia qualquer previsão para a ampliação dos espaços físicos destinados ao lazer dos alunos.

Neste caso, fica muito evidente que a organização do ambiente da escola “D” estar todo voltado para as aulas tradicionais em sala de aula, sem qualquer perspectiva de práticas de esportes ou de lazer no convívio dos alunos.

No ano de 2003, a escola “D” contava com 704 alunos, sendo 534 do Ensino Fundamental Ciclo II e 170 do Ensino Médio Regular.

No Plano de Gestão de 2003, o Conselho de Escola estava composto por 07 professores, 01 especialista e 01 funcionário, e incluindo o diretor como presidente nato, 10 pessoas eram representantes dos profissionais que trabalhavam na escola. Os pais que compunha o Conselho de Escola eram em numero de 5, e os alunos também, totalizando 10 pessoas nesta parte do Conselho de Escola que corresponde aos interesses dos usuários da escola. Ficaria, em tese, a paridade entre os funcionários da escola e a comunidade assegurada, mas, quando verificamos que entre os representantes dos pais estava uma funcionária da parte administrativa e uma professora da escola, pudemos verificar que a paridade foi deixada de lado.

Quanto à composição do Conselho de Escola que estava contida no plano de gestão de 2007 da escola “E”, pudemos notar que constavam 10 professores, um especialista e um funcionário, que com o acréscimo do diretor iria perfazer 13 pessoas, em oposição a cinco alunos e cinco pais. Neste caso, a paridade entre os membros do Conselho de Escola já ficava aniquilada até nos documentos da escola.

Caracterizadas as escolas, procuraremos agora identificar nas atas das escolas os indícios da participação dos alunos para que, nas entrevistas com os mesmos e com os diretores, obter melhores esclarecimentos sobre a qualidade dessa participação.

4.3 - As atas

Foram alvo desta pesquisa as atas do Conselho de Escola das quatro escolas em questão entre janeiro de 2003 até agosto de 2007, sendo estes os documentos legais que comprovam a existência das reuniões do colegiado. Foram pesquisadas 113 atas, sendo 23 da escola “A”, 27 da escola “B”, 42 da escola “C” e 21 da escola “D”.

Ainda que esta pesquisa tentasse se basear em análises qualitativas, entendemos que não podemos prescindir das análises quantitativas, pois as duas são constituintes dos fenômenos estudados.

De acordo com a Lei Complementar 444/85, em seu artigo 95, § 7º “O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros”. Como o período pesquisado foi de quatro anos e meio, deveriam ter sido feitas pelo menos 18 reuniões. Nas escolas “A”, “B” e “D” aconteceram de 21 a 27 reuniões, com uma média superior a 23 reuniões, fazendo-nos supor que as reuniões ficaram pouco acima do exigido pela legislação. Já na escola “C” aconteceram 42 reuniões, registrando esta escola quase o dobro de reuniões da média das outras escolas.

Procuramos então verificar indícios sobre um funcionamento mais participativo das reuniões na escola “C”, tendo em vista terem ocorridas um número maior de reuniões em comparação com as outras escolas. Notamos que a escola “C” possui registros de seis reuniões para o ano de 2003 e igual número para o ano de 2004. A partir daí, para os anos de 2005 e 2006, a frequência das reuniões sobe

consideravelmente, ficando em 11 e 12 respectivamente. Para o ano de 2007, embora o período pesquisado seja de 8 meses, já foram registradas 7 reuniões.

Concluimos então, que as reuniões do Conselho de Escola na escola “C” ganharam maior volume em frequência a partir do ano de 2005. Pesquisadas as atas para localizar indícios deste aumento na frequência das reuniões, verificamos que a diretora atual da escola assumiu em junho do referido ano, na segunda reunião de 2005 do Conselho de Escola. Notamos que já nesta reunião onde estava presente a nova diretora da escola, o número de assuntos colocados na pauta foi elevado (8) em relação às pautas anteriores. Como a partir da posse da diretora, a frequência das reuniões do Conselho de Escola da escola “C” podemos concluir que esse aumento do número de encontros deve-se à postura da diretora da escola, visto que nas atas também não consta nenhuma reunião convocada pelos membros do colegiado.

Após as análises com relação à frequência das reuniões, julgamos ser essencial analisar os conteúdos das reuniões, tomando as categorias de “graus de participação” e “importância das decisões” de Bordenave¹¹ para proceder às comparações.

Entre todos os assuntos discutidos nas reuniões do Conselho de Escola, quatro foram privilegiados com expressiva maioria de ocorrências, sendo os que se seguem:

- Indisciplina de alunos
- Eleição ou retificação do professor coordenador pedagógico.
- Prestação de contas sobre verbas utilizadas na escola

¹¹ Os graus de participação e a importância das decisões foram explicados no Capítulo I.

- Aprovação ou avaliação das Turmas de Atividades Curriculares Desportivas ¹²

O assunto mais discutido foi o da indisciplina dos alunos, apresentado em 20 pautas do Conselho de Escola. Curioso neste item é o julgamento dos alunos, que foram: suspensos das aulas (4 vezes) , transferidos para outra escola (6 vezes), advertidos (7 vezes), transferidos de classe (1 vez) e convocado a apresentar desculpas perante a classe (1 vez). Apenas em uma oportunidade das 18 em questão, os pais estavam presentes para colocar a posição dos alunos citados. Em nenhuma ocasião estiveram presentes os próprios alunos acusados de indisciplina, o que ocasionava o predomínio da opinião dos professores sobre os acontecidos e conseqüentemente sobre as decisões. Mesmo neste assunto, onde aparentemente o Conselho de Escola teria o poder de decisão, o que constatamos acabou prevalecendo foi o histórico de problemas que os professores apresentavam dos alunos. Como exemplo, um caso em que dois alunos atearam fogo nas cortinas da sala de aula a votação foi de 16 votos pela transferência e 12 pela permanência dos mesmos na escola. Na mesma escola, no mesmo dia, um aluno foi também transferido da escola porque jogou tinta na jaqueta de outro aluno. Dessa vez porém, a votação foi de 27 votos pela transferência e 3 pela permanência do aluno na escola. Pareceu-nos então que atear fogo numa sala de aula, pela decisão do

¹² As aulas de Atividades Curriculares Desportivas são ministradas por professores de Educação Física, em horário de aulas diverso ao regular dos alunos, para turmas de no mínimo vinte e cinco (25) alunos, agrupados por idade (categorias), gênero e modalidades. As modalidades são: Atletismo, Basquetebol, Capoeira, Damas, Futsal, Handebol, Ginástica Artística, Ginástica Geral, Ginástica Rítmica, Judô, Voleibol, Tênis de Mesa e Xadrez. Todas essas modalidades podem ser desenvolvidas para alunos de cinco (5) categorias, a saber: pré-mirim (de alunos até 12 anos) Mirim (de alunos até 14 anos) Infantil (de alunos até 16 anos) Juvenil (de alunos até 18 anos) e Livre (de alunos de diversas idades, inclusive com 19 anos ou mais). Existem turmas masculinas e femininas em todas as modalidades sendo que algumas como Xadrez, Damas, Tênis de Mesa, Atletismo, Ginástica Artística, Ginástica Geral e Ginástica Rítmica, existe a possibilidade da formação de turmas mistas (SÃO PAULO, 2002, p. 1)

conselho, era menos grave que jogar tinta de caneta na roupa do colega. O que, em nossa leitura das atas, fez com que os acontecimentos tivessem votações tão diferentes foram as opiniões dos professores presentes ao Conselho de Escola.

