

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

IVAN DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO COLEGIADA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ**

**FORTALEZA
2006**

IVAN DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO COLEGIADA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ**

**Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-
graduação em Educação, da Universidade Federal
do Ceará, como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor.**

Orientador: Prof. PhD. Brendan Coleman McDonald

**FORTALEZA
2006**

IVAN DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO DA GESTÃO COLEGIADA
NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO CEARÁ**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Aprovada em: __19__ / __04__ /2006

BANCA EXAMINADORA

Prof. PhD. Brendan Coleman McDonald (Orientador)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Filqueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Dra. Ana Maria Fontinelle Catrib
Universidade de Fortaleza – Unifor

Prof^ª. Dra. Simone da Cunha Gomes
Universidade de Fortaleza - Unifor

A meus Pais, Maria Teixeira
(*in memoriam*) e Bianor; e ao aos
meus irmãos e sobrinhos.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A minha mulher, Alexandrina Terceiro de Oliveira, aos meus filhos: Alessandrino Terceiro de Oliveira e Geórgia Terceiro de Oliveira, pela compreensão, constante estímulo e apreço, e por cederem as horas de nosso convívio familiar para a execução deste trabalho.

Ao Professor PhD. Brendan Coleman McDonald, meu orientador, meu agradecimento pelo apoio, ensinamentos, contribuições e amizade.

Aos Professores Drs. Raimundo Hélio Leite e Rui Verlaine Moreira, meus agradecimentos especiais, pois sem a cooperação deles não teria concluído o trabalho.

Aos professores e funcionários dos departamentos acadêmicos vinculados ao Curso de Doutorado em Educação.

Aos colegas do Departamento de Fundamentos da Educação, da FACED/UFC.

A todos os colegas do Curso de Doutorado em Educação.

A Secretária de Educação do Estado do Ceará e em especial aos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDES 01, 02, 06 e 21, e a todas as escolas pesquisadas, por facilitarem a coleta dos dados.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a execução deste estudo, o meu **MUITO OBRIGADO**.

RESUMO

Ponto fundamental norteou este trabalho: como as escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio da rede pública do Estado do Ceará e que tenham PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, respondem ao imperativo constitucional que estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público. A inclusão da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal de 1988 foi uma inovação, já que nenhuma outra carta anterior o fez. Mesmo a legislação infraconstitucional de procedência federal não consignou o tema como um princípio a ser adotado. Este estudo se circunscreverá a verificação de existência de participação efetiva do colegiado escolar na gestão das escolas públicas estaduais, e saber qual o nível de relacionamento dessas escolas com outros órgãos do sistema (Secretaria de Educação do Estado – SEDUC e os centros regionais de desenvolvimento da educação - CREDES) A pesquisa baseou-se em dois tipos de levantamentos de dados. No primeiro, entrevistas de caráter não estruturado com os membros representativos de conselhos escolares de oitenta e duas escolas. No segundo levantamento, foram feitas observações do funcionamento das reuniões desses colegiados. As interpretações e explicações dos achados foram feitas com base nos princípios estritos da hermenêutica fenomenológica. Sete categorias distintas, mas intimamente relacionadas, foram enunciadas como expressões concretas da gestão democrática – a idéia de participação, a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local na gestão da escola, o referendado nas reuniões dos conselhos, o número de reuniões realizadas pelo colegiados, as dificuldades na participação dos vários segmentos na gestão da escola, os organismos escolares presentes na gestão da escola e a relação da escola com o CREDE e a SEDUC. Foi possível constatar que, ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre membros da comunidade escolar e local, os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram bom termo.

Palavras-chave: Gestão colegiada; Participação na gestão; Autonomia da escola.

ABSTRACT

The basic question directing this research was: How do the public schools at primary and secondary levels in the State of Ceará that have the Development School Plan (DSP) respond to a constitutional demand that the principal of Democratic Management be applied in all public schools. The inclusion of democratic management in the Federal Constitution of 1988 was something rather new as no other federal document had included it. The study tried to verify the existence of effective collegiate participation in school management in the public state schools of Ceará. It also tried to discover what level of relationship existed between these same schools and other departments in the State Secretariat of Education (SEDUC) and the regional centers for educational development (CREDE). The research was carried out through non structural interviews with representative members of school councils in 82 of the state schools. Personal observation of the manner in which these councils met and functioned was also carried out. The interpretation and explanation of what was discovered was based strictly on the principles of hermeneutic phenomenology. Seven distinct categories were presented as concrete expressions of democratic school participation: the notion of participation, the participation of different segments of the school and local communities, the decisions made at council meetings, the number of meetings held, the difficulties involved in participation for various segments of school management, the organizations present in the school management, and the relationship between the school, CREDE an SEDUC. We concluded that contrary to what was idealized the working together of members of school management and local communities, the mechanism used the system simply did not work.

Keywords: Collective administration; Participation in administration; School autonomy.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Depoimentos, Unidades de Sentido, Reduções e a Categoria Participação.....	181 - 184
TABELA 2 – Depoimentos, Unidades de Sentido, Reduções e a Categoria Participação na Gestão.....	184 - 192
TABELA 3 – Depoimentos, Unidades de Sentido, Reduções e a Categoria Referendo.....	192 - 196
TABELA 4 – Depoimentos, Unidades de Sentido, Reduções e a Categoria Número de reuniões.....	196 - 198
TABELA 5 – Depoimentos, Unidades de Sentido, Reduções e a Categoria Dificuldades de participação.....	199 - 201
TABELA 6 – Depoimentos, Unidades de Sentido, Reduções e a Categoria Organismos Colegiados.....	201 - 203
TABELA 7 – Depoimentos, Unidades de Sentido, Reduções e a Categoria Relação Escola x CREDE x SEDUC	204 - 207

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Demonstrativo das reduções da categoria <i>participação</i> pelos diretores, sociedade civil, funcionários, pais de alunos, alunos e docentes.....	129 - 131
QUADRO 2 – Demonstrativo das reduções da categoria <i>participação na gestão</i> pelos professores, funcionários, sociedade civil, diretores, pais de alunos e alunos.....	132 - 135
QUADRO 3 – Demonstrativo das reduções da categoria <i>referendo</i> pelos professores, alunos, diretores, pai de aluno, funcionários e Sociedade civil.....	136 - 138
QUADRO 4 – Demonstrativo das reduções da categoria <i>nº de reunião conselho escolar</i> pelos diretores, funcionários, alunos, professores, funcionários, pais de alunos e sociedade civil.....	139 - 141
QUADRO 5 – Demonstrativo das reduções da categoria <i>dificuldades de participação</i> pelos diretores, professores, alunos, funcionários, pai de alunos e sociedade civil.....	132 - 145
QUADRO 6 – Demonstrativo das reduções da categoria <i>organismos colegiados que participam efetivamente na gestão da escola</i> pelos diretores, funcionários, pais de alunos, alunos, professores e sociedade civil.....	145 - 148
QUADRO 7 – Demonstrativo das reduções da categoria <i>relação escola x CREDE x SEDUC</i>	148 - 151

