

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

**O CONSELHO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE
PARTICIPAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A
PRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Maria Joyce Maia Costa Carneiro

FORTALEZA - CEARÁ

AGOSTO, 2005

MARIA JOYCE MAIA COSTA CARNEIRO

**O CONSELHO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE
PARTICIPAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A
PRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Orientadora: Prof^a Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre pela Universidade Federal do Ceará - UFC.

**FORTALEZA – CEARÁ
2005**

Esta dissertação foi submetida à Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre, outorgado pela Universidade Federal do Ceará. Um exemplar da presente pesquisa encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Departamento de Ciências Sociais da referida instituição.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Maria Joyce Maia Costa Carneiro

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 23/08/2005

Profª Drª Kelma Socorro Lopes de Matos
Presidente e Orientadora

Profª Drª Léa Rodrigues - UFC
Membro Efetivo

Profª Drª Maria Luiza Barbosa Chaves – ANPAE
Membro Efetivo

Prof. Dr. Jacques Therrien - UFC
Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

A vida é por demais maravilhosa e divina, e como tal deve ser compartilhada com as pessoas que amamos e que nos amam, pois só o amor é gratuito e total. De posse da minha gratidão, agradeço a manifestação afetiva de carinho, a estas pessoas que caminharam comigo nesta trajetória.

À **minha mãe**, fruto de amor e profundo respeito que trago constantemente em minha existência;

Ao meu esposo, **Marcus Antonio Costa Carneiro**, que o destino pôs em minha vida, gravando o seu ser como presença viva em mim;

Aos **familiares**, que compartilharam com carinho os momentos de conquistas e o meu crescimento profissional e pessoal;

À amiga **Elione Diógenes**, pelos momentos de profundo estudo e de interação na aprendizagem, com a certeza de que *“Tudo vale a pena se a alma não é pequena”*, como dizia o grande poeta português Fernando Pessoa;

Às colegas de percurso: **Luzia, Noemi, Liliana, Mazé e Cláudia** companheiras de estudo e de partilha intelectual;

À Prof^a **Kelma Matos**, que tão bem soube conduzir essa tarefa de orientação do trabalho acadêmico. Em verdade, aprendi muito nesse processo em que teve papel fundamental;

Aos **Conselhos Escolares, Núcleos Gestores, pais, alunos, professores e funcionários** das Escolas pesquisadas, o meu sincero respeito e consideração;

A **todos** os que participaram da efetivação desta pesquisa, com especial carinho à Prof.^a **Ivanice Montezuma** e aos colegas **Adolfo Gondim e Cláudio Brasilino**.

À equipe da **Central de Dados da SEDUC** pelo incentivo, apoio e compreensão quanto à necessidade do meu crescimento intelectual.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como interesse verificar a participação do Conselho Escolar no CERE Profª Mª José Santos F. Gomes e na EEFM Antônio Bezerra da 3ª Região do CREDE 21. O objeto de estudo diz respeito à atuação do Conselho Escolar que agrega os diversos segmentos representativos da unidade escolar, refletindo sobre os entraves bloqueadores do seu efetivo funcionamento. O referencial teórico e metodológico embasou-se em autores como: Carvalho (2000), Arroyo (1979), Freire (1997), Gadotti (2000), Lück (1998), Paro (1997) e Libâneo (1984). A coleta de dados se deu com a utilização de 154 questionários que foram respondidos por 49 professores, 45 estudantes, 40 pais e 20 funcionários. Realizamos ainda dois Grupos Focais com representantes dos pais das duas escolas. Os resultados apontam que não há diferenças significativas na atuação de ambos os Conselhos, limitando-se a uma participação restrita às funções administrativa e financeira, em detrimento das demais. Percebemos que os pais acreditam na atuação do Conselho, apesar do pouco envolvimento. Os questionários indicam-nos que os diversos segmentos escolares da EEFMAB e CERE depositam confiança no trabalho do Conselho, reconhecendo que mesmo ainda prevalecendo uma política de caráter central, a escola ganhou com a sua implantação. Para nós, ainda é necessária uma maior articulação entre a SEDUC e as escolas no sentido de promover a participação ativa e política da comunidade.

ABSTRACT

This work has as interest to verify the participation of the Pertaining to school Council in the CERE Prof^a M^a José Santos Ferreira Gomes and in the EEFM Antonio Bezerra of 3^a Region of the CREDE 21. The study object says respect to the performance of the Pertaining to School Council who adds the diverse representative segments of the Pertaining to school unit, reflecting on the impediments chokes of its effective functioning. The theoretical and methodological referential was based in authors as: Carvalho (2000), Arroyo (1979), Freire (1997), Gadotti (2000), Lück (1998), Paro (1997) and Libâneo (1984). The collection of data if gave with the use of 154 questionnaires that had been answered by 49 professors, 45 students, 40 parents and 20 employees. We still carry through two Focal Groups with representatives of the parents of the two schools. The results shows that it does not have significant differences in the performance of both the Council, limiting it a restricted participation to the functions administrative and financial, in detriment of excessively. We perceive that the parents believe the performance of the Advice, despite the little evolvment. The questionnaires indicate them that the diverse pertaining to school segments of EEFMAB and CERE deposit confidence in the work of the Council, recognizing that exactly still taking advantage one politics of central character, the school earned with its implantation. For us, still necessary a bigger joint between the SEDUC and the schools in the direction to promote the active participation and politics of the community.

LISTA DE SIGLAS

CE - Conselho Escolar

CF - Constituição Federal

CERE - Centro Educacional de Referência

CREDE - Centro Regional de Desenvolvimento da Educação

COGED - Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional

EEFM - Escola de Ensino Fundamental e Médio

FUNDESCOLA - Fundo de Desenvolvimento da Escola

FUNDEF – Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

NDA – Nenhuma das alternativas

PEEEMG – Plano Estadual de Educação de Minas Gerais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de desenvolvimento da Escola

PDS - Plano de desenvolvimento sustentável

PME - Plano Municipal de Educação

PMED – Plano de Melhoria da Educação Básica

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PNE - Plano Nacional de Educação

PMF - Prefeitura Municipal de Fortaleza

PROLEITURA - Programa de Leitura

PROMAT - Programa de Matemática

RE - Regimento Escolar

SECITECE - Secretaria de Ciência e Tecnologia do Ceará

SEDUC - Secretaria de Educação Básica do Ceará

SEEMG - Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

SEMACE - Secretaria do Meio Ambiente do Ceará

SEPLA - Secretaria de Planejamento e Orçamento

UECE - Universidade Estadual do Ceará

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELA

Gráfico 1 - Sexo dos participantes da pesquisa

Gráfico 2 - Criação dos Conselhos Escolares

Gráfico 3 - O Conselho Escolar e o incentivo à criação de outros organismos escolares

Gráfico 4 - Existência de Painel de informações das ações desenvolvidas pelo Conselho Escolar

Gráfico 5 - Existência de reuniões ordinárias do Conselho Escolar

Gráfico 6 - Paridade do Conselho Escolar

Gráfico 7 - Conhecimento da existência de Calendário de Encontro/Reuniões

Gráfico 8 - O Conselho é completo nos seus pares

Quadro 1 - Índice de Desenvolvimento Humano – IDH dos bairros de Antônio Bezerra e Quintino Cunha

Quadro 2 - Matrícula Geral das Escolas

Quadro 3 - Dados históricos da eleição de diretores das escolas públicas do Ceará - 1995 a 2004

Quadro 4 - Interferência nos problemas - Segmento Pais

Quadro 5 - Interferência nos problemas - Segmento Professores

Quadro 6 - Interferência nos problemas - Segmento Alunos

Quadro 7 - Interferência nos problemas - Segmento Funcionários

Tabela 1 - Representantes dos segmentos das escolas na pesquisa

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELA

INTRODUÇÃO.....12

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA E A METODOLOGIA: UMA

DINÂMICA RELAÇÃO16

1.1. A construção de um olhar sobre a prática do Conselho Escolar16

1.2. A via metodológica23

1.2.1 Discutindo a pesquisa qualitativa25

1.2.2 Conselhos do CERE e da EEFMAB: contexto e
características.....26

CAPÍTULO 2 – A GESTÃO EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 199042

2.1. A trajetória histórica da gestão democrática no Brasil42

2.2. A Gestão democrática no Ceará: um relato da
caminhada.....49

2.3. O processo de eleições para diretores das
escolas públicas cearenses.....52

CAPÍTULO 3 – AS RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DA

GESTÃO DEMOCRÁTICA.....62

3.1. O Conselho Escolar e sua relação com a
comunidade69

3.2. O papel do Núcleo Gestor da escola pública e a
prática no cotidiano escolar.....82

CAPÍTULO 4 - O CONSELHO ESCOLAR COMO MECANISMO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA.....	94
4.1. A implantação do Conselho Escolar como instrumento de consolidação da gestão democrática.....	96
4.2. O Conselho Escolar: relações com o Projeto Político Pedagógico e a Avaliação Institucional da escola.....	106
4.3. A participação e a cidadania na escola – uma discussão necessária.....	121
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
 ANEXOS.....	146

INTRODUÇÃO

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de idéias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias [...] É preciso proteger a diversidade de idéias, opiniões e fontes e meios de informação (EDGAR MORIN, 2001, p.08).

O presente estudo analisa a prática de gestão democrática, a partir do Conselho Escolar – CE ¹, nas escolas Centro Educacional de Referência – CERE Profª Maria José Santos Ferreira Gomes e Escola de Ensino Fundamental e Médio Antônio Bezerra ², pertencentes à rede pública estadual do Ceará.

Nesse sentido, abordamos questões centrais sobre a participação da comunidade no gerenciamento das Escolas Públicas, enfocando a democratização da gestão escolar, na qual o CE teria a função de assumir um papel fundamental no estabelecimento de relações dialógicas entre escola e comunidade (FREIRE, 1997).

Essa investigação aborda aspectos ligados diretamente à participação, autonomia e descentralização da gestão do ensino, mais especificamente nas duas escolas já citadas.

O princípio democrático da gestão escolar, considerado como base da educação de ‘qualidade para todos’, requer a participação, o envolvimento e o compromisso da comunidade e do Núcleo Gestor com o desenvolvimento de práticas democráticas e dialógicas no interior da escola pública (FREIRE, 1997).

¹ A partir de agora ao nos referirmos ao Conselho Escolar usaremos a sigla CE.

² A partir de agora ao nos referirmos a essas instituições utilizaremos as siglas CERE para o Centro Educacional de Referência Profª Maria José Santos Ferreira Gomes e a EEFMAB para a Escola de Ensino Fundamental e Médio Antônio Bezerra.

Nesse sentido, duas preocupações foram determinantes, a primeira diz respeito à participação e às relações de poder envolvendo o CE; a segunda refere-se ao atual modelo de gestão, configurando-se como esteio de uma política educacional, que tem como eixos centrais a gestão democrática e a autonomia escolar.

O nosso conhecimento quanto aos avanços e dificuldades atravessados pela escola pública foi construído, principalmente, na vivência como diretora em duas escolas públicas estaduais, a EEFM Monsenhor Dourado (1987 – 1994) e o já mencionado CERE (1995-2000).

Destacamos como motivação que orientou o interesse por essa temática o fato de termos trabalhado também, como Coordenadora de Gestão das escolas da 3ª Região do CREDE 21 ³ (2001 – 2002), no qual percebemos as mudanças ocorridas no processo de gerenciamento iniciadas em 1995.

O contato direto com os problemas das escolas definiu o nosso referencial. Portanto, esta investigação nasceu no interior da própria instituição escolar: o propósito é realimentar uma discussão a respeito da necessidade de consolidação da democracia e da participação da comunidade, numa relação permanentemente dialógica entre o Núcleo Gestor e o CE, responsáveis diretos pela implementação de processos democráticos nas escolas.

A orientação metodológica que norteou este estudo envolve uma postura de trabalho alicerçada em referencial teórico construído sob a ótica de autores que abordam este tema dentre os quais podemos citar: Carvalho (2000), Arroyo (1979),

³ O Centro Regional de Desenvolvimento da Educação é uma instância intermediária administrativa criado em 1996 com objetivo de descentralizar as ações da Secretaria da Educação Básica. No Ceará existem 21 Centros Regionais. (CEARÁ, 1996)

Freire (1997), Gadotti (2000), Lück (2000), Paro (1997), Libâneo (1984).

A coleta de dados foi realizada com a utilização de 154 questionários com perguntas abertas e semi-abertas que foram respondidos por uma amostra formada por indivíduos escolhidos aleatoriamente, dentre os seguintes segmentos escolares: 45 alunos, 40 pais, 49 professores e 20 funcionários. Realizamos também, dois Grupos Focais ⁴. De cada grupo participaram, aproximadamente, oito (08) representantes de pais, com o objetivo de revelar experiências, sentimentos e percepções em relação ao CE.

Os dados e informações coletados para essa investigação foram analisados e apresentados no decorrer do texto, sendo em alguns casos representados em gráficos, quadros e tabela para uma melhor visualização e compreensão.

O presente estudo divide-se em quatro capítulos. O primeiro diz respeito ao delineamento do caminho metodológico e faz um esboço conceitual acerca da questão da participação. Foi nesse capítulo inicial que nos referimos à população e à amostra pesquisada, aos instrumentos de coleta de dados e ao processo de análise e informações apuradas. O segundo capítulo trata da gestão educacional. Resgatamos o processo de implantação do projeto de gestão democrática, ressaltando sua trajetória histórica no Brasil e no Ceará. Refletimos, também, sobre a política educacional e a implantação desse novo modelo de gestão democrática nas escolas da rede estadual do Ceará, definindo os princípios e características da gestão participativa. Incorporamos, ainda a essa parte do trabalho, uma discussão sobre a temática das eleições para diretores das escolas públicas.

⁴ Para um maior aprofundamento sobre essa temática ver Martinelli (1999) e Matos (2001).

No terceiro Capítulo, ressaltamos as relações de poder entre o Conselho Escolar e a escola. Estudamos os princípios, organização e características da gestão escolar, democrática e participativa.

No quarto capítulo focalizamos o CE como mecanismo de participação da comunidade. Explicitamos a implantação e implementação da política de gestão colegiada, enfocando o seu envolvimento com o Projeto Político Pedagógico – PPP ⁵, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE ⁶ e a avaliação institucional. Discorreremos sobre a construção de um olhar em torno da prática desse organismo colegiado, apresentando uma reflexão sobre sua atuação no cotidiano da escola pública, bem como, formulamos algumas propostas que podem contribuir para a avaliação dessa política no sentido de torná-la, de fato, capaz de promover relações democráticas no contexto escolar.

⁵ É um instrumental de Planejamento participativo e coletivo instituído pela LDB 9394/96.

⁶ É um instrumental de Planejamento estratégico implantado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA com o objetivo de garantir a qualidade no ensino fundamental (Leitão, 2005).

CAPÍTULO 1

A PESQUISA E A METODOLOGIA: UMA DINÂMICA RELAÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1999).

1.1 A construção de um olhar sobre a prática do Conselho Escolar

A partir da década de 1980, muitos estados brasileiros desenvolveram projetos inovadores buscando a interação entre governo e a sociedade. Com relação à política educacional, o Poder Público, por meio de seus órgãos de planejamento, formulação e deliberação, promoveu a implantação de programas e projetos com o objetivo de modificar a dinâmica de organização e funcionamento do seu sistema público de ensino. Segundo Vieira (2001 p. 37),

A reflexão sobre o planejamento e a política educacional requer o entendimento dessas ações como formas de intervenção localizadas no âmbito da estrutura do Estado e, portanto, como ação de governo.

Nesse quadro da política educacional, a reforma alicerçada no *slogan* “Todos pela educação de qualidade para todos”, implantada pela SEDUC a partir de 1995, teve como ícone central a gestão democrática e a autonomia escolar. A partir daí os mecanismos de participação da comunidade escolar têm tido maior expressão no âmbito da gestão. Dentre esses mecanismos destacamos o CE que tem sido foco de discussão, tanto no âmbito interno da SEDUC como no externo, via Ministério da Educação – MEC, com a implantação do Programa de Fortalecimento

dos Conselhos Escolares ⁷ que nasceu com o propósito de estimular uma maior participação desses organismos na gestão escolar.

Assim, a SEDUC (1997, p. 3), ao incentivar a criação do CE na escola, o define como:

Órgão colegiado de caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador/avaliativo que atuará nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da Unidade Escolar, respeitadas as normas legais vigentes. É formado por pais, alunos, professores, funcionários, direção e representantes da sociedade civil eleitos para decidirem coletivamente os rumos e ritmos da escola.

Nas escolas públicas da rede estadual de ensino, o CE é composto por 50% de pais e alunos e 50% por professores e funcionários, eleitos por voto direto, secreto e nominal. Integra-se também ao Conselho, um representante da direção da escola e um representante da entidade da sociedade civil, sendo o diretor um membro nato do Conselho, com a tarefa de conduzir o processo educacional, juntamente com os demais participantes.

Por considerar o Conselho como parte necessária e até indispensável à consolidação da gestão democrática no Ceará, percebemos, no percurso da construção desta temática, que não há um acompanhamento sistemático e constante, por parte da instância central, ao seu desempenho no interior da escola, restringindo-o a uma espécie de apêndice da organização do trabalho administrativo-financeiro.

⁷ O programa de fortalecimento dos conselhos foi lançado pelo MEC em 2004, e tem como objetivos: ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; e, apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares (MEC / INEP, SEB, 2004).

Como acreditamos que o CE pode alterar, de forma significativa, o processo de gestão democrática e contribuir positivamente para a efetividade da aprendizagem dos alunos, realizamos esta pesquisa em que enfatizamos a sua importância como uma alternativa de participação efetiva da comunidade e de controle social da escola pública em relação à eficácia das suas ações.

Em nossa visão, o CE deve ser uma instituição de funcionamento permanente, para atender à sua função de garantir a formação da prática democrática, consciência crítica, transformação da ação pedagógica e elaboração de propostas curriculares da escola. É de sua competência a coordenação, juntamente com o Núcleo Gestor, do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, do Regimento Escolar – RE, além da definição de prioridade de aplicação de recursos financeiros.

Cabe ao Conselho o acompanhamento do cotidiano da escola, com ênfase na avaliação dos indicadores de acesso, permanência e sucesso dos alunos, divulgar, junto à comunidade e autoridades competentes, a avaliação institucional da escola, convocar Assembléia Geral da comunidade escolar e das entidades da sociedade civil, acompanhar o desempenho dos recursos humanos, fiscalizar a utilização dos recursos materiais e definir a capacitação necessária para os integrantes do Conselho. É necessário que a democracia seja vivenciada no dia-a-dia das escolas, tornando-se tão essencial como a presença de professores e alunos. Para isso, há que se criar condições concretas para o seu exercício.

A construção de uma escola pública de qualidade está diretamente relacionada à gestão participativa pela qual todas as pessoas inseridas no contexto da escola tomam parte das decisões, definindo as prioridades. Reconhecemos, no

entanto, que o papel do professor tem sido determinante no processo de formação e atuação do CE e no compromisso com um modelo de educação ajustado à realidade, às necessidades e interesses da clientela, uma vez que muitos docentes buscam, na sala de aula, relacionar os conteúdos às vivências dos alunos, refletindo sempre sobre as suas ações críticas e cidadãs.

Segundo documento da Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional – SEDUC/COGED (2001), o Conselho tem dois tipos de atuação: a face externa e a face interna. Em relação à face externa, trata da relação escola/comunidade, implicando em conhecer a realidade da comunidade e da escola, identificando seus problemas e potencialidades. A face interna diz respeito ao envolvimento dos membros do CE e dos diversos segmentos da escola, visando ao desenvolvimento da Gestão Democrática e à melhoria da qualidade do ensino, num processo de acompanhamento e avaliação do desempenho da escola.

A criação desse organismo, como política pública de consolidação da gestão democrática, traz implicações de ordem administrativa. As funções deliberativa, consultiva, normativa, fiscalizadora e avaliativa referem-se ao acompanhamento sistemático e à avaliação de desempenho dos profissionais envolvidos nas ações da unidade escolar. Para a SEDUC, o CE tem, ainda, a função de coordenar o processo eletivo dos dirigentes escolares junto à comunidade escolar, garantindo a neutralidade nas decisões tomadas.

A atuação do CE exige dois níveis de ação, o macro-político e o micro-político⁸. Em relação ao macro-político, este é o campo geral das grandes decisões, sobre das questões mais importantes que dizem respeito à relação escola-

⁸ Segundo Cartilha elaborada pela Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional – CAGE/SEDUC (2002).

comunidade, envolvendo o desenvolvimento do ensino e da gestão escolar. Quanto a esse nível constatamos que o papel do Conselho se resume em apreciar e propor alternativas relacionadas à execução do PPP, do PDE e RE; impor penalidades disciplinares a quem estiver sujeito ao coletivo escolar; aprovar alterações no Estatuto; incentivar e propor a criação de Grêmios Estudantis, Associações de Pais; deliberar sobre qualquer matéria de interesse da escola, prevista no Estatuto do CE, e conhecer a realidade da comunidade e da escola. Contudo, nem sempre esses objetivos são concretizados.

No que concerne ao nível micro-político, relacionado ao envolvimento dos membros entre si no CE, observamos que há uma convergência de ações como a organização dos dados e eleição dos segmentos escolares que se interconectam com a face interna. Assim, envolve os segmentos representativos do CE e da comunidade escolar, a fim de que haja uma maior articulação de todos para o desenvolvimento de uma Gestão participativa. Está dentro desse nível a fixação das normas de funcionamento interno do Conselho; acompanhar o Núcleo Gestor no correto desempenho referente às funções e atribuições que exerce; analisar e aprovar/reprovar Plano e/ou Relatório Anual de Trabalho; apreciar e emitir parecer sobre o desligamento de um ou mais de seus membros quando ocorrer o não cumprimento das normas estabelecidas no Estatuto.

Esses dois níveis mantêm estreita ligação com as dimensões da atuação do CE: deliberativa - é a tomada de decisões quanto ao direcionamento das ações pedagógicas, de gestão e administrativo-financeiras; consultiva - é a emissão de pareceres sobre as questões pedagógicas, de gestão, administrativo-financeiras; normativa - é o estabelecimento de normas e regras internas; fiscalizadora - é o

acompanhamento sistemático e ao controle das ações desenvolvidas na unidade escolar; avaliativa, é o acompanhamento sistemático e avaliação de desempenho dos profissionais envolvidos nas ações desenvolvidas pela unidade escolar (SEDUC, 2003).

Concordamos com o pensamento veiculado por técnicos da SEDUC quanto à idéia de que o CE pode desenvolver uma política educacional dentro da escola. Assim, levantamos os limites, avanços, dificuldades, obstáculos e potencialidades engendrados no seu cotidiano.

Depreendemos, pois, que esse organismo de representação escolar encontra-se em construção, além do que é uma prática relativamente nova dentro da escola. Daí porque a nossa pesquisa pode contribuir como reflexão sobre a sua própria identidade, fortalecendo a autonomia no interior das unidades escolares que fazem parte de um panorama educacional e social mais amplo. Admitimos que há uma possibilidade real do Conselho, através dos seus membros, de desenvolver um trabalho transformador que supere o modelo autoritário ainda vigente na escola.

Alertamos que a definição de CE, adotada nesse estudo, está de acordo com a abordagem defendida pela SEDUC que entende ser esse um grupo colegiado com representantes de todos os segmentos da escola: professores, pais, alunos, funcionários e comunidade local (CEARÁ, 1996).

Suas funções são, portanto, demarcadas pela instância central responsável pela formulação e implantação de políticas educacionais num nível macro. Assim sendo, depreendemos que o Conselho não é um órgão de caráter espontaneísta e aleatório e que o seu papel está relacionado ao estabelecimento de objetivos e rumos que a escola tomará junto com comunidade escolar. Ele busca

assegurar o envolvimento de toda a comunidade nas decisões importantes tomadas pela escola.

Conforme documentos oficiais advindos da Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional – COGED ⁹, o CE averigua o que a escola precisa fazer, elegendo os assuntos mais importantes nos quais deve focalizar sua ação, assessorando o planejamento, a execução e a prestação de contas dos recursos financeiros encaminhados para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o CE torna-se peça fundamental na organização de uma escola que se pretenda minimamente participativa, orientando o Núcleo Gestor em torno da gestão administrativa, pedagógica e financeira. Nesse colegiado, os representantes da comunidade e do corpo docente deveriam opinar e decidir sobre as questões pedagógicas, financeiras e administrativas, traçando, de forma conjunta, o futuro da escola. O CE estaria, então, exercendo suas funções, ou se constituindo apenas em peça ‘figurativa’ na estrutura organizacional do ensino público?

O papel do Conselho não é apenas decidir se o Núcleo Gestor irá ou não realizar esta ou aquela ação, devendo ir além das questões burocráticas e administrativas. Deve transpor a estrutura burocrática, construindo um caminho interno e externo na unidade escolar caracterizado pela convivência democrática e pelo incentivo à participação de todos os segmentos escolares.

A simples reflexão de que o Conselho precisa ir além das suas funções previamente estabelecidas nos documentos oficiais, levou-nos a delinear esta

⁹ É o órgão da SEDUC responsável pela coordenação das políticas de gestão escolar e articulação regional.

investigação. Durante as aulas no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas tivemos a oportunidade de aprofundar esse tema, a partir de leituras realizadas e das discussões efetivadas, principalmente em torno da questão da participação, da cidadania e da democracia. Ressaltamos, também, a contribuição dos seminários realizados no sentido de permitir a discussão a respeito das amplas possibilidades do objeto de estudo, amadurecendo-o numa perspectiva crítica. Enfatizamos ainda o papel fundamental dos encontros de orientação que nos permitiu leituras críticas a respeito do fenômeno investigado e uma maior compreensão deste no contexto da pesquisa.

1.2 A via metodológica

À luz do referencial teórico construído com base nos estudos de Carvalho (2000), Arroyo (1979), Freire (1997), Gadotti (2000), Lück (1998), Paro (1997), Libâneo (1984), dentre outros, realizamos um estudo buscando uma convergência de informações, vivências e trocas de experiências.

Partimos da percepção de cada entrevistado sobre o objeto de estudo, que nos levou à compreensão mais clara da natureza e da dinâmica do CE como fenômeno pesquisado. A investigação foi norteadada metodologicamente pelo referencial teórico construído sob a ótica dos autores que abordam o tema. Decidimo-nos pela via da pesquisa qualitativa que consideramos uma das mais ricas na educação. Como o nosso objeto de estudo exigiu-nos um maior grau de compreensão dado a sua complexidade, decidimo-nos pelo estudo de caso, encontrando respaldo nas idéias de Ludke e André (1986) e Matos e Vieira (2001)

quando afirmam que um estudo de caso é uma tarefa que tem como objetivo aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por um organismo humano, com o propósito de obter uma compreensão mais ampla do fenômeno.

Segundo Martinelli (1999), o estudo de caso é mais apropriado para algumas situações do que para outras, dependendo da finalidade perseguida pelo investigador. Ao nos decidirmos pelo seu uso, devemos ter em mente os riscos e as críticas que lhes são normalmente feitas e tomar as precauções e cuidados necessários para evitá-las ou minimizar as suas conseqüências. De qualquer forma, oferece significativas oportunidades.

O estudo de caso é aplicável quando o fenômeno a ser estudado tem amplitude e complexidade, quando o corpo de conhecimentos quantitativos existentes é insuficiente para suportar a proposição de questões causais e nos casos em que o fenômeno não pode ser estudado fora do contexto em que naturalmente ocorre (BONOMA, 1985).

Por meio dessa metodologia realizada nas escolas pesquisadas, tivemos a oportunidade de conhecer os fatores que interferem na atuação dos CE, interagindo diretamente com os envolvidos nesse processo. Essa foi, para nós, a maior vantagem dessa abordagem metodológica. Por isso, levantamos o maior número possível de dados que nos ajudaram a compreender e explicitar o fenômeno investigado através da aplicação de questionários, Grupo Focal¹⁰ e visitas ao *lócus* da pesquisa.

¹⁰ Técnica de entrevista em grupo que busca coletar informações dos investigados, sobre uma determinada questão. Alcança maior número de pessoas num menor tempo, e aprofunda o tema em função das diversas opiniões (MATOS e VIEIRA, 2001).

1.2.1 Discutindo a pesquisa qualitativa

A presente pesquisa exigiu uma aprendizagem constante no processo de observar, registrar e analisar as inter-relações entre os diversos segmentos escolares. Por isso, os dados anotados e recolhidos necessitaram de um tratamento qualitativo, uma vez que a idéia foi a de avaliar comportamentos e atitudes, interpretando globalmente as falas e depoimentos registrados.

Segundo Martinelli (1999), na pesquisa qualitativa o pesquisador faz as análises sobre o objeto investigado, constituindo-se num intérprete da realidade. Considerando essa afirmação, os dados qualitativos são descrições particularizadas de fenômenos, procedimentos; referências diretas de pessoas em relação aos seus experimentos; registros feitos em documentos, apontamentos, cartas; transcrições de entrevistas, falas ou discursos; informações com maior riqueza de pormenor e com maior profundidade; intercâmbio entre sujeito, grupos e instituições (PATTON; 1980).

Constatamos que os métodos qualitativos são adequados quando os objetos de investigação têm complexidade, caracterizando-se como de natureza social. São usados nas pesquisas em que a compreensão do contexto social e cultural constitui-se um elemento significativo. No caso por nós estudado, a pesquisa qualitativa permitiu a observação, o registro e a análise das interações reais entre os segmentos escolares, o Conselho e a unidade escolar.