Utilizando-se das categorias de Bordenave quanto ao grau de participação, as questões de indisciplina podem ser situadas no grau de co-gestão, em que a administração da organização é compartilhada. Parece-nos, no entanto, que as decisões relativas à indisciplina são as que o diretor mais sente necessidade de colocar no Conselho de Escola para que a punição não fique sobre sua responsabilidade apenas. Veremos nas entrevistas com os diretores de escola como esta questão volta a aparecer.

Nas reuniões do Conselho de Escola em que o assunto da eleição do professor coordenador pedagógico foi pauta, aproximaram-se mais do grau de elaboração/recomendação, além de pertencer ao grau de consulta obrigatória. Isto, no entanto, aconteceu quando houve a possibilidade de tomada de decisões, ou seja, quando foi feita a eleição dos professores para a função de professor coordenador pedagógico com mais de um candidato ou no caso da votação pela cessação da função, o que aconteceu em 10 oportunidades. Em nove casos, as candidatas eram únicas e o grau de participação ficou restrito então à informação.

Outro assunto que ficou entre os mais apresentados nas reuniões do Conselho de Escola foi o que denominamos aqui de “prestação de contas”, que era a direção comunicando os membros do colegiado sobre gastos efetuados com verbas recebidas pela escola. Entre 19 ocorrências, apenas em três oportunidades constam nas atas do Conselho de Escola discussões sobre qual o melhor direcionamento das verbas. Ficou também esse assunto então, mais próximo do grau de participação proposto por Bordenave de informação.

Mais um assunto entre os mais freqüentes nas reuniões do Conselho de Escola foi sobre as turmas de atividades curriculares desportivas. Segundo a Resolução 173, de 5 de dezembro de 2002, que regulamenta esta atividade:

Artigo 5º, Parágrafo único - As Atividades Curriculares Desportivas por integrarem a proposta pedagógica das Unidades Escolares e à semelhança dos procedimentos aplicados aos demais componentes curriculares, deverão ser:(...)

c) submetidas a avaliações devidamente formalizadas em relatórios circunstanciados, a serem elaborados pelo professor responsável pela turma de atividades, com ciência da coordenação pedagógica, da direção e do **Conselho de Escola**, e encaminhados à Diretoria de Ensino, a fim de se constituírem em indicadores responsáveis por sua manutenção ou interrupção. (SÃO PAULO, 2002, p. 1 - grifos nossos)

Verificamos então que nas atas do Conselho de Escola, a ocorrência do assunto Atividades Curriculares Desportivas deu-se no início do ano, quando o colegiado votava pela aprovação das atividades e no final do ano, geralmente a última ata do colegiado, curiosamente as Atividades Curriculares Desportivas eram elogiadas frente ao desempenho que obtiveram em campeonatos e eram estranhamente extintas, exceção feita às turmas que eram ministradas por professores efetivos.

Esta extinção, embora curiosa, é justificada pelos professores, pois se as turmas de Atividades Curriculares Desportivas fossem mantidas, seriam colocadas no processo inicial de atribuição de aulas e os participantes deste processo de atribuição iriam ter a oportunidade de assumi-las. Acontece que as turmas de Atividades Curriculares Desportivas constituem um trunfo na mão do diretor e, na prática, acaba escolhendo o professor que deseja para ministrar essas aulas.

Esta questão nos remete sobre o grau de autoritarismo presente nos diretores das escolas, pois, as Atividades Curriculares Desportivas poderiam ser discutidas com os alunos e com o Conselho de Escola e poderiam ficar situadas no grau de

participação de elaboração/recomendação, mas, acabam ficando à mercê das decisões do Diretor e, o Conselho de Escola, acaba ficando com o grau de participação mínimo que é o da informação/reação.

O quinto assunto em percentual de ocorrência nas atas do Conselho de Escola das escolas pesquisadas foi a ocupação da casa do zelador da escola, com 11 citações. Continuando nesta classificação quanto ao percentual de ocorrências nas atas do Conselho de Escola, aparece o questionário de avaliação da gestão participativa para incidência do bônus¹³ com 5 ocorrências; reformas, doação de materiais inservíveis e homologação dos nomes dos pais para acompanhar as provas do SARESP com 3 ocorrências. Notamos neste bloco de assuntos que o grau de participação foi o menor, que é o da informação.

Com relação ao restante dos assuntos que apareceram nas pautas das atas do Conselho de Escola das escolas pesquisadas, notamos que todos (os assuntos) foram colocados em uma ou duas reuniões na pauta e tratando-se de assuntos como a apresentação da diretora, apresentação da chapa do Grêmio Estudantil, etc., o grau de participação dos membros do Conselho de Escola foi o de informação, sendo este o mais baixo possível.

Além do grau de participação, nossa leitura das atas do Conselho de Escola esteve atenta à segunda característica elaborada por Bordenave como questão-chave para a participação: a importância das decisões.

Segundo as atas do Conselho de Escola, a maioria dos assuntos foi objeto de discussões e posteriormente aprovados. Pela nossa experiência em participar desse

¹³ O bônus mérito é uma vantagem pecuniária concedida aos professores e outros funcionários da Secretaria Estadual da Educação. Inicialmente concedido no ano de 2000, o valor é diferente para cada professor e para isso, são utilizados critérios como: assiduidade, configuração da escola, desempenho da escola, etc.

tipo de colegiado e pelos registros das atas, concluímos que os assuntos relativos à indisciplina dos alunos sempre são amplamente discutidos, principalmente pelos professores, e depois colocados em votação. Esse assunto da indisciplina estaria situado entre os níveis 5 e 6, que são respectivamente o nível da execução das ações e o nível da avaliação dos resultados, considerados os mais baixos em importância.

Com relação aos assuntos restantes nas atas do Conselho de Escola, notamos que trazem consigo um potencial para pertencer aos níveis mais altos de importância por se referirem a questões como o Plano de Gestão, a grade curricular e o projeto pedagógico. Porém, pelas atas verificou-se que não houve tempo para debate sobre as questões e, portanto, os membros do conselho foram comunicados e levados a tomar decisões sobre temas que desconheciam.

Como complementar as análises de graus de participação e importâncias das decisões, optamos por tecer alguns comentários. Notamos confusão e desconhecimento propiciado pelos procedimentos das reuniões que constavam nas atas das escolas “A” e “C”, onde foram realizadas reuniões em conjunto da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola. Sendo dois colegiados com funções diferentes e composições diferentes, ficamos em dúvida quanto à validade de tais reuniões. É digno de se observar, também, que como a Associação de Pais e Mestres tem objetivos ligados à área financeira, a aparição do assunto “prestação de contas” nas atas do Conselho de Escola foi relacionado à presença dos membros da Associação de Pais e Mestres e não à uma intencionalidade em discutir os assuntos no âmbito do Conselho de Escola somente.

Também na escola “C”, há nos registros do Conselho de Escola duas reuniões em que se procedeu a primeira chamada aos membros e não tendo número suficiente de integrantes, foi registrado que a direção aguardou meia hora e fez a segunda chamada. Mesmo não tendo número suficiente de componentes a reunião foi realizada. Na Lei Complementar 444/85, em seu artigo 95, está registrado

com relação ao quorum da reunião que “§ 8º – As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presentes a maioria absoluta de seus membros” (SÃO PAULO, 1985, p. 12). Notando que este procedimento então foi motivado por outra causa e não a legislação sobre o Conselho de Escola. Encontramos no Decreto Nº. 12.983/1978 que Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres, em seu artigo 14, parágrafo 2º, o seguinte enunciado: “A Assembléia realizar-se-á, em primeira convocação, com a presença de mais da metade dos associados ou, em segunda convocação, meia hora depois, com qualquer número;” (SÃO PAULO, 1978, p. 2). Fica evidente a confusão estabelecida entre a legislação da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola por parte dos dirigentes e membros das reuniões do Conselho de Escola que agiram segundo essa norma.