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	7
LISTA DE QUADROS.....	8
1 INTRODUÇÃO.....	13
2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO SISTEMA DE ENSINO.....	18
2.1 O movimento da autonomia da escola.....	18
2.2 A complexidade da escola e sua organização.....	23
2.3 A educação e o seu sentido social.....	30
2.4 O ato pedagógico na elaboração do saber escolar.....	32
2.5 A Gestão escolar e a sua democratização.....	34
2.5.1 Gestão escolar.....	34
2.5.2 Democratização da escola: a formação dos diretores.....	38
2.5.3 Evolução teórico-prática da educação.....	39
2.5.4 Nova educação em novos tempos.....	39
2.5.5 O movimento teórico-prático da administração da educação.....	42
2.5.6 Competências e formação para a gestão da escola.....	46
2.5.7 Os fundamentos da formação e prática do gestor da unidade escolar.....	47
2.6 A gestão escolar na implementação de mudança.....	48
2.7 Gestão democrática participativa.....	53
2.7.1 Autonomia da escola.....	54
2.7.2 A representatividade por meio dos órgãos colegiados.....	56
2.8 Gestão participativa nas escolas públicas do Ceará.....	57
2.9 Conselhos escolares na gestão democrática da educação pública.....	59
2.9.1 A origem e a natureza dos conselhos.....	59
2.9.2 A concepção de conselho no Brasil.....	63
2.9.3 O Conselho de Educação e suas competências.....	65
2.10 A organização dos conselhos escolares na gestão das instituições educacionais.....	70
2.10.1 Conselho na educação superior.....	71
2.10.2 Os conselhos na educação básica.....	73
2.10.3 Conselho escolar: estratégia da gestão democrática.....	75
3 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	81
3.1 Referencial Teórico.....	81
3.1.1 O objeto de estudo sugere o caminho a percorrer para estudá-lo.....	81
3.1.2 Considerações necessárias.....	83
3.1.3 Considerações sobre o Ser-Ideal.....	86
3.1.4 Considerações sobre o Ser-Real.....	90
3.2 Procedimentos metodológicos.....	92
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	95
4.1 Apresentação das entrevistas realizadas com os segmentos do Conselho Escolar.....	95
4.1.1 Concepção de participação.....	95
4.1.1.1 Diretores de escolas.....	95
4.1.1.1 Sociedade civil.....	96
4.1.1.1 Funcionários.....	96
4.1.1.1 Pais de alunos.....	97

4.1.1.1 Alunos.....	97
4.1.1.1 Professores.....	98
4.1.2 Existência de participação na gestão da escola.....	99
4.1.2.1 Diretores de escolas.....	99
4.1.2.1 Professores	100
4.1.2.1 Funcionários	101
4.1.2.1 Alunos.....	101
4.1.2.1 Pais de alunos	102
4.1.2.1 Sociedade civil	103
4.1.3 O que é tratado nas reuniões do Conselho Escolar.....	103
4.1.3.1 Diretores de escolas	103
4.1.3.1 Alunos.....	104
4.1.3.1 Professores.....	105
4.1.3.1 Pais de alunos	105
4.1.3.1 Funcionários	106
4.1.3.1 Sociedade civil organizada	107
4.1.4 Número de vezes que o conselho escolar se reuniu.....	107
4.1.4.1 Diretores das escolas.....	107
4.1.4.1 Funcionários	108
4.1.4.1 Pais de alunos	109
4.1.4.1 Alunos.....	110
4.1.4.1 Professores.....	110
4.1.4.1 Sociedade civil	111
4.1.5 Dificuldades dos segmentos participarem efetivamente da gestão da escola.....	111
4.1.5.1 Diretores	111
4.1.5.1 Professores.....	112
4.1.5.1 Alunos.....	113
4.1.5.1 Funcionários	113
4.1.5.1 Pais de alunos	114
4.1.5.1 Sociedade civil	115
4.1.6 Organismos colegiados que participam efetivamente na gestão da escola.....	115
4.1.6.1 Diretores	115
4.1.6.1 Funcionários	116
4.1.6.1 Pais de alunos	116
4.1.6.1 Alunos.....	117
4.1.6.1 Professores.....	117
4.1.6.1 Sociedade civil	117
4.1.7 Relação Escola x CREDE e Escola x SEDUC	118
4.1.7.1 Diretores	118
4.1.7.1 Professores.....	119
4.1.7.1 Alunos.....	119
4.1.7.1 Pais de alunos	120
4.1.7.1 Funcionários	121
4.1.7.1 Sociedade civil	121
4.1.8 Apresentação observações realizadas com os segmentos do Conselho Escolar.....	122
4.1.8.1 Escolas vinculadas ao CREDE 21	122

4.1.8.1 Escolas vinculadas ao CREDE 01	124
4.1.8.1 Escolas vinculadas ao CREDE 02	126
4.1.8.1 Escolas vinculadas ao CREDE 06	127
4.2 Reduções extraídas das entrevistas com os segmentos do Conselho Escolar	129
4.2.1 Concepção de participação	129
4.2.1.1 Diretores de escolas	129
4.2.1.1 Sociedade civil	130
4.2.1.1 Funcionários	130
4.2.1.1 Pais de alunos	131
4.2.1.1 Alunos.....	131
4.2.1.1 Professores.....	132
4.2.2 Participação na gestão.....	132
4.2.2.1 Professores.....	132
4.2.2.1 Funcionários	133
4.2.2.1 Sociedade civil	134
4.2.2.1 Diretores	134
4.2.2.1 Pais de alunos	135
4.2.2.1 Alunos.....	136
4.2.3 Referendo.....	137
4.2.3.1 Professores.....	137
4.2.3.1 Alunos.....	137
4.2.3.1 Diretores	138
4.2.3.1 Pais de alunos	138
4.2.3.1 Funcionários	139
4.2.3.1 Sociedade civil	139
4.2.4 Número de vezes que o Conselho Escolar se reuniu	140
4.2.4.1 Diretores de escolas	140
4.2.4.1 Funcionários	140
4.2.4.1 Pais de alunos	141
4.2.4.1 Alunos.....	141
4.2.4.1 Professores.....	142
4.2.4.1 Sociedade civil	142
4.2.5 Dificuldades dos segmentos participarem efetivamente na gestão da escola.....	143
4.2.5.1 Diretores	143
4.2.5.1 Professores.....	143
4.2.5.1 Alunos.....	144
4.2.5.1 Funcionários	144
4.2.5.1 Pais de alunos	145
4.2.5.1 Sociedade civil	145
4.2.6 Organismos colegiados que participam efetivamente na gestão da escola.....	146
4.2.6.1 Diretores	146
4.2.6.1 Funcionários	147
4.2.6.1 Pais de alunos	147
4.2.6.1 Alunos.....	148
4.2.6.1 Professores.....	148
4.2.6.1 Sociedade civil	148