É importante considerar, que as pesquisas qualitativas diferem entre si quanto ao método, a forma e aos objetivos. Vários estudiosos do assunto (BRANDÃO, 1984; DESLANDES, 1994; MARTINELLI, 1999; MATOS, VIEIRA 2001;

CHIZZOTTI, 1995; DEMO, 2001; ECO, 1999), ressaltam a heterogeneidade existente entre os trabalhos qualitativos, identificando um conjunto de características primordiais definidoras de uma pesquisa desse porte, a citar: o espaço físico como fonte direta de dados e o pesquisador como meio basilar de coleta; o perfil narrativo; o sentido que os entrevistados dão aos fatos e à sua experiência como interesse do investigador e o estudo de caso (GODOY, 1995; MATOS e VIEIRA, 2001).

Essa pesquisa enquadra-se, dessa forma, nas características identificadas por Godoy (1995), uma vez que fomos várias vezes ao local da investigação para a observação da realidade vivida; foram entregues aos principais atores do processo (professores, pais, alunos, funcionários, Núcleo Gestor e comunidade local) 154 questionários com questões abertas e semi-abertas e realizamos registros das vivências e experiências constatadas durante as visitas.

Apresentamos, aqui também, o resultado do Censo dos Conselhos Escolares¹¹ (Anexo C), os quais representamos em gráficos para uma melhor visualização e compreensão. O censo dos conselhos escolares foi de fundamental importância para o nosso estudo, por trazer algumas categorias fundantes como escolarização, profissão, função, estrutura e organização desse organismo escolar.

1.2.2 Conselhos do CERE e do EEFMAB: contexto e características

É preciso ter coragem de nos experimentarmos democraticamente (PAULO FREIRE, 1987).

¹¹ O Censo dos Conselhos Escolares foi realizado em 2003 sob a Coordenação da COGED/SEDUC.

Na tentativa de melhor compreender a realidade específica do objeto estudado, procedemos de duas formas: a primeira, com a realização de um resgate histórico e contextual e a segunda, através do levantamento das características sociais e econômicas da comunidade na qual as escolas estão inseridas, cuja abrangência revelou a atual situação encontrada.

Em princípio, esclarecemos que as escolas CERE e EEFMAB são geograficamente vizinhas, por estarem localizadas, respectivamente, nos bairros Quintino Cunha (Rua Dona Lúcia Pinheiro nº. 93) e Antônio Bezerra (Rua Padre Perdigão Sampaio nº. 780), na periferia de Fortaleza. Escolhemos essas escolas porque, na época de sua criação, elas deveriam servir de referência para a educação pública. A primeira foi criada em 1948 e a outra em 1995. Apesar disso, implantaram o CE no mesmo período, a partir de 1995, portanto, traduzem uma década de experiências com a instauração de práticas democráticas no interior da escola.

Como essas escolas estão inseridas em bairros circunvizinhos, achamos por bem, montar um perfil geral dos bairros de Antônio Bezerra e Quintino Cunha, a partir dos seguintes critérios: anos de estudo da população, população alfabetizada e rendimento, bem como o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH ¹². Em se tratando da cidade de Fortaleza, dos 114 bairros oficiais, 07 obtiveram o IDH alto; 66 bairros obtiveram médio IDH e 41 bairros obtiveram baixo IDH. No caso dos Bairros de Antônio Bezerra e Quintino Cunha, o primeiro tem IDH médio (0,588) e o segundo, baixo (0,434), conforme pode ser observado no Quadro 01:

¹² De acordo com o *site* www.ipece.ce.gov.br o IDH considerado é alto quando é superior a 0,800, médio entre 0,500 e 0,699 e baixo até 0,499. Vale lembrar que o índice vai de zero (nenhum desenvolvimento humano) a um (desenvolvimento humano total).

Quadro 01 – índice de Desenvolvimento Humano dos bairros de Antônio Bezerra e Quintino Cunha

Bairros	Média de anos de estudo do chefe de família	Taxa de alfabetização	Renda média do chefe de família	IDH - Geral
Antonio Bezerra	Baixo: 0,447	Alto: 0,933	Baixo: 0,132	Médio: 0,588
Quintino Cunha	Baixo: 0,356	Alto: 0,861	Baixo: 0,086	Baixo: 0,434

Fonte: PMF – Secretaria Municipal de Planejamento e Orçamento - SEPLA: 2000

Até a década de 1990, a comunidade caracterizava o bairro de Quintino Cunha como muito violento. As reivindicações mais exigidas pela Associação de Moradores Santa Edwirges diziam respeito a providências quanto à violência e a educação, como percebemos neste depoimento¹³:

Nosso principal problema aqui era a violência que tinha demais e não havia escolas boas aqui no bairro, por isso que a gente pedia dos políticos a solução para resolver esta situação que era demais (Líder comunitário).

Na justificativa de criação do CERE o então Governador Ciro Gomes estava atendendo às reivindicações da comunidade local. Dessa forma, foi implantado por meio do Decreto Nº 23.561 de 22 de dezembro de 1994, com o nome de Centro Educacional de Referência - CERE Professora Maria José Santos Ferreira Gomes¹⁴, cujo objetivo era o de trabalhar as dificuldades dessa comunidade de forma construtiva, preventiva e não, de maneira repressora (SEDUC: 1994b).

¹³ Depoimento dado à pesquisadora pelo líder comunitário da Associação de moradores de Santa Edwirges do bairro de Quintino Cunha.

¹⁴ Nesse período era governador o Dr. Ciro Ferreira Gomes e Secretária de Educação do Estado a professora Dra. Maria Luiza Barbosa Chaves.

O CERE, segundo documento oficial da SEDUC (1994b), foi criado de acordo com a concepção de que é possível o soerguimento dos níveis de qualidade da escola pública, procurando romper com o estigma de que a sociedade não possui um ensino público com a mesma qualidade do ensino privado e que somente os pobres que não conseguem colocar seus filhos na escola particular, procuram uma instituição pública, mesmo desacreditando nela.

A criação do CERE no Estado do Ceará foi justificada pela busca de qualidade da educação. Conforme a SEDUC, esses Centros de Referência passariam a funcionar como pólos de convergências das diferentes unidades de ensino que estão localizadas no seu entorno. Essas são compostas por uma intercomplementaridade nas atividades pedagógicas, nos espaços sócio-culturais e nos recursos didáticos e tecnológicos. A criação dos Centros Educacionais de Referência – Ceres foi uma iniciativa da gestão da professora Maria Luiza Barbosa Chaves que ficou à frente da SEDUC no período compreendido entre os anos de 1991 a 1994. Para a então Secretária, “o CERE inaugura um novo paradigma na educação pública” (SEDUC, 1994b).

Em 1993, o bairro de Antônio Bezerra, periferia de Fortaleza, encontrava-se com um índice muito elevado de crianças e adolescentes fora da escola. A comunidade caracterizava este bairro como violento, solicitando ao então governador Ciro Gomes uma providência para resolver a situação. Surgiu então a oportunidade de se criar um Centro Educacional de Referência – CERE, no já citado bairro, um local no qual se pudessem trabalhar as dificuldades dessa comunidade de forma construtiva, preventiva e não de maneira repressora.

Apesar do CERE ter sido idealizado e inaugurado no governo Ciro Gomes, tendo como Secretária de Educação a professora Maria Luiza Barbosa Chaves, ele somente foi entregue à comunidade do bairro no início do governo de Tasso Jereissati, em 1995, tendo como apoio a representação do segmento da Associação de Pais e Comunitários Irmã Dulce, instituída na gestão do Dr. Ciro Gomes, por incentivo da Secretária de Educação Maria Luiza Barbosa Chaves, que deu início à implementação das ações democráticas da escola .

Desde então, esses Centros constituíram-se um complexo pedagógico e administrativo, apresentando uma estrutura organizacional e expressando uma decisão política com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade escolar democrática e solidária, na qual o coletivo se sobrepõe ao individual, em que cada membro do grupo participa das decisões e se responsabiliza pelos resultados alcançados (SEDUC, 1994). Assim, as decisões passaram a ser tomadas de uma forma mais democrática, pela participação da comunidade. Segundo este documento é possível melhorar a qualidade da escola pública, fazendo com que diminua o estigma que separa as instituições privadas das públicas, de forma que venha a ter de novo a credibilidade necessária.

O CERE, estabelecimento pertencente à rede pública estadual, sob a jurisdição do CREDE 21 – 3ª região, atende, conforme dados do Censo Escolar 2004, a 1.903 alunos, distribuídos entre os Ensinos Fundamental e Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Laboratórios de Ciências e Informática, Oficinas de Teatro, música, coral, corte e costura, prática esportiva nas modalidades de futsal, handball, karatê, capoeira e dança.

Inicialmente, a composição do seu Núcleo Gestor¹⁵ se deu por meio de uma seleção técnica. Em 1998, esse processo sofreu modificações ocorrendo pela via de eleição direta, em que a comunidade escolar escolheu, por voto direto, o diretor que, por sua vez, indicava aqueles que deveriam ocupar os cargos de Coordenadores e Secretário Escolar.

No sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a partir de 1995, a SEDUC implantou vários projetos, dentre os quais podemos citar: 1) o projeto Escola Viva, com o apoio dos Secretários de Saúde, Cultura, Ciências e Tecnologia - SECITECE, Meio Ambiente - SEMACE e outras parcerias. A proposta voltava-se à implementação de mudanças no fazer pedagógico da escola, na perspectiva do desenvolvimento de uma ação educativa que contemplasse as atividades sócio-culturais, artísticas, informativas e preventivas, envolvendo não só os alunos, como os educadores, pais e comunidade local. 2) o projeto Espaço Jovem (2002) com o objetivo de criar oportunidades aos jovens e adolescentes da comunidade escolar e local.

A intenção era propiciar à comunidade a oportunidade de fazer uso do espaço do CERE nos finais de semana e desenvolver práticas esportivas, artísticas, culturais e de lazer, compartilhando, ainda, com a comunidade escolar de diversos projetos.

No propósito de alargar os espaços de participação da comunidade o CE do CERE foi implantado em 1995, seguindo a tendência da política educacional do período, visando ao acompanhamento do processo seletivo para escolha do dirigente escolar, participando, também, do processo de elaboração do PDE,

¹⁵ O Núcleo Gestor do CERE foi formado após o processo seletivo, atendendo as exigências da política educacional do período.

instrumento de planejamento estratégico implantado nas escolas públicas cearenses em 1998, pelo programa Federal FUNDESCOLA, cujo interesse era o de promover o desenvolvimento da educação pública das regiões mais atrasadas do Brasil como o Norte e o Nordeste (LEITÃO, 2005, p. 224).

No PDE do CERE estão definidos a missão, os valores e os objetivos estratégicos da unidade escolar ao qual pertence. Os valores assumidos são: a) excelência, em que o aluno é valorizado, oferecendo qualidade em tudo aquilo que faz; b) inovação, que busca e incentiva uma alternativa para superar os desafios, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos; e c) participação, pela qual se procura trabalhar em equipe e valorizar os trabalhos realizados, frutos da participação de cada um. Quanto à Visão de Futuro, a escola pretende contribuir com a formação dos nossos alunos, de modo que se tornem adultos maduros e equilibrados, que enfatizem a co-participação, valorizem a vida e contribuam com a construção de um mundo mais harmonioso (PDE, 2004, 09).

Sua missão é contribuir com a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para os desafios do mundo moderno. O CERE trabalha com os seguintes objetivos específicos: desenvolver a aprendizagem e o conhecimento do aluno; modernizar a Gestão da escola; fortalecer a participação dos pais na escola; e adequar a estrutura da escola a padrões mínimos de qualidade.

A EEFMAB foi criada em 18 de abril de 1948, no Governo de Faustino de Albuquerque Filho, quando o País estava vivendo um momento de redemocratização do seu quadro político pós-Estado Novo. O clima social e econômico da época revelava que a sociedade cearense acompanhava as mudanças advindas do contexto nacional (PPP, 2004, p. 06).

A EEFMAB foi implementada numa visão tradicional de educação. Segundo os seus atuais gestores, a escola tem procurado se inovar a cada década, tornando-se um instrumento a serviço da construção da cidadania da população desse bairro e de suas adjacências.

A unidade escolar investigada, conforme relato do diretor, vem se transformando, ao longo dos seus cinquenta e sete anos, permitindo um maior acesso das camadas populares. Os professores também vêm inovando sua metodologia na sala de aula:

A nossa escola não parou no tempo. No nosso PDE definimos os seguintes valores: respeito mútuo, (respeito à dignidade individual de cada componente da escola, tendo em vista seus direitos e deveres); historicidade (compreensão de que cada indivíduo é sujeito da história que, sendo inserido na coletividade, torna-se um agente de transformação); inovação (valorizando a criatividade e o espírito dinâmico na busca de soluções para os desafios da modernidade); integridade (busca da integração na comunidade escolar para melhor qualificar os serviços prestados aos alunos) (Depoimento do Diretor da EEFMAB).

O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola está implementado numa concepção pedagógica que assume a tendência crítico-social dos conteúdos (SAVIANI, 1980; PARO, 2001); pleiteando a construção integral dos alunos na intenção de prepará-los para o mercado de trabalho e para o pleno exercício da cidadania.

Em seu PDE está definida a seguinte missão: garantir aos alunos a apropriação de conhecimentos necessários para seu ingresso no mercado de trabalho e contribuir com o fortalecimento de suas potencialidades, tornando-os capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos. A EEFMAB definiu três (03) objetivos estratégicos no seu PDE para dar suporte ao seu projeto maior que é o Projeto Político-Pedagógico - PPP: melhorar a qualidade do processo de ensino

aprendizagem; modernizar o sistema gerencial e consolidar o relacionamento Escola x Comunidade (PDE, 2004, p. 15).

A sua estrutura física compreende vinte (20) salas de aula que atendem os níveis de Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades: Ciclos, Seriação, Tempo de Avançar. Tem, ainda, sala de leitura, biblioteca, videoteca e quadra poliesportiva. Conta, atualmente, nos três turnos, com uma matrícula de 1755 alunos e, segundo o Coordenador Pedagógico,

Vem buscando sua autonomia através do fortalecimento e participação dos organismos escolares presentes, na tentativa de fomentar uma educação cidadã no cumprimento da sua função social dentro de preceitos éticos da co-responsabilidade.

Cita-se, como exemplo, o Grêmio Estudantil Edson Luis de Lima Souto, com uma atuação bastante significativa na representação de alunos, no qual todos têm a oportunidade de expressar e reivindicar seus direitos. Há também o CE que, segundo a Coordenadora de Gestão, tem sido importante na tomadas de decisões e no acompanhamento do cotidiano escolar: *O conselho é o nosso grande parceiro, caminhamos lado a lado e raramente nos desentendemos. Os professores entendem bem o nosso papel aqui na escola.*

No que diz respeito à parceria com instituições educacionais, a escola tem o apoio da Universidade Estadual do Ceará – UECE, que oferece cursos de aperfeiçoamento para os professores e realiza o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia com a modalidade de mini-curso. Este trabalho teve início no segundo semestre de 1996 envolvendo alunos do Ensino Fundamental, sendo realizado até hoje com sucesso na integração dos professores da escola e os estagiários, fator considerado importante na troca de experiências e na formação dos professores do

Curso de Pedagogia da referida Universidade.

A Escola também sedia a capacitação para professores de 1ª a 4ª série da 3ª Região do CREDE 21. Ressaltam-se a importância e a grande contribuição dos projetos que a escola vem recebendo do Programa de Matemática – PROMAT e Programa de Leitura – PROLEITURA, projetos que têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. Segundo o diretor, a escola tem uma boa parceria com a comunidade local, oferecendo suas dependências físicas para encontros das Igrejas do bairro, bem como a quadra esportiva para jogos nos finais de semana.

O lazer e a cultura têm-se projetado, através da Mostra de Arte, Cultura, Ciência e Educação que acontece anualmente, realizada com a participação e o envolvimento de professores e alunos e com a abertura da escola à comunidade escolar nos finais de semana e feriados. Apresentamos o quadro atual das matrículas das escolas de Antônio Bezerra e CERE. Percebemos que se situam no Nível A, conforme tipologia¹⁶ adotada pela SEDUC, uma vez que ambas têm mais de 1500 alunos. Podemos observar no quadro 02:

Quadro 02 - Matrícula Geral das Escolas

Escolas	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial	Total Geral
	5ª a 8ª	6º ao 9º				
Antônio Bezerra	482	264	864	145	-	1755
CERE	346	351	993	184	29	1903

Fonte: Censo Escolar 2004

O número geral de alunos de cada escola faz com que se insiram na tipologia 'A', apontada pela SEDUC. Não está relacionada com a qualidade dos

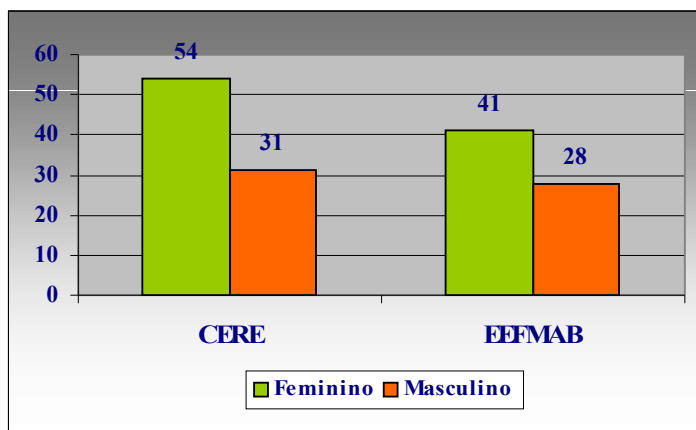
¹⁶ Ver Cartilha Gestão Democrática no Ceará: Escolha dos dirigentes escolares (2004, p. 15).

serviços prestados, e sim, com a quantidade de alunos que a escola atende. Por isso, no desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, procedemos a visitas *in loco* no sentido de averiguar a dinâmica interna vivida pelos membros do CE, demais agentes educacionais das referidas escolas, assim como a do Núcleo Gestor e dos professores.

Num segundo momento retornamos às escolas para aplicação de questionários com alunos, pais, professores, funcionários e representantes da comunidade, bem como, realizamos a técnica de Grupo Focal. Sistematizamos os resultados por meio de gráficos e tabelas, estabelecendo a necessária relação dos dados organizados em todas as etapas da pesquisa.

Quanto aos componentes formadores do CE das escolas pesquisadas, percebemos que, em sua maioria, pertencem ao sexo feminino, conforme podemos verificar no Gráfico 1 no qual visualizamos a forte presença feminina na composição do CE, uma das explicações possíveis vai em direção ao número expressivo de mulheres exercendo a profissão do magistério, além do que, nas escolas pesquisadas, as mães acompanham, em sua grande maioria, a vida escolar de seus filhos. Somando essas duas presenças determinantes, o Conselho passa a ter um perfil mais feminino, conforme pode ser visualizado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Sexo dos participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa direta

Na exposição e análise das falas dos pesquisados, observamos que a riqueza dos depoimentos aponta caminhos para uma avaliação qualitativa da política dos Conselhos Escolares. É conveniente ressaltar que no Grupo Focal envolvemos o segmento de pais em mais de cem (100) horas de diálogo. Daí porque, enfatizamos, seus sonhos, anseios e experiências na execução da política de democratização da gestão.

Para melhor compreensão dessa parte do trabalho dividimos a exposição dos resultados em tópicos que abordam, desde a visão que os entrevistados têm da criação dos Conselhos, até o relato das dificuldades e avaliação da atuação desses organismos no cotidiano das escolas.

Com este trabalho buscamos apreender dois movimentos importantes da escola pública cearense na década de 1990. O primeiro configura-se na implantação da gestão democrática no interior da escola pública, através da implantação dos organismos colegiados, da descentralização administrativa e das eleições para diretores; e o segundo na formação e na atuação dos Conselhos como canal de participação dos segmentos escolares quanto à constituição do poder político dentro da gestão colegiada.

Assim poderemos compreender melhor a realidade sobre a qual nos debruçamos. Para distinguir um contexto de um organismo escolar é preciso conhecer a versão da sua história atual, contada pelos vários segmentos representativos da escola.

Nesse sentido, antes de entrar na temática da participação, queremos discutir este conceito que não pode ser entendido como o simples ato de fazer parte de algo ou alguma coisa.

Teixeira (2001) defende que o conceito de participação política é saturado de conteúdo ideológico e empregado de diversas formas. Para o autor, muitas vezes, o governo coopta e mantém a dominação por meio de estratégias que aliciam a participação popular de forma a legitimarem os seus interesses.

Remontando a origem da palavra, vamos encontrá-la na *polis* grega, em que significava poder de decisão de caráter restritivo, uma vez que estava ligada a democracia ateniense¹⁷. Para Gohn (1995), o conceito ressurge para traduzir a participação da sociedade civil nas políticas sociais.

Nas décadas de 1970 e 1980, essa discussão já se fazia presente com Cotta (1979) e Sani (1986). De fato, para esses estudiosos a participação é configurada desde o comparecimento a reuniões de partidos, comícios, cultos, religiões, grupos de difusão de informações, até a realização de protestos e greves.

Teixeira (2001, p. 92) entende que participação significa ‘fazer parte’, ‘tomar parte’, ‘ser parte’ de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações

¹⁷ Na democracia ateniense só podiam votar os senhores livres com posses de terras, excluindo os estrangeiros, mulheres, comerciantes e escravos.

coletivas. Implica, pois em pensar e construir o todo, a sociedade, o Estado, a relação das partes entre si e destas com o todo.

Bobbio (1986), filósofo e cientista político italiano, defensor da democracia, compreende que a participação depende, não só das regras que podem constituir uma democracia de tipo procedimental ¹⁸, mas de mecanismos próprios, institucionais ou não. Nesse contexto, existe um risco grave que está em se limitar à participação a uma racionalidade técnico-burocrática, vez que toda participação supõe também uma relação de poder, não só por intermédio do Estado que a solidifica, mas principalmente por meio dos próprios atores na luta pela hegemonia.

Nessa discussão Borja (1988) nos traz novos elementos, entendendo que a participação está inserida num conjunto de relações, complexas e contraditórias, presentes em determinadas condições, vinculando-se aos diversos atores e a aspectos estruturais da cultura política que podem favorecê-la ou não. Esse autor ressalta que a participação deve ser vista como processo e, como tal, significa perceber a interação contínua entre os diversos atores que são 'partes' e o Estado e outras instituições políticas e a própria sociedade.

As idéias de Acúrsio (2003), Demo (2001), Gadotti (1991), Gandim (1999) e Lück (2000), são consensuais quanto à compreensão de que o conceito de participação sofreu mudanças ao longo dos tempos e que a sua concepção está relacionada ao entendimento assumido por essa ou aquela instituição ou grupo de pessoas.

Nas reflexões de Gohn (1994), a participação, está relacionada com a dimensão da parceria e co-gestão de serviços públicos, por meio da articulação da

¹⁸ Democracia do tipo formal. Para aprofundar essa questão ver Bobbio (1986).

sociedade civil com o aparelho burocrático do Estado, exigindo, por parte dos atores sociais, uma participação ativa.

Esse pensamento está em consonância com o de Azevedo & Prates (1998) quando afirmam só existir participação ativa no momento em que os agentes beneficiários e os executores das políticas tomam parte efetiva no processo de construção do consenso e na tomada de decisões.

Assim sendo, assumimos o conceito de Gohn (1997) que considera a participação ativa um processo segundo o qual os atores envolvidos direta ou indiretamente, afetados pelas ações do projeto, influenciam e compartilham da construção do consenso, da tomada de decisões e da aplicação dos recursos do projeto. A participação, sob essa ótica, relaciona-se com o crescimento e o fortalecimento social, político, administrativo e, por vezes, afetivo de um grupo, ampliando as responsabilidades e o resgate de sua cidadania e respeito à sua prática.

A base social para o exercício da participação ativa é a sociedade civil, na luta pelos seus direitos fundamentais, na construção de espaços públicos e nas relações com o Estado, inclusive na instância local. O CE, como instância local de decisão, será avaliado em sua atuação na perspectiva de exercer ou não uma participação ativa no interior da escola, pois constitui um grupo formado por diferentes segmentos, mas com interesses comuns. Seus componentes vivenciam o partilhamento do poder, bem como a gestão colegiada da escola, em parceria com o Núcleo Gestor.

Ressaltamos que a participação ativa dos membros do Conselho reforça também, valores como: a ética, a transparência do processo democrático, a

consistência do planejamento coletivo, a clareza dos objetivos, a integração dos atores, a probabilidade de êxito, assim como a avaliação das ações executadas em grupo (GOHN, 1997). Nessa perspectiva, a relação do colegiado, a sua participação e o seu relacionamento com novas formas de gerenciamento escolar são consequências mediatizadas pela nova forma de gestão educacional implantada na década de 1990 no Ceará, temática abordada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A GESTÃO EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1990

... No exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática... (PNE, 2001).

2.1 A trajetória histórica da gestão democrática no Brasil

O Brasil, nas últimas décadas do século XX, atravessou uma fase de profunda redemocratização que teve início no final da década de 1970 e se consolidou na década de 1980, colaborando com o fortalecimento da campanha pelas eleições diretas para presidente da república, iniciada em 1985 (Diretas já!) que culminou com a eleição e posse, em 1989, de Fernando Collor de Melo, o primeiro presidente civil eleito pelo povo após o período de Ditadura Militar, e sua conseqüente deposição em 1992, através de *impeachment*, sob a acusação de corrupção passiva. Para muitos analistas, a participação maciça do povo na deposição do presidente demonstrou um amadurecimento da nossa frágil democracia (MATTOS, 2000).

Assim, na década de 1980, o Brasil recobrou a normalidade institucional com a volta da democracia, quando uma nova Constituição foi elaborada em meio a acirrado embate, porém democrático, entre as forças políticas conservadoras e progressistas.

A Constituição conseguiu expressar os anseios e a autonomia real da

sociedade civil que vinha crescendo e se diversificando nos últimos anos e que estava a reivindicar a participação direta na defesa de seus interesses nos processos e fóruns decisórios das políticas públicas (CF, 1988, Art. 5º e 204). Ressaltamos que o processo de democratização no campo da educação foi coroado com a inclusão do Inciso VI do artigo 206 da Constituição de 1988 e reforçado com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo atualmente bastante divulgado pelos protagonistas da educação, como um passo para a verdadeira democratização.

Nesse contexto, foi implementada a gestão democrática, constituindo-se na expressão de um movimento recente que tomou corpo na dinâmica de renovação educacional no Brasil e no Ceará. Muitas foram as lições tiradas desse processo e, como não poderia deixar de acontecer, a educação acabou por ‘respirar’ esse ar da mobilização popular e conscientização que perpassou as últimas décadas do século XX no Brasil. Sob o signo dessas movimentações populares, com ampla participação da comunidade, a escola pública viu o seu cotidiano se abrir para a inserção participativa dos agentes envolvidos na prática pedagógica (GOHN, 1994).

A política de educação, aproveitando a conjugação de fatores favoráveis à implantação da democracia no ambiente escolar público e influenciada pela Conferência Mundial de Educação (realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cujo lema era ‘Todos pela Educação de Qualidade para Todos’), implantou uma série de programas e projetos tendo como eixos norteadores de sustentação, a participação da comunidade e a democracia como forma de partilhamento de poder no interior da escola.

A Constituição estabeleceu como princípios básicos para a educação

pública o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público (Artigo 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola, além de promotores da participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões que lhes dizem respeito.

Desse modo, os princípios de democracia participativa¹⁹ e autonomia foram legitimados e instituídos através de aparato legal pela CF/1988, Constituição Estadual do Ceará/1989 e a LDB - 9.394/96, que implantaram instrumentos e mecanismos reais de participação comunitária, possibilitando à comunidade escolar o direito de escolher, por meio de voto direto, os gestores da escola, acompanhando o seu desenvolvimento através da criação do Conselho. Nessa perspectiva, faz-se necessário o resgate da trajetória histórica com relação à prática democrática na escola pública, para avaliar a participação da comunidade na gestão escolar como preconiza o discurso oficial do Governo.

Nas últimas décadas do século XX, a existência dos Conselhos veio fortalecer a abertura de espaços de participação popular. Dada a implantação dos Conselhos, pelos quais a população pode, de uma forma ou de outra, intervir participando das decisões coletivas, podemos afirmar que muitos espaços foram conquistados.

Nesse sentido, Silveira (1991) esclarece que as décadas de 1970 e 1980, no Brasil, foram profícuas no debate sobre os Conselhos que se inseriram na agenda política de duas formas: os conselhos comunitários, criados pelo poder público para negociar demandas dos movimentos populares, face à crescente mobilização das populações, principalmente as residentes nos bairros de periferia, e

¹⁹ Democracia participativa, conceito utilizado por Michael, W. Apple (1997), para designar as escolas onde todos os envolvidos têm o direito de participar da tomada de decisões.

a segunda, em São Paulo: no ano de 1979, quando um decreto do prefeito criou um Conselho Comunitário formado por Associações de Bairros. Posteriormente, esse Conselho foi estruturado por administrações regionais, para discutir o orçamento municipal, captar demandas e reivindicações das diversas regiões, as quais eram atendidas segundo critérios da administração.

Ainda, de acordo com Silveira (1991), as formas citadas foram ampliadas para o Estado todo, elegendo o discurso participativo e de descentralização como ideologia oficial e a ação comunitária como política governamental. Instituíram-se vários tipos de Conselhos, desde o da Condição Feminina, do Negro, da Juventude, de Idosos, de Deficientes Físicos, de Comunidades Locais, assim como os Conselhos Municipais, para promover o estudo e a solução dos seus problemas e, em troca, ampliar sua base de legitimidade. Para esse autor, na verdade, os Conselhos constituíram-se mecanismos de ritualização de demandas ou instrumentos de cooptação de lideranças.

Houve também no Rio de Janeiro, segundo Braga (1989), uma tentativa de formar Conselhos em algumas Secretarias de Estado de natureza consultiva e efêmera, pois as decisões maiores eram tomadas no Gabinete do Governador. Nesse sentido, a partir de 1986, a Prefeitura do Rio de Janeiro criou os Conselhos Governo-Comunidade, por região administrativa, com representação da Associação de Moradores e outras entidades, sem caráter deliberativo, entendidos como fórum de negociação, os quais tiveram vida curta.