Verificadas as atas quanto ao grau de participação dos membros e com relação a importância dos assuntos discutidos, fugiu às possibilidades desta pesquisa identificar a presença às reuniões pelos alunos, visto que nas atas constava apenas a assinatura dos presentes, com raras identificações de nome e/ou segmento representado. Para obter uma aproximação melhor sobre a participação dos alunos no Conselho de Escola, optamos então por entrevistar supervisores, diretores e alunos que participaram do colegiado.

4.4 - As pessoas

Dentro do recorte utilizado pela pesquisa, que se estendeu de janeiro de 2003 a agosto de 2007, identificamos nas atas apenas a participação de uma supervisora nas reuniões do Conselho de Escola e realizamos uma entrevista com a própria.

A supervisora Heloísa, 61 anos formou-se em matemática e pedagogia, cursou pós-graduação em gestão escolar na Universidade Estadual de Campinas em 2005-2006. Orgulha-se em estar a 40 anos no magistério, tendo sido professora, diretora, dirigente de ensino e supervisora.

Questionada sobre a participação do aluno no Conselho de Escola, Heloísa afirmou que isso não é uma realidade

“Aí eu falo para você: não existe participação concedida. A participação, ela é inerente ao humano. Você participa quando você é motivado a participar, não quando você é chamado. E o Conselho de Escola não é motivação, é chamamento.”

Embora a fala da supervisora mostre uma tendência a pensar a participação como algo inato, como uma característica que “nasce” com a pessoa, achamos que suas declarações alertam para um fator importante: não existe um processo reivindicatório por parte dos usuários da escola para participar do Conselho de Escola.

Também considera Heloísa que, os dirigentes e os usuários tem outros problemas que são mais importantes que a participação

“Primeiro alimentação, repouso; depois segurança, trabalho, renda; após isto, necessidades afetivas e por último o social. Na escala, o social vem em 4º lugar, que é a participação. Por isso que num país pobre feito o nosso, onde as pessoas estão correndo atrás do básico, ela não tem motivo para participar, participar por convite. Não deveria ser assim, deveria ser porque eu vou participar porque eu acredito na minha participação, vai melhorar a escola. Isso tá longe de conseguir ainda. (...) É questão de cidadania, de formação política.”

Se inicialmente a supervisora apontava que a participação não ocorria por falta de motivação, na seqüência foi apontada como causa dessa falta de motivação a carência econômica.

Diante desta postura, achamos conveniente questionar como a participação poderia ser incentivada e Heloísa diz que não será pela equipe gestora, afinal

“Esperar que a equipe gestora abra para a participação, é querer que a raposa tome conta das galinhas. Passa pela formação do gestor, pelos critérios de admissão do gestor. Os critérios... ele faz uma prova, depois ele não é avaliado se tem uma gestão participativa ou não. Ninguém avalia isso, ele faz o que ele quer!”

Como o supervisor, na hierarquia da Secretaria Estadual da Educação, é o cargo imediatamente acima do diretor, questionamos sobre a fiscalização exercida pela supervisora, que de pronto respondeu

“Você acha que eu não faço isso? Direto! Eu vejo ata do conselho, se o conselho assinou, se o conselho sabe como que é, sempre junto. Nas minhas escolas eu cuido muito, não largo mesmo. Acho que sou a única supervisora que faz isso, não sei...e é por isso que eu sou perseguida, retalhada, mas eu não ligo.”

De todas as declarações de Heloísa, notamos que existe uma barreira quase intransponível para os alunos participarem: sua condição econômica, a gestão autoritária da escola e a falta de formação. O que notamos nas falas da supervisora foi que, em nenhum momento, a escola parece ser uma possibilidade de formar os alunos para a participação. Pareceu-nos que em seu ponto de vista, Heloísa apresenta certo imobilismo frente à participação dos alunos no Conselho de Escola.

Além da supervisora, também identificamos nas atas do Conselho de Escola a passagem de 8 diretoras diferentes nas quatro escolas. As escolas “B” e “D” estiveram sob o comando de duas diretoras, a escola “A” esteve sob o comando de

três diretoras e a escola “C” esteve conduzida por quatro diretoras diferentes neste período, totalizando 11 direções distintas para as quatro escolas. Isto ocorreu porque três diretoras estiveram à frente de duas instituições diferentes durante o período da pesquisa.

Em virtude da limitação de tempo sofrida por esta pesquisa, por dar prioridade às entrevistas com alunos que eram o alvo maior da pesquisa e também pela dificuldade de encontrar as diretoras nas escolas, entrevistamos uma diretora e uma ex-diretora, ambas estiveram à frente das escolas durante o período estudado.

A diretora Fernanda é formada em Ciências e Matemática em uma faculdade na região de Bauru; fez o curso de Complementação Pedagógica numa faculdade da região, famosa por proporcionar o curso em questão com curta duração (3 semestres), pouca frequência (aulas aos sábados) e poucas exigências acadêmicas. A diretora também fez um curso de pós-graduação em ciências e no ano de 2006 fez pós-graduação na UNICAMP em gestão escolar. Fernanda se orgulha muito de sua mãe ser a primeira mulher a se formar na Universidade de São Paulo em matemática e que tinha como colega de sala César Lattes¹⁴.

A diretora, que mora em uma cidade vizinha, está no magistério da rede estadual desde 1986, ano que ingressou como professora de matemática e em 2005 efetivou-se como diretora, na escola “C”.

Questionada sobre a importância do Conselho de Escola, Fernanda afirmou que

“eu acho que se for **levado à sério** ele, ele tem função, mas muitas vezes não é respeitado nem pelos superiores da gente. Ele (o conselho) deveria dar todas as diretrizes né, que a escola tem ou não...por exemplo: o quadro

¹⁴ O físico César Lattes (1924-2005) é considerado o maior físico brasileiro, conhecido por ter descoberto a partícula subatômica méson pi em 1947.

curricular. Filosofia, eu não acho professor habilitado, educação artística tem, espanhol, informática, eu poderia pôr uma outra disciplina. Teria que ter mais autonomia, que na verdade não tem, é muito relativa.”

Embora a diretora foi quem convocou o maior número de reuniões do Conselho de Escola nas quatro escolas pesquisadas, em números absolutos e em média por ano, notamos que pelas suas declarações seu conceito sobre o colegiado é um misto de desânimo com falta de crença na possibilidade de se tornar um órgão eficaz, em virtude das decisões tomadas pelo colegiado não serem respeitadas.

Vejamos

“veja o caso da Escola da Família: tomamos a decisão de fechar. Aí veio a resposta da Diretoria de Ensino dizendo que é lei e que eu não posso fechar. Agora continua a pixação, pixaram o banheiro.”

Questionada sobre a importância da participação dos alunos no Conselho de Escola, Fernanda afirmou que

“eles (os alunos) não tem consciência. O aluno do EJA, da Telessala já questiona alguma coisa. O aluno do ensino médio regular, para ele é só bater papo lá no fundo e erguer a mão conforme o professor que se manifesta. As suas decisões são junto com o professor que ele tem mais afinidade (...) mas não que eles estejam preocupados com o assunto que esteja sendo tratado. O jovem não tem consciência do porque que ele está ali, por mais que a gente converse, fale, peça que ele participe. Eu acho que seria um contrapeso, ele poderia mostrar o lado dele. Mas a gente tem que chamar a atenção deles no conselho por causa da bagunça, a gente fala: olha, a gente ta tratando um assunto sério, quem não ta à fim saia.”

O que estas declarações demonstram é que a diretora tem uma expectativa sobre a formação dos alunos para a participação que basicamente é a de esperar que ele aprenda “por si só”, haja vista que em sua fala apenas apresenta como incentivo à participação a explicação sobre a importância e o funcionamento do Conselho de Escola.