4.2.7 Relação Escola x CREDE x SEDUC.....	149
4.2.7.1 Diretores	149
4.2.7.1 Professores.....	150
4.2.7.1 Alunos.....	150
4.2.7.1 Funcionários	151
4.2.7.1 Pais de alunos	152
4.2.7.1 Sociedade civil	152
4.3 Reduções das observações de reuniões do Conselho Escolar por CREDE	152
4.3.1 CREDE 21	152
4.3.2 CREDE 01	153
4.3.3 CREDE 02	153
4.3.4 CREDE 06	154
4.4 Síntese das reduções das entrevistas e das observações, por categoria.	154
4.4.1 Concepção de participação	154
4.4.2 Participação na gestão.....	156
4.4.3 O que é referendado nas reuniões do conselho escolar	159
4.4.4 Número de reuniões realizadas pelos conselhos escolares	162
4.4.5 Dificuldades representantes dos segmentos de participarem na gestão da escola...	163
4.4.6 Organismos colegiados presentes na escola	164
4.4.7 Relação escola x CREDE x SEDUC	167
5 CONCLUSÃO	169
BIBLIOGRAFIA	174
ANEXOS	180

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira experimentou uma democratização tardia. Criada e cevada para servir à elite, chegou ao final do século XX empunhando bandeiras há muito superadas em países de tradição democrática. As influências liberais que por aqui aportaram adaptaram-se aos interesses de grupos, dando origem a uma forma especial de liberalismo calcado mais nesses agregados sociais do que no povo. A cultura política autoritária predominou, intercalada por espasmos de democracia.

Nesse quadro, a educação pública desenvolveu-se, administrada por um Estado tutor, superior ao povo. A democratização da educação pública brasileira passou por vários estádios, tendo sido compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, posteriormente, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino. Em 1998, movida por inúmeros acontecimentos que propeliram a participação popular, a Constituição Federal estabeleceu como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, a gestão democrática.

No Estado do Ceará, SEDUC – Secretaria de Educação Básica, busca a ampliação do espaço na área pedagógica (processo de aprendizagem, metodologias de ensino, mecanismos de avaliação de aprendizagem etc.), na área administrativa (definição do calendário escolar, de organização das atividades de ensino, definição de prioridades na escola etc.) e no terreno financeiro (decisão de como aplicar os recursos financeiros recebidos da Secretaria de Educação, Ministério da Educação e de outras formas). (CEARÁ/SEDUC, 1997:7).

Malgrado essas medidas, os mecanismos utilizados para ampliar a decisão da escola são: Conselho Escolar, escolha e seleção do diretor da escola por critérios democráticos e a transferência automática e sistemática dos recursos às unidades escolares (CEARÁ/SEDUC, série: Educação Ceará, 1995/1998).

A Lei 12.452, de 06 de junho de 1995 do Estado do Ceará, em seu artigo 4º item VII, que dispõe sobre o processo de municipalização do ensino do Ceará e dá outras providências, observa que as escolas devem criar e manter conselhos escolares, com atribuições de natureza consultiva, deliberativa, de avaliação e controle das atividades pedagógicas, financeiras e administrativas, com representação de professores, alunos, pais, funcionários e comunidade.

Já a Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998, e o Decreto nº 25.297, de 18 de novembro de 1998, dispõem sobre o processo de escolha e indicação dos diretores das escolas públicas estaduais de ensino básico.

Considerando a teia de relações profissionais e pessoais que envolvem as práticas da gestão educacional, bem como as normas que lhes dão suporte, propomos analisar como as escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública estadual do Ceará, e que tenham PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, respondem ao imperativo constitucional que estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público.

Este trabalho tem como temática a gestão democrática do ensino público e está estruturado em oito capítulos. No primeiro, faço breves considerações sobre o movimento de implantação da gestão democrática em vários países, principalmente no Brasil, a partir dos anos 1970, demonstrando as iniciativas em vários estados brasileiros.

No segundo módulo aponto indicativos teóricos e metodológicos que nortearam a formulação da pesquisa, a coleta e análise dos dados e a interpretação de seus resultados. Indico a maneira pela qual foram realizados os levantamentos – entrevista e observação – que permitiram a eleição de sete categorias, a partir das quais foram aglutinados e analisados os dados empíricos resultados das falas dos vários sujeitos participantes da pesquisa: compreensão de participação, participação na gestão, referendo, números de reuniões, organismos colegiados, dificuldades de participação e relação da escola com o CREDE e a SEDUC.

O dois capítulos seguintes foram organizados de maneira a demonstrar os resultados das entrevistas e das observações realizadas com os Conselhos Escolares. No segmento terceiro, analiso as falas dos grupos depoentes, de acordo com as sete categorias identificadas como a de maior frequência quando da compatibilização dos dados empíricos. Esta análise mostra os ângulos enfocados pelos segmentos envolvidos no processo da gestão democrática. No capítulo módulo examino, mediante observações de reuniões dos Conselhos Escolares, se os dados obtidos pelos sujeitos pesquisados durante as entrevistas retratam o fenômeno tal como este se manifesta.

Nos capítulos quinto e sexto procedem, a partir das entrevistas dos sujeitos e das observações das reuniões dos Conselhos Escolares, às reduções da significação das concepções dos depoimentos estabelecidos nas diversas categorias encontradas.

No sétimo, retomo e sintetizo, a modo de conclusão, as reduções das entrevistas e das observações por, categoria, reveladas pelos dados. Os indicadores empíricos analisados demonstram que as questões ligadas à participação podem ser consideradas o pano de fundo de todos os mecanismos que, de alguma maneira, materializam os processos de funcionamento da gestão democrática do ensino público.

Na conclusão, foi possível constatar que, ao abordar os aspectos da gestão democrática do ensino público ligado à participação, ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre membros da comunidade escolar e local, o mecanismo adotado não logrou êxito.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Existe participação efetiva do Colegiado Escolar na gestão das escolas públicas estaduais do Ceará e qual o nível de relacionamento dessas escolas com outros órgãos do sistema (Secretaria de Educação do Estado – SEDUC e Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE)?

OBJETIVOS

Geral

As diversas legislações sobre as mais diversas formas de participação democrática na escola não significam, entretanto, que uma gestão seja democrática. O Estado, ao legislar, normatizar, abrir espaço para participação, sinaliza sua decisão de ampliar a participação, de melhorar os níveis de compromisso, cobrança e desenvolvimento da cidadania. A democracia, porém, situada como padrão de relacionamento mais participativo, que respeita diversidades, busca consenso na solução dos conflitos, compromisso, que busca responsabilidades compartilhadas, requer de tudo uma mudança de comportamento das diversas pessoas e instituições envolvidas.