Com relação à implantação dos CE nas escolas públicas da Federação, podemos afirmar, com base no Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (1983), que esse Estado foi o pioneiro a se envolver nesse processo de inserção da

comunidade por meio da participação democrática, apresentando importantes e inovadoras experiências, implantadas nos mais diversos setores de sua vida sócio-cultural, política e econômica, com destaque para as políticas públicas desenvolvidas no campo da educação (BRAGA, 1989).

A experiência pioneira do Estado de Minas Gerais ocorreu no ano de 1989, na gestão do governador Tancredo Neves que, ao tomar posse em março de 1983, nomeou como Secretário de Estado da Educação o professor Otávio Elíseo, pertencente à Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais. O então Secretário criou diversos canais de participação e interlocução tanto entre os órgãos centrais e regionais de ensino e unidades escolares, quanto entre os diferentes segmentos e instâncias daquela Secretaria, com a comunidade escolar.

Dessa forma, o Estado de Minas avançou consideravelmente no processo de democratização da gestão da educação pública, servindo como referência aos outros Estados, inclusive o Ceará. No segundo semestre de 1983, no Congresso Mineiro de Educação, organizado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas - SEEMG, foram sistematizadas diretrizes que subsidiaram a organização do Plano Mineiro de Educação para o período de 1984-1987, que ressaltava a democratização da gestão da escola como uma de suas principais prioridades (PME, 1983). Essas diretrizes assinalaram um passo importante que estava sendo dado no sentido de assegurar a participação da comunidade, na construção da ação colegiada nas escolas, em direção à democratização da gestão escolar.

Assim, a escola pública mineira teve a implantação da gestão democrática a partir do movimento sindical docente que apontava esse princípio como prioritário. Sob o *slogan* reivindicativo por eleições diretas para diretor de escola, a Secretaria

de Educação iniciou um processo de discussão sobre esse tema, no Congresso Mineiro de Educação, em relação à institucionalização da escolha do diretor escolar, por meio de eleições diretas com a participação da comunidade.

Essa proposta estava regulamentada no projeto de lei, sendo encaminhada à Assembléia Legislativa de Minas Gerais no segundo semestre de 1996, após uma longa greve dos trabalhadores da educação, no final do primeiro mandato de Hélio Garcia (1991 a 1994), como governador do Estado. O projeto encontrou resistência por parte da maioria dos deputados estaduais, pois a escola pública ainda era vista por muitos como um importante meio que favorecia a prática do clientelismo político, uma vez que os indicados ao cargo de diretor de escola eram ‘apadrinhados’ pelos deputados (MATTOS, 2000; SEEMG, 1991; SEEMG, 1993, SEEMG, 1997).

Assim, não era interesse da política vigente a regulamentação da lei numa negociação política entre os poderes executivo e legislativo estadual. Além disso, com o fim do governo de Tancredo Neves e de Hélio Garcia e a posse do novo governo, o projeto foi completamente esquecido.

Só a partir da promulgação, em 1989, da nova Constituição Estadual de Minas Gerais ficou estabelecido, no Artigo 196, que a escolha do diretor e vice-diretor de escola passaria a ser feita com a participação da comunidade escolar, por meio do processo de seleção competitiva interna. Deveria ser regulamentado em lei complementar, o que reconduziu as discussões sobre o referido projeto no âmbito do movimento sindical docente e na pauta de trabalho do governo estadual.

Em julho de 1991, por meio da Lei nº 10.486, o governo de MG regulamentou o Artigo nº 196 da Constituição Estadual. Desse modo, a escolha do

diretor e vice-diretor de escola passaria a ser feita com a participação da comunidade escolar por meio do processo de seleção competitiva interna que compreendia duas etapas: provas para avaliação de titulação e da capacidade de gerenciamento do candidato; escolha pela comunidade escolar, em eleição direta, de um, dentre os candidatos aprovados na primeira etapa. Nesse momento, dava-se no Brasil, o primeiro passo para a experiência de maior democracia na escola pública.

Essa experiência de Minas Gerais serviu de exemplo para outros Estados da Federação que tinham a intenção de implantar a gestão democrática na escola pública. O Estado do Ceará, seguindo a tendência de então, iniciou o seu processo, quando a Secretaria da Educação Básica promoveu a criação dos Conselhos Escolares, em substituição aos Conselhos Técnico-Administrativos, previstos no Artigo 24 da Lei nº 10.884/84 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado datado de 02/02/1984.

Com a criação oficial dos CEs, a política de educação tinha a intenção de abrir canais de participação e controle social da administração escolar. Nesse sentido, podemos afirmar, portanto, que os Conselhos foram portadores de esperanças no sentido de deflagrar um processo de democratização das relações no interior da escola pública e, mais que isso, atuaram como mecanismos de fortalecimento da gestão democrática, recém-criada na década de 1990, tema abordado no próximo tópico com mais detalhes.

2.2 Gestão democrática no Ceará: um relato da caminhada

No Ceará, o processo de democratização da escola pública vem se constituindo a luta de muitos atores e organizações sindicais. No que diz respeito, especificamente, à política de ‘gestão democrática’ na rede pública estadual de ensino, essa teve origem no ano de 1995, no segundo mandato do governador Tasso Jereissati. As principais transformações na escola foram expressas no Plano de Desenvolvimento Sustentável – PDS – consolidando o novo Ceará -1999/2002 (2002, p. 59) segundo o qual:

As mudanças na gestão educacional permitiram êxitos na mobilização para a democratização do acesso à educação, entre os quais se destacam as criações de 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação, a eleição de diretores de escola e a municipalização do ensino fundamental.

Segundo esse documento, com a implantação da ‘gestão democrática’ a política pública de educação obteve consideráveis avanços, dentre os quais se destacaram: a mobilização para a democratização do acesso à educação e a eleição de diretores da escola que permitiram uma ampla participação da comunidade (PDS, 1999/2002).

Desse modo, o governo do Ceará, por meio da política educacional “Todos pela educação de qualidade para todos” (SEDUC - 1995), assumiu um compromisso com esse projeto para a efetivação de um ambiente democrático na escola, recorrendo à participação ativa de todos os segmentos escolares e implantando o CE e Grêmios Estudantis.

A idéia seria a integração da equipe escolar num trabalho participativo e

democrático, a fim de que a gestão democrática acontecesse realmente de uma forma eficaz, sendo o CE um órgão coletivo de decisões e de análise dos problemas da escola. Essa concepção foi de fundamental importância, uma vez que se acreditava na possibilidade de um engajamento social dos segmentos representativos, principalmente dos pais e dos alunos, na resolução das dificuldades que a escola atravessava e dos graves obstáculos enfrentados pelo sistema de ensino público (SEDUC, 1996d).

A partir dessa concepção de gestão, incentivaram-se algumas práticas de participação que modificaram o cotidiano escolar. Dentre elas, o processo eleitoral para eleger dirigentes, que introduziu a disputa política, substituindo o velho sistema clientelista de indicações de diretores pelos políticos locais.

No sentido legal, a dinâmica de implantação da gestão democrática para as escolas públicas se originou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, dando assim um respaldo normativo para práticas vivenciadas por administrações públicas estaduais e municipais que, de forma pioneira, começaram a instituir Conselhos comunitários buscando a democratização da gestão, a partir de 1980. Por outro lado, vêm sendo repassadas responsabilidades próprias do Estado à comunidade, característica do neoliberalismo (LEITÃO, 2005).

Outra via legal da gestão democrática foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 que instituiu a descentralização administrativa do sistema de ensino público e a autonomia da escola, determinando a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades das três esferas de governo em relação ao sistema oficial de educação. Além da gestão autônoma de recursos humanos e de recursos materiais e financeiros, caberiam às escolas a elaboração e a execução

de sua proposta pedagógica, incluindo a liberdade do docente no cumprimento de seu plano de trabalho e na promoção de meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, num processo de maior integração entre escola, família e comunidade.

Percebemos que a lei se esforça para manter uma nova realidade na escola pública, contudo a materialização das condições concretas de trabalho pedagógico, infelizmente, ainda não se tornou real, ou porque o poder público está atravessando sérios problemas financeiros, ou porque a escola ainda não amadureceu de todo, ou ainda, por o poder público não ter assumido profundamente o compromisso com a escola e o desenvolvimento da sua função social.

Ressaltamos o que expressa o Artigo 15 da LDB, em relação à autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades escolares públicas de educação básica. A inclusão desse artigo na lei que rege a educação escolar brasileira não foi mero acaso; estudos e pesquisas realizados no Brasil indicam que as escolas que exercem controle direto sobre seus recursos apresentam, em geral, melhores resultados escolares (JESUINO, 2005; CARNEIRO, 1998).

Nesse sentido, o Ministério da Educação e diversas Secretarias de Educação vêm adotando políticas de repasse direto de recursos às escolas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, criado em 1996, visando a ampliar sua autonomia financeira. Partimos da premissa de que os diretores, professores e a comunidade escolar estão totalmente em melhores condições para definir as necessidades de sua escola, possibilitando uma agilidade nos processos e utilização mais eficientes dos recursos.

Vale ressaltar que “a intenção do Ministério da Educação é salutar, até

porque quem sabe dos problemas e das dificuldades que as escolas vivenciam são aqueles que nela trabalham, vivem e se esforçam para mantê-la funcionando normalmente, apesar de toda a precariedade” (VIEIRA, 2001). Enfatizamos, ainda, que quando a comunidade escolar caminha ao lado do Núcleo Gestor, não somente nas tomadas de decisões, mas em qualquer aspecto que envolva a participação, torna-se mais fácil administrar, pois a responsabilidade é ampliada para todos que interagem direta ou indiretamente no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, entendemos que a importância da gestão democrática está em oportunizar relações de convivência democrática permeadas pela transparência, ética e dialogicidade, possibilitando a discussão e o debate coletivos assim como a participação da maioria dos que formam a comunidade.

Nisso consiste, também, a gestão democrática da escola pública: ruptura com a hegemonia de uma minoria detentora do poder dominante, numa perspectiva gramsciana, segundo a qual o grupo dominante se mantém como tal, através da exploração, dominação e opressão aos demais grupos dominados (COUTINHO, 1989). Disso resulta a importância das eleições diretas para dirigentes das escolas públicas cearenses, a despeito das críticas e dos obstáculos próprios do percurso. No tópico a seguir trataremos melhor dessa questão.

2.3 O processo de eleições para diretores das escolas públicas cearenses

O processo de eleições diretas nas escolas públicas surgiu como estratégia de implantação da política de democratização da gestão. Com a

implantação da Política Estadual de Gestão Democrática em 1995, a SEDUC estimulou a participação concreta da comunidade escolar na definição dos destinos da escola pública, a partir da escolha de seus dirigentes escolares por um processo de eleições diretas.

A gestão democrática da educação deixou de ser mera utopia na cabeça de alguns poucos sonhadores da educação e passou a se constituir, de fato, a partir da formulação da política educacional do Estado do Ceará “Todos pela educação de qualidade para todos” (1995 – 2002), como já citamos.

É importante atentar que a gestão democrática no ambiente escolar pode não ser algo identificável à primeira vista e, muito menos, pode se constituir uma prática percebida como modismo, ou capricho dos formuladores de política pública. Na verdade, ela surgiu como anseio e desejo dos participantes das lutas em torno de uma democracia real, tendo o seu tempo histórico demarcado na eclosão da reforma educacional da década de 1990, sendo necessário considerarmos essa realidade.

Para muitos estudiosos da educação, a gestão democrática se conquista pelo acesso de toda a população a uma escola pública e de boa qualidade, desde a pré-escola, constituindo-se uma perspectiva de que os fins últimos da educação deixarão de compor a retórica vazia para uma efetivação social e histórica.

Os princípios de transparência, descentralização, autonomia, redução dos níveis hierárquicos, participação e democracia, são instituintes da gestão democrática. Quanto aos mecanismos podemos citar: CE; fortalecimento dos Grêmios Estudantis e, implantação e implementação de outros organismos colegiados no interior da escola. As estratégias principais foram a eleição e seleção

de diretores e a gestão colegiada.

A experiência de eleições diretas nas escolas pode ser considerada como uma forte iniciativa de caráter inovador, pois pela primeira vez na história da educação cearense esse desejo tornou-se realidade no ano de 1995, deixando muitos dos envolvidos na educação do Estado otimistas diante da possibilidade da gestão democrática, por pressupor uma ruptura com um modelo fisiologista e clientelista de indicação dos diretores escolares, predominante até então.

No entanto, é preciso lembrar que as transformações internas se impõem, até porque o processo mais geral de mudança na dinâmica das relações sociais põe à frente da escola o princípio ético da mais premente necessidade de alterações de suas relações internas, essencialmente de suas relações de poder.

Nessa discussão, estão envolvidos todos os segmentos da escola, fundamentalmente os organismos escolares, uma vez que o discurso pode se tornar vazio, sem força transformadora ao se propor falar de democracia, liberdade ou participação, se na prática os organismos colegiados e as representações de luta da comunidade escolar são reprimidas em seus direitos de participação, realidade que vem acontecendo em nossas escolas públicas.

Nesse sentido, são necessárias algumas considerações sobre seu caráter metodológico no qual estão presentes dois aspectos articulados intrinsecamente. O primeiro diz respeito ao fato de que a gestão democrática da educação configura-se como prática social, ao buscar promover a ruptura e a dicotomia entre concepção e execução, entre o pensar e o agir, e entre a teoria e a prática. O que está em questão são as relações de poder e os serviços que a escola presta à sociedade.

O segundo aspecto trata do processo decisório. A participação atua como

força capaz de movimentar a relação de poder e a prestação cidadã dos serviços básicos para a sociedade, dentre eles a educação. Sob este prisma, a gestão democrática da educação consolida-se, acima de tudo, através do envolvimento das pessoas no sentido de transformar a realidade, as relações de poder e os resultados do trabalho coletivo (GADOTTI, 1991).

É fundamental que o Conselho, como instância máxima de representação escolar, participe do processo de construção e constituição da gestão democrática, passando por momentos de socialização nos quais se discuta o sentido e o significado de um organismo escolar para a organização política e pedagógica. Entretanto, os Conselhos das nossas escolas públicas, em sua grande maioria, ainda não conseguiram superar o papel de entidade representativa.

Por conta dessa problemática, é necessário criar meios e estratégias que assegurem momentos de estudos e debates, seminários, encontros, assembléias, com a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, a fim de que o processo de consolidação da convivência democrática possibilite uma compreensão teórica, prática e política que explicita as necessidades de cada *lócus* escolar (SEDUC, 2001a).

O discurso na implantação da política pública de gestão democrática foi marcado pelo interesse de construir uma escola pública de qualidade, partindo da participação dos que a fazem (SEDUC, 1996c). Segundo o ex-Secretário da Educação Básica ²⁰:

²⁰ Depoimento do ex-Secretário da Educação Básica, Professor Napolini, dado sobre a gestão da educação norteadas pelo lema “Todos pela educação de qualidade para todos”. Este depoimento consta dos arquivos da pesquisadora Elione Maria Nogueira Diógenes que cedeu ao nosso trabalho (Janeiro, 2004).

Uma escola pública, certo? Uma escola de qualidade, uma escola democrática e com sustentabilidade, o democrático eu falei nas eleições, mas não se resume a eleição, inclusive porque eleger democraticamente um diretor não garante que ele vá exercer a direção democrática, pode eleger democraticamente e o estatuto é o mesmo, por isso deve haver normalmente outros mecanismos como conselho escolar, grêmio estudantil, certos mecanismos de controle social. Está em jogo, aqui, um projeto político muito sério, ou seja, na hora que uma criança elege um diretor ele elege com 12 anos, com 15 anos ele elege de novo. Estou formando um novo eleitor.

Pelo que compreendemos da fala do ex-Secretário de Educação, a intenção da política pública de gestão democrática constitui-se na própria capacidade da escola de se tornar sustentável por meio da consolidação da convivência democrática. Atualmente, alguns estudos trazem críticas lúcidas sobre esse processo, como os realizados pelas professoras Kelma Matos e Sofia Lerche (2001), sobre as eleições para diretores de escolas públicas – ‘Eleições de Diretores: o que mudou na escola?’ Esse trabalho indica que o processo ainda não foi totalmente assimilado em sua essência pelos atores sociais envolvidos, apesar de reconhecer que já houve um avanço considerável. Em contrapartida, para os formuladores da política, originalmente, esse foi um processo coroado de êxitos e grandes sucessos:

A política de gestão democrática da educação, sem sombra de dúvida, tem sido encarada com seriedade e responsabilidade pelos que integram o sistema público de ensino. A eleição de diretores escolares de 1995 fez deslanchar esse processo, convencendo as pessoas da importância e da necessidade de transformar velhos e viciados paradigmas. Os seus atores, ao perceberem que não se tratava de mera retórica, foram gradativamente aderindo ao processo e formando toda uma rede de entusiasmo, de articulações e de mobilizações. A ‘alma’ dessa política penetrou todos os meandros do poder educacional e escolar, ora criando novos instrumentos facilitadores e asseguradores da gestão democrática, como os organismos colegiados e os projetos escolares-emancipadores, ora sugerindo formas mais avançadas de exercício da cidadania (SEDUC, 2001b).

Conforme estudos realizados sobre a questão que investigamos, pudemos

perceber a importância dos seguintes eixos ²¹: a) tendência de se reduzir gestão escolar a soluções tecnicistas; b) problematização da relação entre sociedade e escola; c) recuperação na escola, enquanto local de trabalho do docente; d) a democratização do poder é fundamental, mas é insuficiente - o poder deve ser entendido como exercício. A discussão sobre gestão democrática envolve múltiplas dimensões que vão desde uma crítica às formas de autoritarismo no interior da escola, até a conquista de uma educação emancipatória numa perspectiva Freireana (1997). Por isso, apesar de todas as críticas não há como descaracterizar os avanços conquistados com essa nova proposta de gestão.

Entre os anos de 1995 a 2004 ocorreram quatro pleitos eleitorais nas escolas estaduais; de ano a ano, tem sido registrado um aumento expressivo do número de estabelecimentos participantes. No entanto, analisando o pleito de 2001 em relação ao de 2004, houve uma redução de 123 escolas que deixaram de integrar o processo seletivo, segundo a COGED/SEDUC isso se deve à Regulamentação e Efetivação do Regime de Colaboração Estado/Município²². Ou seja, a partir da regulamentação, houve o Reordenamento e Municipalização de 115 escolas da rede pública, que saíram da rede estadual para as redes municipais e, conseqüentemente, deixaram de integrar o processo seletivo do Governo do Estado, enquanto as oito escolas restantes tiveram seu processo de votação impugnado devido às infrações ocorridas no período de campanha eleitoral, bem como no dia do pleito.

QUADRO 3 - Dados históricos da eleição de diretores das

²¹ Ver Cadernos de Estudos (SEDUC, 2001).

²² Essa regulamentação é o décimo Desafio do Plano de Educação 'Escola melhor, vida melhor', do governo do Estado do Ceará através da Secretaria da Educação Básica. Ano: 2004, pg. 71.

escolas públicas do Ceará - 1995 a 2004

ANO	Nº de Escolas	Nº de diretores eleitos
1995	642	578
1998	727	650
2001	752	669
2004	629	540

Fonte: COGED/SEDUC

Temos consciência de que as eleições, por si só, não garantem a participação democrática no contexto escolar. Afirmamos anteriormente que a Gestão Democrática da Educação teve seu processo deflagrado a partir das lutas democráticas gestadas no contexto dos movimentos sociais contra a ditadura militar tendo como marcos históricos às décadas de 1980/1990 e pressupondo como princípio de legitimidade a ampla participação dos segmentos que fazem o cotidiano da escola.

Dentre as estratégias de implementação da gestão democrática nos últimos anos, a sociedade vem se mobilizando na conquista de seus direitos, sendo incorporada, paulatinamente, pelo coletivo da sociedade civil. Segundo Teixeira, (2001 p. 91):

A participação da comunidade é um instrumento de controle do Estado pela sociedade, portanto de controle social e político: possibilidade de os cidadãos definirem critérios e parâmetros para orientar a ação pública.

Na mesma linha do pensamento de Teixeira, Demo (2001), afirma que o processo participativo é uma admirável peripécia histórica. Concordamos com os dois autores citados. Por esse motivo, na nossa visão, a gestão escolar deve ser

vivida dentro de uma nova concepção, que não se centra apenas na figura do diretor, mas na ação coletiva de todos os que se inserem no contexto da escola.

O CE, composto por membros representativos da comunidade escolar, fortaleceu a participação no processo de eleições de diretores contribuindo para o maior fortalecimento da gestão democrática. O ano de 2002 foi emblemático no sentido de possibilitar uma avaliação dessa política por meio do Congresso Estadual de Educação, com foco na escola pública que temos e a que queremos.

As discussões deram-se, inicialmente, no âmbito escolar, tendo como protagonistas os segmentos representativos de professores, pais, alunos, funcionários, Grêmio Estudantil e comunidade local. O esboço dessas discussões foi encaminhado aos Congressistas para análise e possível incorporação das demandas. No aprofundamento dessas questões uma cadeia de acontecimentos somou-se para a garantia de uma ampla participação social que teve como idéia central a discussão de Programas e Projetos trabalhados até então pela SEDUC.

O resultado final dessas discussões culminou com a elaboração de um documento que levou o título de “Perspectivas apontadas pelo Congresso Estadual da Escola do Novo Milênio” (SEDUC, 2002) no qual foram definidas as seguintes intenções: gestão democrática como prática social; gestão democrática como gestão em suas múltiplas dimensões: de pessoas, de relações de poder e dos resultados do trabalho construído coletivamente; gestão democrática como possibilidade de garantia dos fins da educação.²³

Dessa forma, percebemos que a trajetória cearense na implementação dessa política vem discutindo diversas premissas com os envolvidos na área

²³ Cf. Relatório do Congresso Estadual (SEDUC, 2002).

educacional, inclusive a consolidação de mecanismos de democratização da escola, considerando: a) a importância política e limitações dos colegiados escolares, que não devem ser entendidos como um apêndice do executivo e, muito menos, a sua constituição deve ser entendida como mecanismo de desobrigação do poder público; b) a luta pela autonomia financeira da escola não aceita que o Estado se defina como agente apenas complementar e suplementador de recursos²⁴.

Quais as lições que tiramos até agora de todo o processo instaurado a partir da luta por uma real democracia no ambiente escolar? Poderíamos responder que são muitas as lições, para alguns envolvidos mais diretamente, em especial constatar que as eleições para diretores escolares estão consolidadas²⁵.

Para outros, muita coisa ainda precisa acontecer, para que a gestão democrática se dê, de fato. Para nós, a questão se configura em estarmos convencidos de que o exercício do poder já não poderá mais se dar de forma individual, autoritária e solitariamente, sobretudo ao se tratar do que é público.

É nessa conjuntura que o CE, como órgão de representação dos segmentos da escola, precisa estar antenado com as principais discussões acerca do processo da política pública educacional no Ceará. Apesar de legalmente possuir caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador, ou de acompanhamento das ações da escola em seus aspectos administrativo, financeiro e pedagógico isso, por si só, não garante uma atuação positiva e dinâmica do Conselho.

Na verdade, a questão é bem mais complexa e envolve também as relações de poder entre grupos de interesses diferentes, e da forma como esses

²⁴ Cf. *Gestão Democrática* – Contextualização -Texto aprovado pelo Congresso Estadual 'Escola do novo Milênio'.

²⁵ Cf. Mensagem de Governo à Assembléia Legislativa (SEPLAN, 2002).

grupos constroem a sua autonomia. No que se refere à relação de poder entre o CE e as demais instâncias de deliberação e atuação na escola, trataremos com mais profundidade no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

AS RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Todo o conhecimento seja científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito, quanto os domínios de saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas as relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político (FOUCAULT, 1986, p. 15).

Vários estudiosos como Demo (2001); Avancine (1990); Bastos (1999); Gadotti (2000); Gandim (1999) vêm, ao longo do tempo, analisando as relações de poder e os conflitos nas organizações públicas ou privadas. O estudo sobre essa temática aprofunda-se, principalmente, sobre as origens, as formas de manifestações e as suas conseqüências em instituições educacionais, pois o exercício do poder se caracteriza em relação aos aspectos mais complexos (autoritarismo, abuso de poder, clientelismo, nepotismo e fisiologismo, dentre outros) pertinentes à gestão das escolas públicas.

A SEDUC (1995) entende que a eleição direta é uma estratégia de participação e democratização da gestão escolar. Para os formuladores das políticas educacionais, na época, a forma mais viável de se escolher os diretores das escolas públicas era a eleição, por ser dotada de um caráter democrático pelo qual a comunidade escolar interagira de fato.

Entretanto, a eleição direta, por si só, não garante a democratização da escola pública. Ela só acontecerá efetivamente com a participação da comunidade nas tomadas de decisões administrativas e pedagógicas e na definição das

prioridades da escola. A estratégia eleitoral não é solução para todos os problemas da escola, não garante a escolha do melhor diretor, uma vez que, quando este não tem, reconhecidamente, a autonomia para formular o seu próprio projeto educacional, passa a ser um intermediário dentro da escola para implementar a política do Estado (PARO, 1996 b).

Depois de eleito, o seu compromisso precisa estar ainda mais vinculado à comunidade. A sua tarefa manifesta-se na responsabilidade de exercer naturalmente sua experiência educativa e competência técnica para uma boa administração escolar. Com as eleições para diretor a comunidade escolar passou a intervir de maneira mais concreta nas atividades que levam ao exercício da democracia e na conscientização em busca da democratização da escola, com a participação de todos na tentativa de solucionar os problemas no âmbito escolar.

Essa nova situação gerada pelas eleições de diretores coloca uma questão de ordem que, no caso aqui pesquisado, diz respeito às relações de poder estabelecidas no contexto da gestão democrática. Segundo Foucault (1996), toda forma de saber produz poder. De fato, o poder "... não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação; esta é uma característica inalienável dos relacionamentos humanos" (FOUCAULT, 1996, p. 15).

A concentração do poder nas mãos de poucos possibilita a utilização desse controle para manipular as pessoas envolvidas no espaço de trabalho, persuadindo-as a adotarem o ponto de vista mais conveniente a essa minoria. Diante do exposto, concordamos com a visão de Foucault (1996) quanto ao controle do poder que extrapola o simples mecanismo corporal, interferindo no pensar, na forma do outro ser e fazer. Para esse autor (1996, p. 83), existe um novo poder que

foi gestado a partir da eclosão da sociedade burguesa.

Este novo tipo de poder, que não pode mais ser transcrito nos termos da soberania, é uma das grandes invenções da sociedade burguesa: ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondido, este poder não soberano, alheio à forma da soberania, é o poder disciplinar.

Foucault (1996, p. 83) ressalta, ainda, que o poder em toda a sua realidade só existe fundamentado num potencial de verdade interior que traz consigo, portanto é indissociável o poder da verdade que o produz. Dessa forma, o poder, no seu exercício como tal, precisa de um ponto de apoio que se estabelece na edificação de uma verdade absoluta, devendo ser aceita por todos, não apenas pelos dominantes do poder, mas, principalmente, absorvido pelos dominados.

Para que o poder seja plenamente exercido este precisa apoiar-se num curso de verdade, porque as relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 1996, p. 87).

Geralmente, o poder nos aparece como algo distante, mas acontece no cotidiano, principalmente em instituições nas quais os gestores, em sua grande maioria, reproduzem relações com posturas autoritárias. Isso ficou claramente visível em algumas respostas dadas pelos gestores das escolas: *Aqui na escola quem manda sou eu. O Conselho existe, mas pouco sabe da realidade escolar, afinal não é fácil administrar* (Depoimento de um dirigente escolar).

Destacamos essa fala porque expressa bem o pensamento de Foucault (1996) ao indicar que o indivíduo é um efeito do poder e, simultaneamente, é seu centro de transmissão. No caso do segmento dos professores, apesar de considerá-

los como agentes de vital importância para uma instituição educacional, não é o único segmento representativo da escola que deve se engajar em decisões que venham a mudar o seu rumo.

Observamos no cotidiano das escolas a predominância do professor no poder de decisões; os demais segmentos como pais, alunos e funcionários, que deveriam ter uma maior participação, ficam à margem. As suas opiniões são consideradas 'limitadas' pela falta do 'conhecimento intelectual' e a sua menor integração aos trabalhos escolares. Ainda, não exercem um poder com força hegemônica suficiente para se colocar igualmente como outros segmentos, como o dos docentes, por exemplo (VIEIRA et al, 2001; PARO, 1996b).

Nesse sentido, o que viabiliza o desenvolvimento e a eficácia das experiências e participação na partilha do poder é somente a vontade dos grupos. Se a comunidade não se envolve efetivamente não poderá assumir os projetos, mudar as relações no cotidiano e opinar sobre questões que possam mudar o rumo das reivindicações. Uma Coordenadora de Gestão do CREDE 21, fez um relato preciso sobre a sua vivência destacando que,

Quando em reunião com diretores de escolas, a fim de estabelecer contatos com os organismos colegiados, verificava a dificuldade do núcleo gestor em estabelecer uma relação democrática com os membros do CE e/ou Associação de Pais, alguns não queriam 'perder' o comando que assumiam no dia-a-dia da escola.

Desse modo, percebemos que as relações de poder entre Núcleo Gestor e o CE são permeadas por uma espécie de limitação de ação imposta pelos dirigentes aos representantes dos demais segmentos, fazendo-os, na sua maioria, referendar as decisões tomadas por uma minoria, seja porque não tinham o

conhecimento necessário para avaliar sua intervenção, ou porque essa detinha um conhecimento privilegiado, isso é, um saber próprio e específico que não era democratizado, sob pena de diminuir a intensidade do exercício do poder de alguns.

Assim, o poder se torna a imposição da vontade de um agente através da força social, quando este consegue sobrepujar a força mobilizadora dos oponentes. O repensar dessa estrutura de poder se apresenta na prática quando as decisões forem tomadas coletivamente por toda a comunidade, de forma a atender aos interesses coletivos dos que se inserem no contexto escolar.