Quanto à forma de escolha dos alunos para compor o Conselho de Escola, Fernanda cita que os critérios da escola são: o aluno ser maior de 18 anos e ser convidado:

“você gostaria de participar? É convite. Não é eleito entre os pares porque não tem uma quantidade, não tem pré-requisitos, não quer participar, não aceita, então...”

Ao notar que o Conselho de Escola da escola “C” possui somente alunos que estudam no período noturno, questionamos a causa disto e a diretora assim se posicionou:

“Acontece que no período da manhã eles não tem 18 anos. Nem os do terceiro (terceira série do ensino médio).”

Ao consultar a legislação sobre o Conselho de Escola verificamos que segundo a Lei Complementar 444/85, em seu artigo 95, consta apenas no parágrafo 4º que “Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos ao que estiverem no gozo da capacidade civil” (SÃO PAULO, 1985, p. 9). Este é um ponto que provocou muita polêmica quando a lei foi aprovada, mas, não observamos que o posicionamento da diretora esteja ligado a esta questão da capacidade civil e sim que há uma confusão com o Decreto nº 12.983/1978, que Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres, que em seu artigo 9º, parágrafo 1º determina que

Serão associados natos o Diretor de Escola, o Vice-Diretor, os professores e demais integrantes dos núcleos de apoio técnico-pedagógico e administrativo da escola, os pais de alunos **e os alunos maiores de 18 anos**, desde que concordes. (SÃO PAULO, 1978, P. 1)

Em nossa opinião, ficou mais uma vez estabelecida uma confusão entre a legislação do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres, e resta-nos questionar se os responsáveis pela instituição não tem muita clareza quanto à forma legal do funcionamento dos colegiados, o que esperar dos alunos e demais representantes que têm acesso restrito às informações?

Com relação aos assuntos que são colocados em pauta, Fernanda admitiu que a pauta é sempre feita por ela e, que normalmente,

“Só levo assuntos que necessitam ser levados ao Conselho. Por exemplo: os três pais que precisa para o SARESP. Eu vou escolher os nomes e levar ao Conselho para aprovação. Não dá para eleger lá quem serão os pais. Problemas de indisciplina: é em cima daquilo, não ficar discutindo... poderia até discutir na escola como montar um projeto para solucionar, que me trouxesse alguma coisa, como resposta ou como proposta de solução, mas colocar o assunto para discutir (...) isso não dá, o Conselho fica na posição do deixa o diretor que se vire.”

Essas afirmações da diretora vão de encontro ao que encontramos nas atas das quatro escolas pesquisadas onde, os assuntos ou pertenciam à formalização de atos que necessitam passar pelo Conselho de Escola, tais como aprovação de Atividades Curriculares Desportivas, prestação de contas e indisciplina dos alunos.

Baseando-se nestas declarações da diretora e utilizando-se dos níveis de importância dos assuntos propostas por Bornenave, podemos dizer que a diretora, que é a pessoa que elabora a pauta dos assuntos, não acredita no Conselho de Escola como o órgão capaz de propor soluções para os assuntos de níveis mais importantes como a formulação da doutrina e política da instituição ou a determinação de planos e projetos.

Sobre a questão de como melhorar a participação no Conselho de Escola, Fernanda acredita que tem que haver uma mudança nas pessoas para que elas possam participar, porém não inclui a escola como agente desta mudança. Isto se exemplifica na seguinte declaração:

“Só muda a relação de participar do Conselho de Escola, (...) porque o aluno não está preparado para questionar. Por mais que você estimule, fale. O conselho só quando todos tiverem a consciência que não é o diretor que manda, ele vai ser trocado, vai mudar, e o conselho não. O professor participa porque tem aula no noturno e não porque ele quer mudar a escola. Quem pode mudar essa situação toda é o pai do aluno, se o pai não for consciente do que o filho tem direito...”

Podemos constatar que na fala de Fernanda, assim como da supervisora Helena, fica evidente que os dirigentes das escolas não reconhecem a escola como uma instância que poderia ter educado para a participação. Como esperar que os pais eduquem seus filhos para a participação, se eles mesmos não foram incentivados?

Outra diretora entrevistada, Renata é formada em Matemática e Pedagogia. Atualmente é professora efetiva da escola “C” e ocupou a função de diretora nas escolas “A” e “C” sempre como substituta.

Questionada sobre as diferenças entre a participação dos alunos no Conselho de Escola nas duas escolas em que trabalhou, Renata considera que na escola “A” houve maior participação nas reuniões em que esteve presente, enquanto que na escola “C” a participação era pequena. Como prováveis razões para essa diferença, Renata afirmou que

“Na escola “A” existe uma comunidade, as pessoas são mais carentes e parece que a escola faz parte da vida delas. Já na escola “C”, não há comunidade e os que vem participar tem uma condição financeira melhor mas, parece que não se importam muito com a escola.”

Podemos tirar duas conclusões da fala da professora: a primeira é que em sua opinião quanto mais carente a comunidade, mais participativa ela é e quanto mais privilegiados os usuários, menos eles se interessam pela escola. Essa afirmação é totalmente oposta ao que a supervisora Helena pensa, pois para esta, só possuem condições de participar aqueles que alcançaram um patamar mínimo de condições econômicas.

A segunda observação que achamos conveniente fazer sobre a fala de Renata é que a escola “C” não tem uma comunidade. Por conhecer a realidade da escola “C”, podemos afirmar que esta colocação tem raízes históricas onde, a escola

“C” sempre foi vista no passado como uma escola de elite e nas últimas duas décadas viu seu público alvo mudar radicalmente. Com a criação de escolas particulares, a escola “C” deixou de receber alunos predominantemente com boa condição econômica e passou a receber alunos de bairros periféricos. Na fala de Renata, notamos bem isto

“A gente recebe aqui alunos de todos os lugares. Eles não dão certo na escola perto das suas casas e acabam caindo aqui. O pessoal que mora perto não estuda aqui, estudam nas escolas particulares e até em outras escolas públicas.”

Outra fala de Renata que nos dá indícios das causas do funcionamento do Conselho de Escola é a falta de comprometimento do diretor com a comunidade da escola.

“Dependendo do diretor, o professor prefere nem entrar no Conselho de Escola. O diretor chega aqui e acha que a escola é dele. Não pergunta nada para ninguém e vai fazendo as coisas de acordo com suas vontades pessoais. Esquece que antes dele vir para cá, existem pessoas, a escola tem uma história que não pode ser jogada no lixo.”

Vem à tona com a fala de Renata um assunto que também aparece na fala da supervisora Helena: o modo de escolher o diretor da escola. No Estado de São Paulo a forma de provimento do cargo é através de concurso público, o que acaba acarretando a escolha da escola por parte do diretor e não o contrário, a escolha do diretor por parte da comunidade escolar. Para se ter um exemplo, a escola “C” é dirigida por uma diretora que reside em um município distante 60 km. Certamente este fator é complicador, pois para o diretor conhecer a comunidade ele teria que fazer um esforço extra, além de suas obrigações escolares, o que nos parece pouco provável de acontecer. Além disso, a escola fica nas mãos do diretor “momentaneamente”, porque o diretor sempre almeja ser transferido para uma escola mais perto de sua residência, o que agrava ainda mais o seu comprometimento com a escola.

Além da supervisão e da direção das escolas, procuramos entrevistar alunos e ex-alunos que fossem tidos como participantes nos Conselho de Escola. Priorizamos as entrevistas com os estudantes por serem eles o alvo principal desta pesquisa.