Este estudo se circunscreverá a analisar as convergências e divergências entre o que prevê as legislações sobre a gestão democrática e sua implementação em escolas públicas do Estado do Ceará e qual o nível de relacionamento dessas escolas com outros órgãos do sistema.

Específicos

- Estabelecer a compreensão da comunidade escolar e local sobre o conceito de participação;
- verificar se existe a participação efetiva da comunidade escolar e local na administração das escolas públicas estaduais;
- observar como acontece a participação da comunidade escolar e local na administração das escolas públicas estaduais;
- identificar quais os organismos colegiados (grêmios, associação de pais e comunitários – APC, associações dos servidores, congregações, conselhos escolares, associação dos bairros) que participam efetivamente na gestão democrática da escola;
- identificar os níveis de relacionamento das escolas públicas estaduais com os outros órgãos do sistema (Secretaria de Educação do Estado do Ceará e os centros regionais de desenvolvimento da educação).

QUESTÕES A INVESTIGAR

- O que a comunidade escolar e local compreende por participação?
- Existe participação da comunidade escolar e local na administração das escolas públicas estaduais?
- Como sucede a participação da comunidade escolar e local na administração das escolas públicas estaduais?
- Quais os organismos colegiados (grêmio, associação de pais e comunitários – APC, associação dos servidores, congregação, conselhos escolares, associações dos bairros) que participam efetivamente na gestão democrática da escola?
- Qual o nível de relacionamento das escolas estaduais com os outros órgãos do sistema (secretaria de Educação do Estado e centro regional de desenvolvimento da educação)?

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO SISTEMA DE ENSINO

2.1 O movimento da autonomia da escola

Um estudo bastante detalhado do movimento de autonomia na escola, pelo menos até 1948 foi feito por Piaget e Heller (1968). Na história deste tema, a autonomia sempre foi associada à liberdade individual e social, à ruptura com a burocracia centralizadora e, mais recentemente, à transformação social. A autonomia é valorizada tanto em termos diretamente pedagógicos, como instrumento de socialização progressiva da criança, como no contexto organizacional e administrativo da gestão da escola. Alguns educadores já chegaram a definir a educação como o processo de passagem da anomia, pela heteronomia para a autonomia.

A autonomia é um conceito recorrente na obra de vários clássicos da educação. Locke concebe-a como “autogoverno”, no sentido moral de autodomínio individual. Makarenko e Pistrak a definiram como “autoorganização dos alunos”. Adolph Ferrière e Piaget consideram-na como importante na socialização gradativa da criança. Alexander Neil organizou a escola de Summerhill e entregou-a ao controle dos alunos.

Maia recentemente, George Snyders e Cornelius Castoriadis fizeram interessantes reflexões sobre o tema da autonomia. Snyders (1977) diz que a autonomia, embora relativa, deve ser conquistada permanentemente e que a escola há de preparar o indivíduo para a autonomia pessoal, inserção na comunidade e transformação social. Castoriadis (1995:123) concebe a autonomia como “o domínio do consciente sobre o inconsciente que é o discurso do outro”, ou seja, a alienação. Esta ocorre quando o discurso estranho nos invade, nos domina e fala por nós. A educação como processo de conscientização ou desalienação representa a conquista da autonomia.

A tentativa de implantação efetiva da autonomia escolar e da gestão democrática da escola aconteceu especialmente após o movimento estudantil de 1968 no mundo ocidental, como uma forma restrita, mas efetiva, de realização da utopia dos jovens daquela década. “Escolas livres” ou alternativas surgiram especialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra como instrumento de superação da escola tradicional, tecnicista e burocrática do Estado.

Ainda nos Estados Unidos, começaram a florescer as escolas confessionais católicas como instituições mais eficientes do que as escolas públicas. No Canadá criaram-se inúmeras escolas comunitárias que até hoje são administradas pela comunidade e mantidas pelo poder público.

No Brasil, sempre houve experiências isoladas da gestão colegiada de escolas, mas sem repercussão sobre o sistema (VIANNA, 1986). Vinculadas a iniciativas isoladas de alguns educadores, logo eram interrompidas quando estes deixavam a escola (PASSOS, 1988).

A partir dos anos 1970, em pleno regime militar, surgiu uma onda de escolas alternativas que buscavam autonomia institucional diante da burocracia e controle estatal. Algumas delas se organizaram como cooperativas outras como comunitárias e outra ainda como cooperativas e comunitárias. Todas representavam alguma forma de alternativa e resistência da sociedade civil à burocracia do sistema de ensino oficial precário e ineficiente. Precursora deste movimento, embora dentro de outra perspectiva, foi a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), iniciada em 1943.

Ainda na década de 1970, mas dentro do próprio sistema, apareceram alguns políticos dissidentes que, nos seus mandatos como governadores e prefeito, implantaram algumas escolas que se abriram à participação da comunidade.

Em uma análise sobre as eleições de diretores e a democracia na escola, Marés (1983) citadas por Mendonça (2000:85), anota:

Hoje, quando em vários Estados brasileiros a oposição ganha as eleições estaduais assumindo a responsabilidade de dirigir Estados e Municípios sob a bandeira da democracia, a questão deixa de ser teórica e assume vestes de realidade. Democratizar a escola deixa de ser palavra de ordem das elites universitárias para ser um problema real das Secretarias de Educação dos governos oposicionistas.

Já na década de 1980, ocorreram também importantes avanços no Brasil dentro desta mesma tendência mundial. Em 1982, quando ainda no regime militar os governadores dos Estados e prefeitos dos municípios voltaram a ser eleitos, iniciativas de governadores e prefeitos trouxeram avanços importantes na direção da gestão democrática e da autonomia das escolas. O Foro de Educação do Estado de São Paulo (1983-84), na gestão do governador Franco Montoro, estimulou o debate sobre a necessidade de um novo modelo de escola pública. Tendo como lema de campanha o slogan “descentralização e participação”, Montoro, logo que assumiu o poder, descentralizou a merenda escolar para o nível municipal e transformou os conselhos consultivos das escolas públicas em conselhos deliberativos, mas não conseguiu ampliar a autonomia das escolas. Em Minas Gerais, por via do Congresso Mineiro de Educação (1983-84), o governo estimulou a escola pública a reformular suas propostas curriculares e aprovou a implantação do colegiado escolar e o sistema de eleição dos diretores das escolas. O colegiado, porém não saiu do papel. Em Santa Catarina, o governador de partido conservador mobilizou o Estado inteiro na elaboração do plano estadual de educação e implantou o sistema de eleição dos diretores das escolas pela própria comunidade (SANTOS FILHO, 1992).