A discussão que trouxemos até o presente momento nos remete a dois eixos da política pública de educação implantada a partir da década de 1990. O primeiro, diz respeito ao estabelecimento de relações democráticas na escola, estrategicamente instauradas pelas eleições de diretores e o segundo, está ligado ao CE com relação à sua atuação. A junção desses eixos busca legitimar a democracia e a participação na política pública cearense, através das eleições diretas para os diretores de escola, principalmente, quando o organizador interno desse processo foi o Conselho.

Nessa conjuntura, não poderíamos nos furtar a relatar de forma sintética esse processo. Tradicionalmente, a escolha de diretores era feita por nomeação ou indicação política o que ocasionava, muitas vezes, a indicação para o cargo de uma pessoa que não tinha qualquer envolvimento com a escola nem com a comunidade, desconhecendo suas necessidades, aspirações, prioridades e a problemática educacional.

Esse tipo de escolha se caracterizava pelo favoritismo e pela necessidade dos políticos de garantirem representatividade dentro das escolas públicas, com o

intuito de assegurar um bom número de votos dentro da comunidade escolar. A partir do envolvimento dos Conselhos nesse processo, houve uma melhoria, permitindo mais transparência e fidedignidade nas eleições.

Segundo Paro (1997), há três possíveis modalidades de escolha do diretor escolar: nomeação ou indicação, concurso público e eleição. A nomeação de diretores pode se dar por uma combinação de dois critérios, a exigência prévia de qualificação específica e um mínimo de experiência e por razões político-clientelistas, estando este modelo ainda presente em alguns locais, por conta de questões políticas.

Dessa forma, o produto final da nomeação de diretor pelo processo político-clientelista resulta na transformação da escola em 'curral eleitoral', pois o diretor representa os interesses do executivo, não havendo a participação da comunidade escolar. O diretor é indicado, nessa modalidade, por autoridades estatais e por pessoas influentes no Estado, em decorrência de parentesco, 'apadrinhamento', ou influência política local do pretendente. Assim, não precisava ser professor ou entender da problemática educacional, bastava ser mais um cabo eleitoral de quem o indicou. Dependendo do prestígio do 'mandatário político' e do diretor, esse último tinha tempo indeterminado no cargo.

Nesse caso, inexistia preocupação em apresentar competência para obter a indicação e, conseqüentemente, não havia uma ação conjunta para a resolução dos problemas da escola. Prevalecia, no entanto, o compromisso do diretor com quem o indicou.

A escolha de diretor por concurso público através de análise de títulos e provas de conhecimento se deu em defesa da moralidade pública na escolha dos

funcionários do Estado e com a adoção de critérios técnicos para preenchimento dos cargos. Como principais virtudes foram ressaltadas: a objetividade, possibilitando tratamento igualitário a todos os candidatos; a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato (SEDUC, 1996c).

A principal insuficiência dessa modalidade é que só verifica a capacidade técnica das pessoas que querem assumir o cargo de direção. Não avalia o desempenho e compromisso diante da comunidade, dos alunos e dos pais. O compromisso do diretor concursado é com quem está no poder, o governante atuante, pois o concurso isolado não estabelece nenhum vínculo do diretor com os usuários e sim, com o Estado que o legitima pela lei, sendo que o aspecto político fica aparentemente de fora para que a justificativa referente aos problemas da escola seja da competência técnica (PARO, 1996b).

A eleição é outra modalidade de escolha para diretor, sendo a mais rica das formas que se apresentam para suprir as necessidades administrativas dentro da escola, favorecendo a discussão de democracia. A democratização da escola pública envolve tanto o acesso da população a seus serviços, como também dá oportunidade à participação dessa na tomada de decisões que dizem respeito aos seus interesses, incluindo o progresso de escolha de seus dirigentes (ACÚRSIO, 2003; GADOTTI, 1991; HORA, 1994; PARO, 1997).

Outras vantagens dessa modalidade são: legitimar a prática do diretor; ampliar as possibilidades de concorrência para o cargo; o mandato do diretor ser definido e acompanhado pelas pessoas que o elegeram. Algumas limitações também são encontradas nesse processo de eleição, o fato da eleição ocorrer de forma autoritária comprometendo o processo democrático, não dando continuidade à

participação do colegiado.

É nesse quadro que a gestão escolar participativa pode dar suporte às relações de trabalho dentro da escola que têm como princípios a solidariedade, a reciprocidade e a participação coletiva, levando em conta as condições concretas, propiciando a construção de espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação direta com os diferentes segmentos do processo educativo e a descentralização do poder. Uma forma de descentralização tem sido buscada na experiência dos Conselhos, tema que discutiremos a seguir.

3.1 O Conselho Escolar e sua relação de poder com a comunidade escolar

Dentro da política de educação da descentralização e democratização da gestão escolar com foco na participação, a SEDUC criou, em 1996, os Conselhos Escolares que nasceram como possibilidade para a abertura de espaço de participação coletiva, como já foi citado nesse trabalho.

Ao pesquisar os documentos oficiais do período,²⁶ observamos que a justificativa para a criação desse colegiado se fundamentou na visão de que o envolvimento da comunidade na gestão escolar pressupõe uma ruptura com uma cultura conservadora de poder autoritário e hegemônico, fazendo prevalecer, em muitos casos, posturas tradicionais e decisões unilaterais nas escolas públicas.

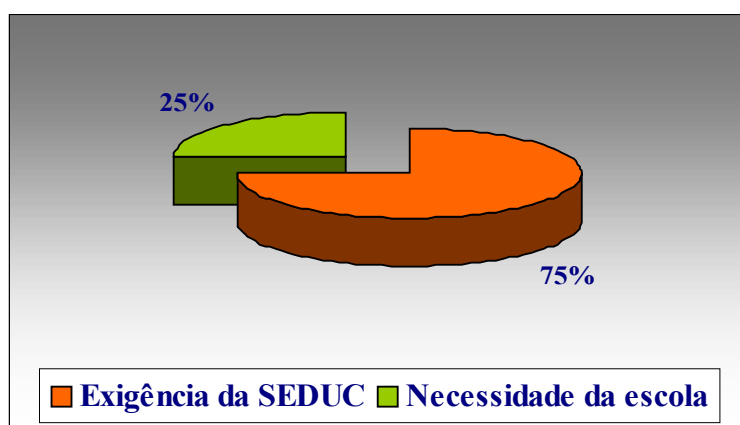
A melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem é outro

²⁶ Cartilha Educação: construindo juntos o Ceará do Futuro (1996); Cartilha dos Organismos colegiados (2002); A caminhada cearense (2001); Relatório do Congresso Estadual de Educação (2002).

aspecto concernente ao que se espera do Conselho, pois deve promover ações no sentido de melhorar a frequência dos estudantes e professores e incentivar a participação de todos nos trabalhos e atividades desenvolvidos na escola, principalmente, no controle da indisciplina, dos barulhos nos corredores nos horários de aula, que muito prejudicam a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos apresentados.

Em nossa investigação, buscamos apreender a percepção dos sujeitos pesquisados quanto à criação dos Conselhos. A pergunta relacionada à criação do Conselho Escolar foi assim respondida: de forma geral 75% dos respondentes referiram que foi uma exigência da SEDUC e 25% mencionaram ter sido uma vontade da direção. Um aspecto que podemos considerar é que o CE foi criado a fim de que acontecesse, conforme diretrizes da SEDUC o processo de eleições para diretores escolares, como mostraremos a seguir, no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Criação dos Conselhos Escolares



Fonte: Censo Conselho Escolar

Vale salientar que esse organismo foi criado para atender às necessidades da escola, com respaldo legal da SEDUC, no sentido de fortalecer a

gestão democrática e colegiada da escola pública. Entretanto, é forçoso referir que em muitas escolas, embora possuam um CE estruturado e seus diretores sejam eleitos de maneira direta pela comunidade, ainda existem resquícios de autoritarismo e centralização do poder, o que carece de uma vigilância e posicionamento por parte da comunidade escolar.

Os componentes dos segmentos de professores das escolas pesquisadas afirmaram que a criação do CE acarretou melhorias significativas, principalmente quanto à disciplina dos alunos e à organização da instituição escolar. Ainda, em relação à criação do CE, os conselheiros do CERE e da EEFMAB concordaram que surgiu por exigência da SEDUC para atender às necessidades da escola e contribuir com o envolvimento nas tomadas de decisões.

O reconhecimento é comprovado, também, por conta das falas dos alunos da escola EEFMAB. Para eles, a escola, após a instituição do CE, ficou mais organizada em relação a prestações de contas:

O diretor agora chama o Conselho para dizer com o que gastou a verba da escola e faz tudo com mais cautela até ouvir a opinião de todos (Depoimento de aluno da escola EEFMAB).

Os alunos do CERE e da EEFMAB entendem, ainda, que o CE foi instituído para construir uma escola melhor; decidir sobre questões que se referem a tomadas de decisões de forma coletiva; organizar projetos que busquem melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem; organizar eventos e projetos. Percebemos, na pesquisa, que há um consenso quanto à necessidade da criação do Conselho. O próprio Núcleo Gestor ressaltou que o CE surgiu para desenvolver propostas viáveis para fortalecer a gestão democrática, participando nas tomadas de decisões, orientações e sugestões.

No seu depoimento, a diretora do CERE reconhece que no momento da implantação do Conselho este já começava a formar-se como colegiado de pais e professores:

Quando foi solicitado pela SEDUC, a escola já tinha criado, de forma simplória um grupo de pais organizado. Sendo trabalhado inicialmente com a Associação de Pais e Mestres e colegiado. [...] O Conselho de Pais existia, como uma organização da própria escola, porque quando eles decidiram que toda escola tinha que ter um Conselho, para acompanhar o processo seletivo para diretores, nós já tínhamos iniciado esse trabalho. Por isso, que eu acho que a escola contribuiu para sua criação (Depoimento da diretora do CERE).

O diretor da EEFMAB foi contundente ao afirmar que o CE foi uma iniciativa da ex-diretora, pois o considerava como relevância para o bom funcionamento da escola. Quando a SEDUC instituiu esse organismo em outras escolas, muitas já vinham trabalhando, como iniciativas isoladas.

Na verdade, a grande maioria das escolas criou os Conselhos orientada pela SEDUC e, mesmo aquelas que tomaram a iniciativa de implantá-lo, o fizeram norteadas pelas diretrizes emanadas do órgão central. Analisando a fala da diretora do CERE, podemos fazer uma ressalva em sua fala, pois mesmo as que implementaram o CE por “conta própria” tiveram que assumir a forma dada pela SEDUC.

A Coordenadora de Gestão da Escola EEFMAB ressaltou, em seu depoimento, que o Conselho foi criado, não só como imposição da SEDUC/CREDE, mas principalmente, por uma necessidade da escola, na mobilização da comunidade escolar e para colaborar com o Núcleo Gestor. Todas essas opções, segundo a coordenadora revelam a necessidade sentida pela escola, pois a gestão democrática é um processo contínuo, no qual as partes constroem o sucesso da comunidade escolar.

Os pais e comunitários que fazem parte dos CE referiram que ele foi instituído por exigência da SEDUC/CREDE, com a finalidade de atender às necessidades da escola. A esse respeito, os pais do CERE explicaram:

A comunidade não tinha nem conhecimento. Inicialmente, a idéia foi da SEDUC. As escolas deveriam implantar o CE, porque era importante, porque era um colegiado de pessoas de vários segmentos da comunidade. Também era importante a escola ter um conselho atuante, participativo pelo qual as pessoas pudessem dar opiniões. Esta foi uma idéia, inicialmente, da SEDUC, agora as escolas têm que fortalecer, levar avante o Conselho, cada dia divulgar para os pais e alunos sua importância (Mãe de aluno do CERE).

Quanto às Funções do Conselho Escolar, inquirimos o segmento representante das famílias sobre o papel desse organismo colegiado dentro da escola, para o qual as mães da EEFMAB apontaram as seguintes funções: *aconselhar, ajudar, compreender. Compreender tanto o lado do aluno, como o lado da mãe.*

Outra função definida pelas famílias de ambas as escolas foi:

A função do Conselho é fiscalizar a verba que vem para a escola. Tomar decisões adequadas. Ajuda a organizar a escola, pois ele tem que ter alguém que dirija melhor. Avaliar, deliberar e consultar. O CE é a representação de todos os segmentos da escola.

De fato, os pais parecem compreender as atribuições do Conselho, admitindo, inclusive, que o mesmo deve promover mudanças na gestão escolar, buscando o envolvimento de toda a comunidade. Deve contar, portanto, com membros representativos e comprometidos dos segmentos escolares para que possam garantir uma ação educativa que venha a atender às necessidades e interesses de todos. No entanto, quando os pesquisados responderam sobre a

interferência do Conselho nos problemas da escola, a maioria revelou que não participa desse processo, como se os problemas não fossem de responsabilidade também do CE.

De fato, o CE, na grande maioria das vezes, limita-se a uma participação restritiva na ambiência escolar porque não foram capacitados no sentido de uma atuação mais pró-ativa nesse contexto. Para que a participação aconteça de forma plena, precisa ser promovida e estimulada durante todo o processo. Além disso, deve ser monitorada e seus efeitos devem ser periodicamente avaliados. Tudo isso implica a necessidade de que o processo de participação ocorra de forma que todos se envolvam e não apenas o Núcleo Gestor. Vejamos o Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 - Interferência nos problemas da escola - Segmento Pais

NATUREZA	%		
		SIM	NÃO
Administrativa	Discute	17,5	82,5
	Delibera	0	100
	Acompanha	12,5	87,5
	É consultado	12,5	87,5
Pedagógica	Discute	20	80
	Delibera	22,5	77,5
	Acompanha	87,5	12,5
	É consultado	85	15
Financeira	Discute	15	85
	Delibera	0	100
	É consultado	7,5	92,5
	Acompanha	12,5	87,5

Fonte: pesquisa direta

Percebemos, também, que em alguns casos a participação dos CE acontece com limitada harmonia entre os segmentos, sendo necessário, muitas vezes, buscar a formação colegiada, com o compromisso de acatamento quanto à deliberação acordada pela maioria. Retornando ao surgimento do Conselho,

perguntamos aos professores das duas escolas, quais as atribuições deste órgão colegiado e eles ressaltaram:

Fiscalizar os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros destinados ao funcionamento efetivo da unidade escolar; colaborar com o Núcleo Gestor, fiscalizando e contribuindo com algumas ações do PPP/PDE/PMEB ²⁷ (Professor do CERE).

Em geral é o de fiscalizar e monitorar os recursos vindos da SEDUC e do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (Professora da EEFMAB)

Pelas respostas dos professores, sobre as finalidades do CE, sentimos uma grande preocupação com relação à função fiscalizadora junto aos membros do Núcleo Gestor, uma vez que é responsável imediato pela aplicação e prestação de contas dos recursos. Contudo, não percebemos o compromisso com o norteamento e acompanhamento do trabalho pedagógico, de forma a atender às exigências da comunidade em relação à construção de uma educação de qualidade.

Os professores afirmaram, ainda, que são funções do Conselho Escolar: legalizar as tomadas de decisões da escola; ajudar nas sugestões propostas pelo Núcleo Gestor; contribuir com a eleição para diretor da escola; organizar as festividades; dar sugestões que favoreçam o trabalho coletivo; melhorar a aprendizagem, favorecendo uma educação de qualidade; fiscalizar e divulgar imediatamente as decisões tomadas nas reuniões. Ressaltamos que os professores representam o segmento escolar que mais interfere na tomada de decisões.

Quadro 5 - Interferência nos problemas - Segmento Professores

NATUREZA	%
----------	---

²⁷ PPP – Projeto Político Pedagógico; PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola; PMED – Plano de Melhoria da Educação Básica.

	Delibera	34,5	65,5
	É consultado	83,7	16,3
	Acompanha	20,4	79,6

Fonte: pesquisa direta

Instigados por essa realidade, perguntamos aos professores qual a razão desse segmento possuir hegemonia no CE, segundo depoimento dos professores da EEFMAB, a explicação estava no fato de permanecerem mais presentes no dia-a-dia da escola e conhecerem de perto e melhor a realidade escolar: *O professor está praticamente direto na escola, principalmente quando tem 200h, o que significa dizer que ele conhece bem* (Professor da EEFMAB). Um professor do CERE contesta, em parte, essa opinião, afirmando que *o professor faz parte da escola e sabe que toda mudança pode interferir de forma positiva ou negativa em sua atuação* (Professor do CERE).

Uma das explicações possíveis para essa hegemonia do corpo docente nas decisões está ligada a aspectos econômicos e sociais, bem como políticos e culturais, relacionando-se com a organização social e econômica brasileira fundamentada numa distribuição desigual de renda, levando grande parte da população a uma condição de exclusão social. Além do mais, a maioria da população foi sempre excluída e discriminada nos momentos de decisões políticas, por não possuir uma cultura letrada, aquela sistematizada pela instituição escolar. Apesar disso, esses indivíduos possuem conhecimentos a respeito do mundo e da convivência social, adquiridos nas relações interpessoais realizadas no seu cotidiano.

Voltando ao foco do nosso estudo, na opinião dos estudantes de ambas as escolas, o CE é um instrumento a serviço da divulgação e execução das decisões

do Núcleo Gestor, em consonância com a comunidade e a escola. Interrogados sobre sua finalidade apontaram: falar com a comunidade a respeito do que acontece na escola; fortalecer a participação de todos; aproximar a escola da comunidade e possibilitar a troca de experiências.

Relataram ainda como funções do Conselho Escolar: unir todos os segmentos da escola, elaborando projetos, conjuntamente; avaliar tudo o que acontece, buscando benefícios para todos; servir de ponte entre o Núcleo Gestor e a comunidade escolar; decidir sobre o que é melhor para a escola, sem prejuízos; dividir com o Núcleo Gestor as responsabilidades de modo geral.

Os alunos vêem o Conselho Escolar como um elo articulador entre a comunidade e o Núcleo Gestor, na busca de atender às necessidades e anseios de todos os que fazem a escola. Para os estudantes pesquisados, em ambas as escolas, o trabalho do CE está perfeitamente articulado às funções que lhe são peculiares. Contudo, alegam que, em alguns aspectos, essa relação não é muito satisfatória devido ao autoritarismo dos professores; à ausência de discussão com relação à prática pedagógica dos professores na escola; ao corporativismo da direção; ao desrespeito à opinião dos alunos quando contrariar as deliberações dos representantes do corpo docente.

Apesar disso, os discentes reconhecem que o CE tem procurado sensibilizar quanto à necessidade de envolvimento nas tomadas de decisões. Com isso, a escola tem melhorado muito. Assim, consideram que há uma relação significativa entre o que tem sido feito e o que é exigido dele. É o que demonstra o quadro abaixo:

Quadro 6 - Interferência nos problemas - Segmento Aluno

NATUREZA	%		
		SIM	NÃO
Administrativa	Discute	13,3	86,7
	Delibera	0,0	100,0
	Acompanha	0,0	100,0
	É consultado	0,0	100,0
Pedagógica	Discute	0,0	100,0
	Delibera	0,0	100,0
	Acompanha	0,0	100,0
	É consultado	0,0	100,0
Financeira	Discute	33,3	66,7
	Delibera	0,0	100,0
	É consultado	4,4	95,6
	Acompanha	0,0	100,0

Fonte: pesquisa direta

Nesse contexto enfatizamos que o papel do gestor no estímulo à participação ativa de todos os segmentos é fundamental. Aquele que pretende incentivar a gestão participativa e uma atuação dinâmica do Conselho em sua escola deve aprender a não manipular, reconhecendo e avaliando os vínculos entre as propostas elaboradas pela comunidade, promovendo uma gestão democrática.

Vale ressaltar a existência de gestores que priorizam o fortalecimento da identidade com a comunidade. Todavia, há escolas que enfatizam o caráter gerencial e administrativo da prestação de serviços educacionais, sem atentar para a questão da democratização, da autonomia, da descentralização e, principalmente, da questão pedagógica, como se esses aspectos fossem isolados do contexto da gestão educacional. Não resta dúvida de que as escolas mais vinculadas à comunidade são as com melhores resultados na aprendizagem dos alunos, contribuindo para a melhoria de uma educação participativa e democrática (LÜCK, 2000).

O processo de gestão democrática tem enfrentado algumas dificuldades. Existem gestores que ainda tomam atitudes autoritárias, não permitindo o envolvimento do Conselho na tomada de decisões. Os problemas que a escola atravessa devem ser socializados. O Núcleo Gestor, utilizando sua liderança, precisa estimular o envolvimento da comunidade, a fim de que seja co-responsável pelos êxitos e fracassos no cotidiano escolar.

A opinião dos pais corrobora com o que está assinalado nos níveis de atuação do Conselho (micro e macro político, já anunciado em capítulo anterior), bem como, quanto às suas dimensões. Sinteticamente falando, os pais do CERE e da EEFMAB esperam de seus Conselhos:

... promover uma prática educativa democrática, em função da melhoria da qualidade e do desempenho na escola; possibilitar um maior relacionamento dos pais com a escola; estimular a comunidade, a participar das decisões e tomar conhecimento de todas as ações desenvolvidas pelo Núcleo Gestor. Isto significa dizer que teoricamente há um consenso quanto às atribuições do Conselho, que segundo os pais da EEFMAB, seria o de: Servir, ao lado do Núcleo Gestor, de elo entre a comunidade e a escola, comunicando as suas decisões e conclamando a todos a participarem das reuniões e das decisões, em benefício dos estudantes e dos seus interesses (Depoimento dos pais da EEFMAB).

Os professores das duas escolas também acreditam que o Conselho Escolar tem um papel fundamental no processo de gestão, pois como órgão colegiado, deve desempenhar, com autonomia, suas competências, aliado ao Núcleo Gestor e demais organismos escolares.

Para os funcionários o CE é um colegiado constituído de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, cuja função é incentivar o envolvimento de todos nas decisões, com intenção de melhorar o processo de ensino - aprendizagem e apontar soluções satisfatórias aos problemas da escola. No entanto, o que verificamos na pesquisa, quanto à interferência do Conselho é que

não há uma influência efetiva deste segmento, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 7 - Interferência nos problemas - Segmento Funcionário

NATUREZA	%		
		SIM	NÃO
Administrativa	Discute	50	50
	Delibera	10	90
	Acompanha	10	90
	É consultado	50	50
Pedagógica	Discute	45	55
	Delibera	10	90
	Acompanha	10	90
	É consultado	40	60
Financeira	Discute	30	70
	Delibera	0	100
	É consultado	75	25
	Acompanha	10	90

Fonte: Pesquisa Direta

A nossa pesquisa revelou que o CE, teoricamente, é considerado “um órgão colegiado que, paralelamente ao Núcleo Gestor, co-gerencia a dinâmica escolar, com o objetivo precípua de tornar eficaz o processo de ensino-aprendizagem; um organismo representativo e democrático formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar” (SEDUC, 1996d, p.16) ²⁸; todavia a sua ação não se efetiva como instrumento que deveria estimular uma maior participação de todos os segmentos, posto que é formado de *representantes da comunidade escolar, composto de pais, professores, alunos, membros do Núcleo Gestor e funcionários, representantes de todos os segmentos* (Depoimento dos conselheiros da EEFMAB).

Apesar de haver certo consenso quanto ao CE, a sua prática se encontra

²⁸ Ver Cartilha da Implantação dos Conselhos.

divorciada da teoria, enquanto os quadros elaborados sinalizam que os segmentos de funcionários, alunos e pais não participam de fato. O segmento dos professores é o que mais vem conquistando um espaço de participação, o que nos leva a afirmar que a gestão democrática nas escolas públicas tem muito ainda a percorrer quanto à garantia de participação plena da comunidade escolar sem qualquer discriminação. Na verdade, não há nada de novo nas respostas compiladas. Outras pesquisas com foco na escola foram pioneiras em avaliar as relações de convivência democrática (MATOS e VIEIRA, 2001; VIEIRA e ALBUQUERQUE, 2001).

Percebemos que existe uma consonância entre os representantes do conselho ao mencionar que ele é um organismo escolar, constituído por representantes dos vários segmentos da escola. Isso mostra que têm clareza a respeito das funções e atribuições do CE como uma entidade representativa dos segmentos a serviço da comunidade escolar.

Todos os pesquisados referiram-se às quatro funções principais do CE: deliberativa, consultiva, fiscalizadora e avaliativa, ressaltando, entretanto, que no papel tem muita ‘coisa bonita, mas na prática é tudo diferente’. Não quiseram, aprofundar sobre o que consideram ‘diferente’. De fato, esse aspecto se constituiu uma perspectiva crítica quanto à atuação do Conselho que, muitas vezes, não exerce na prática o que está definido no papel, estabelecendo internamente relações autoritárias, ‘atravancando’ o diálogo e a plena participação de todos.

A partir de nossas observações detectamos que o ‘diferente’ seria a necessidade da instauração de novas relações de poder com base na participação ativa, que pressupõe relações mais igualitárias tendo como base o diálogo, pautado no respeito e na valorização do ser humano (FREIRE, 1999). É importante, pois

fortalecer a relação dialógica entre o Conselho e o Núcleo Gestor, assunto que abordaremos a seguir.

3.2 O papel do Núcleo Gestor da escola pública e sua relação de poder com a comunidade

No contexto da gestão democrática e participativa foi veiculado durante muito tempo que ‘o diretor faz a diferença’²⁹. Assim o diretor passou a se constituir uma espécie de coordenador da gestão colegiada, levando em consideração o papel de protagonista da comunidade por meio do Conselho Escolar.

Ressaltando ainda a experiência de vários gestores entrevistados, ao longo dessa investigação, enfatizamos a importância dada por eles à relação escola-comunidade. Para muitos desses gestores, os pais e a comunidade deveriam fazer parte permanente da rotina escolar.

Durante 15 anos de experiência como diretora em Fortaleza busquei incentivar a participação dos pais no Conselho Escolar e Associação de Pais. Na minha opinião, os pais têm um papel de grande relevância na escola, pois podem ajudar no seu funcionamento, opinando a respeito da aprendizagem de seus filhos e participando de forma ativa na melhoria da escola (Depoimento de dirigente escolar do CERE).

Assim sendo, quando a comunidade está bem organizada e, suas organizações representativas, como CE e Associação dos Pais, tornam-se figuras efetivas no processo de gestão participativa, pode ocorrer melhoria nos resultados esperados. Contudo, nem sempre é assim, como afirma a diretora do CERE preocupada com a ausência dos pais na escola:

²⁹ Slogan da gestão ‘Todos pela Educação de qualidade para todos’ (1995-2002).

Infelizmente, sempre haverá um grupo de pais que não atende às nossas solicitações, que raramente participam das reuniões, que não se envolvem no cotidiano escolar. Muitas vezes esses são os pais de crianças que apresentam os maiores problemas de atraso escolar. Bem como, são essas as crianças que mais faltam e, conseqüentemente, mais atrasam em sua aprendizagem.

Nesse sentido, a escola deve provocar encontros sistemáticos com pais para que tomem conhecimento e se sintam atraídos pelo que será abordado ou trabalhado e, não somente, para informar avanços e dificuldades do seu filho. Assim, estaremos incentivando não apenas a melhoria da aprendizagem dos alunos, mas criando uma cultura comunitária de participação, nas tomadas de decisões e na delimitação das prioridades, não apenas pedagógicas, mas também administrativas e de rotina. Ratificando o papel do gestor escolar, Schmelkes ressalta que:

Em um processo de aprimoramento da qualidade escolar o papel do diretor é de fundamental importância, exigindo um novo tipo de liderança, capaz de motivar, facilitar e estimular, desempenhando o seu papel de articulador da comunidade (SCHMELKES, 1994, p. 53).

Conduzir um processo de gestão participativa parece fácil, quando se diz que todos são co-responsáveis, comprometidos com o processo educativo. No entanto, ao gestor cabe exercer, juntamente com o CE, a habilidade de liderança do projeto pedagógico, da administração participativa com bastante competência. A instituição escolar exige dos dirigentes a capacidade técnica e política para articular e viabilizar seus vários interesses. Nessa perspectiva, Rodrigues afirma que:

Se o diretor não for competente para administrar o colegiado terá poucas condições de ser um dirigente capaz de levar a escola a um projeto coerente, face às necessidades educacionais de uma sociedade renovada (RODRIGUES, 1987, p. 79).

Isso significa dizer que o trabalho numa gestão participativa pode e deve resgatar a função do diretor da escola, para que ele, além de ser um administrador de normas, prédios e pessoal, passe a desempenhar o papel de educador. Apesar disso ser particularmente pertinente, acreditamos que o Núcleo Gestor não fará acontecer à gestão participativa sem o apoio dos que fazem parte da escola. Pressupomos, então, que o envolvimento de todos os segmentos pode se dar com a contribuição do CE, mecanismo potencializador das relações dialógicas na escola.

Buscamos, também, entender a relação de poder entre o Núcleo Gestor e o CE. Na percepção de um pai, essa relação se mostra da seguinte forma:

O Núcleo Gestor e o Conselho Escolar têm que ter uma parceria boa. Acho que o núcleo gestor dá uma abertura muito grande para que o Conselho Escolar possa realmente representar, decidir, avaliar, sugerir e fiscalizar. Existe assim muita transparência e não há nada que deixe dúvidas a esse respeito, pois os gestores deixam o pessoal do Conselho bem à vontade (Pai de aluno da EEFMAB).

Quanto ao relacionamento do Núcleo Gestor com o Conselho, os pais emitiram opiniões favoráveis, ratificando a importância dessa atuação em parceria:

Eu conheço bem o Núcleo gestor e conheço alguns membros que fazem parte do Conselho, então quando tem algum problema no colégio eles se reúnem e resolvem. Um depende do outro, por isso, trabalham em conjunto (pai de aluno da EEFMAB).