Antonio, 16 anos é estudante da escola "A", cursava na época da entrevista (outubro de 2007) a segunda série do ensino Médio no período da manhã e também freqüenta o curso de técnico em informática na escola técnica estadual da cidade, no período da tarde. Antonio participa pelo segundo ano consecutivo do Conselho de Escola e questionado sobre os motivos sobre a sua inclusão no colegiado, o aluno informou que era monitor da sala de informática e foi convidado pela direção para fazer parte.

O aluno mostrou-se surpreso quando questionado sobre eleições para a composição do Conselho de Escola, dizendo não ter presenciado tal iniciativa na escola. As atas do Conselho de Escola da escola "A" descrevem a eleição dos representantes de classe pelos alunos e após isto, a eleição dos membros do Conselho de Escola pelos eleitos nas classes. Notamos pelas declarações de Antonio que esta prática não era efetiva e, além disso, verificamos que a maioria das atas apresentava como membros do Conselho de Escola alunos do período noturno, fazendo-nos supor que dificilmente um aluno do curso diurno iria eleger um aluno do curso noturno para compor o colegiado.

Com relação aos assuntos tratados nas reuniões do Conselho de Escola, Antonio declarou que

"Na minha opinião, na maioria das vezes os assuntos que discutimos poderiam ter sido resolvidos com os pais, falando direto com eles. Não precisava ser na reunião, acho que a reunião deveria ser para discutir algo mais importante"

Questionado sobre o que seria esse “mais importante”, o aluno respondeu que seriam assuntos que fossem de interesse da maioria dos alunos e não de um aluno em particular.

Sobre o questionamento que envolvia a decisão entre adotar uma postura pessoal ou representar os alunos perante o Conselho de Escola, Antonio foi categórico ao afirmar que tomaria a decisão segundo suas vontades e vendo o que era “melhor” para todos, mesmo que para isso fosse necessário contrariar a opinião dos alunos, que era o segmento que representava no colegiado.

Mostra-se, pelo seu depoimento, que o aluno não tinha claro que estava representando seus colegas e sim que foi chamado a compor o Conselho de Escola para que tomasse decisões que achasse conveniente. A noção de democracia representativa nem de longe foi cogitada.

Sobre suas faltas nas reuniões do Conselho de Escola, Antonio justificou sua necessidade de comparecer em cultos religiosos e que a direção jamais o procurou para consultar sobre o melhor horário disponível para sua presença nas reuniões.

Perguntado sobre a importância para ele próprio em participar do Conselho de Escola, Antonio respondeu que

“Eu não tinha noção de reunião, sabe, de como as coisas são feitas. Lá eu aprendi que precisa ter ata, aprendi o sistema de fazer reunião. Também foi legal o contato com as pessoas, a oratória que tive que fazer. No começo eu me intrometia demais nos assuntos, querendo dar dicas aos pais como se comportar com os filhos e depois eu aprendi a me controlar um pouco.”

Questionado sobre o que seria “controlar um pouco”, o aluno respondeu que seria dizer as mesmas coisas, porém de “modo indireto, dando dicas”.

Nesta fala do aluno notamos que a presença nas reuniões por si só trazem um potencial educativo, independente do grau de participação e da importância dos

assuntos discutidos. Este fato mostra-se em concordância com Bordenave, quando o autor diz que “...a participação, mesmo concedida, encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder” (Bordenave, 1994, p. 29-30).

Respondendo à questão sobre a pauta das reuniões, informou o aluno que os assuntos eram apresentados no momento da reunião, sem comunicação prévia. Também foi colocado pelo aluno que as decisões tomadas eram comunicadas pela direção aos interessados somente. Esta declaração, além da ausência do pronunciamento nas atas sobre a publicação das mesmas, sugere que as decisões do Conselho de Escola ficavam com sua divulgação restrita aos membros participantes da reunião.

Segundo a Lei Complementar 444/85, em seu artigo 95, parágrafo 8º “As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas (...)” e o que notamos pelas atas e pelas entrevistas é que esse procedimento nunca foi realizado. Acreditamos que este procedimento de divulgação das decisões pudesse ser uma forma de valorizar o Conselho de Escola, porque os envolvidos, especialmente os alunos, ao ter conhecimento que decisões haviam sido tomadas, poderiam valorizar mais o colegiado.

Outra observação que foi feita por Antonio e que julgamos importante mencionar aqui é que o aluno menciona o Conselho de Escola como uma reunião que é

“Dominada pelos professores. Os pais falam um pouco, alguns alunos se manifestam e eles (o diretor e os professores) não dão chance. A gente mal começa a falar e ...eles são em maior número, tem mais união.”

Ao estabelecer que o Conselho de Escola deva ter em sua composição 40% de docentes, a legislação deixa claro que os professores vão ser maioria no colegiado e que pertencentes ao mesmo segmento, terão maiores chances de argumentar em favor de suas opiniões. Comprovamos isto ao verificar as discussões relativas à punição da indisciplina, os casos foram julgados segundo as versões dos professores que tinham muita influência na votação, ao apresentarem o histórico dos alunos segundo suas percepções.

Uma outra entrevista com alunos foi feita em duplas, com os alunos Pedro e Rogério, ambos da escola “D”.

Pedro, 32 anos, é caminhoneiro, aluno do curso de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Participa do Conselho de Escola porque foi convidado pela direção da escola e achou importante participar porque também tem um filho que estuda na mesma escola e, com isso, poderia ajudar a melhorar a escola para seu filho.

O aluno participou de quatro reuniões do Conselho de Escola e que em todas soube da realização da reunião na própria data, conhecendo a pauta da reunião apenas no transcorrer desta. Pedro salientou que os assuntos discutidos foram sempre trazidos pela direção e que os alunos participantes da reunião ficavam “à parte”, fazendo o que queriam, e pouco se interessavam pelo discutido.

Por conversas que tivemos com funcionários da escola “D”, Pedro começou a ser mais respeitado na escola após ter feito uma denúncia contra uma professora na Ouvidoria do Estado. A partir deste fato, o aluno começou a ser chamado de “seu” Pedro.

Investigando as razões para o posicionamento mais crítico do aluno, Pedro declarou que essa postura foi aprendida por ele quando fez parte do Conselho Tutelar de uma cidade vizinha, onde morava na época.

Segundo Pedro,

“Éramos em 13 conselheiros, eu arrumei 12 inimigos, porque eu comecei a ler as leis e me interar nos assuntos. Daí eu queria fazer alguma coisa pelas crianças, mas os outros (conselheiros) só queriam ficar sentado”

Notamos então que o aluno tinha aprendido a participar, reivindicando maior controle nas decisões em outra instituição, pois, na escola, ele apenas estava transportando o que tinha aprendido em outro contexto.

Junto com Pedro participou da mesma entrevista Luís Antonio, aluno de 19 anos, matriculado também na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na escola “D”. O aluno, ao contrário de Pedro, disse ser pouco participativo porque “preferia ficar escutando”. Questionado sobre sua inclusão como membro do Conselho de Escola, Luís Antonio disse que foi convidado pela direção e que aceitou para ver “no que ia dar”.

Em conversas com funcionários da escola, soubemos que Luis Antonio tinha um histórico de indisciplina na escola e que o convite da direção para participar do Conselho de Escola foi uma forma encontrada para tentar “dar mais responsabilidade” ao aluno.

Interessante neste ponto verificar que embora as pessoas que dirigem as escolas não discurssem sobre o Conselho de Escola como uma possibilidade educativa e sim como um órgão para auxiliar a melhoria da escola ou para dar legalidade às ações do diretor. Essa situação de colocar um aluno para fazer parte do colegiado, para que isso contribuísse para a educação do mesmo, comprova que

na prática o Conselho de Escola foi utilizado como uma possibilidade de educação do aluno.