Vejamos a afirmação de Mendonça sobre esta questão:

O sistema estadual de educação de Minas Gerais foi o primeiro a adotar tal mecanismo para provimento do cargo de diretor de suas unidades de ensino. Após um longo período em que o processo utilizado para escolha dos diretores foi o da indicação política, o sistema passou a sofrer forte pressão de suas bases pela implantação de eleição de diretores. (2000:245).

Todas estas iniciativas governamentais, de algum modo, estancaram ou mesmo reapresentaram um retrocesso no mandato dos governadores subseqüentes. Uma reversão desta tendência conservadora ocorreu em 1988, quando o Brasil promulgou uma Constituição na qual instituiu explicitamente a “democracia participativa” e a possibilidade de o povo exercer o poder “diretamente” (Art. 1º). No que se refere à educação, “as concepções pedagógicas” e a “gestão democrática da escola pública” (Art. 206). Como observa Gadotti (1995:97), “estes princípios podem ser considerados como fundamentos constitucionais da autonomia da escola”. Na trilha da Constituição Federal, as constituições

estaduais e municipais criaram conselhos escolares e implantaram a política de eleições de diretores de escolas.

Em um estudo sobre a maneira como a educação é contemplada nas constituições estaduais Romualdo Oliveira & Afrânio Catani observam que são os seguintes os estados que incluíram em seus textos a eleição dos diretores das escolas estaduais:

Rio Grande do Sul (art. 213, parágrafo 1º), Santa Catarina (art. 162, VI), Paraná (art. 178, VII, Mato Grosso (art. 237 IV), Amazonas (art. 199), Pará (art. 278, III, b), Ceará (art. 220), Rio Grande do Norte (art. 135 VI), Espírito Santo (art. 177) e Rio de Janeiro (art. 307, XII) (OLIVEIRA e CATANI, citados por MENDONÇA, 2000:207).

Nesta mesma linha de princípios, o projeto de LDB que, desde 1989 se encontrava no Congresso, também endossou estas diretrizes e buscou explicitá-las um pouco mais.

Ainda na década de 1980, foram importante as Conferências Brasileiras de Educação que tiveram a capacidade de aglutinar educadores de todo o País, catalisando a sua organização política em torno da democratização da educação. A IV CBE, realizada em 1986, em Goiânia, foi uma das que produziu o maior efeito sóciopolítico, com a aprovação de uma carta pela sua plenária final que incluía, dentre outros, alguns pontos identificados com a democratização administrativa da educação: o funcionamento autônomo e democrático das universidades; a garantia de controle da política educacional em todos os níveis da sociedade civil, por meio de organismos colegiados democraticamente constituídos, formas democráticas de participação garantidas pelo Estado para controle social efetivo das obrigações referentes à educação pública, gratuita e boa qualidade.

A IV CBE, aberta em 3 de setembro de 1986, foi organizada no contexto de mobilização dos educadores na formulação de parâmetros ordenadores da educação brasileira a serem incluídos na nova Constituição. A CBE cumpriu o seu papel de chamar a atenção para os problemas centrais desse campo da vida social, de catalisar a luta pelo

ensino público de qualidade e de apontar os rumos para a sua conquista. Um trecho da conferência de abertura do evento ressalta que

As circunstâncias da lenta, difícil e tumultuada transição da ditadura para a esperada democracia determinaram as condições possíveis: assembléia congressual e eleições simultâneas com a dos governadores. Poderíamos gastar muita energia lamentando as condições reais. Ao invés disso, prefiro não desperdiçar essa energia, para usá-la toda na abertura de caminhos para concepções unitárias que precisamos alcançar. E mais: para pressionar os constituintes, de modo a anular e ultrapassar a força dos que trabalham contra os interesses da maioria do povo brasileiro. Basta de lamentos a respeito dos limites da Assembléia Nacional Constituinte. Organizemo-nos para aproveitar ao máximo o espaço definido por esses limites. Se não o fizermos, haverá quem o ocupe, com a força que a inércia política e ideológica propiciam. Esta CBE não será o último evento de nossa mobilização, mas, com certeza, será o maior de todos. Vamos aproveitá-lo para traçar caminhos, discutir projetos, explicitar nossas convergências e divergências. Tudo isso para, sem ficarmos paralisados pelas divergências, avançarmos unidos em torno das bandeiras comuns. (CUNHA, 1987:5).

O chamamento à participação, feito no pronunciamento de abertura da IV CBE, é claro em seus propósitos. Explicitar convergências e divergências para estabelecer consensos e organizar a energia política para o exercício democrático de pressão aos constituintes. Os defensores da escola pública parecem, finalmente, ter encontrado o caminho da conquista de suas bandeiras de luta, isto é, o palco onde a legislação é discutida e votada, caminho há muito descoberto e utilizado pelos privatistas.

relativamente à democratização da educação, o pronunciamento apontava para a compreensão dos três níveis aqui já referidos, de acesso, qualidade e gestão:

O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento [...] O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada. (CUNHA, 1987:6).

A Carta de Goiânia, produto final da IV CBE, considerado como o principal documento político constituído pelos educadores brasileiros na organização de sua participação nos embates que haveriam de se seguir durante o processo da Assembléia Nacional Constituinte, propunha uma relação de vinte e um princípios a serem inscritos no

Texto Constitucional. O clima era de positiva expectativa, criado pela eleição de governos estaduais com a ocupação de postos administrativos e técnicos dos sistemas de ensino por profissionais.

A gestão democrática na educação implica o estabelecimento de um padrão de relações entre instituições e pessoas responsáveis pela condução dos sistemas educacionais (Ministério, secretarias estaduais de educação, secretarias ou órgãos municipais de educação, organizações e grupos da sociedade civil, escolas, diretores, professores, funcionários e alunos) e os que dele são os beneficiários diretos (alunos, famílias e a comunidade em geral) que se fundamenta, antes de tudo, no reconhecimento da existência de interesses, opiniões, aspirações, propostas diferentes na área educacional, em função da diversidade de valores, das expectativas, das condições socioeconômicas da população, na convicção de que essas diferenças devem ser consideradas na formulação e implementação das políticas educacionais e na mobilização da participação, do envolvimento, responsabilidade, compromisso, consulta, consenso, (cobrança).

Participação, em 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 são afetas. (LUCK, 1996:35).

Assim, gestão democrática, como participação, envolvimento, responsabilidade, compromisso, respeito à diversidade e busca de consenso é condição para um ensino eficiente e de qualidade, mais comprometido com as expectativas dos indivíduos e da sociedade.

2.2 A complexidade da escola e sua organização

No século XIX, com a expansão da técnica e aumento da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis.

Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados, porém, a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. Para tal constitui um sistema de ensino que se apresente com finalidades definidas e expressas.