No entanto, os pais ressaltam diferenças de posturas entre o CE e o Núcleo Gestor. Inclusive, afirmaram que essa distinção é possível de ser constatada nas ações implementadas no cotidiano da Escola. A respeito dessa relação, assim se manifestaram: *o Núcleo Gestor vai muito atrás dos problemas da escola. Elas correm muito mais atrás de benefícios para a escola do que o próprio Conselho (Mãe de aluno do CERE).*

A condição essencial para que os membros do Núcleo Gestor e do Conselho possam compatibilizar situações de conflito no interior da escola e até fora dela, sem comprometer o processo educativo, seria estabelecer o relacionamento em bases éticas, transparentes e dialógicas. Levando isso em consideração, o Núcleo Gestor deverá ser capaz de conduzir, de forma colegiada, a proposta da escola, fazendo sobrepor as necessidades comuns aos interesses individuais.

Na medida em que se envolve com outros sujeitos, o indivíduo exercita a sua cidadania. Ao intervir, com sua opinião e explicitação de suas vontades, exerce influências nas decisões a serem tomadas. Isso ocorre com mais freqüência nas escolas em que os cidadãos contribuem para realizar o controle democrático educacional do Estado.

Se a comunidade escolar quiser superar a realidade interna ou externa do seu trabalho, deve antes de tudo construir uma práxis dialógica ³⁰. Assim sendo, o Núcleo Gestor tem que propiciar o engajamento de todos, incentivá-los a um envolvimento maior na elaboração e execução das propostas definidas no projeto pedagógico.

É preciso que a escola revise suas atribuições específicas e gerais, garantindo a democratização do poder. Isso requer a capacidade de saber ouvir, questionar, promover debates, analisar situações, enfim, conduzir o processo educativo, possibilitando uma prática pedagógica transformadora, mediante a repercussão do exercício da liberdade com responsabilidade.

Acreditamos que o Núcleo Gestor, em parceria com o CE, pode ir além da

³⁰ Reafirmação de uma ação educativa, coletiva, transformadora e libertadora, que se fundamenta no diálogo, na colaboração e na co-participação. Ver Paulo Freire (1997).

mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades. Muitos são os desafios frente aos objetivos sociais e políticos da escola numa sociedade complexa, visto que a escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana (LÜCK, 2000). Em uma gestão democrática, idéias e comportamentos novos surgem. Esses paradigmas, para se tornarem realidade, precisam de sujeitos sociais que acreditem e os legitimem.

Segundo os conselheiros representantes dos pais, um dos fatores que viabilizam a sua ausência em atividades do Conselho nas atividades é o pouco tempo que dispõem, como observamos no depoimento dessa Mãe de aluno do CERE:

O que tem dificultado é o pouco tempo. As pessoas não dispõem de tempo pra estarem aqui quando convocados. Nós procuramos fazer as reuniões em horários que haja a possibilidade da presença dos pais, buscando não coincidir com o expediente do trabalho dos pais e muito menos, com o das aulas dos alunos.

Ao serem indagadas sobre os problemas atuais em que o CE poderia intervir para melhoria da escola, as mães expressaram a necessidade do Conselho insistir na convocação dos pais, mostrando que a escola não é dirigida somente pelo Núcleo Gestor, ou pelos professores. Possui esse colegiado de representantes da comunidade, que contribui nos trabalhos.

O Conselho convoca os pais pra reunião e muitos nem aparecem. Chama 30 pais, se aparecer 10 é muito... Uma coisa eu sempre falo para as mães: gente sabe o que vocês fazem para saber se o filho de vocês está na escola? Apareçam lá de vez em quando. Cheguem de surpresa. Não avisem que vêm, para ver o que é que os filhos de vocês estão fazendo... Não é só a gente do Conselho que tem obrigação de orientar os alunos. Os pais também têm. Temos obrigação de fiscalizar e passar o que está acontecendo na escola para os pais, pra ficarem por dentro de tudo que ocorre. Mas, muitas vezes, a gente convoca os pais e eles não aparecem (Mãe de aluno da EEFMAB).

Através da unificação escolar, os segmentos da comunidade podem compreender melhor o seu funcionamento. Conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham. Intensificar seu envolvimento com o estabelecimento de ensino e, assim, acompanhar melhor a educação oferecida. Para Rodrigues (1987, p. 78), a importância desse envolvimento adquire uma abordagem mais ampla, considerando que:

A escola não é um lugar onde cada um pode fazer o que quer: ela é um lugar onde todos trabalham para a realização de um projeto coletivo de uma dada comunidade, em segundo, projeto este a que todos se obrigam e ao qual tem o dever de respeitar.

A partir da reflexão de Rodrigues, o fato da escola respirar um ambiente democrático e participativo, com o envolvimento de todos os seus agentes, não significa dizer que está pairando acima do bem e do mal. Muito menos, pode fazer e desfazer regras e normas conforme o bel prazer de quem nela está exercendo o poder no momento. Diante da indagação acerca das mudanças observadas na escola, a partir da implantação do CE, uma mãe revelou que:

Acho que melhorou. Ainda é preciso que participem das reuniões [...] Se os pais colaborassem, podia-se dizer que realmente as coisas iam melhorar. Só assim o Conselho vai ajudar bastante, com todos participando, todos falando, porque todos unidos, dando a sua opinião as coisas se resolvem melhor.

Vemos, portanto, que a dificuldade que o Conselho está enfrentando é a falta dos pais às reuniões. Embora convocados, costumam não comparecer. Apesar das justificativas sobre a sua ausência, admitem a importância dessa participação para a formação integral de seus filhos:

Creio que muda alguma coisa, mas as dificuldades são tão grandes que a gente não pode mais nem contar com a ajuda do pessoal grande. Temos que batalhar

como mães pelos nossos filhos, na sala de aula, em casa, na rua, ou em qualquer lugar. O que falta é isso (Mãe de aluno do CERE).

Em verdade, a escola é uma instituição historicamente construída com regras e normas tecidas a partir de uma determinada realidade social, econômica, política e cultural. Portanto, não pode agir sem qualquer responsabilidade com as relações que a construíram. Seguindo o pensamento de Rodrigues (1987, p. 79):

A competência (que se instala no interior da escola), afeta profundamente e, às vezes, irreversivelmente a prática pedagógica. Ela se revela não apenas no âmbito da sala de aula, mas também, na verdadeira guerra que os professores e os vários especialistas travam no interior da escola para demarcação de suas áreas de poder. No dia em que orientadores, supervisores, inspetores, diretores, professores, pais de alunos puderem sentar-se à mesma mesa, não para multiplicar as acusações mútuas de interferência em minha área, mas para colocar as diversas competências a favor da renovação da escola, da melhoria do ensino, da análise apaixonada à crítica das deficiências e das necessidades dos alunos, então assistiremos ao movimento de uma nova escola que emitirá o valor real da vida social, a importância da atividade política, a necessidade de união, para transformações operadas, não só através de discursos e textos, mas através de sua prática, fazendo brotar nova teoria de educação dessa mesma prática.

Na escola, nem sempre a rotina acontece tal e qual é formulada nos níveis centrais. Ao realizar as visitas *in loco* constatamos que há um compromisso implícito nas falas com a participação, mas nem sempre isso implica um maior envolvimento com a gestão democrática porque muitos são os entraves de ordem, inclusive, operacional. Citamos a questão do horário disponível para o desenvolvimento das atividades de interesse do Conselho, questão muito tocada pelos pais que sempre alegam a necessidade de garantir a sobrevivência de sua prole por meio de emprego assalariado, o que os deixa quase sem tempo para outras obrigações. Os professores também mencionaram que esse é o principal problema que acaba

acarretando outros como a ‘falta de compromisso’ gerando uma espécie de passividade:

Falta de participação da comunidade escolar em algumas decisões tomadas na escola pelo Núcleo Gestor e CE. Falta de motivação dos conselheiros, ausência nas reuniões, falta de disponibilidade de tempo dos membros para participarem, principalmente os professores; fora a responsabilidade de administração dos recursos financeiros, por serem precários, insatisfatórios. O Conselho e o Núcleo Gestor enfrentam um problema comum a todas as escolas atuais, principalmente as públicas, que são a aprendizagem precária e a indisciplina. A escola sem recursos não tem como reverter o crescente quadro de violência social das classes de baixa renda. A escola não pode fazer com que os alunos acreditem numa realidade que não existe. O percentual de freqüência às reuniões nunca atinge os 100%, por conta do horário (Professor da EEFMAB).

Os professores do CERE elencaram outros fatores que dificultam as ações do CE: a falta de compromisso nas decisões tomadas, em relação ao desenvolvimento dos projetos e ausência dos pais de alunos nas reuniões e eventos. Referem que se existisse mais colaboração, com certeza, o Conselho Escolar teria mais sucesso. A não divulgação dos projetos, decisões e eventos que se realizam na escola têm inviabilizado o trabalho do Conselho Escolar.

Os problemas apontados pelos professores pesquisados não são exclusivos destas escolas. São pertinentes à quase totalidade das escolas atuais, especialmente às públicas que atravessam uma séria crise no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, à violência, à evasão, dentre tantas outras questões.

As dificuldades enfrentadas pelo CE, segundo os pais, decorrem da falta de dinheiro para desenvolver certas atividades. Conforme depoimento de um Pai de aluno da EEFMAB: *Alguns pais se comprometeram a colaborar com R\$ 1,00 por mês e não cumpriram.* Além disso, os pais acrescentam a falta de interesse do próprio Conselho com relação a um maior envolvimento com a escola. Alegam não ‘receber’ qualquer salário para assumirem a responsabilidade que é da direção e

que recebe gratificação pelo trabalho que executa. Entretanto, os pais do CERE afirmam que a causa das dificuldades enfrentadas pelo CE, é *a não participação do segmento dos pais de estudantes da escola, que, em sua grande maioria, nunca comparecem para dar suas sugestões e colaboração e, muito menos saber como está a aprendizagem de seus filhos*. Oferecem sugestões para melhorar a educação:

Uma maneira de melhorar é a gente participar dos projetos que a escola realiza. Temos certeza que servirá para melhorar o aprendizado dos alunos, participar dos eventos que a escola organiza. É preciso mostrar aos pais que o Conselho é também um colegiado de pessoas que trabalham em prol da melhoria da educação (Pai de aluno do CERE).

Para os membros do Núcleo Gestor, falta ao CE mais compromisso dos seus membros. Acreditam que, apesar do seu desempenho já ser muito bom, deveria haver um maior número de encontros entre os seus representantes. Consideram como um dos problemas da escola, o não compromisso de alguns professores, especialmente os do turno da noite, quanto à aprendizagem dos alunos. Apontam, também, como uma questão séria a falta de participação dos membros do CE nas reuniões.

A falta de compromisso dos que fazem a comunidade escolar e, mais especificamente, daqueles que compõem o Conselho, foi um fator bastante referido pelos professores da EEFMAB, como um entrave aos trabalhos deste organismo escolar, cujas ações têm deixado muito a desejar.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo CE, de acordo com a fala dos funcionários do CERE é a falta de colaboração dos componentes dos vários segmentos da escola, principalmente dos pais, fato já referido. Esse fato também foi apontado pelos professores da Escola EEFMAB, enfatizando a não convergência

dos horários de professores e pais, para que possam se encontrar e discutir sobre seus interesses, necessidades e maneiras viáveis de solucioná-las.

Além da ausência dos pais, apontada como a principal causa dos problemas do CE, a inexistência de colaboração, foi apontada pelos estudantes, como um fator que dificulta a ação do Conselho, pois poucos participam das reuniões e das atividades promovidas. Sugerem um maior engajamento e compromisso dos participantes. A falha na divulgação dos projetos, decisões e eventos que se realizam na escola, para eles, têm inviabilizado o trabalho do Conselho.

Para a Coordenadora de Gestão da EEFMAB, há dois graves problemas que preocupam os gestores da escola: a depredação do patrimônio móvel e imóvel da escola e a defasagem da aprendizagem, principalmente, em decorrência da ausência dos alunos. Diante disso, o Conselho Escolar está realizando reuniões com os pais e alunos menores e maiores de 18 anos, para discutir as causas do vandalismo e ver sugestões viáveis para a solução do problema.

A Coordenadora informou, ainda, que foram realizadas reuniões para analisar os resultados da Avaliação Institucional, apresentando-os à comunidade escolar, evidenciando entraves e buscando soluções para os desafios.

De fato, a escola pública enfrenta problemas que dependem da formulação de políticas educacionais que viabilizem uma agenda positiva de ações capazes de intervir socialmente nessa realidade. Em outras palavras, dependem de vontade política. Nesse sentido, é fundamental ouvir o que pensa os representantes do CE sobre as dificuldades que enfrenta e como solucioná-las.

Para o CE do CERE a questão é envolver todos com os processos significativos que ocorrem na escola, para que se conheça melhor a comunidade em que trabalha, suas condições e necessidades, principalmente da família de seus alunos. Nesse sentido, é reveladora a fala da diretora:

Como diretora tivemos a preocupação de nos inteirarmos das deficiências de aprendizagem ou de comportamentos estranhos dos nossos alunos. Resolvemos, então, pedir ajuda aos familiares, fazendo uma visita a cada quinzena do mês, não para cobrá-los quanto à solução do problema, mas para apoiá-los e interagir sobre a vida escolar daquele aluno. Muitas vezes, os resultados eram positivos, e aquelas famílias passaram a comparecer mais a escola (Depoimento de um dirigente escolar do CERE).

Nessa perspectiva, acreditamos ser possível construir uma escola pública democrática e de qualidade, através de um CE atuante e co-responsável pelo fortalecimento de uma prática democrática na escola e na construção de um planejamento participativo, discutido e implementado por todos os que nela estão inseridos.

Há ainda um grande desafio: envolver o CE, considerando não apenas sua formalidade de ser representante da comunidade escolar, mas fundamentalmente como criador de espaços no fortalecimento da gestão democrática. A proposta pedagógica da escola precisa ser discutida por todos, desde a sua concepção e elaboração até a sua implementação.

Olhar a escola e a educação como instrumento de transformação da sociedade “é sonhar... Sonhar coletivamente”, como nos diz o educador Paulo Freire (1999, p. 56), na esperança e no compromisso de refazer este País, torná-lo sério, democratizá-lo e, assim, defender a vida, construir o sonho, viabilizar o amor. O Conselho é, num certo sentido, a possibilidade de se vivenciar esse sonho, como

espaço de participação da comunidade, temática a ser abordada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

O CONSELHO ESCOLAR COMO MECANISMO DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros não, por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 1999, p. 89).

A escola constitui-se por excelência no *lócus* de formação do cidadão consciente, isto porque trata com sujeitos sociais e históricos. Carvalho (2000) entende que o cidadão é consciente no sentido de não ser tão facilmente manipulado e dominado pela chamada classe dominante. Nesta perspectiva a escola tem como preocupação central à formação de sujeitos capazes de se posicionarem diante do mundo e da realidade que os cerca. Concordamos com Prais (1993, p. 58), quando alega que:

A função social e política da escola, não só transforma e socializa e critica a herança cultural acumulada, mas também a produção de um novo saber a fim de preparar o indivíduo para a vida da totalidade social.

Assim sendo, a escola tem por missão a luta pela democracia, assumindo um caráter essencialmente político, uma vez que não existe prática educacional destituída de uma intenção política e social. Com essa concepção, fica evidente a importância da participação da comunidade na escola, partindo de uma postura positiva com relação aos segmentos escolares, em especial pais, professores e

alunos, oferecendo-lhes ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente democrática, de participação na vida da escola (HORA, 1994).

Sob esse prisma, os atores sociais da escola são sujeitos no processo de gestão colegiada, que deveria ser resultado de uma convivência dialógica, uma vez que só é possível mudar a realidade da escola pública de acordo com os interesses desses cidadãos. Nesse quadro, o CE constitui-se um instrumento a serviço da coletividade. Sua composição deve assegurar a representatividade de todos os segmentos da escola: professores, núcleo gestor, funcionários, alunos e pais.

Buscando entender como o CE define suas ações no interior da escola, ouvimos os conselheiros do CERE, nos diversos segmentos. Trazemos a visão do segmento dos professores para quem o CE exerce suas ações em sintonia com as funções para ele delineadas.

Os pais da EEFMAB e do CERE, ao participarem do grupo focal, afirmaram que as ações do CE estão relacionadas com as funções de sua competência, alegando que não tomavam conhecimento do que se passava na escola em relação à educação e à formação de seus filhos e agora, com a sua participação ficam mais informados. Falando sobre a questão das eleições para diretores, uma Mãe de aluno da EEFMAB citou esse processo como importante na atuação do CE:

Na eleição de diretores da escola, por exemplo, a presidente do Conselho Escolar atua diretamente. Há uma relação importante, apesar de não se conhecer todas as decisões a partir das quais as ações devem começar sempre.

Pelas opiniões dos pais, vemos que o CE representa esse segmento ainda de uma forma tímida, limitando-se a questões administrativas, não levando, entretanto, os assuntos mais complexos para serem amadurecidas em conjunto com esse

segmento. Nota-se, ainda, a fragilidade da representação dos pais no CE e a submissão desse organismo escolar às decisões do Núcleo Gestor.

Para os professores do CERE, nesse processo é fundamental a presença do debate democrático, incorporando significados comuns dos diferentes agentes educacionais, criando um vínculo de identidade desses com o trabalho desenvolvido na escola. Assim, a conquista da cidadania requer um esforço de todos no sentido de estimular práticas de participação popular, possibilitando à população o conhecimento e a avaliação da prática pedagógica. Segundo Gadotti e Romão (2000), essa participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino, foco da próxima temática.

4.1 A implantação do Conselho Escolar como instrumento de consolidação da gestão democrática

Segundo Freire (1997, p. 75), os CEs se justificam porque são uma ponte fundamental para a garantia de participação e mudança nas relações de poder no interior da escola:

Os Conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática (FREIRE, 1997, p. 75).

Cabe à escola, portanto, através do Conselho, enfrentar o desafio de trazer a comunidade para o seu interior, de acordo com os seus interesses e necessidades, uma vez que, segundo documento da SEDUC (1996c, p. 12):

A escola pública é de todos e se constitui num espaço político-pedagógico de aprendizagem e de formação do cidadão através da prática democrática e do exercício da consciência crítica, tendo como base de sustentação a gestão colegiada.

Sendo um organismo escolar, de coordenação da ação coletiva na escola, o Conselho se constitui, principalmente, uma instância de natureza política e, não apenas, administrativa ou de gestão. Deve se transformar em fórum permanente e ativo de discussão, de articulação dos objetivos e da necessidade dos vários segmentos da escola (VEIGA, 1998).

Na atual conjuntura vivenciada pela escola pública cearense, o professor é um personagem de máxima relevância, posto que é, em primeiro plano, aquele que trata intrinsecamente da formação de opinião em sua sala de aula. O professor, na sua atividade diária difunde e define ideologias. Assim, é necessário, que assuma a função de educador:

A função do educador é levar os alunos a romperem com a superficialidade de uma relação meramente coletiva, onde vários 'eus' se relacionam, protegidos pelas suas máscaras sociais, seus rótulos. Fazer o educando compreender o significado da palavra coletividade é a forma mais marcante de um educador influir na vida dos seus alunos e, conseqüentemente, ajudar a tornar melhor a sociedade em que vivemos (RIBEIRO, 1997, p. 23).

Para o autor aqui citado, diante dessa prática educativa, o educador ocupa um importante papel na democratização da participação na escola, podendo fortalecer o CE por meio de uma ação consciente em sala de aula, esclarecendo sobre os direitos e deveres dos alunos, facilitando o surgimento de novas lideranças e incentivando a reflexão sobre os novos rumos da escola.

O professor-educador, como sujeito politizado, envolve-se, não apenas, no

fortalecimento do Conselho, como também incentiva e apóia as ações de outros organismos escolares existentes na escola como Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, Associação de Servidores e Congregação de Professores, instância máxima de representação dos educadores.

Alertamos que a existência formal dos Conselhos, por si só não basta, tornando-se imperativo que sejam atuantes. Percebemos, a partir de estudos sobre esta temática, que em algumas escolas públicas estaduais esses organismos têm uma atuação bastante frágil. Há uma lacuna no conhecimento dos conselheiros quanto às funções do Conselho que, pelos depoimentos, resumem-se a duas, a deliberativa e a financeira. Os pesquisados não se referiram às demais, como a avaliativa, a normativa, a executiva e a pedagógica. Entendemos que, na criação dos Conselhos, a principal preocupação era com as funções deliberativa e financeira, por se tratar de um órgão escolar que, por excelência, deve se responsabilizar pela aplicação dos gastos e caso a escola não tivesse o mencionado organismo não receberia determinados recursos.

A função deliberativa se refere à tomada de decisões quanto ao direcionamento das ações pedagógicas, de gestão e administrativo-financeiras. Por meio dessa função, o Conselho obtém maior força de atuação e de poder na escola. A função financeira trata dos procedimentos para estabelecer prioridades na aplicação de verbas escolares: o Conselho, em alguns casos, determina onde e como aplicar os recursos. Percebemos que tais funções são revestidas de grande relevância, pois garantem que as ações que contribuam para a solução dos problemas de natureza pedagógica, administrativa ou financeira da escola sejam apreciadas de forma democrática.

A função pedagógica não foi citada nos depoimentos, inclusive pelos próprios professores. Todos os conselheiros apontaram que o CE poderia contribuir em:

Conscientizar os alunos a respeito da necessidade de serem pontuais e responsáveis em sala de aula; trabalhar junto ao Núcleo Gestor o comportamento dos alunos no sentido de punir os maus comportados; continuar procurando conhecer os problemas da escola e ajudar a resolvê-los dentro das suas condições; elaborar, junto ao núcleo gestor, estratégias para fazer com que a SEDUC se sinta obrigada a ampliar os recursos financeiros para a escola, tais como: material permanente e de consumo, conserto, merenda escolar e outros (Professor da EEFMAB).

Para alguns conselheiros do CERE os benefícios que o CE trouxe refletiram-se direta e indiretamente no processo ensino-aprendizagem. Inclusive, enfatizam a atuação do Conselho junto ao professor: *A aprendizagem dos alunos melhorou muito, o que é bom tanto para a escola, como para as mães e crianças, porque o Conselho ajudou muito ao professor* (Representante dos pais do CERE).

Reforçam a necessidade de sensibilizar os pais a se engajarem no dia-a-dia da escola. Para tanto, costumam aproveitar as reuniões para externar a importância da participação de todos.

As pessoas daqui, eu acredito, estão muito ligadas à questão da escola. Orientar certo. Nesse sentido, a importância do Conselho é estimular a presença dos pais [...]. Aos poucos, a gente vai participando das reuniões e sempre que a gente pode, estamos nos apresentando como representantes do Conselho e falando da importância, não só fiscalizar, mas de assessorar o Núcleo Gestor, estimulando uma convivência harmoniosa para tomar decisão numa determinada situação (Representante de Pais de alunos da EEFMAB).

No sentido de melhorar o desempenho do Conselho para que se torne atuante em relação ao seu papel e função, os pais emitiram diversas sugestões. Entre elas destacamos:

A divulgação é fundamental. Deve-se insistir mais para que o CE tenha, realmente, uma condição de contribuir com a melhoria da escola e da educação. A divulgação é necessária porque a maioria dos pais de alunos não tem tempo de vir à escola. Muitos pais não gostam de vir à escola pelo fato de ouvirem intermináveis reclamações a respeito dos seus filhos (Representante de pais da EEFMAB).

Salientaram, ainda, que uma das formas de melhorar a reunião do Conselho seria apresentar atividades e projetos desenvolvidos, bem como as ações voltadas ao sucesso da aprendizagem dos alunos. A respeito das mudanças constatadas na escola, a partir da implantação do Conselho, foram os seguintes os posicionamentos dos pais do CERE:

Sobre a merenda escolar, o Conselho propôs fazer uma votação nas salas de aula, elaborando o cardápio de acordo com a opinião dos alunos. Possivelmente, com um maior controle de todos, a merenda se estrague menos. E quando ocorre algum problema com funcionário, os membros do Conselho podem ajudar para que a direção não resolva tudo sozinha. Houve muitas mudanças no CERE devido à participação do Conselho Escolar.

Ao Conselho é atribuída uma maior aproximação da escola com os pais, sobretudo ao sensibilizá-los sobre o papel que exercem frente ao desempenho da aprendizagem de seus filhos. É constatada a ausência de pessoas ligadas à Associação de Bairros ou Comunitários. Apontam como dificuldade a falta de divulgação do trabalho do Conselho na escola. Outro problema indicado é a necessidade de uma maior participação de alunos e funcionários nessa entidade, como segmento representativo. No que concerne aos benefícios que o Conselho trouxe há críticas:

Eu não posso falar qual o benefício que o Conselho traz, porque só participei até então das atividades da Associação de Pais e Comunitários. Posso falar dos benefícios da Associação, na organização de festividades para mães. Os conselheiros não dizem pra gente o que o Conselho faz, mas seria bom que eles nos chamassem no final do mês, dizer o que foi que fizeram, pedir a nossa

opinião, quais as atividades que estão fazendo, se a merenda está sendo ofertada corretamente. Como está o problema de insegurança na escola. Fazem-se alguma coisa, não discutem com a gente. É preciso rever esta questão com cuidado (Representante do segmento dos pais).

Frente a essa realidade, os pais deram algumas opiniões para melhorar a atuação que o Conselho está desenvolvendo, principalmente em relação as reuniões e outras responsabilidades concernentes as funções desse organismo escolar:

Os pais devem assistir às reuniões do Conselho para darem suas opiniões. Se houver dificuldades, a comunidade escolar deve tomar conhecimento, procurar ajudar a resolver. Cada um no seu setor tem que buscar o problema junto ao Conselho para solucionar (Representante de pais do CERE).

No caso da divulgação das atividades do CE, os pais afirmaram que, poucos sabem do que vem sendo feito. Muitos têm conhecimento apenas que possuem uma função. Outros só têm informação acerca do Conselho porque integram à Associação de Pais da escola. Nem mesmo as professoras conhecem tudo sobre as atividades realizadas.

Estou totalmente por fora desse assunto de Conselho. Faz tempo que a minha filha estuda aqui. Quando ela nos avisa, faço de tudo para não faltar a reunião. A minha preocupação é saber como está o estudo dela. Só venho ao colégio se tiver uma reunião ou algum evento (Pai do aluno da EEFMAB).

Os pais da Escola CERE questionaram a respeito da prestação de contas, disciplina e segurança. Admitem que essa prestação não deve ser do dinheiro gasto, mas sim, do que os membros do Conselho estão fazendo. Propuseram que essas informações poderiam ser fixadas no flanelógrafo para que todos tomem conhecimento.

Em relação à falta de segurança, durante o dia, é mais ameno. O perigo sério

mesmo é à noite. Acho que o Conselho deveria olhar mais para esse problema. A sugestão que eu dou é a de colocar um policiamento de prontidão no portão, observando o que os alunos trazem dentro da bolsa (Pai de aluno do CERE).

Apesar disso, alguns pais entrevistados disseram que a disciplina na escola havia melhorado bastante. A maioria das pessoas que faz parte da comunidade escolar tem procurado ajudar na solução dos problemas de indisciplina e violência dentro da unidade. Quanto às mudanças ocorridas na escola com a implantação do CE, a Coordenadora de Gestão do CERE apontou o maior apoio da comunidade ao Núcleo Gestor, a divisão de tarefas, a maior chance de eleger as prioridades desejadas pela comunidade em geral (a escola e seu entorno). Ressaltou como principal benefício:

A melhoria da auto-estima dos envolvidos no processo educativo da escola, uma maior autonomia nos momentos de tomadas de decisões e maior produtividade nas ações desenvolvidas. As sugestões que ofereceu para melhorar o desempenho do Conselho Escolar foram: prosseguir com reuniões freqüentes, e desenvolver projetos que estimulem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e do seu entorno (Coordenadora de gestão do CERE).

Os funcionários da Escola CERE apontam como melhorias ocorridas com a implantação do CE: uma maior transparência na utilização das verbas e, principalmente, nas prestações de contas, assim como a minimização da indisciplina e a melhoria das instalações da escola.

Para os professores do CERE, o bom funcionamento do CE requer compromisso daqueles que o compõem, daí porque toda a comunidade deve ser conscientizada no momento da escolha dos membros dessa instituição educativa, para que sejam apontadas pessoas realmente capacitadas e responsáveis, que possam contribuir significativamente com o progresso da escola.

As sugestões dos professores, em sua maioria, se referem à convocação da participação mais maciça da comunidade escolar nas reuniões do Conselho, para exercitar mais a democracia e o exercício da cidadania.

Sobre as ações que precisam ser desenvolvidas pelo CE, os professores da EEFMAB reforçaram o controle da indisciplina, campanhas em prol da melhoria do espaço físico, da construção de quadra adequada aos diversos tipos de esportes; buscar maneiras de resolver o problema da superlotação das turmas; estimular a assiduidade dos professores e alunos.

Como sugestões, os pais da EEFMAB ressaltaram que deve haver mais encontros com os professores, Núcleo Gestor e membros do CE, para que fiquem melhor informados a respeito do que acontece na escola. Por fim, um dos professores avaliou que o Conselho já tem maturidade suficiente e procura agilizar as sugestões recebidas.

Os alunos apontam como carência a falta de livros didáticos, merenda escolar para o Ensino Médio, segurança para a escola e reformas urgentes. Entendem como problemas pedagógicos que carecem da intervenção do CE: falta de interesse e participação dos alunos; falta de apoio ao aluno e frequência mínima destes às aulas.

O Conselho, segundo os professores pesquisados, deve incentivar a maior participação dos diversos segmentos nas atividades e tomadas de decisões da escola e o compromisso com a preservação do patrimônio escolar e o empenho de todos com a melhoria da qualidade da ação educativa. Sentem, também, a necessidade de um estímulo à participação nas atividades e decisões da escola, para o que é necessário criar meios que possibilitem o encontro dos representantes

dos segmentos, escolhendo horários, o melhor possível, condizentes com as possibilidades da maioria.