Também vale a pena registrar que este procedimento de entrevista em duplas pareceu-nos ampliar o debate entre os alunos e fazer com que fatos que os alunos tinham esquecido de mencionar fossem lembrados pelo colega.

Outro aluno entrevistado foi César, 19 anos, cursava em 2007 a 3ª série do Ensino Médio na escola “C”. Participante pela primeira vez no Conselho de Escola, o aluno diz que sua inclusão no colegiado foi voluntária, depois que membros da direção da escola avisaram em sala de aula sobre a necessidade de ter alunos nas reuniões. Segundo César, sempre foi avisado com um dia de antecedência das reuniões, mas os assuntos a serem discutidos ele soube no transcorrer das mesmas. Disse o aluno que os assuntos sempre foram sugeridos pela diretora e que as decisões tomadas sempre ficaram para os integrantes do colegiado e dificilmente eram comunicados os outros alunos, a não ser em caso de indisciplina em que os envolvidos participavam das reuniões e depois todo mundo acabava sabendo “o que tinha dado”.

Para César, sua participação no Conselho de Escola foi sempre mais ouvindo que procurando dar opiniões, e em virtude disso

“Para a maioria dos alunos não é muito aproveitado, é melhor ficar na sala (de aula). A diretora pergunta: - Ninguém tem nada a falar? Os alunos tem vergonha em erguer a mão e falar bobeira. É difícil porque nas reuniões muitas vezes é falada a **língua de diretor**, a gente não entende nada e então é melhor ficar quieto.” (grifos nossos)

Curiosa é a postura que o aluno defende ao ser questionado sobre o que poderia ser feito para melhorar a participação no Conselho de Escola

“Eu acho que a direção deveria trocar os alunos que não participam Se visse que o aluno não dá opinião, deveria trocar, colocar outro no lugar.”

O que podemos concluir com as falas de César é que a democracia na escola não é nem sequer pensada pelos alunos, que além de não ter a mínima idéia sobre representatividade ainda defendem posturas autoritárias por parte da direção.

Outro aluno entrevistado foi Hilton, 19 anos, cursava em 2007 a 2ª série do Ensino Médio na escola "B". Já estava participando no Conselho de Escola pelo segundo ano consecutivo, dizendo ter sido convidado pela direção para compor o colegiado nos dois anos. Questionado sobre sua participação nos assuntos, Hilton foi o único aluno que respondeu votar sempre procurando representar seus colegas no Conselho de Escola. Disse o aluno que, nas reuniões, quando foram colocados assuntos em discussão, ele procurou sempre saber a opinião dos colegas para poder votar. Essa consulta, entretanto, dava-se nos limites dos participantes do Conselho de Escola, porque como vimos as pautas eram apresentadas no momento da reunião.

O Aluno falava com certa dificuldade, o que segundo ele era em virtude de ter "problemas na cabeça, por isso eu não posso trabalhar", e notamos que seu problema o tornava mais interessado no bem comum que os outros alunos entrevistados.

Entrevistamos também a aluna Daiane, 17 anos, matriculada em 2007 na 3ª série do Ensino Médio da escola "D", no período da manhã. A aluna também cursava técnico em administração na escola técnica estadual da cidade no período da tarde. Sua escolha para esta pesquisa foi motivada pela busca de uma aluna que fosse reconhecidamente participativa no Conselho de Escola.

Na semana da entrevista, a aluna tinha vencido um concurso estadual de redação, o que lhe valeu como prêmio um computador. Caracterizada pelo pessoal da direção como uma aluna muito participativa e indisciplinada às vezes, Daiane foi

presidente do grêmio da escola no ano de 2006. Em 2007, segundo a aluna, após ser eleita novamente presidente, a direção da escola desclassificou a chapa do grêmio eleita, sob a alegação de que eles conseguiram vencer as eleições porque tinham prometido dar bebida alcoólica aos alunos. No lugar da chapa vencedora, assumiu a chapa que conseguiu o segundo lugar nas eleições e que, segundo Daiane, não conseguiram nem metade dos votos de sua chapa.

Questionada sobre as causas deste procedimento da direção, Daiane disse que foi por causa da sua postura crítica em relação às funções do Grêmio

“Quando entrei no grêmio, a gente só fazia serviço aqui na escola. Chegava merenda da prefeitura e eles tinham que descarregar o caminhão, ou livros também, aí diziam: chama o pessoal do Grêmio. Era só para fazer serviço aqui. Depois que eu achei o estatuto do Grêmio na sala da direção, eu vi que Grêmio não era nada daquilo, que tinha que fazer outras coisas.”

Daiane disse que tinha participado em duas reuniões do Conselho de Escola quando era presidente do Grêmio, mas que depois nunca mais foi convidada. Segundo ela, Conselho de Escola era apenas

“para chantagear os alunos. Qualquer coisa que acontece eles falam: olha o Conselho vai te expulsar. Quando você quer fazer alguma coisa na escola, eles (a direção) dizem: tem que passar pelo conselho. Aqui ele (o Conselho) é usado para colocar medo nos alunos.”

O que notamos nestas declarações é que a aluna quando participou do Conselho de Escola, o fez porque era componente do Grêmio e auxiliava a escola nos moldes propostos pela direção. A partir do momento que a aluna se mostrou crítica em relação às atitudes da direção, foi isolada dos mecanismos de participação.

O último aluno entrevistado foi Fred, 30 anos e que foi ex-aluno da escola “C” e participou do Conselho na escola “C” como aluno e na escola “A” como

responsável pela sua irmã, pertencendo na época ao segmento de pais no Conselho de Escola citado.

Fred trabalhava em 2007 com projetos de educação para o protagonismo em uma escola da rede municipal. Há que se ressaltar que o seu trabalho é remunerado pela Associação de Pais e Mestres da escola, visto que Fred trabalhava em anos anteriores remunerado pela Prefeitura, mas, segundo ele, após as eleições de 2004, o grupo político que assumiu o comando administrativo do município resolveu interromper o incentivo como uma forma de retaliação devido às divergências políticas.

Fred teve envolvimento com drogas no passado, o que o fez abandonar os estudos e posteriormente voltar a freqüentar escola no curso de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, na escola “D”. Conta com orgulho que sua vida começou a mudar após receber um convite de uma professora para participar de um concurso de hip-hop¹⁵, no qual se sagrou campeão compondo uma letra para um rap. A partir desse momento, começou a se interessar pelas atividades extra-classe da escola, especialmente as reuniões do Grêmio.

A primeira experiência que Fred teve como membro do Conselho de Escola foi na escola “A”, quando sua mãe pediu para que fosse à escola de sua irmã participar de uma reunião. Lá na escola, Fred ficou sabendo que se tratava de uma eleição para compor o Conselho de Escola e ficou interessado em participar, oferecendo-se para compor o colegiado como responsável pela sua irmã, visto que era maior de idade e que sua mãe não tinha condições de participar porque era analfabeta e tinha dificuldades em se expressar em público.

¹⁵ O hip hop como movimento cultural é composto por quatro manifestações artísticas principais: o canto do rap (sigla para *rythm-and-poetry*), a instrumentação dos DJs, a dança do *break dance* e a pintura do grafite. No concurso disputado por Fred compôs uma letra de rap.

Conta Fred que a diretora colocou-se inicialmente contra a sua participação no Conselho de Escola, mas que ele não desistiu e solicitou que fosse feita uma votação entre os pais para a aceitação do seu nome. Vitorioso na consulta, Fred conta que aquela foi a única reunião do Conselho de Escola que participou, porque só ficou sabendo das outras reuniões após elas terem acontecido.

Segundo seus depoimentos, o ex-aluno conta que ao terminar o ensino fundamental, seu sonho era estudar na escola “C”, porque era considerada uma escola da elite e tentou ingressar na instituição, mas foi impedido, pois alegaram que era muito velho (23 anos na época) e morava distante da escola.