Se esse é o objetivo do sistema de ensino, inserem-se nele professores responsáveis na transmissão do saber, porém, mais preocupados ainda em inserir-se na sociedade, ter reconhecimento oficial, êxito no magistério como “carreira”, utilizando para isso os diplomas reconhecidos, numa sociedade onde, segundo Max Weber, o diploma substitui o direito de nascença.

A realização de tais objetivos pressupõe, no entanto, a existência de uma “burocracia pedagógica” com objetivos definidos ante a sociedade global.

Percebemos que este sistema burocrático, ou seja, esta “burocracia pedagógica”, estrutura-se nas formas da empresa capitalista, como também na área de administração pública, e seu papel essencial é organização, planejamento e estímulo. O sistema burocrático estrutura-se em nível de cargos, que, por sua vez, se articulam na forma de “carreira”, e diploma reconhecido, tempo e serviço e conformidade às regras constituem condições pré de ascensão. Seu modo de recrutamento e sistema de promoção definem-se por ela como mecanismo de comunicação intraburocrático, diluído nas diversas áreas de competência.

Interessante é como se pode observar uma desarticulação das partes meio e fim. O burocrata da educação está separado dos meios de administração como o operário dos meios de produção, o oficial dos meios de guerra e o cientista dos meios de pesquisa.

O pessoal docente no sistema burocrático pode ser recrutado por concurso, de títulos e provas, contratado a título precário, cujo nível de vencimentos dependerá do número de

horas-aula estabelecido no seu contrato de trabalho. O mais importante, porém, é que a ascensão do docente na carreira não depende da verificação dos resultados obtidos em longo prazo sobre os seus alunos; portanto, os critérios da eficácia ou valor são desprezados e o de conformidade (aprovação nos exames, provas) supervalorizado.

O exame, mais do que o programa, define a pedagogia do docente. O objetivo que a pedagogia burocrática lhe propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames.

O melhor meio para passar nos exames consiste, então em desenvolver o conformismo, submeter-se: isto é chamado de “ordem”. Portanto, impõem três objetivos ao docente: conformidade ao programa, obtenção da obediência e o êxito nos exames. A escola conduz a um condicionamento mais longo num quadro uniforme e máxima divisão do saber que não visa à formação de algo, mas sim a uma cumulação mecânica de noções ou informações mal digeridas.

Há uma ambivalência em relação à figura do professor: de um lado, é desprezado como “servidor da comunidade”, de outro, encarado como portador do saber absoluto. É criticado por não fazer sentir todo o peso de sua autoridade sobre o aluno. O público gosta da burocracia, quer ver seus alunos enquadrados, condicionados, como única condição de atingir a fase adulta.

Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação a ele, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia paranóica, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, interpreta este evento como responsabilidade do educando.

Uma minoria de jovens pertencentes a camadas superiores da classe trabalhadora ou pequenos funcionários não frequenta o ensino médio e se realiza em profissões que exigem formação profissional específica. Assemelha-se à alta burguesia, que não se preocupa com a promoção social de seus filhos, oferecendo-lhes mais lazes e liberdade, condições de

apreensão de um autêntico conhecimento. Enquanto isso, a pequena burguesia quer subir e os trabalhadores estão determinados a suportar uma escola que não toma em conta suas aspirações. Esse contingente às vezes perfaz 80% da população.

No âmbito microescolar, é encontrada na escola uma burocracia de staff (diretor, coordenador pedagógico, coordenador da gestão, professores, secretário) e de linha (serventes, auxiliar e agente administrativo, porteiros). O relacionamento entre o staff e a linha varia muito com o tipo da gestão imprimida pelo dirigente escolar.

Em suma, na escola como organização complexa, articulam-se várias instâncias burocráticas há pouco enunciadas, incluindo ainda o inevitável Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres, os grêmios estudantis e o próprio aluno, objeto supremo da instituição, conforme o tom de discursos solenes em épocas não menos solenes.

Para Spósito (1990:54), “a gestão democrática da escola apresenta-se como mais um entre outros desafios para a construção das novas relações sociais, construindo um espaço público de decisão e discussão não tutelado pelo Estado”.

O que se vê, no entanto, é o corpo de professores que procura manter sua legítima esfera de autoridade sem intromissões estranhas. É unânime na recusa à interferência dos pais no seu trabalho, pois isso pode prejudicar sua posição de autoridade e sujeitá-la a controle por elementos estranhos.

Nas suas relações com a gestão da escola, a expectativa de comportamento dos professores é que dela recebam apoio, seja em relação a alunos ou pais de alunos. Funciona o princípio de que nenhum professor deve criticar colega, antes terceiros, especialmente alunos.

O diretor da escola, por sua vez, funciona como mediador entre as comunidades escolar e local. Como conjunto, sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se a

eles, dos alunos, para satisfazer reclamos racionais ou não; e dos pais, para manter a escola ao nível desejado pela comunidade. Tem de possuir as qualidades de um político, algum senso administrativo e ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais.

É importante destacar o fato de que a expressão comunidade escolar refere-se à direção da escola, os representantes dos professores, alunos, funcionários e pais, enquanto comunidade local, representantes da sociedade civil organizada na área de abrangência da escola. Estes grupos integrados constituem o que é chamado de Conselho Escolar ou Colegiado Escolar.

Há um conceito segundo o qual ocupantes de posições hierárquicas são os mais capacitados, mais trabalhadores, os mais indispensáveis, os mais leais, fidedignos e os mais autocontrolados, em suma, os mais justos, honestos e imparciais. Também aprende-se que uma pessoa muito ocupada é de importância incalculável para a burocracia e encara suas tarefas de maneira mais séria do que outras pessoas. É aconselhável para aqueles que querem vencer na estrutura burocrática carregarem as pastas debaixo do braço, mesmo quando saiam à noite ou pensem folgar nos fins de semana.

Acresce nas burocracias educacionais, escolares ou ministeriais, que o sistema de status tem seu próprio dispositivo dramático que inclui insígnias, títulos e deferências e símbolos da grandeza material, como salas forradas de tapetes ou mobiliário luxuoso, ainda ditos filosóficos profundos, como vê quem adentra a sala de um administrador de escola, por sinal professor: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”.

Em suma, a conduta burocrática implica exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupo, resistência à mudança e configura os padrões de comportamento na escola, encarada como organização complexa. Em suma, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico.

É, portanto, pela efetivação das discussões e debates abertos a todos os segmentos da escola, a respeito das formas de interação e de inserção de cada um nelas, bem como dos

processos de trabalho internos que se pode agir em prol da ruptura desta forma de dominação. Não negligenciando os mecanismos e instrumentos de repressão da escola, a ação política democratizante prioriza a luta pelo questionamento e transformação dos processos decisórios excludentes nesses processos renovados, por ser este tipo de mudança democratizante em si mesma:

O objetivo prioritário da luta contra a dominação é o alvorecer de novas relações sociais baseadas na participação efetiva e equânime de todos os atores sociais na sua definição, representando, assim, a origem de um verdadeiro consenso em torno das regras de integração sobre as quais se erguem essas relações. (MACHADO,1997:23).