Consideramos como fatores determinantes para a ausência de efetividade da participação na escola: a cultura política de isolamento da população como um todo; a deficiência de conhecimento técnico específico sobre a organização e funcionamento das unidades escolares; a incompreensão do que significa Conselho como instância de decisão e organização. Além do mais, existe uma dificuldade cada vez mais freqüente no sentido de integrar os representantes da comunidade ao seu cotidiano.

Nesse cenário, a participação fica reduzida, muitas vezes, a uma ação superficial de colaboração entre os segmentos escolares representativos no Conselho e o Núcleo Gestor. Assim, o Conselho perde sua importância na tomada de decisões, gerando um descomprometimento por parte dos seus membros. Comumente, acontece uma fragmentação das diferentes posturas e práticas escolares, tornando a escola um campo de opiniões divergentes, que não expressa na sua totalidade o interesse comum de toda a comunidade.

Enquanto não existir uma participação ativa do Conselho na construção de uma escola verdadeiramente democrática e cidadã, a tendência é que as relações de poder no interior dela constituam-se em dominação e opressão dos segmentos hegemônicos sobre aqueles fragilizados politicamente. Poderíamos então questionar: a quem serve a escola e sua administração? A quem deveria servir?

Quando o Conselho assume o compromisso com a democracia, a prática dialógica é vivenciada no seu interior. Isso traz resultados positivos, ampliando a cidadania numa participação efetiva de seus membros e a democratização da

gestão se apresenta, de fato, como, benefício para a comunidade (FREIRE, 1987).

Nisso se configura a gestão participativa significando a intervenção dos profissionais da educação, dos alunos, dos pais e da comunidade do entorno. Há, pois dois sentidos de participação estreitamente articulados entre si. No primeiro a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. No segundo, apresenta-se como processo organizacional em que os segmentos escolares compartilham institucionalmente de certos processos de tomada de decisão; isso se dá por meio de canais de participação da comunidade; a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o *status* de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil.

A escola é lugar de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas (RODRIGUES, 1987). É também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural. A participação é um meio de conquista da autonomia da escola, da comunidade escolar, constituindo-se uma prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular.

Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola todos os segmentos representativos vão aprendendo a se sentir responsáveis pelas decisões que os afetam, num âmbito mais amplo da sociedade. É possível construir o projeto político-pedagógico, que se institui como uma excelente oportunidade para envolver a todos, de forma ativa, no processo de responsabilização e compromisso pela gestão coletiva. Este é o tema do próximo tópico.

4.2 O Conselho Escolar: relações com o projeto político pedagógico e a Avaliação Institucional da Escola

A implantação do CE, enquanto política pública de consolidação da gestão democrática, implica no fortalecimento da autonomia escolar, envolvendo os diversos segmentos escolares e a comunidade nas ações e atividades desenvolvidas pela escola. Ganha contorno especial nessa política, o trabalho colegiado, a democracia e a participação. Com esse olhar, a autonomia das escolas e a descentralização constituem mecanismos fundamentais de uma nova organização da educação pública.

A escola, como centro das políticas educativas, tendo em vista a descentralização e a democratização, precisa construir a sua autonomia com a participação da comunidade em que se insere. Com uma nova postura da administração central, essencialmente dialógica e democrática.

A relação entre escola e comunidade é um dos temas de crescente interesse para a gestão educacional, ocupando um lugar de destaque nas políticas educacionais recentes de caráter federal e estadual (VIEIRA et al, 2001).

A função social da escola ultrapassa a mera transmissão do conhecimento sistemático em sala de aula, constituindo-se, também, um importante espaço de convivência humana, de socialização, de encontros e descobertas. Além disso, é notória a relação assimétrica envolvendo os diferentes segmentos escolares desenhando de conflitos e dissensões internas. Por esse motivo, cada segmento representativo da escola tem a sua importância na construção do processo democrático, seja professor, funcionário, pais ou alunos. O Núcleo Gestor deve

exercer um papel articulador no sentido de sensibilizar a comunidade escolar para desenvolver o espírito de coletividade, consolidando o processo democrático baseado numa nova postura de trabalho fundamentada nos valores da ética, transparência, solidariedade e dialogicidade, comprometidas com a transformação social, tendo como foco o projeto político da escola.

Conforme Veiga e Resende (1998), a escola deve ser um espaço em que todos participem do planejamento e execução de suas ações. Na perspectiva da gestão democrática, tendo em vista uma escola na qual o CE se constitui uma força de atuação preponderante nas questões pedagógicas e de gestão, o PPP se torna uma ferramenta de planejamento coletivo da escola pública, de suma importância no que concerne à abordagem das questões relacionadas a sua construção, aprovação e execução no dia-a-dia da escola, com a participação de toda a comunidade escolar.

A gestão democrática é um dos princípios norteadores do PPP, pois requer a participação crítica dos cidadãos na sua construção e gestão, exigindo a compreensão dos problemas que emergem no decorrer da prática pedagógica. Visa romper a distância entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, dinamizando o processo do trabalho dos educadores. Implica, principalmente, no repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização, que propicia a prática da participação coletiva, eliminando o individualismo e buscando, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola, nas decisões e ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas.

Quando a gestão se define nessa meta, o PPP se constituirá com

objetivos e metas a serem alcançados e o Conselho desempenhará o seu papel nas tomadas de decisões apropriadas para uma prática pedagógica adequada àquela escola. Dentro de uma visão democrática e participativa, segundo a ótica de Hora (1994, p.1),

A escola é um espaço de livre circulação de ideologias onde a classe dominante espalha suas concepções, ao mesmo tempo em que permite a ação dos intelectuais orgânicos rumo ao desenvolvimento de práticas educacionais em busca da democratização.

Como já nos reportamos anteriormente, o projeto, em si, tem sua organização metodológica fundamentada no princípio norteador de uma escola democrática, pública e gratuita. Esse princípio, segundo Veiga (1998), desdobra-se em igualdade para o acesso e permanência na escola e, ao mesmo tempo, assegura a qualidade técnica e política que deve ser vivenciada numa escola que é de todos.

O PPP, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, deverá enfatizar os instrumentos e os métodos a serem utilizados e a participação efetiva de todos os inseridos no contexto escolar, para que possa oportunizar aos alunos valores e conteúdos que correspondam aos seus anseios, interesses e necessidades, sendo parte efetiva da sua história.

A sua construção, conforme a LDB 9.394/96, parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, valorização do magistério e gestão democrática. Assim, é uma ação intencional de compromisso coletivo e democrático, voltada para o crescimento intelectual e social do educando. Seu acompanhamento é constante através da avaliação mensal de seus segmentos, na qual é detectada a ruptura da ação para que se possam planejar ou projetar novas ações. Para Vasconcelos (2002, p. 76),

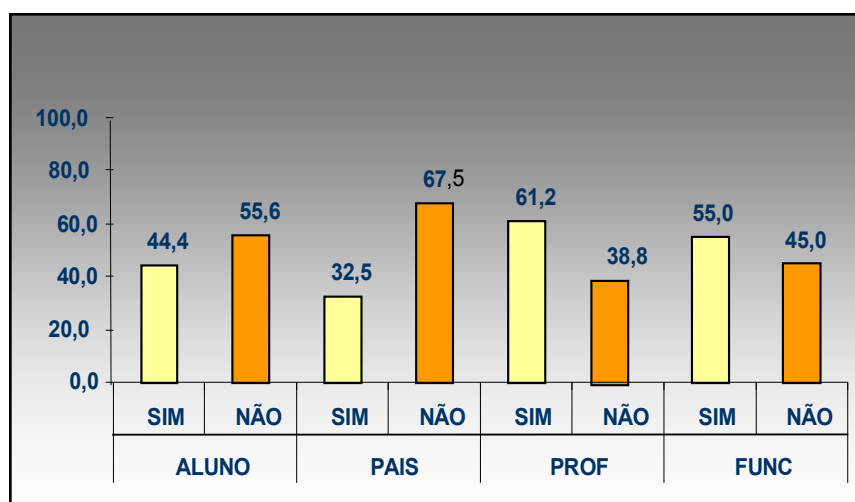
O Projeto Político Pedagógico da escola é um projeto auto-renovável, lançando-se para frente, antevendo um futuro diferente do presente, porque a cada avaliação surge um novo direcionamento, uma nova finalidade que permanece como horizonte da escola. Projetar significa quebrar um estado confortável para se arriscar, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova instabilidade, em função da promessa que cada projeto contém fundamentos para melhorar seu estado.

Todo processo de planejamento participativo tem por função transformar uma dada realidade. Espera-se que, com a implementação desse projeto, ocorram mudanças políticas, pedagógicas e administrativas na realidade escolar, pois, de outra forma, não passará de mera formalidade legal. Sem a garantia da participação ativa de todos os segmentos escolares e da comunidade do entorno, as novas formas de produção do planejamento e do Plano Escolar, os novos conteúdos, os grandes e belos objetivos constituem-se letra morta, devido à falta de envolvimento e integração dos agentes educacionais (AZEVEDO e PRATES, 1998).

Ao proporcionarmos um espaço participativo no qual todos se envolvam, estamos garantindo a ampliação da compreensão sobre a realidade escolar com a utilização do debate democrático. E, quando há posturas divergentes sobre os problemas da escola, estes devem ser discutidos dentro dos limites éticos, prevalecendo o respeito à diferença, possibilitando um diálogo viabilizador de propostas coletivas para a melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola.

A unidade de ensino torna-se, então, um espaço social e democrático, composto por alunos e seus familiares, professores, funcionários e pelos demais membros da comunidade. Nesse sentido, conforme o Gráfico 3, verificamos que os segmentos de pais e alunos das escolas pesquisadas, percebem que o Conselho não incentiva a criação de outros organismos escolares.

Gráfico 3 - O Conselho Escolar e o incentivo à criação de outros organismos escolares



Fonte: Pesquisa direta

Para os pesquisados, participar não é suficiente. É necessário fazê-lo em equipe. Os resultados positivos ou negativos de uma instituição escolar dependem do maior ou menor grau participativo das pessoas que nela trabalham; para isso, há a necessidade do envolvimento de outros organismos escolares.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a escola fique a serviço da comunidade, beneficiando aqueles que nela vivem diariamente. Todos devem se envolver efetivamente nas atividades, principalmente na elaboração do PPP e do PDE, a fim de assegurar a efetividade do ensino, não viabilizando somente o acesso, mas também a permanência e o sucesso daqueles que nela ingressarem.

As decisões dentro da escola devem ser tomadas coletivamente no desenvolvimento de projetos e campanhas, de forma a atender aos interesses coletivos. Isso é comprovado quando o segmento representativo dos professores demonstra conhecer mais de perto essa realidade. Assim, a escola será administrada, não apenas pelo Núcleo Gestor, mas por toda a comunidade, numa

ação coletiva transformadora e libertadora que se fundamenta no diálogo, na colaboração e na co-participação. Nisso se constitui a gestão colegiada, fundamentada numa ação dialógica entre os líderes e os demais envolvidos, caracterizada por um relacionamento dialético em que todos ouvem e são ouvidos, para que se chegue a um consenso sobre o processo escolar.

A administração colegiada é uma ação democrática que se constitui num instrumento a serviço da libertação sócio-econômico-política da comunidade e da clientela a que serve, porque desenvolve uma prática pedagógica que estimula as lutas e o envolvimento de todos, visando eliminar a divisão e as discrepâncias sociais que ela gera dentro da sociedade capitalista (RODRIGUES, 1987, p. 39).

Esse modelo de gestão participativa incorpora um novo sentido político à escola que, por sua vez, viabiliza o repensar sobre os rumos da sociedade, ao formar cidadãos críticos e conscientes da necessidade de se envolverem nas lutas pelas transformações históricas.

Com essa visão política da gestão democrática, as escolas redirecionam o seu PPP, revendo a formação cidadã e a qualidade do ensino, considerando uma concepção global do trabalho, de maneira a antever um futuro diferente do presente, num processo permanente de reflexão e discussão quanto à resolução dos problemas surgidos no cotidiano.

É importante lembrar que a escola não pode prescindir de sua autonomia, alicerce da gestão democrática e participativa, razão principal da elaboração do projeto político-pedagógico. A autonomia define-se, segundo Ferreira (1993), como a faculdade das pessoas de se autogovernarem, decidirem sobre seu próprio destino. Em relação à instituição a autonomia, esta é entendida como a capacidade de decidir sobre objetivos e formas de organização, mantendo-se relativamente independente do poder central e administrando.

Ressaltamos que a autonomia não significa ausência de leis, normas, regras. Significa sim, a possibilidade de ser o centro das decisões, traçar seus rumos, buscar seus caminhos dentro dos parâmetros gerais definidos pela administração central, no caso do Ceará, a SEDUC.

A escola não é um lugar onde cada um pode fazer o que quer: ela é um lugar onde todos trabalham para a realização de um projeto coletivo de uma dada comunidade, em segundo, projeto este a que todos se obrigam e ao qual tem o dever de respeitar (RODRIGUES, 1987, p.77-78).

Nessa concepção, entendemos que as escolas públicas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas advindas da administração central. Dessa forma, o controle local e comunitário, função do Conselho, necessita articular-se a partir das responsabilidades definidas pelos órgãos centrais e intermediários do sistema, significando que a direção de uma escola deve ser exercida tendo em vista, de um lado, o planejamento, a organização, a orientação e o monitoramento de suas atividades internas conforme suas características particulares e sua realidade, e do outro, a adequação e execução compromissada das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino. Por isso mesmo, a autonomia precisa ser gerida, implicando uma co-responsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, implicando um estreitamento das relações entre os pais, as entidades e as organizações civis.

A participação ativa tem uma conseqüência na formação cidadã (organizações de bairro, movimentos de mulheres, de minorias étnicas e culturais, movimentos de educação ambiental e outros), contribuindo com o aumento da capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional (ROMÃO, 1995).

Podemos concluir, então, que a construção do projeto demanda primeiramente o planejamento das verdadeiras intenções que a escola deseja alcançar, atentando para que sua execução seja eficiente, buscando a realização do que é mais importante na sua elaboração. Esse processo de planejamento é um projeto educativo, concebendo uma prática que sublima a participação, a democracia e a liberdade de opinar.

Na dimensão pedagógica, o projeto tem o sentido de definir ações para a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. A relação entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola é recíproca, propiciando a vivência democrática necessária à participação de todos os membros da comunidade escolar, assim como o exercício da cidadania.

A elaboração do PPP passa, ainda, pela reflexão sobre os elementos constitutivos da organização escolar. Desses elementos Veiga e Resende (1998) destacam, pelo menos, sete: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. O primeiro diz respeito às finalidades da educação estabelecidas na legislação em vigor – (culturais, políticas e sociais) para uma compreensão do trabalho de formação profissional, cultural, ética e política do aluno. O segundo refere-se à estrutura organizacional que está dividida em estrutura administrativa, assegurando a locação e a gestão de recursos humanos, físicos, materiais e financeiros e a estrutura pedagógica que inclui todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ainda hoje, a estrutura organizacional da escola é muito burocrática, comprometendo a formação de cidadãos aptos a modificar a realidade social. Para

que esse quadro mude, é necessário construir uma nova forma de organização, avaliando quais os problemas da estrutura. Os educadores, ao desvelarem a realidade escolar, poderão definir finalidades comuns e configurar novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria da dinâmica interna do trabalho.

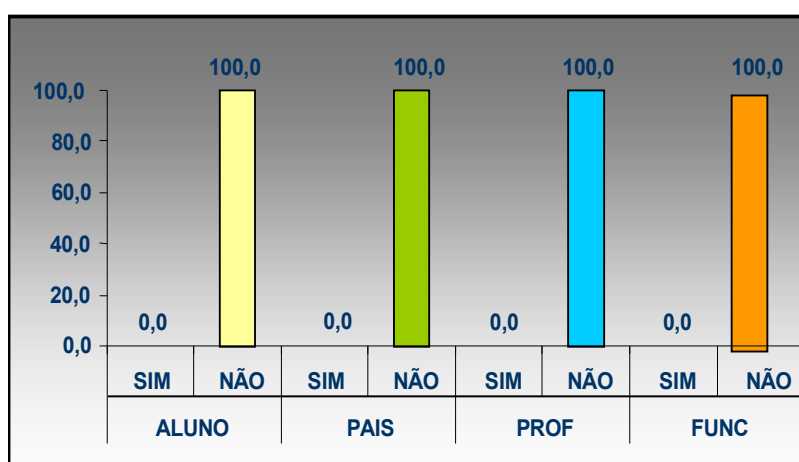
O currículo se refere à organização do conhecimento escolar, que implica a interação entre sujeitos com um mesmo objetivo e a consolidação de um referencial teórico que o sustente. É importante para a organização curricular: todo currículo expressa uma ideologia, sendo da responsabilidade da escola identificar e desvelar essa ideologia; faz parte do contexto social; deve integrar as diferentes disciplinas, assumindo uma dimensão mais ampla. O controle social, na visão crítica, é mais um instrumento de reflexão e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.

O quarto elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico é o tempo escolar, delimitado pelo calendário. A organização desse tempo é marcada pela segmentação do dia letivo, metodicamente dividido, contribuindo com uma desarticulação do currículo delineado pela política educacional. Na dinamização da qualidade do ensino-aprendizagem é necessário que a escola reformule seu tempo e estabeleça períodos de estudos e de reflexão para seus educadores e alunos, fortalecendo a escola como instância de educação continuada, proporcionando ainda, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico. Para que esse processo aconteça faz-se necessária uma ação compartilhada pelo Núcleo Gestor e pela participação de cada membro do CE.

A participação deve ser entendida, pois, numa perspectiva de interação

comunicativa, na busca do consenso e do diálogo. A participação implica, ainda, o fortalecimento da gestão democrática, refletindo-se no modo de fazer, na coordenação e na cobrança dos trabalhos e, decididamente, no cumprimento das atribuições compartilhadas dentro da divisão de responsabilidade e do alto grau de profissionalismo. Portanto, quando indagamos se o CE fazia a divulgação das informações e/ou ações realizadas à comunidade escolar, detectamos, que não existe sequer um painel de avisos das atividades do Conselho, como observamos no gráfico 4.

Gráfico 4 - Painel de informações das ações desenvolvidas pelo Conselho Escolar



FONTE: Pesquisa direta

Desse modo, a gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e às suas formas externas: as eleições, as assembléias e reuniões. Requer a descentralização do poder, a continuidade das ações, a democratização do processo de gestão pedagógica e a instalação permanente de um acompanhamento coletivo da avaliação do projeto na sua totalidade, bem como o acompanhamento sistemático com a participação efetiva da comunidade escolar e

do Conselho. Nessa perspectiva, como já afirmamos noutro momento desse trabalho, o CE assumiu um espaço de primeira grandeza no desenvolvimento das relações democráticas e na organização e funcionamento da escola. Por isso, o Conselho tem sido convocado para se envolver em todos os aspectos da cultura organizacional escolar, inclusive nas atividades de planejamento e avaliação.

A Avaliação Institucional vem suscitando um crescente interesse nos sistemas educativos contemporâneos, desde a metade da década de 1980 e ao longo dos anos 90, nos países desenvolvidos como Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra, entre outros, e países latino-americanos em desenvolvimento, como Brasil, Argentina e Chile, em que foram criados mecanismos institucionais, centros ou programas de avaliação dos seus sistemas educativos (FERNANDES, 2001).

A SEDUC implantou em 1995 o projeto de Avaliação Institucional, passando a incentivar as escolas a aderir a essa iniciativa. Essa proposta surgiu em consonância com a política educacional implantada pelo Estado, que destaca a escola como ponto de partida e a descentralização da administração da gestão educacional como estratégica para a concretização da premissa: “Todos Pela Educação de Qualidade para Todos” (SEDUC, 2004).

A Avaliação Institucional possibilita à escola, por meio da auto-avaliação, conhecer e aperfeiçoar as inter-relações, os serviços prestados, o desempenho do corpo docente e discente, dos funcionários e gestores, sendo essencial para a implementação de mudanças no cotidiano escolar, principalmente quanto a revitalizar o PDE e, conseqüentemente, o seu PPP (SEDUC, 2004).

Existe uma necessidade de que sejam traçadas algumas etapas para o desenvolvimento das ações que subsidiarão esse processo, como elemento da organização do trabalho pedagógico, constituindo-se em ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao PPP, imprimindo, assim, a direção às ações dos educadores e dos educandos.

Noutra perspectiva, a avaliação escolar deve se apresentar como um algo que está sempre acontecendo, de forma seqüencial e organizada, envolvendo a comunidade escolar (pais, alunos, professores, núcleo gestor e funcionários) e a comunidade local (representantes da sociedade civil: entidades do bairro, igrejas e outros), utilizando uma comunicação transparente, com levantamento de indicadores da aprendizagem, da análise do seu significado, bem como dos aspectos da gestão, considerando os que devem ser discutidos coletivamente.

A prática avaliativa da aprendizagem apresenta alguns encaminhamentos concretos para que aconteçam mudanças no âmbito escolar, buscando tornar a operacionalização mais democrática.

Alterar a metodologia de trabalho em sala de aula, pois não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante; diminuir a ênfase na avaliação, mudando o foco para a aprendizagem (VASCONCELOS, 1995, p. 86).

No pensamento do autor referido, a avaliação deve ser realizada em momentos partilhados e não isolados. Não se deve dar ênfase à nota, mas a trabalhar o erro. O educador deve utilizar os diferentes instrumentos de avaliação e não apenas a retrógrada prova escrita. Outro ponto interessante que o autor defende é a promoção automática, para educação infantil e séries iniciais do Ensino

Fundamental, feita de forma gradativa, sendo que a aprovação automática precisa de um repensar total da escola e de uma mudança em sua prática pedagógica, para não se tornar um ato irresponsável, que prejudicaria, ainda mais, os alunos da escola pública.

É importante o redimensionamento do conteúdo e o modelo de avaliação, evitando um único momento para avaliar. Nesse sentido, é necessário um trabalho com relação a sensibilizar a comunidade educativa, através da construção de momentos democráticos e de socialização, envolvendo todos os seus segmentos.

Isso implica uma ação mais abrangente, junto à escola, às famílias, aos cursos de formação de educadores e à sociedade. Como consequência disso, a Avaliação Institucional não pode ser perdida de vista num processo qualitativo de avaliação da aprendizagem.

Retomando as reflexões sobre a Avaliação Institucional, segundo Araújo (2001), existem duas correntes de pensamento sobre esse termo. A mais difundida e usada é a chamada avaliação de controle, com as seguintes características: identificar o mérito, ou seja, quem sabe mais desempenha melhor ou tem melhores resultados; é usada para hierarquias, classificações ou *rankings* entre instituições, exaltando a competição entre elas, para credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior, pelos Conselhos Estaduais e Nacionais de Educação e, também, nas escolas. Portanto, se o projeto de Avaliação Institucional visar a classificar, comparar e destacar mérito, o pensamento predominante é o da avaliação meritocrática.

Para Fernandes (2001), há cinco princípios norteadores dos procedimentos de Avaliação Institucional. Destacamos, dentre estes a adesão

voluntária, devendo ser expressão máxima da comunidade escolar, por meio de encontros e reuniões de sensibilização dos seus representantes.

A avaliação global da unidade escolar constitui-se um mecanismo de coleta de informações em que a escola é avaliada em todas as suas dimensões e por todos os envolvidos; respeito à identidade cultural da escola, respeito à história coletiva. Dessa forma, configura-se como interação da comunidade escolar compreendendo a fase da elaboração do processo, com uma metodologia própria a ser aplicada, com entendimento precípua dos conceitos, princípios e fins últimos do processo avaliatório. As discussões sobre esta temática devem ser realizadas com a participação de todos os segmentos representativos no Conselho.

A avaliação deve se apresentar para a comunidade escolar como eixo norteador na caminhada e no rumo que a escola quer construir, onde as decisões e procedimentos precisam ser acompanhados e avaliados, a partir do princípio da relação entre direção e o Conselho, em que cada segmento do conselho deve assumir a sua competência e estimular os demais para que permaneça o sucesso da escola (FERNANDES, 2001 p. 07).

O CE tem uma missão básica em relação à Avaliação Institucional, que demanda a capacidade de seus membros conduzirem um processo eminentemente crítico e reflexivo, exigindo antes de qualquer coisa uma competência global para analisar todas as outras competências e atribuições técnicas que se instalaram no interior da escola, afetada profundamente pelas diferentes práticas pedagógicas nela instauradas.

De acordo com o manual elaborado pela equipe da Célula de Pesquisa e Avaliação Institucional da SEDUC, o CE possui as seguintes atribuições no que concerne ao processo de Avaliação Institucional (SEDUC, 2003b, p. 11):

Divulgar e sensibilizar a Avaliação Institucional na escola; participar das reuniões e socializar seus resultados com a comunidade escolar; elaborar o plano de trabalho da Avaliação Institucional da Escola; participar da capacitação para o trabalho de campo; coordenar a aplicação dos instrumentos de avaliação; organizar os dados coletados, analisar e discutir com a comunidade escolar; elaborar o relatório final da escola; encaminhar para o CREDE o relatório com os resultados dos debates.

Nesse sentido, a Avaliação Institucional é um processo que permite considerar todo o seu desempenho, a partir das seguintes categorias: “Organização do Trabalho Escolar, Organização do Trabalho Docente e Relações Internas”. (SEDUC, 2003b, p. 09). O Conselho, desse modo, precisa capacitar-se para assumir a responsabilidade da Avaliação Institucional, apoiada pelo Grêmio Estudantil, e acompanhada pela SEDUC/CREDE, devendo ter uma postura ética e transparente.

O processo avaliativo poderá revelar a luta pelo poder entre os orientadores e professores, professores e supervisores, supervisores e orientadores demais categorias. Portanto, deve haver atenção, não para multiplicar as denúncias mútuas de interferência nessa ou naquela área de competências, mas para dialogar sobre as diversas competências a favor da transformação da escola, da melhoria do ensino, da análise responsável à crítica das carências e da real necessidade dos alunos. Só assim vislumbraremos uma dinâmica construtora de uma nova escola, em que o valor principal é a vida eqüitativa em sociedade.

É fundamental a escola estar sintonizada com a comunidade escolar, descobrindo-se como parte de um coletivo capaz de conquistar uma gestão colegiada, algo que se faz imprescindível no interior da escola, como iremos abordar a seguir.

4.3 A participação e a cidadania no interior da escola – uma discussão necessária

Ao falar da cidadania nas escolas pesquisadas, não podemos deixar de acolher as idéias de Paulo Freire, quando procura caracterizar a escola cidadã (FREIRE, 1997, p. 66):

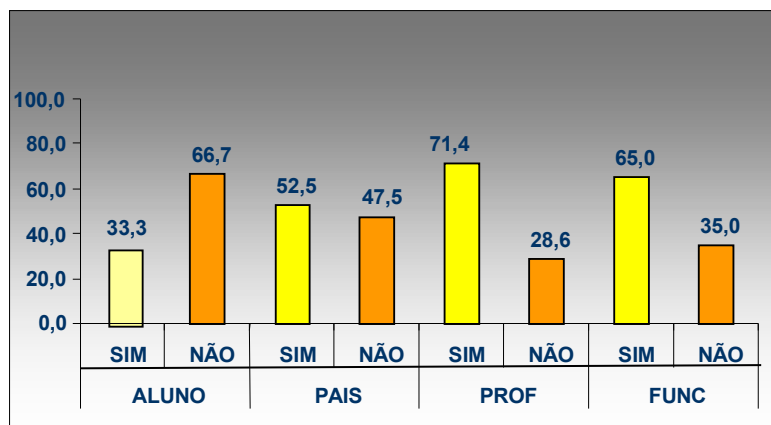
A Escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que caracteriza é a formação para a cidadania. A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tenda da democracia.

Nesse sentido, foram observados o quantitativo de reuniões promovidas pelo CE e também os desdobramentos alcançados, mediante a divulgação dos seus resultados. Essas ocasiões serviram para discutir desde assuntos rotineiros até questões mais complexas.

No tocante ao período dessas reuniões, a maioria dos pesquisados (alunos, professores, funcionários e pais) afirmou que elas acontecem mensalmente, de forma ordinária. Os Conselhos não existem apenas por definições legais, mas na medida que as pessoas se dispõem a contribuir com o grupo, constituindo um espaço para desenvolver a confiança social e a igualdade política. Embora a temporalidade de reuniões seja um mecanismo a ser observado na elaboração do estatuto dos Conselhos, é salutar afirmar que constituem fóruns permanentes de

discussão, articulação, mobilização, tomada de decisão e execução coletivas.

Gráfico 5 - Existência de reuniões ordinárias do Conselho Escolar



Fonte: Pesquisa direta

Apesar de muitos criticarem a atuação do CE, a pesquisa realizada nos levou à revelação de que há um consenso quanto à constatação de que, apesar de todos os problemas enfrentados, a escola viveu um clima de mudanças com a implantação do Conselho. Os que mais enfatizaram essas mudanças foram os professores.

Durante os três anos de trabalho, observei que não houve mudança no empenho dos serviços humanos. O que dificulta esses serviços é a crescente redução dos recursos financeiros. Houve mais abertura e participação de todos os segmentos e uma gestão mais democrática. Houve muitas ações que foram agilizadas, sugestões que antes não foram atendidas e depois da implantação do CE passaram a ser consideradas pelo Núcleo Gestor, mudanças que ajudaram no crescimento da escola. A escola vem crescendo e alcançando seus objetivos; as tomadas de decisões são mais fortalecidas (Depoimento de um Professor do CERE).