Fred usou então de uma estratégia inusitada para estudar na escola “C”: matriculou-se em uma outra escola, a única de uma cidade vizinha e como o município não tinha o curso de Educação de Jovens e Adultos, a escola teve que matriculá-lo no ensino regular. Feito isso, Fred freqüentou por 15 dias a escola e solicitou transferência para a escola “C”, que agora não teve como negar seu pedido.

Na escola “C”, Fred foi convidado no ano seguinte a participar do Grêmio, visto que era reconhecido por todos como um aluno participativo. A chapa em que tinha a função de orador foi eleita e Fred, como membro do Grêmio, foi convidado a participar do Conselho de Escola.

A participação de Fred foi resumida por ele como

“muito difícil, porque nós (alunos) éramos minoria no conselho. Era eu e o presidente (do Grêmio) só. Tinha muito professor que falava e o diretor nem perguntava a opinião dos alunos. A gente também não falava porque faltava informação, a gente não sabia do que eles tavam falando muitas vezes.”

Questionado quanto à pauta, Fred disse que ficou sabendo dos assuntos somente no transcorrer da reunião e que após a tomada de decisões, pouca gente ficava sabendo do que tinha acontecido. Segundo o ex-aluno, muitas vezes “nem ata eles passavam para a gente assinar”, o que acabou desestimulando a freqüência às reuniões do Conselho de Escola.

Indignado com a forma com que era tratado pela direção, Fred decidiu ser presidente do Grêmio por achar que poderia ter mais espaço para participar na escola com uma função mais reconhecida dentro da escola.

Segundo os relatos do ex-aluno, a direção da escola conduziu o processo de escolha do Grêmio impedindo que a sua chapa fosse a vencedora, pois não computou os votos do período noturno, sendo vencedora uma chapa composta por alunos que freqüentavam as séries iniciais do ciclo II do Ensino Fundamental (5ª e 6ª).

Sentindo-se desestimulado a continuar freqüentando a escola, pois não encontrava espaço para participar, Fred passou a freqüentar muito pouco as aulas e abandonou a escola no segundo semestre. Surpresa sua quando, nos resultados finais, seu nome apareceu na lista dos aprovados na 3ª série do Ensino Médio.

Nestas declarações podemos ver algo que ocorreu também com a aluna Daiane: os alunos quando começam a reivindicar maior espaço na escola para participar são “blindados” totalmente dos processos participativos. Os mesmos professores e diretores que esbravejam diariamente contra o regime da progressão continuada insinuando que aprovar o aluno sem informações é prejudicial, agora mostram todo o poderio da escola em aprovar o aluno sem que ele nem mesmo tenha freqüentado a instituição.

As mesmas pessoas que discursam a favor da democracia e liberdade, para evitar a participação de alunos mais ativos anulam eleições ou as conduzem em um processo que no mínimo levantam suspeitas de favorecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição deste estudo foi analisar como ocorreu a participação dos alunos no Conselho de Escola em quatro instituições do município de Capão Bonito, Estado de São Paulo.

Seguindo as pistas dadas por autores que pesquisaram o mecanismo do Conselho de Escola, vimos que este colegiado teve em seu desenvolvimento histórico a alteração de suas funções, composição e natureza devido ao momento da redemocratização da sociedade brasileira, na década de 1980. Porém, observamos que essas mudanças no Conselho de Escola foram mais uma consequência do transplante de um modelo organizacional dos integrantes de movimentos políticos de esquerda para a APEOESP e, depois para a legislação do Conselho de Escola. Este colegiado não foi configurado, portanto, pela reivindicação da sociedade ou dos usuários da escola, mas, pela iniciativa de uma parcela do magistério paulista.

Foram apontados pelos autores pesquisados vários fatores que dificultam o funcionamento do Conselho de Escola:

- A forma de provimento do cargo de diretor que, ao não ser eleito pela comunidade acaba não tendo compromisso com a efetivação de práticas que atendam às reivindicações dos usuários.
- A forma autoritária exercida pelo diretor ao conduzir a gestão da escola.
- A existência de uma cultura autoritária na comunidade que freqüentava as escolas, ou seja, as escolas estavam inseridas num contexto que não favorece a participação.
- Havia um poder que sobrepuja aos demais nas mãos dos professores

- A gestão das escolas era burocrática e centrada no diretor

Existiram, no entanto, experiências exitosas em participação no Conselho de Escola, devido a:

- Capacidade organizacional da comunidade extra-escola
- Escolas concebidas para a participação (Sumerhill, Makarenko e MST)
- Uma coordenação pedagógica comprometida com a educação democrática.
- Mediação eficiente realizada pelos professores
- Associações que militavam em torno da escola e acabavam influenciando a participação dos usuários.
- Pessoas que tinham um histórico de participação e acabavam levando essas práticas para o interior das escolas.

Em nossa pesquisa, apontamos como a falta de conhecimento sobre o funcionamento do Conselho de Escola por parte dos diretores e alunos foi um fator de grande influência para a pouca efetivação do colegiado.

Encontramos, também, algumas práticas que confirmam a literatura sobre o Conselho de Escola. Assim como Cunha (2005), vimos a direção adotar critérios para a escolha dos alunos que iriam ser membros do Conselho de Escola que não se encontravam registrados nem na legislação, nem nas atas dos Conselhos e nem nos Planos de Gestão das escolas.

Como concluiu Furtado (2005), também pudemos observar que embora o conceito de democracia presente nas reformas que influenciam as práticas das escolas seja o da democracia participativa, as escolas não vivenciaram no período

estudado nem mesmo a democracia representativa. Isto pudemos constatar ao ver que: a) - as reuniões eram marcadas com pouca antecedência; b) - os assuntos a serem discutidos eram apresentados no transcorrer das reuniões o que impedia que os representantes consultassem os representados antes de tomar decisões; c) - a maioria dos assuntos discutidos foi a apreciação sobre algo já resolvido e, portanto, só caberia ao conselho confirmar uma decisão tomada; d) - os alunos membros do Conselho de Escola foram escolhidos principalmente por ter idade superior a 18 anos e estudar no período noturno, isolando os menores de idade e os estudantes do período diurno da representatividade junto ao colegiado.

Assim como Paro (1995) identificou que não havia concordância entre os usuários e membros da equipe escolar sobre o que era o Conselho de Escola, notamos em nossa pesquisa que nem os princípios legais do colegiado foram respeitados. A confusão entre a legislação da Associação de Pais e Mestres e a do Conselho de Escola ficou evidente principalmente na busca por alunos com idade superior a 18 anos para compor o colegiado.

A partir das categorias para a análise da gestão proposta por Libâneo (2004), pudemos concluir que a gestão que predominou nas escolas pesquisadas foi a **técnico-científica**, caracterizada principalmente pelo poder centralizado no diretor e pelas formas de comunicação verticalizadas (de cima para baixo).

Portanto, a gestão democrática, nas escolas pesquisadas, ficou registrada nas leis, documentos da escola e nos discursos dos dirigentes das unidades, mas, nas ações, ela simplesmente não existiu.

Já para as categorias de análise para a participação proposta por Bordenave (1994), constatamos que:

- Com relação aos graus de controle pudemos verificar, assim como Vilella (1997), que a participação ocorreu nos limites mínimos, que são os graus de informação, consulta facultativa e consulta obrigatória.
- Com relação à importância dos assuntos, notamos que as decisões que os alunos puderam tomar parte foram as dos níveis 5 e 6, respectivamente correspondem aos níveis de execuções das ações e avaliação dos resultados. Esses são os níveis mais baixos de importância dos assuntos discutidos.