A ação democratizante no interior da escola ocorre pela transformação das práticas sociais reais que se desenvolvem em seu interior, haja vista a necessidade de se ampliar os espaços de participação, de se acrescer os debates, respeitando-se as diferenças de interesses entre os diversos sujeitos e grupos de interação e criando condições para uma participação autônoma dos diversos segmentos, viabilizando, neste processo, a horizontalização das relações de força entre eles. A presença dos princípios democráticos se evidencia nesta perspectiva, como meio para viabilizar a democratização da escola, tanto de sua estrutura organizacional quanto na dimensão das práticas sociais efetivas, aspectos distintos e complementares da luta pela democratização.

Por outro lado, a democratização das práticas sociais envolve, necessariamente, transformações no campo da ação pedagógica. A revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de elaboração de identidades, além da atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social, requerem, sobretudo, ações concretas em termos de metodologias de ensino. Estes são alguns dos aspectos fundamentais que norteiam essa transformação das bases da ação pedagógica, sempre de acordo com os interesses, desejos e possibilidades dos sujeitos em interação em cada escola e situação na qual esta tentativa de mudança ocorre. Os próprios conteúdos do ensino, sempre necessariamente articulados entre os sujeitos, grupos sociais e saberes, são discutidos e reorganizados de modo a questionar as verdades oficiais e

científicas; ou seja, o estabelecido de uma sociedade democrática implica o desenvolvimento de uma ação democrática concreta em todos os espaços de interação social, inclusive na escola:

[...] todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos emocionais e sociais presentes nesses processos. Uma mudança cognitiva é ao mesmo tempo um processo individual e social. (SEC. MUN. DE EDUCAÇÃO, 1994:16).

Rediscutir as relações entre os diversos grupos sociais presentes nas escolas, as metodologias e conteúdos de ensino, com a participação autônoma de todos, é uma necessidade democrática, pois, só assim, podem-se democratizar os meios de decisão política, não só na esfera da decisão política, não só no âmbito do Estado, como no conjunto da vida social cotidiana. A ação política de democratização da escola contribuiria, deste modo, para a democratização da própria sociedade, na medida em que representaria a ampliação das possibilidades individuais e coletivas de desenvolvimento de uma ação compatível com a liberdade de agir e de pensar, com o respeito da pluralidade e o reconhecimento do direito à diferença, equalizando as possibilidades de participação nas decisões de interesse coletivo.

Resta dizer que o compromisso aqui assumido com uma ação política e pedagógica em prol da democratização não significa uma idealização ingênua a respeito das dificuldades reais encontradas. É preciso saber que a luta é árdua e longa, o que não deve e não pode imobilizar, mas apenas ser compreendido como mais uma variável a ser levada em consideração no momento da escolha dos caminhos possíveis para o desenvolvimento dessa ação, que será diferente em cada espaço/tempo real nos quais se irá desenvolver. Não é preciso relembrar que toda conquista democrática é fruto de lutas possíveis, mas sempre árdua, contra os poderes instituídos e seus mecanismos de legitimação.

O estado deve e pode prover as escolas de condições básicas para um funcionamento mas não tem condições de controlar a vida cotidiana de milhares de unidades escolares, só a comunidade organizada pode acompanhar e fiscalizar o trabalho escolar, cooperar para que ele produza os resultados de um bom ensino. (MELLO, 1993:78).

2.3 A educação e o seu sentido social

No atual contexto histórico, vivemos um momento de mudanças profundas nas relações de produção. No chão da fábrica começam a surgir necessidades e interesses objetivos de participação inteligente, co-responsável e partilhada dos agentes envolvidos com a produção de bens materiais. Isto significa que são preparadas as condições objetivas para a implosão das relações objetivas, para a implosão das relações de dominação e subordinação, porque os novos processos de produção exigem, cada vez mais, a parceria co-responsável e o trabalho em equipe, tornando caduca a antiga divisão entre quem manda e quem obedece, entre quem produz, executa e faz, no trabalho manual, rotineiro, desumanizador da produção em série. As máquinas automáticas substituem com vantagem de tempo e de qualidade o trabalho humano manual. O progressivo descarte do trabalho manual está trazendo o desemprego estrutural, e, com os descartes das pessoas, com sua formação reduzida ao trabalho manual, está criando os chamados 'inempregáveis'. Cresce a necessidade de pessoas mais qualificadas para a nova configuração dos trabalhos no campo, na indústria e nos serviços.

Para se inscrever neste mundo novo do trabalho, é indispensável a capacidade de pensar e de trabalhar em equipe. As aptidões cognitivas e de atitudes requeridas neste novo mundo do trabalho rompem com as aptidões de subordinação política e submissão ideológica.

Em decorrência, a dimensão sociopolítica da escola torna-se mais exigente e complexa e exige parceria e co-responsabilidade na sua gestão. A tradicional função de esfriar as aspirações da maioria para ser obediente e esquentar as aspirações da minoria para dirigir está superada e não faz mais sentido, num mundo em que todos são conclamados a uma competente participação.

É bom observar que as relações entre as pessoas, grupos e povos se fundavam, até bem pouco tempo, no músculo ou na força, na capacidade de impor sua vontade, pelo seu poder de punição e castigo. Estas bases de relacionamento são desgastantes e perigosas porque se esvaem na medida de sua utilização. O uso da força ou da riqueza implica a

diminuição de sua posse. Quanto mais alguém as usa, menos as terá. Além disto, ninguém é tão forte que possa impor sua vontade a todos e pelo tempo que quiser; e ninguém tem tanta riqueza ao ponto de poder comprar tudo o que quiser.

Com a evolução da humanidade, constituiu-se paulatinamente o conhecimento como nova base da relação. Hoje, as guerras são guerras sub-reptícias e complexas pela informação, pelo *know-how* e pelo conhecimento. Este potencializa a força e a riqueza. A posse da tecnologia mais avançada é a garantia da qualidade e quantidade de produção. Portanto, o conhecimento é uma base mais avançada e superior de relação das pessoas com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Além disto, esta base não se desgasta como o uso. Quanto mais o conhecimento for usado, maior e mais denso e consistente ele pode ficar. Pode a humanidade cimentar uma base material de relação que não implica, pela sua natureza, seu risco, ao contrário da força e do dinheiro, cuja utilização implica o enfraquecimento de quem se utiliza deles.

Com o avanço do conhecimento na base da produção material, contudo, a humanidade está oferecendo a exclusão social de um crescente número de pessoas. Crescem o desemprego, a miséria, a marginalidade, o seqüestro, a droga e a humanidade caminha para a barbárie ou para o suicídio coletivo.