No geral, os professores das duas escolas apontam mudanças positivas: democratização das informações; fiscalização das verbas que a escola recebe; elaboração do PDE e do PPP e um maior monitoramento das atividades. Tudo isso,

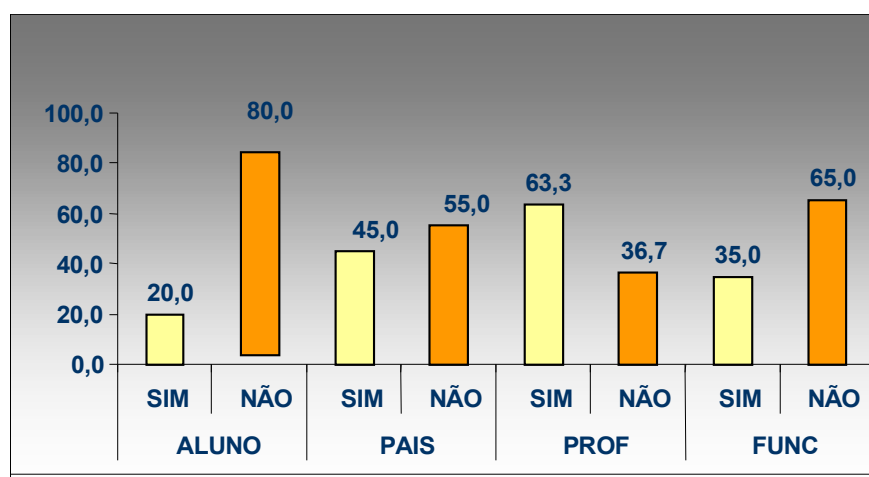
para eles, é uma consequência direta do trabalho desenvolvido pelos membros deste organismo escolar.

As mudanças observadas na escola, após a implantação do CE, e apontadas pelos pais, relacionam-se, principalmente, com a participação da família na escola, mesmo que de forma tímida. Alguns pais não deram opinião a respeito, alegando desconhecer o assunto.

Não sei o que é não. Deve ser uma ajuda da direção. Mas eu não estou sabendo nada (Representante do Segmento Pai de aluno da EEFMAB).

Esse depoimento é muito revelador, pois indica o desconhecimento total do Conselho por parte de alguns pais da escola. O cotidiano da escola pública não é fácil e a grande maioria dos pais quase não tem tempo para acompanhar o desempenho de seus filhos. A relação dos membros do Conselho também não é fácil e a paridade não garante a igualdade entre os segmentos.

Gráfico 6- Paridade do Conselho Escolar



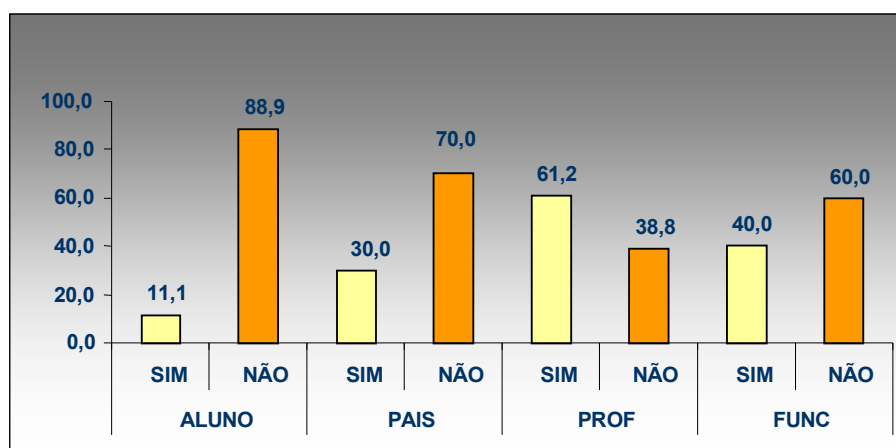
FONTE: Pesquisa direta

Na opinião dos alunos da EEFMAB ainda é preciso uma maior

participação dos alunos nas ações desenvolvidas. É desejo deles que as reuniões apontem para assuntos mais pertinentes aos seus anseios, de forma mais objetiva. Para eles, o CE deveria divulgar os resultados das reuniões, nas salas de aula, pois muitos não conhecem os integrantes do Conselho, nem o que vêm realizando.

Citando os principais fatores que inviabilizam a não participação do CE nas ações da escola, a Coordenadora de Gestão da EEFMAB expôs que as políticas públicas implementadas não garantem a saída dos pais do trabalho para participarem da vida escolar de seus filhos, o mesmo acontecendo com os funcionários e professores que se engajam no Conselho e não são liberados das suas funções para participar de ações e reuniões desse organismo. O horário é ainda fator impeditivo para as reuniões se efetivarem com sucesso.

Gráfico 7 – Calendário de Encontros e Reuniões do Conselho Escolar



FONTE: Pesquisa direta

Sendo assim, apesar do trabalho intenso que o Núcleo Gestor e o CE têm desenvolvido, buscando ao máximo, contribuir com a melhoria da escola, ainda há que se caminhar e lutar muito.

Existe uma certa unanimidade quanto às dificuldades, apontadas pelos pesquisados do CERE e da EEFMAB, em relação à efetividade da participação do CE nas atividades e projetos da escola quanto a: falta de compromisso dos participantes, principalmente, por falta de tempo - que se torna restrito devido à sobrecarga de trabalho e ao fato de que o Conselho não é uma atividade remunerada. Por conta disso, segundo os depoimentos, fica difícil a comunicação permanente dos membros do CE entre si e com a comunidade que representam.

A parceria e a colaboração, ainda que inexpressiva, entre CE e Núcleo Gestor foram apontadas como fatores importantes para a melhoria da ação educativa e da qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas duas escolas.

Para a participação eficiente do CE, os Núcleos Gestores, nas duas escolas, apontaram a necessidade de planejar as atividades que devem constar no PDE e PPP. A participação efetiva dos diversos segmentos da escola nas atividades e/ou eventos realizados durante o ano letivo seria assegurada caso as instâncias centrais de decisão investissem mais em capacitação, assim referiu um professor do CERE. Com certeza, a capacitação é necessária, mas pensamos que é apenas a ponta de uma solução bem mais complexa que demanda vontade política e investimento.

Quanto à relação do CE com o Núcleo Gestor, tanto os entrevistados da CERE quanto da EEFMAB afirmaram que deve ser uma parceria e não, um confronto. O Conselho deve ser um órgão de fortalecimento da gestão escolar e não de enfraquecimento, pois as responsabilidades ao serem compartilhadas tornam-se mais leves e tendem a oferecer melhores resultados, principalmente porque o CE também tem o papel de avaliar os professores no Estágio Probatório, bem como o Núcleo Gestor.

Referindo-se aos meios de melhorar a atuação do Conselho, os professores da EEFMAB concordaram que é preciso abertura ao diálogo, um efetivo planejamento das ações, desenvolver atividades na escola que sejam capazes de estimular os pais e familiares dos estudantes a se aproximarem e a participarem das atividades ali realizadas.

Os professores do CERE, referiram que, na verdade, é preciso oferecer

aulas de civildade aos alunos para que passem a respeitar aos professores, funcionários e colegas, atitude essencial no combate à violência, ao estímulo ao estudo e à participação nas atividades e decisões da escola.

De fato, falar em CE envolve muitos interesses diversos. Afinal, há um jogo de poder subjacente que não se dá a conhecer num primeiro momento. Concordamos com a Coordenadora de Gestão do CERE, quando entende que o CE é um espaço político no qual os diversos segmentos podem se engajar, fortalecendo a gestão democrática. A referida coordenadora, afirmou também que quando o Conselho exerce, de fato e de direito, as suas competências: deliberativa, consultiva, normativa, fiscalizadora, avaliativa e executiva quem ganha é a escola. Entretanto, ela também reconhece que muito ainda tem que ser feito para que esse organismo se torne realmente eficaz.

Para os diretores do CERE e EEFMAB, a criação do CE é uma necessidade na mobilização da comunidade escolar e na colaboração com o Núcleo Gestor, pois a gestão democrática é um processo contínuo. Pontuando as mudanças ocorridas na escola, após a implantação do CE, os diretores, das duas escolas, apontaram o maior apoio da comunidade ao Núcleo Gestor, a co-responsabilidade pela gestão e o partilhamento nas decisões quanto às prioridades desejadas pela comunidade em geral.

Para a diretora da escola CERE, o que dificulta a participação do Conselho nas atividades e/ou projetos da escola é, principalmente, a não participação dos pais/família, daí porque o Núcleo Gestor, ao lado do CE, está implementando ações como a criação do clube de mães, na tentativa de engajá-las mais na gestão da escola. Outro ponto interessante destacado pelos segmentos

escolares, diz respeito ao envolvimento integral do Conselho com as eleições diretas para dirigentes escolares, apresentando à comunidade escolar os resultados, evidenciando entraves e buscando soluções para os desafios.

Falando dos benefícios que o CE trouxe à comunidade escolar os professores citaram: a melhoria da auto-estima dos envolvidos no processo educativo da escola, uma maior autonomia nos momentos de tomadas de decisões e maior produtividade nas ações desenvolvidas.

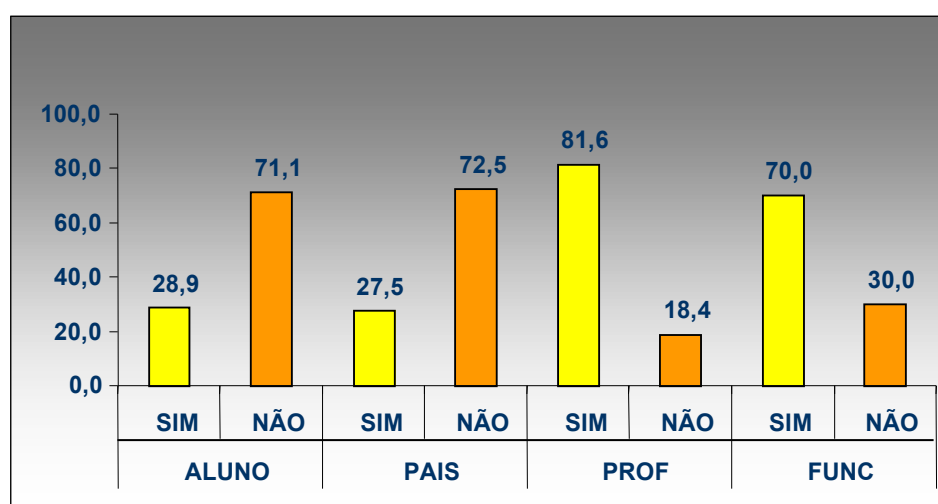
As sugestões apresentadas para melhorar o desempenho do CE podem ser assim sintetizadas: prosseguir com reuniões freqüentes e desenvolver projetos que estimulem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e do seu entorno. É a comunidade escolar quem deve estabelecer procedimentos que promovam o envolvimento, o comprometimento e a participação:

O modo democrático de gestão abrange o exercício do poder, incluindo os processos de planejamento, a tomada de decisões e a avaliação dos resultados alcançados. Trata-se, portanto, de fortalecer os procedimentos de participação das comunidades escolar e local no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades, onde se estabeleça nas escolas e nos sistemas de ensino, uma gestão democrática que envolva todos os segmentos representativos interessados na construção de propostas coletivas de educação (TEIXEIRA, 2001, p. 15).

Observamos que os Conselhos do CERE e EEFMAB caminham em busca de uma participação realmente eficaz na busca de uma educação de qualidade. Porém, conforme Gráfico 8, os segmentos pesquisados de alunos e pais admitem que o Conselho não está completo em seus pares, divergindo da opinião dos professores e funcionários. Percebemos uma certa desinformação da comunidade escolar nesse sentido, pois os segmentos de alunos e pais desconheciam a formação paritária dos Conselhos, isso é, se havia o mesmo número de

representantes de todos os segmentos nesse organismo. Apesar de constatar *in loco* que o número de representantes era igual, a resposta indicou que assim eles não consideravam, como nos mostra o gráfico 8:

Gráfico 8 - O Conselho é completo nos seus pares



FONTE: Pesquisa direta

Todos reconhecem a importância do CE e sentem a necessidade de colaborar com ele na construção de uma educação que conduza à formação de cidadãos criativos, críticos e produtivos.

Diante disso, afirmamos que os CEs, de uma forma geral, não têm sido, de fato, deliberativos, uma vez que, na prática, não vem sendo desenvolvida a participação e a representação junto aos segmentos.

Observamos que os CEs assumem um papel apenas de consulta, por parte da direção da escola e em assuntos que dizem respeito apenas ao cotidiano escolar. O mais importante é que o Conselho deveria ser sujeito na definição da gestão e controle das políticas públicas. Verificamos que nas escolas pesquisadas, os Conselhos não assumiram ainda essa missão.

É preciso fortalecer a participação e a autonomia dos Conselhos para que assumam, de fato, seu caráter deliberativo na democratização e descentralização das ações, compartilhamento do poder e, principalmente, na participação da formulação das políticas públicas quanto a sua implementação, acompanhamento e controle.

Para os pesquisados, há a necessidade do envolvimento de todos na construção de uma escola democrática que atenda aos anseios dos que nela se inserem, de forma eficiente e respeitosa. Os funcionários acreditam que, além disso, o Conselho deve divulgar suas atividades.

A dificuldade maior é a divulgação. É preciso divulgar o trabalho deles dentro da escola, não só com os alunos, mas com a comunidade local [...] a dificuldade deles é essa, incentivar os alunos até mesmo os funcionários a participar do Conselho (Funcionário da EEFMAB).

Apesar de sentirmos a falta de articulação entre pais e escola, no que concerne ao seu envolvimento nas ações pedagógicas desenvolvidas, é importante que essa integração se faça para a definição de objetivos e metas, expressando seus interesses e suas idéias no estabelecimento e na promoção do PPP.

Freire (1997), principal inspirador da Escola cidadã, ressalta que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não, um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. A busca dessa escola participativa somente se completará com uma participação efetiva dos segmentos representativos dos CE, como sujeitos transformadores, garantindo a prática democrática da escola. Portanto, não podemos conceber uma escola participativa sem que o trabalho coletivo seja fruto de um processo democrático, no qual haja um envolvimento de todos, principalmente dos representantes do CE. Finger (1996, p.

43-46) explica o sentido pleno da participação:

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são referentes.

Numa escola, talvez mais do que em qualquer outro tipo de instituição, os resultados dependem das pessoas e das inter-relações entre elas. Por essa razão, deve haver envolvimento ativo de todos os agentes implicados. A participação ativa só se dá quando todos lutam pelo mesmo objetivo. Bosi (1992, p. 89), ao analisar a relação da escola pública com a comunidade, defende:

O primeiro aspecto a ser destacado, para evidenciar a especificidade da escola pública, é a sua intensa relação com a comunidade, quer na prática cotidiana da administração, quer no que se refere à enorme heterogeneidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira. Ou seja, a escola pública acaba lidando com o Brasil real, o Brasil da miséria, da pobreza em todos os seus sentidos, de uma forma muito mais direta e urgente que qualquer outra instituição.

Nesse sentido, uma gestão colegiada exige uma nova forma de organização da escola e um novo compromisso por parte de todos os seus integrantes. Como bem ressalta um integrante da comunidade da escola CERE:

Seria bom que o Núcleo Gestor se reunisse mais com a família e mostrasse as atividades da escola, pois só assim ficamos sabendo o que está acontecendo com nossos filhos, o que estão fazendo em sala de aula. Sou uma mãe que se preocupa com esta questão e sempre venho à escola saber das novidades, do que está acontecendo. Acho importante que a escola divulgue suas datas comemorativas para que nós participemos mais.

Para que aconteça esse processo de gestão participativa, o Núcleo Gestor

deve facilitar a participação com a implementação de um CE mais atuante, para que a escola cumpra sua função social, formando cidadãos críticos e participativos, como bem ressalta Prais (1993, p. 60):

O processo de administração colegiada vincula-se intrinsecamente com o cumprimento da função social e política da educação escolar, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo.

Acúrsio (2003, p. 87), esclarece que o conceito de participação ainda não está muito implícito em nossas escolas públicas:

Quando vai se examinar tal relação, de gestão com a comunidade vê-se que falta muito para que isso aconteça. A participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

A interação se tornará efetiva a partir do momento em que a escola oportunizar à comunidade a chance de expressar suas opiniões, na definição de metas e objetivos educacionais, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação, no controle da execução, na elaboração das normas e documentos que devem reger as ações da escola (RE, PDE e PPP, 2004). A comunidade colabora com a definição das metas e objetivos da escola e esta, nesse processo, procura atender aos anseios e necessidades da comunidade (PPP-CERE, 2004). Concordamos com Avancine (1990, p.76) quando diz:

Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola? Isto deveria alertar-nos para a necessidade de a Escola se aproximar da comunidade, procurando auscultar seus

reais problemas e interesses. A falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir o outro, parece explicar em grande parte o fracasso de iniciativas paternalistas de gestão colegiada e de participação que, por mais bem-intencionadas que sejam, procuram agir 'em nome da comunidade', sem antes ouvir as pessoas e os grupos pretensamente favorecidos com o processo e sem dar-lhes acesso ao questionamento da própria forma de 'participação'...

A implementação da gestão democrática e participativa na escola deve ser, portanto, parte do seu cotidiano, construída a cada gesto, a cada escolha, a cada relação estabelecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de me perceber no mundo, com o mundo com os outros, me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas o objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1999).

Ressaltamos que os CEs pesquisados estão vivenciando uma gestão participativa restritiva, o que não invalida a sua atuação, pois a gestão escolar, numa perspectiva democrática e colegiada, tem características e exigências próprias como o partilhamento do poder entre os diversos segmentos escolares, a autonomia e a capacidade transformadora da realidade.

Sobre a compreensão do significado do CE, observamos que a maioria dos pesquisados o reconhece, ou seja: possuem uma concepção clara da necessidade institucional do Conselho e de sua nomenclatura, sobretudo na perspectiva de vivência de uma gestão democrático-participativa. Com relação às suas funções do CE na escola, a maioria dos pesquisados considerou, apenas, as funções deliberativa e financeira, como já comentamos, o que se deve ao fato de que a SEDUC privilegia essas duas funções devido à questão da aplicabilidade dos recursos, bem como, à prestação de contas.

No tocante à efetividade da atuação dos Conselhos, apresentaram como principal sugestão a maior disponibilidade dos seus membros. Os conselheiros, na sua totalidade, possuem uma concepção clara da necessidade institucional do Conselho. No entanto, com relação à identificação dos papéis que cada membro deve exercer nesse organismo escolar e nas inúmeras questões do funcionamento

da escola, percebemos que há uma grande lacuna, na sua organização.

Em relação à utilidade do Conselho, a maioria respondeu que é tomar decisões coletivas e compartilhadas sobre os inúmeros problemas da escola. A maioria dos pesquisados declara que a resolução dos problemas é feita em pequenos encontros com os segmentos representativos da escola. Assim, a divisão do poder é condição para o exercício da democracia e da cidadania, não apenas na distribuição de atribuições e delegação de poderes, mas no planejamento de ações conjuntas, o que exige exercício ativo de participação plena, na tomada de decisões coerentes, eficazes e, sobretudo, responsáveis pelo desenvolvimento do projeto da escola.

A atuação dos Conselhos na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP e PDE foi apontada, pela maioria dos investigados, como parcial, considerando-se que, em alguns casos, a escola ainda não elaborou o seu PPP, mesmo com as definições das políticas públicas educacionais do MEC (1996).

Compreendemos que o PPP da escola é seu eixo central, porque tem como objetivo principal o processo de ensino-aprendizagem. Assim, não deve ser um documento para ficar apenas no papel ou para demonstrar o trabalho e eficiência do diretor da escola, mas um guia na caminhada. Deve estar sempre à mão para ser consultado, avaliado, redimensionado e ressignificado. Ressaltamos que o seu registro organiza o trabalho escolar e possibilita que novas articulações sejam feitas.

Quanto às melhorias desenvolvidas na escola pela atuação do CE, verificamos que o ponto mais citado foi quanto às relações entre escola e comunidade. Destacaram, ainda, de forma positiva, questões referentes à infraestrutura, ao processo ensino e aprendizagem. O pressuposto de interação entre a

escola e a comunidade já se faz presente nos projetos das escolas e nos discursos pedagógicos dos educadores, mas muito ainda precisa ser feito para que ocorra sua efetivação.

No tocante ao período das reuniões dos CE, a maioria dos pesquisados afirmou que elas acontecem mensalmente de forma ordinária. Em função de como os Conselhos divulgam suas ações para a comunidade escolar, a maioria dos respondentes respondeu que tais comunicações ocorriam por meio de prestação de contas em reuniões e, em algumas situações, por boletins informativos, mas não existe um painel com essas informações, o que é de vital importância. Os órgãos centrais enviam recursos às escolas públicas, financiando regularmente suas ações. A prestação de contas é uma forma de apresentar os critérios e as prioridades para aplicação dos recursos utilizados. Funciona como controle de natureza social, assegurando a transparência da gestão e a participação dos envolvidos e oferecendo aos interessados as informações sobre as decisões tomadas e os resultados alcançados.

Os pesquisados sentem a necessidade de mais ações participativas, no âmbito da escola, mais divulgações em relação às tomadas de decisões e opções por prioridades e um maior envolvimento dos diversos segmentos no Conselho. Assim, apresentaram as seguintes sugestões: os diretores e funcionários solicitaram maior disponibilidade dos membros do Conselho; os pais solicitaram reuniões mais frequentes para divulgação das ações; os professores referendaram a proposta dos pais em relação às reuniões e os alunos demandaram maior envolvimento, compromisso e disponibilidade dos membros do CE.

Enfatizamos aqui a necessidade de capacitação dos conselheiros a

respeito dos seus papéis. O CE representa um processo de aprendizagem que supõe relações de troca, o que não impede a ocorrência de posições de confronto ou de consenso. É um espaço de desafio, gratuidade, inclusão e diferenciação de saberes e experiências, significando crescimento mútuo para os envolvidos que, questionam, ouvem, refletem, discutem e são ouvidos pela comunidade escolar. Assim, o Conselho deve agir na busca constante de legitimação de suas atividades.

As conclusões a partir dessa pesquisa indicam que é oportuno reafirmar o entendimento deste órgão como categoria que realça o papel mediador e transformador da educação e da escola, uma obra em aberto e em constante movimento.

Podemos, ainda, afirmar, a partir das experiências de implantação dos Conselhos que, embora tenham surgido sob a égide da obrigatoriedade pela legislação educacional, vêm sendo implementados como organismos de gestão compartilhada, participativa e democrática, exigindo novos aprendizados e vivências cidadãs, implicando em práticas de voluntariado e de apropriação de saberes diferenciados integrativos e de democratização da escola (PARO, 1997c).

As funções deliberativa e financeira estão sendo exercidas com mais freqüência, entretanto, as demais sustentam o eixo das práticas gestor-democráticas, e tendem a garantir maior sucesso na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Quanto às normas de funcionamento, os CEs reúnem-se periodicamente para discutir, analisar e encaminhar soluções para os problemas do cotidiano escolar. Atuam, ainda, de forma tímida, mas significativa nas relações entre a escola e a comunidade, influenciando em algumas melhorias na infra-estrutura das escolas.

Verificamos a ausência de mecanismos permanentes de divulgação das ações desenvolvidas pelos CEs no interior das escolas, fato bastante citado. O recurso mais utilizado é a prestação de contas à comunidade escolar e, em alguns casos, os boletins informativos. O acesso às informações sobre as práticas desses organismos escolares é reduzido, exigindo dos atores uma maior compreensão dos papéis e atribuições que devem executar, possibilitando maiores trocas de experiências e aprendizados.

O CE fomenta o diálogo necessário ao estabelecimento da gestão compartilhada, na escola. Nesse sentido, é possível apostar nos Conselhos como espaços privilegiados e singulares de mobilização, de confronto e de construção de práticas democráticas.

Recomendamos aos órgãos centrais de formulação de políticas, a partir dos resultados aqui apresentados, que fomentem e implementem programas e projetos de gestão, permitindo aos CEs discutirem dúvidas sobre a sua atuação, recebendo por parte dos órgãos centrais do sistema de ensino, capacitação permanente em serviço, reforçando a competência dos sujeitos envolvidos e o bom desenvolvimento de suas funções, em prol de uma escola democrática e participativa.

Fortalecer os Conselhos é uma ação importante porque eles significam um novo elemento na estrutura escolar, suscitando a revisão dos padrões de funcionamento de toda a escola.

Acreditamos que o CE pode representar e atuar como um organismo a serviço da gestão articulada no sentido de buscar soluções para o conjunto de questões da escola, recursos financeiros, aspectos administrativos e pedagógicos.

Mesmo com limitações, pode ser um organismo de forte influência na construção da autonomia das escolas, assegurando o exercício de democratização, como um espaço público e desafiador para quem espera colaborar com a construção de uma escola cidadã (FREIRE, 1987).

Registramos um grande empenho dos estudantes, professores, funcionários do Núcleo Gestor e pais no sentido de resolverem as dificuldades da escola. Mediados pelo CE é possível solucionar problemas como: a participação dos alunos nas decisões; mais reuniões para se tratar coletivamente dos assuntos da escola; segurança e conservação do patrimônio; maior empenho dos professores, maior assiduidade dos alunos, dentre outras.

Em geral, os pesquisados demonstraram satisfação com o trabalho do Núcleo Gestor e do CE, apontando sugestões como a maior divulgação das decisões e a participação mais efetiva da família na escola.

É interessante notar que os alunos, os professores, os pais e os gestores têm consciência da necessidade da participação de todos nas decisões. Assim, concluímos que a escola projeta altas expectativas de aprendizagem dos alunos e a participação dos pais nas reuniões da escola, quando solicitados, colaborando para o êxito dessa e de outras situações.

O Núcleo Gestor deve se envolver mais, participando das atividades cotidianas da escola, recorrendo à ajuda dos profissionais qualificados, dos pais e dos próprios estudantes para promover a melhoria do trabalho docente.

A escola pública, voltada à formação de cidadãos trabalhadores, precisa contribuir com o CE, os Grêmios Estudantis, as Associações de Pais e Comunitários para que possam se constituir espaços reais de participação.

O CE, a partir da realidade da escola, deverá elaborar metas para a superação dos problemas existentes e construir planos voltados à melhoria da qualidade do ensino. Além disso, poderá atuar de forma a exercer as suas funções normativa, fiscalizadora, consultiva e deliberativa, como espaço de aprendizado do exercício político para todos os segmentos representativos.

As famílias representadas no Conselho parecem não ter conhecimentos suficientes a respeito da complexidade e da profundidade de seu trabalho na área de gestão escolar. Ficam satisfeitos quando são comunicados sobre as decisões, contudo ainda não se posicionaram criticamente diante dos problemas ou se sentem à vontade para indicar soluções.

Sugerimos, então, que o Núcleo Gestor da escola se envolva de forma profunda e efetiva. A participação ativa do CE é fundamental na conquista da escola pública de qualidade que queremos, contudo, é importante salientar que o Conselho não poderá resolver todas as mazelas que a escola pública tem enfrentado.

Para resgatar a qualidade da escola pública é necessário bem mais do que promover a participação democrática. É imprescindível um grande investimento por parte do governo quanto à educação, em especial, qualificando seus profissionais, no sentido de promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, uma política voltada para os interesses da coletividade pressupõe também uma sociedade mais justa, mais igualitária e que forneça oportunidades educacionais iguais para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACÚRSIO, Marina Borges (Coord). *O Cotidiano Educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

APP – Sindicato. *Mudando a cara da escola*: Construindo o projeto político pedagógico. Caderno de Formação Básica Multiplicadora – Terceira Etapa Curso Formação de Educadores. Curitiba, APP - Sindicato, 1997/1998.

ARRETCHE M. *Estado federativo e políticas sociais*: determinantes da descentralização. Rio de Janeiro /São Paulo: Revan / Fapesp, p. 165. 2000.

ARROYO, Miguel. Administração da Educação: Poder e Participação. *Revista Educação e Sociedade* n.º 1. São Paulo: Cortez, 1979.

AVANCINE, Sérgio. *Daqui ninguém nos tira*: mães na gestão colegiada da escola pública. São Paulo: PUC, 1990 (Dissertação de Mestrado).

AZEVEDO, S. & PRATES, A.A. P. Planejamento participativo, movimento social e ação coletiva. In: *Ciências sociais hoje*. São Paulo: ANPUCS, 1998.

BASTOS, João Batista. (Org.) *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DPA, SEPE, 1999.

BOBBIO, Norberto, *et al.* *Dicionário de Política*. Tradução Carmem Varriale *et. al.*, Brasília: UNB, 2001.

_____. *O futuro da democracia*: uma defesa das regras do jogo. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986b.

BONOMA, Thomas V. Pesquisa comercial. Oportunidades, problemas e processo. *Diário do Comércio e pesquisa*. United States. Ed. J.Stor, Vol XXII, Maio de 1985.

BORJA, Jordi. A participação cidadina. *Revista Espaços & Debates*. São Paulo: Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos (NERU)M Ano VII, nº 24, p. 36, 1988.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRAGA, Roberto Saturnino. *Governo Comunidade*: Socialismo no Rio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, Constituição Federal. *República Federativa do Brasil*, Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil*. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. *As tramas da (in) sustentabilidade: trabalho, meio ambiente e saúde no Ceará*, Capítulo I: Globalização em questão: subsídios para análise do mundo que vivemos, Fortaleza: 2000. (mimeo).

CEARÁ. *Plano de Desenvolvimento Sustentável: 1995 a 1998*, Fortaleza: 1995.

_____. *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*. Nº 1. Governo Tasso Ribeiro Jereissati. Fortaleza: SEDUC, 1995 a 1998b.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. CONSED. *Gestão Democrática do Ensino Público*. Brasília: Série Estudos, 1997.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Cortez, 1999.

COTTA, Maurício. Il concetto de participaione política: linee di um inquadramento teórico. *Revista Italiana de Scienza Política*. Roma, nº 9. 1979.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci - Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Avaliação sob o olhar Propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996b.