Concordamos com Genovez (1993) que o Conselho de Escola é um mecanismo com problemas de natureza técnica e legal, mas, apresenta-se como um instrumento que pode ser melhorado e beneficiar a educação dos usuários das escolas.

Notamos em nossa pesquisa que a educação, especificamente a educação para a democracia representativa, pode ser incentivada por diversas situações, pois existe um “fator educante” em todo o convívio das pessoas. Isto já foi exemplificado pelo ensinamento de Platão, trazido por Manacorda

Aquilo que educa é o que na sociedade existe em todo lugar... PANTAKOU. Pois bem, hoje há um PANTAKOU, uma educação em todo lugar enormemente desenvolvida, que é a relação da humanidade que já se comunica, se reconhece (e até mesmo se conflita) em dimensão planetária. Há ciências que nos permitem relações humanas enormemente ampliadas. O discurso de Platão, o DIALEGHESTEIN, o diálogo educativo, formativo, hoje ocorre entre os homens do mundo inteiro, e não somente na escola ou nos instrumentos ou nas estruturas especificamente educativas (MANACORDA, 2006, p. 19).

Em nossa pesquisa verificamos como vários instrumentos e estruturas diferentes podem contribuir para a educação da participação. O Conselho de Escola ainda que minimamente, desenvolveu a participação de poucos alunos e precisa se

aperfeiçoar para que a educação aumente sua qualidade, entendida aqui como a educação para a democracia representativa. Foi o sentido de aprofundar a discussão sobre um importante canal de participação e formação do aluno que este trabalho procurou seguir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERKENBROCK, Margarete May. **Conselho de Escola**: um aprendizado democrático no país das excludências. 1993. 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BARROS, Crisanto Avelino Sanches de Barros. **Conselho de Escola Deliberativo**: Desafios da Democratização da Gestão da Escola Pública Paulista. 1995. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. 58 p.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. 31 p.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: CNE, 1998. 69 p.
- CASSIN, Marcos. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. 274 p.
- CISEKI, Ângela Antunes. **Aceita um conselho?** Teoria e prática da gestão participativa na escola pública. 1997. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.
- CUNHA, Maristela Bortolatto. **O novo ensino médio e o exercício da cidadania**: controvérsias e desafios. 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.) **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 283 p.

DAL RI, Neusa Maria. Educação Democrática e Trabalho Associado no contexto político-econômico dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2004. 315f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p.1227-1249, dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 213 p.

FURTADO, Érica Luisa Matos. **Políticas educacionais e gestão democrática na escola**. 2005. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha Garcia. **Gestão democrática e a participação dos educandos: um estudo de caso**. 2003. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GENOVEZ, Maria Salete. **Conselho de escola: espaço para o exercício da participação? Um estudo de caso**. 1993. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GHANEM Júnior, Elie George Guimarães (Org.). **Participação popular na gestão escolar: bibliografia**. São Paulo: Ação Educativa, 1995. 143p.

_____. Educação escolar e democracia no Brasil. 2000. 222 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 161-188, jan./abr. 2004.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **A relação entre Estado e educação na produção acadêmica brasileira (1971-2000)**. 2003. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 319 p.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. 99 p.

MACHADO, Lourdes Marcelino ; et al. Os mecanismos de distribuição de poder no âmbito da escola . **Gestão em ação**, Salvador: UFBA-FACED, v. 7, n. 3, p. 321-335, 2004.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. In: 27a Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu-MG. Programas e resumos, 2004.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1992. 135 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Org.) **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002, 125 p.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995. 335 p.

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1999. 175 p.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 13, número 001. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2000. p. 23-38.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

RAMIRES, Jussara Martins Silveira. **A participação do aluno no conselho de escola na rede municipal de ensino em São Paulo e a formação da cidadania**. 1998. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 69, 1999, p. 165-176.

PINTO, José Marcelino de Resende. **Administração e Liberdade**: Um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. 1994. 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

RAMIRES, Jussara Martins silveira. **A participação do aluno no conselho de escola na rede municipal de ensino em São Paulo e a formação da cidadania.** 1998. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 69, p.165-176, dez. 1999.

SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. **A formação do Aluno para a participação: uma utopia da escola pública?** 2006. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, Wagner. SANTOS, Capão Bonito perde quase 1.500 habitantes. **Jornal O'Expresso**, Capão Bonito, 16 nov, 2007. Caderno A, p. 7.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº. 22.036 de 05 de fevereiro de 1953. Dispõe sobre as Congregações dos estabelecimentos de ensino secundário e norma do Estado de São Paulo. **Diretoria Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo**, São Paulo: 1953.

_____. Decreto nº. 45.159-A de 19 de agosto de 1965. Aprova o regimento interno dos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado de São Paulo. **Diretoria Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Governo**, São Paulo: 1965.

_____. Decreto nº. 10.623 de 26 de outubro de 1977. Aprova o regimento comum das escolas estaduais de 1º e 2º grau do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo: 1977. v.87. n.206.

_____. Decreto nº. 12.983 de 15 de dezembro de 1978. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo: 15 dezembro 1978.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº. 171 de 14 de dezembro de 1983. Consulta sobre inciso IV do art. 3º da Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 15 fevereiro 1984.

_____. Lei Complementar nº. 375 de 19 de dezembro de 1984. Aprova o regimento comum das escolas estaduais de 1º e 2º grau do Estado de São Paulo.

Diário Oficial do Estado, São Paulo: 1984.

_____. Lei Complementar nº. 444 de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP: 1985.

_____. Comunicado SE de 31 de março de 1986. Orientação para a instalação e funcionamento do Conselho de Escola em todas as Unidades Escolares da rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 01 abril 1986. p. 8

_____. Conselho Estadual de Educação. Indicação nº. 09 de 11 de outubro de 2000. Dispõe sobre Diretrizes para a implementação do Ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 12 outubro 2000. Seção I, p. 11-12

_____. Resolução nº. 173 de 05 de dezembro de 2002. Dispõe sobre as sessões de Atividades Curriculares Desportivas nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, SP, 05 dezembro 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. - 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção educação contemporânea). 242 p.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, Dermeval (orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005a. 274 p.

SILVA Jr., João dos Reis, FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004. 152 p.

SILVESTRINI, Paula Medeiros Prado. Conselho de Escola : espaço de limites e possibilidades na construção da gestão democrática. 2006. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SIMÕES, Luso Arnaldo Pedreira. O verdadeiro Conselho de Escola. **Jornal dos Professores**. São Paulo. out/nov. 1988.

- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, H., HADADD, S., (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.
- VON GAL, Maria de Lourdes Gallo. **Conselho de Escola**: a participação da comunidade na gestão administrativa e pedagógica da Escola Pública Paulista de 1º grau. 1991. 162. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1991.
- VILELLA, Delfina de Paiva. **O Conselho de Escola**: impasses, perspectivas e busca da participação. 1997. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; FERRETTI, Celso João; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **O Protagonismo de alunos e pais no ensino médio**. São Paulo: FCC/DPE, 2004. 126 p.

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista com Supervisor de Ensino e Diretor de Escola

1. Caracterização do Conselho de Escola
2. Descrição das principais deficiências do Conselho de Escola
3. Descrição do processo de escolha dos alunos para a composição do Conselho de Escola
4. Descrição e análise dos assuntos tratados
5. Avaliação da participação dos alunos
6. Relação entre a participação dos alunos e o desenvolvimento dos mesmos

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista com os alunos

1. Caracterização do Conselho de Escola
2. Descrição do processo de escolha dos alunos para a composição do Conselho de Escola
3. Descrição e análise dos assuntos tratados
4. Avaliação da participação dos alunos
5. Relação entre a participação dos alunos e o desenvolvimento dos mesmos