DESLANDES. Suely Ferreira (Orgs). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

ECO, Humberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Cia das Letras. 1999.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação Institucional da escola – base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 2. ed., Rio de Janeiro: 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

GADOTTI, Moacir. Só a Escola autônoma pode melhorar o ensino. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Ano VI Nº 53, Nov - 1991.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org.) *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000a.

_____. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 2000b.

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola: Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José Eustáquio (org.) *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000c.

GAJARDO, M. (2000): Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In *Documentos PREAL*, nº 15. Rio de Janeiro: PREAL, p. 13.

GANDIM, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 1999b.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos Sociais e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Questões da nova época, v-5, 1994.

GLAZIER, J.D.; POWWELL, R.R. *Pesquisa qualitativa em administração da informação*. Englewood: Livraria Limitada, 1992.

_____. *O novo associativismo e o terceiro setor*. Serviço social e sociedade. São Paulo: Cortez, 1997b.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática na Escola*. São Paulo: Papirus, 1994.

INEP-MEC. *Indicadores da Qualidade na Educação*. Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

JESUÍNO, Maria Luzia Alves. *Autonomia Escolar: Para onde vai?* Fortaleza: Biblioteca Central da UFC. 2005. Dissertação de Mestrado, 2005.

LEITÃO, Elione Maria Diógenes. *O Plano de Desenvolvimento da Escola em Foco: uma análise da educação no ceará em tempos de ajustes neoliberais*. Dissertação de Mestrado Fortaleza: UFC, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *A prática Pedagógica do professor de Escola Pública*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC, 1984.

_____. *Organização e Gestão da escola – teoria e prática*. 4 ed. Goiânia: Alternativa, 2000b, p 109-120.

LUCK, Heloísa et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores. In: LÜCK, Heloísa. *Em Aberto – Gestão Escolar e Formação de Gestores*. Brasília: INEP, 2000b.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINELLI, Maria Lúcia. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Vera, 1999.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MATTOS, Maria José Viana Marinho de. in *Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins*, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000.

_____. *Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais - Pró Qualidade*. Belo Horizonte: 1993b.

_____. Plano de Desenvolvimento da Escola. *Informativo MAI de Ensino*. Belo Horizonte: 1997, d. v.4.

_____. *Programa de Educação para o Governo Hélio Garcia*. 1991-1994. [Mimeo.].

_____. *A Escola Pública de Qualidade: a gestão do pedagógico*. Belo Horizonte: 1997f. v.4.

MEC/FUNDEF. *Manual de Orientação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério*. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola Pública*. Brasília: MEC, 1998b.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172, Brasília, 2001c.

MINAS GERAIS, SEE. I Congresso Mineiro de Educação. *Informativo MAI de Ensino*. Belo Horizonte: Lâncer, n.89, maio/1983.

_____. *A Realidade da Educação em Minas Gerais, a Hora da Chamada*. Belo Horizonte: 1991b.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, UNESCO, 2001.

PARO, V. H. I. *Administração escolar introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Eleições de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Papyrus, 1996b.

_____. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1997c.

_____. O conselho de Escola na democratização da gestão escolar. In PARO, Vitor H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001d.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In PARO, Victor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001e.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração Colegiada na Escola Pública*, Campinas: Papirus, 1993.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1997.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola a escola necessária*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, V. 24, São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993b.

ROMÃO. José Eustáquio (Org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, Instituto Paulo Freire, 1995.

SANI, Giacomo. Participação política. In: BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de Política*. Brasília, Ed. Da Universidade de Brasília, 1986.

SAVIANI Dermeval. *A Filosofia da Educação e o problema de Inovação em educação*. S. Paulo: Cortez, 1980.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In FERRETTI, Also J. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO CEARÁ. *Folder sobre Gestão Participativa*. Fortaleza – CE: 1994.

_____. *Eleições Dietas*. Fortaleza: SEDUC, 1995.

_____. *Gestão Participativa – Conselho Escolar*. Fortaleza – CE: 1996a.

_____. *Regimento a Cara de cada escola* (Roteiro para elaboração). Fortaleza – CE: 1996b.

_____. *Gestão Escolar: Construindo uma prática coletiva*. Série: Educação Ceará, Nº 03, 1996c.

_____. *Cartilha Educação - construindo juntos o Ceará do futuro*, 1996d.

_____. *O desafio da educação no Ceará – subsídios para a elaboração do plano estadual de educação 1997-2007*, 1997e.

_____. *Relatório do 2º Encontro sobre Gestão Democrática*. Fortaleza: SEDUC. 2001a.

_____. *A Caminhada Cearense*. Fortaleza: SEDUC, 2001b.

_____. *Perspectivas apontadas pelo Congresso Estadual da Escola do Novo Milênio*. Fortaleza: SEDUC, 2002.

_____. *Plano Estadual de Educação*. 2003 a 2006. Fortaleza – CE: 2003a.

_____. *Avaliação Institucional*. Manual de orientação para a aplicação da auto-avaliação nas escolas públicas do Ceará. Fortaleza - Ceará. 2003b.

_____. *Conselhos Escolares*. Fortaleza: SEDUC, 2004.

SILVEIRA, Maria da Lúcia da. *Discurso participativo: fragilidade e ambivalência*. São Paulo: Tese de Mestrado, PUC, 1991.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez 2001.

VASCONCELOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. Cadernos Pedagógicos de Libertad nº 03. São Paulo: Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1993. In: FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *A avaliação de aprendizagem, constatações e perspectivas*. 2º JIPAT, SENAC, 03 a 05 / 07 / 1996.

_____. *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002b.

_____. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995c.

VEIGA, Zilah de Passos A. As instâncias Colegiadas da Escola. In: VEIGA, I.P.A. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. São Paulo: Papirus, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche e ALBUQUERQUE, Maria da Gláucia Menezes. *Política e planejamento educacional*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

_____. *et al. Eleição de diretores: o que mudou na escola?* Brasília: Plano, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DO CONSELHO ESCOLAR

PRESIDENTE DO CONSELHO:

SEGMENTO AO QUAL PERTENCE:

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	SIM	NÃO
O Conselho é completo nos seus pares		
O Conselho é paritário		
Mandato do Conselho está no prazo legal		
O Conselho tem regimento interno		
Existe calendário de encontro		
Regularmente existem reuniões ordinárias mensalmente		
Na escola existe painel para divulgação e informações diversas do Conselho		
O Conselho tem estruturado seu plano de trabalho		
O Conselho desenvolve campanhas ou projetos na escola		
O Conselho incentiva a criação de outras categorias colegiadas		
Sistematicamente são feitos os registros em atas dos encontros e ou reuniões		

LISTE:

Dentre os problemas descritos abaixo quais o Conselho Escolar interfere:

PROBLEMAS DE NATUREZA ADMINISTRATIVA:

() Discute () Delibera () É Consultado () Acompanha

PROBLEMA DE NATUREZA PEDAGÓGICA

() Discute () Delibera () É Consultado () Acompanha

PROBLEMA DE NATUREZA FINANCEIRA OU FÍSICO-MATERIAL

() Discute () Delibera () É Consultado () Acompanha

ANEXO B

QUESTIONÁRIO CONSELHO ESCOLAR

Nome da Escola:

Função: _____ Sexo: _____

Formação Profissional: _____

Idade: _____

Para que serve o Conselho Escolar?

Por que foi criado o Conselho Escolar?

- a) () exigência da SEDUC
- b) () necessidade da escola
- c) () mobilização da comunidade
- d) () vontade da direção
- e) () outro. Especificar

Que mudanças você observou na escola a partir da instalação do Conselho Escolar?

Para você, quais as funções do Conselho Escolar?

Como você avalia a relação entre as finalidades do Conselho e as ações (atividades), por ele desenvolvidas? Explique.

Como se dá o relacionamento entre o Conselho Escolar e a Direção?

Que sugestões você daria para melhorar o desempenho do Conselho de sua escola?

Quais os problemas atuais que o Conselho Escolar poderia ajudar a resolver?

Quais as dificuldades e problemas que o C.E. enfrenta para o seu funcionamento?

ANEXO C

Os resultados do Censo dos Conselhos Escolares das escolas públicas, realizado no ano de 2003, vais aqui apresentado em forma de tabelas.

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, Absoluto e Percentual Por Idade e Sexo - 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

CREDE	MUNICÍPIO	13 a 19	1.1 – IDADE										1.2 - SEXO													
			20 a 29		30 a 39		40 a 49		50 a 59		60 a 69		N.D.A.		Total		Feminino		Masculino		N.D.A.		Total		Abs.	
			%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.				
021	FORTALEZA		2	25,00	0	0,00	4	50,00	1	12,50	1	12,50	0	0,00	0	0,00	8	100,0	6	75,00	2	25,00	0	0,00	8	100,0

EEFM ANTONIO BEZERRA

CREDE MUNICÍPIO	1.1 - IDADE										1.2 - SEXO															
	13 a 19		20 a 29		30 a 39		40 a 49		50 a 59		60 a 69		N.D.A.		Total		Feminino		Masculino		N.D.A.		Total			
	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
FORTALEZA	1	14,29	0	0,00	1	14,29	3	42,86	2	28,57	0	0,00	0	0,00	7	100,0	6	85,71	1	14,29	0	0,00	7	100,0		021
Total GERAL	3	20,00	0	0,00	5	33,33	4	26,67	3	20,00	0	0,00	0	0,00	15	100,0	12	80,00	3	20,00	0	0,00	15	100,0		

Em relação à faixa etária dos membros dos Conselhos Escolares das escolas pesquisadas, o maior índice percebido refere-se àqueles que estão entre 30 e 39 anos de idade (33,3%).

Quanto ao sexo dos componentes dos Conselhos Escolares das escolas pesquisadas, percebemos que há uma maior incidência do sexo feminino (80%), contra 20% do sexo masculino.

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, Absoluto e Percentual Por Grau de Escolaridade - 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

1.3 - GRAU DE ESCOLARIDADE

CREDE MUNICÍPIO

CREDE MUNICÍPIO		1ª a 4ª		5ª a 8ª		Med.Incompl.		Med.Compl.		Sup.Incompl.		Sup.Compl.		Ñ Tem Esc.		Outros		N.D.A.		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
21	FORTALEZA	0	0,00	0	0,00	2	25,00	1	12,50	1	12,50	4	50,00	0	0,00	00,00	0	0,00	8	100,0	100,0

EEFM ANTONIO BEZERRA

1.3- GRAU DE ESCOLARIDADE

CREDE MUNICÍPIO

		1ª a 4ª		5ª a 8ª		Med.Incompl.		Med.Compl.		Sup.Incompl.		Sup.Compl.		Ñ Tem Esc.		Outros		N.D.A.		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%		
21	FORTALEZA	2	28,57	2	28,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	28,57	0	0,00	1	14,29	0	0,00	7	100,0
Total GERAL		2	13,33	2	13,33	2	13,33	1	6,67	1	6,67	6	40,00	0	0,00	1	6,67	0	0,00	15	100,0

Quanto ao nível de escolaridade dos componentes dos Conselhos das duas escolas analisadas, o maior índice refere-se ao curso superior o que resulta da maior presença de representantes do segmento de professores do que dos demais.

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

CREDE	MUNICÍPIO	1.4 - PROFISSÃO								1.5 - RENDA																	
		Prof.Liberal		Fun.Público		Set.Privad		Sem Vínculo		Outros		N.D.A.		Total		Até 250		251 a 500		501 a		Sup. a 1.000		N.D.A.Total			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%		
21	FORTALEZA	0	0,00	3	37,5	1	12,50	1	12,50	3	37,50	0	0,00	8	100,0	2	25,0	0	0,00	3	37,5	2	25,00	1	12,5	8	100,0

EEFM ANTONIO BEZERRA

CREDE	MUNICÍPIO	1.4 - PROFISSÃO																1.5 - RENDA									
		Prof.Liberal		Fun.Público		Set.Privad		Sem Vínculo		Outros		N.D.A.		Total		Até 250		251 a 500		501 a		Sup. a 1.000		N.D.A.		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs	Abs%	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	
21	FORTALEZA	1	14,29	3	42,8	1	14,29	0	0,00	1	14,29	1	14,29	7	100,0	4	57,1	0	0,00	1	14,2	1	14,29	1	14,27	8	100,0
Total GERAL		1	6, 67	6	40,0	2	13,33	1	6,67	4	26,67	1	6,67	15	100,0	6	40,0	0	0,00	4	26,6	3	20,00	2	13,3	15	100,0

A maioria dos conselheiros do CERE é constituída de funcionários públicos (37,50%), correspondente aos funcionários e professores. Suas rendas mensais incidem, principalmente, na faixa de até R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00, que corresponde aproximadamente, ao salário dos professores. Na EEFMAB, a maior incidência é também de funcionários públicos (40%), mas o índice de renda predominante refere-se ao salário de R\$ 250,00 (40%).

CREDE MUNICÍPIO CREDE MUNICÍPIO		1.15 - Você é reconhecido como repres.do Conselho Escolar:										1.16 - Com qual freqüência se reúne com os membros do seu segmento:													
		Nem				Mais de uma				Total		Uma vez		Raramente		Nunca		Outra		N.D.A.		Total			
		Sim	Não	Sempre	N.D.A.	Total						por mês	Raramente	Nunca	Outra	N.D.A.	Total								
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%		
21	FORTALEZA	6	75,00	0	0,00	2	25,00	0	0,00	8	100,00	4	50,00	3	37,5	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	12,5	8	100,0

EEFM ANTONIO BEZERRA

CREDE MUNICÍPIO CREDE MUNICÍPIO		1.15 - Você é reconhecido como repres.do Conselho Escolar:												1.16 - Com qual freqüência se reúne com os membros do seu segmento:											
		Sim		Não		Sempre		N.D.A.		Total		Nem Mais de uma		Uma vez por mês		Raramente		Nunca		Outra		N.D.A.		Total	
																Raramente		Nunca		Outra		N.D.A.		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
21	FORTALEZA	5	83,330	0,00	0	0,00	1	16,67	6	100,00	0	0,00	5	83,3	0	0,00	0	0,00	1	16,67	0	0,00	6	100,0	
Total GERAL		11	79,17	00,00	2	12,50	1	8,33	14	100,00	4	25,00	8	60,4	0	0,00	0	0,00	1	8,33	1	6,25	14	100,0	

O principal motivo que levou os conselheiros a aceitarem a participação do Conselho Escolar (53,3%) é o interesse pela melhoria da vida escolar, o que deixa claro o compromisso com a melhoria da educação.

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

CREDE MUNICÍPIO		1.7 - Como Membro Comunitário Participa de:																Total	
		Outros Conselhos		Igreja		Associações		Partido Político		Clube Esportivo		Outros Movimentos		Outros		N.D.A.			
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Ab	%	Abs.	%		
21	FORTALEZA	1	12,50	2	25,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	62,50	8	100,0

EEFM ANTONIO BEZERRA

CREDE MUNICÍPIO		1.7 - Como Membro Comunitário Participa de:																	
		Outros Conselhos		Igreja		Associações		Partido Político		Clube Esportivo		Outros Movimentos		Outros		N.D.A.		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Ab	%	Abs.	%	Abs.	%
21	FORTALEZA	0	0,00	1	16,67	1	16,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	66,67	6	100,0
Total GERAL		1	7,14	3	21,43	1	7,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	9	64,29	14	100,0

Ao serem interrogados acerca de seu engajamento em outras atividades relacionadas à participação, a maioria respondeu que não participa de nenhuma atividade (64,29%), e 21,43 % referiu que participa de movimentos da Igreja.

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, Absoluto e Percentual Por Função no Conselho Escolar - 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

1.8 - Função no Conselho Escolar

CREDE MUNICÍPIO		Presidente		Vice Presid.		Secretário		Coordenador		Tesoureiro		Cons.Fiscal		Conselheiro		Suplente		N.D.A.		Total		
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	%
21	FORTALEZA	1	12,50	1	12,50	1	12,50	0	0,00	1	12,50	0	0,00	4	50,00	0	0,00	0	0,00	8	100,0	

EEFM ANTONIO BEZERRA

1.8 - Função no Conselho Escolar

CREDE MUNICÍPIO		Presidente		Vice Presid.		Secretário		Coordenador		Tesoureiro		Cons.Fiscal		Conselheiro		Suplente		N.D.A.		Total		
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	%
21	FORTALEZA	1	16,67	0	0,00	1	16,67	0	0,00	0	0,00	1	16,67	1	16,67	2	33,33	0	0,00	6	100,0	
Total GERAL		2	14,29	1	7,14	2	14,29	0	0,00	1	7,14	1	7,14	5	35,71	2	14,29	0	0,00	14	100,0	

A maioria dos membros dos Conselhos entrevistados (35,71%) ocupa a função de conselheiro, dada a composição do Conselho constar apenas de um (1) presidente, um vice-presidente, um tesoureiro, um secretário e vários conselheiros.

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, Absoluto e Percentual Por Participação/Conhecimento de Recursos e Atuação – 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

1.9 - Participação no Conselho Escolar

1.10 - Tem Conhecimentos de Fundos de Recursos

1.11 - O Conselho Escolar da sua Escola é Atuante?

CREDE	1°		2°		3°		N.D.A		Total		Sim		Não		Alguns		N.D.A		Total		Sim		Não		Alguns		N.D.A	
Total	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
21 FORTALEZA	3	37,50	3	37,50	2	25,00	0	0,00	8	100,0	6	75,00	0	0,00	2	25,00	0	0,00	8	100,0	8	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	8	100,0																										

EEFM ANTONIO BEZERRA

1.9 - Participação no Conselho Escolar										1.10 - Tem Conhecimentos de Fundos de Recursos								1.11 - O Conselho Escolar da sua Escola é Atuarante?											
CREDE 21	1º		2º		3º		N.D.A		Total		Sim	Não		Alguns		N.D.A		Total		Sim	Não		Alguns		N.D.A		Total		
%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
FORTALEZA																													
6	100,0	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	100,0	5	83,33	1	16,67	0	0,00	0	0,00	6	100,0	6	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0,00	6
100,0																													
Total GERAL: 9 64,29 3 21,43 2 14,29 0 0,00 14 100,0 11 78,57 1 7,14 2 14,29 0 0,00 14 100,0 14 100,00 0 0,00 0 0,00 0,00 14																													
100,0																													

Muitos dos componentes dos Conselhos atuais (64,29%) já participaram dos anteriores, daí porque quase todos têm conhecimento de fundos de recursos (78,57%).

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, Absoluto e Percentual Por Freqüência no Conselho Escolar - 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

1.12 - Com qual frequência o Conselho Escolar de sua Escola se reúne:

CREDE MUNICÍPIO		Semanal		Mensal		Bimestral		Anual		Nenhum		N.D.A		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
21	FORTALEZA	0	0,00	7	87,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	12,50	8	100,0

EEFM ANTONIO BEZERRA

1.12 - Com qual frequência o Conselho Escolar de sua Escola se reúne:

CREDE MUNICÍPIO		Semanal		Mensal		Bimestral		Anual		Nenhum		N.D.A		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
21	FORTALEZA	1	16,67	5	83,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	100,0
Total GERAL		1	7,14	12	85,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	7,14	14	100,0

Quanto à frequência das reuniões do Conselho Escolar, 83,3% dos membros dos Conselhos referiram que estas ocorrem mensalmente.

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, Absoluto e Percentual de Acesso e Conhecimento dos Conselheiros - 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

1.13 - Qual dos Dados Abaixo é de Seu Acesso e Conhecimento:

CREDE MUNICÍPIO		Censo Escolar		Índice de Evasão		Prestação de Contas		Rendimento		N.D.A.		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
21	FORTALEZA	2	13,33	3	20,00	3	20,00	6	40,00	1	6,67	15	100,0

EEFM ANTONIO BEZERRA

1.13 - Qual dos Dados Abaixo é de Seu Acesso e Conhecimento:

CREDE MUNICÍPIO		Censo Escolar		Índice de Evasão		Prestação de Contas		Rendimento		N.D.A.		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
21	FORTALEZA	3	30,00	2	20,00	2	20,00	2	20,00	1	10,00	10	100,0
Total GERAL		5	20,00	5	20,00	5	20,00	8	32,00	2	8,00	25	100,0

Interrogados sobre o conhecimento e acesso a algumas ações que acontecem na escola, a maioria dos pesquisados do CERE (32%) referiu o rendimento escolar, enquanto a maioria da EEFM Antônio Bezerra (30%) falou do Censo Escolar.

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, Absoluto e Percentual das Contribuições na Construção, Acompanhamento e Avaliação - 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

1.14 - Qual Projeto teve sua Contribuição na Construção, Acompanhamento e Avaliação:

CREDE MUNICÍPIO		Reg.Interno		Reg. do Conselho		Proj.Político		Plano Desenv.		Outros		N.D.A.		Total	
		Interno		Escolar		Pedagógico		da Escola							
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
21	FORTALEZA	2	15,38	3	23,08	3	23,0	3	23,08	0	0,00	2	15,3	13	100,0

EEFM ANTONIO BEZERRA

1.14 - Qual Projeto teve sua Contribuição na Construção, Acompanhamento e Avaliação:

CREDE MUNICÍPIO		Reg.Interno		Reg. do Conselho		Proj.Político		Plano Desenv.		Outros		N.D.A.		Total	
		Interno		Escolar		Pedagógico		da Escola							
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
21	FORTALEZA	5	29,41	3	17,65	3	17,6	5	29,41	0	0,00	1	5,88	17	100,0
Total GERAL		7	23,33	6	20,00	6	20,0	8	26,67	0	0,00	3	10,0	30	100,0

No CERE, os entrevistados referiram participação na elaboração do Regimento Interno do Conselho (15,38%), Projeto Político-Pedagógico (23,08%), Regimento Escolar (23,08%) e PDE (23,08%). Na EEFM Antônio Bezerra, houve participação na construção do Regimento Interno do Conselho (23,33%), Projeto Político-Pedagógico (20,00%), Regimento Escolar (20,00%) e PDE (26,67%). Nesta escola houve mais comprometimento com o Regimento do Conselho e com o PDE.

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, Absoluto e Percentual Por Representação e Frequência a Reuniões - 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

1.15 - Você é reconhecido como repres.do Conselho Escolar:

1.16 - Com qual frequência se reúne com os membros do seu segmento:

CREDE MUNICÍPIO		Sim		Não		Sempre		N.D.A.		Total		por mês		Raramente		Nunca		Outra		N.D.A.		Total			
		Abs.	% Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%			
21	FORTALEZA	6	75,00	0	0,00	2	25,00	0	0,00	8	100,00	4	50,00	3	37,5	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	12,5	8	100,0

EEFM ANTONIO BEZERRA

1.15 - Você é reconhecido como repres.do Conselho Escolar:

1.16 - Com qual frequência se reúne com os membros do seu segmento:

CREDE MUNICÍPIO				Sim		Não		Sempre		N.D.A.		Total		por mês		Raramente		Nunca		Outra		N.D.A.		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
21	FORTALEZA	5	83,33	0	0,00	0	0,00	1	16,67	6	100,00	0	0,00	5	83,3	0	0,00	0	0,00	1	16,67	0	0,00	6	100,0
Total GERAL		11	79,17	0	0,00	2	12,50	1	8,33	14	100,00	4	25,00	8	60,4	0	0,00	0	0,00	1	8,33	1	6,25	14	100,0

No CERE, 75% dos representantes do Conselho Escolar dizem ser reconhecidos como participantes do Conselho, enquanto na EEFM este índice foi maior (83,33%). Metade dos membros do Conselho do CERE (50%) disseram que se reúnem mensalmente com os componentes do seu segmento, enquanto na EEFM Antônio Bezerra 60,42% referiram que se reúnem com seus colegas também uma vez por mês.

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, Absoluto e Percentual das Temáticas mais Frequentes nas Reuniões do Conselho Escolar - 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

1.17 - Quais as Temáticas mais Frequentes nas Reuniões do Conselho Escolar:

CREDE MUNICÍPIO		Utiliz.de Recursos		Atuação Prof./Func.		Comport. dos alunos		Rend. dos alunos		Infra-Estrutura		Sit.Confl. na Escola		Outras		N.D.A.		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Ab	%	Abs.	%	Abs.	%

21 FORTALEZA	5	29,41	2	11,76	1	5,88	0	0,00	6	35,29	2	11,76	0	0,00	1	5,88	17	100,0
---------------------	---	-------	---	-------	---	------	---	------	---	-------	---	-------	---	------	---	------	----	-------

EEFM ANTONIO BEZERRA

1.17 - Quais as Temáticas mais Frequentes nas Reuniões do Conselho Escolar:

CREDE MUNICÍPIO		Utiliz.de Recursos		Atuação Prof./Func.		Comport. dos alunos		Rend. dos alunos		Infra-Estrutura		Sit.Confl. na Escola		Outras		N.D.A.		Total	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Ab	%	Abs.	%		
21	FORTALEZA	2	11,76	1	5,88	4	23,53	2	11,76	4	23,53	2	11,76	0	0,00	2	11,76	17	100,0
Total GERAL		7	20,59	3	8,82	5	14,71	2	5,88	10	29,41	4	11,76	0	0,00	3	8,82	34	100,0

Segundo os entrevistados, as temáticas mais abordadas nas reuniões do Conselho (29,41%) dizem respeito a problemas referentes à infraestrutura, ou seja, à organização material da escola.

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, Absoluto e Percentual das Maiores Dificuldades Encontrada Pelo Conselho Escolar - 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

1.18 - As Maiores Dificuldades Encontradas Pelo Conselho Escolar:

CREDE MUNICÍPIO	Falta de Interesse	falta de disponibilidade	Hor./Tempo reuniões	Trabalho Voluntário	Falta de formação	Falta de divulgação	Reg.Interno do Conselho	Centralização de poderes	Definição de prioridades	Relações C/ copmport.	Outras	NDA	Total
-----------------	--------------------	--------------------------	---------------------	---------------------	-------------------	---------------------	-------------------------	--------------------------	--------------------------	-----------------------	--------	-----	-------

21	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
FORTALEZA	4	26,67	6	40,00	2	13,33	0	0,00	0	0,00	1	6,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	13,33
100,0																								

EEFM ANTONIO BEZERRA

1.18 - As Maiores Dificuldades Encontradas Pelo Conselho Escolar:

CREDE MUNICÍPIO	Falta de Interesse		falta de - disponibilidade		Hor./Tempo reuniões		Trabalho Voluntário		Falta de formação		Falta de divulgação		Reg.Interno do Conselho		Centralização de poderes		Definição de prioridades		Relações C/ Outras copmport.		NDA		Total	
21 Abs.	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Ab	%	Abs	%
FORTALEZA	1	7,14	5	35,71	4	28,57	1	7,14	0	0,00	1	7,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	7,14	0	0,00	1	7,14
100,0																								
Total GERAL	5	17,24	11	37,93	6	20,69	1	3,45	0	0,00	2	6,90	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	3,45	0	0,00	3	10,34
100,0																								

Para os entrevistados, a maior dificuldade com que o Conselho Escolar se depara refere-se à falta de disponibilidade e interesse dos componentes (37,93%), devido a outros afazeres e à luta pela sobrevivência.

Resultado da Amostra dos Membros dos Conselhos Escolares das Escolas CERE e Antônio Bezerra, absoluto e percentual por ações realizadas a partir 2000 - 2003

CREDE: 21 MUNICÍPIO: FORTALEZA

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

1.19 - As Ações Realizadas Pelo Conselho Escolar na Gestão 2000 a 2003:

Gerenc.de Recursos	Ações pedagógicas	Aquisição de recursos	Melhoria da Merenda	Aquisição de bens	Encamin. de bens	Elab.Soc. PDE PPP e PDE	Consc.da	Melhoria do Melh. da matric	Parti c.da Esc	Melh.do decis. e eleições	Não teve Público	NDA Atuação	Total
--------------------	-------------------	-----------------------	---------------------	-------------------	------------------	-------------------------	----------	-----------------------------	----------------	---------------------------	------------------	-------------	-------

Abs. %	Abs. Abs.	% %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	
4	13,3	1	3,33	0	0,00	2	6,67	0	0,00	3	10,0	5	16,6	3	10,0	2	6,67	2	6,67	1	3,33	4	13,3	2	6,67	0	0,00	0	0,00	1	3,33	30
	100,0																															

CREDE: 21 MUNICÍPIO: FORTALEZA

EEFM ANTONIO BEZERRA

1.19 - As Ações Realizadas Pelo Conselho Escolar na Gestão 2000 a 2003:

Gerenc.de Recursos		Ações pedagógicas		Aquisição de recursos		Melhoria daAquisição Merenda		Encamin. de bens		Elab.Soc. PDE		Consc.da PPP e PDE		Melhoria do Melh. da matric Comunid.		Melh. da relacionam. e perm. do aluno		Parti c.da Esc. e decis. do aluno		Melh.do decis. e eleições		Não teve Público		NDA Atuação		Total							
Abs. %	Abs. Abs.	%	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %	Abs. %			
2	4,08	1	2,04	2	4,08	5	10,20	4	8,16	2	4,08	4	8,16	5	10,2	5	10,2	5	10,2	4	8,16	5	10,2	4	8,16	0	0,00	0	0,00	1	2,04	49	
		100,0																															
Total	6	7,59	2	2,53	2	2,53	7	8,86	4	5,06	5	6,33	9	11,3	8	10,1	7	8,86	7	8,86	5	6,33	9	11,3	6	7,59	0	0,00	0	0,00	2	2,53	79
		100,0																															

A participação do Conselho na gestão 2000-2003 foi mais notória em relação ao encaminhamento do PDE e à organização das eleições.

Total das Escolas e Questionários Respondidos no Censo dos Conselheiros por CREDE e Município - 2003

CERE - MARIA JOSE SANTOS FERREIRA GOMES

TOTAL

CREDE MUNICÍPIO		ESCOLAS	QUESTIONÁRIOS
21	FORTALEZA	1	8

EEFM ANTONIO BEZERRA

		TOTAL	
CREDE MUNICÍPIO		ESCOLAS	QUESTIONÁRIOS
21		1	7
Total Geral		2	15