De outro lado, o conhecimento, como base das relações, constitui real e objetiva oportunidade para a consecução de uma sociedade fundada num estatuto de parceria ou companheirismo, uma vez que não traz consigo o risco de diminuição com seu uso. Estas opções, que se opõem à barbárie e ao suicídio coletivo, implicam a transformação estrutural da sociedade e a produção histórica de pessoas humanas não demitidas de si mesmas ou alienadas aos interesses objetivos da acumulação capitalista. Exige pessoas, sujeitos de constituição histórica, e não predicados do senhor-nosso desse capital.

A escola é o lugar privilegiado para o exercício da parceria e companheirismo ensejados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sociopolítica da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge. A

função sociopolítica da escola, hoje, é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho. Cabe à administração compartilhada da escola o acompanhamento, a vigilância e a orquestração dessa competência. Como educadores de apoio os responsáveis pela administração devem garantir as condições e a sustentação necessárias para que, no ato pedagógico, na relação professor-aluno, os estudantes ampliem seu conhecimento e, ao mesmo tempo sejam produzidas, em todos e em cada um, as aptidões cognitivas e atitudinais necessárias neste mundo novo, humanamente cada vez mais exigente.

2.4 O ato pedagógico na elaboração do saber escolar

O conteúdo e a forma da prática social da educação e, em consequência, do seu gerenciamento são determinados pela evolução do mundo do trabalho. Portanto, a administração da educação é determinada pela concretude histórica da produção material da existência humana e pelo objeto específico da prática social da educação. Importa, pois, explicitar o sentido, a razão de ser, o caráter fundamental do ato pedagógico, da relação professor-aluno neste novo mundo do trabalho que emerge. isto implica o desvelamento do que é de fato, objeto da aprendizagem na escola.

Desta forma, é necessário explicitar, para melhor compreensão, o que se entende por educação em seu sentido mais amplo e no seu senso restrito.

Educação, no senso amplo, é o processo concreto de produção histórica da existência humana. Neste sentido todas as relações estabelecidas da pessoa com o mundo, com os outros e consigo mesma são partes do processo educativo. No processo histórico de forjamento das pessoas, há intervenções educativas, que constituem a prática social educativa.

Já a educação em significações mais restrita, pode ser considerada como uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, para constituição histórica das pessoas. São intervenções educativas no forjamento histórico e concreto de todos. Nesta época, a maneira mais conhecida de intervenção educativa é a escola. Todos são profissionais desta prática. O centro, a razão de ser e o sentido desta educação, como

prática social, é a aprendizagem. O ato pedagógico é a relação interpessoal, de profissionais da educação com educandos, com o objetivo explícito de educar, de intervir na aprendizagem. O objeto específico desta é o conhecimento. Portanto, a compreensão ou o sentido de conhecimento é fundamental e determinante para o ato pedagógico e para a administração da escola.

Ainda para a compreensão deste processo, é necessário explicitar sobre o conhecimento como objeto específico do ato pedagógico. O conhecimento pode ser entendido como produto, informação, ou pode ser compreendido como processo, como construção. Estas duas compreensões implicam formas opostas e antagônicas de administração da educação na sua política, planejamento, gestão e avaliação.

O conhecimento como informação, feito produto, é o chamado saber historicamente acumulado pela humanidade. Se o objeto do trabalho pedagógico é o conhecimento como informação, a função e o objetivo do ato pedagógico é a socialização deste saber para que ele seja incorporado pelos educandos. O conteúdo, as informações ou o saber historicamente acumulado pela humanidade deve ser transmitido pelos profissionais da educação e assimilado pelos educandos. O importante é que o aluno repita o saber, memorize, torne-se uma enciclopédia ambulante. Neste sentido, um computador e uma enciclopédia saberiam muito mais do que as pessoas. Uma educação com esta visão de conhecimento pode ter justificada uma prática pedagógica e uma gestão escolar autoritárias. Nada impede que o conteúdo seja imposto e a prática educativa seja autoritariamente gerida. A heterogestão é inerente à relação entre os que sabem e devem transmitir e os que não sabem assimilar.

O conhecimento como processo, entretanto, como produção, é a feitura do saber. Se o objeto do trabalho pedagógico é o conhecimento como elaboração, a função e o objetivo do ato pedagógico é a ampliação do saber dos educandos sobre determinada realidade. O conteúdo, as informações ou o saber historicamente acumulado pela humanidade devem ser trabalhados (não assimilados) no ato pedagógico. No confronto entre o saber do educando e o saber da humanidade, o educando amplia o seu saber e constitui aptidões cognitivas. O

importante é que o aluno compreenda, formule o seu “dizer”, a sua palavra e desenvolva a sua competência para exercer o direito de se pronunciar. O ato pedagógico centrado no conhecimento como formulação é, por exigência intrínseca, interativa, interpessoal, participante e democrático. Ele exige uma gestão compartilhada. A autogestão é inerente à relação entre as pessoas envolvidas na aventura humana de ampliar o saber e fazer aptidões cognitivas.

A prática democrática da gestão da escola na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico decorrem da natureza e do caráter fundamental do processo educativo, que é o objeto da relação pedagógica: o conhecimento como processo, como construção, como ampliação do saber e produção de estruturas mentais avançadas, exigidos para a inscrição competente no novo mundo que emerge e para a efetiva emancipação humana.

A objetivação ou fetichização do conhecimento o transforma em mercadoria, em produto a ser guardado em patentes, privatizado e usado como mecanismo de dominação e de exclusão. As escolas se transformam em mini ou supermercados de venda desta mercadoria. A compreensão do conhecimento como processo, como construção implica a intersubjetividade, a parceria, a partilha e se opõe a toda forma de redução à mercadoria.

2.5 A Gestão Escolar e a sua Democratização

2.5.1 Gestão escolar

O eixo referencial desta questão encontra-se em aprender o movimento de transição entre a predominância da visão hegemônica da administração científica na educação até a década de 1970 e consolidação da gestão educacional e escolar que, como termos inovadores, acompanha a mudança de paradigma no encaminhamento da educação.

Originada da expressão latina, *gestione*, a palavra gestão significa gerir; gerência, administração, direção e regência.

A palavra gestão enfocada desde uma perspectiva técnica está relacionada ao conceito de administração como um conjunto de princípios, normas e funções que têm por fim ordenar os fatores de produção e controlar a sua produtividade e eficiência, para se obter determinado resultado. No sentido amplo, a administração é vista como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.(PARO, 1990:152).

Quando me refiro ao comando, direção, administração ou regência de um sistema falo em gestão educacional. Quando me reporto a uma instituição de ensino, uso a expressão gestão escolar. Quando essa direção envolve a participação ativa dos diversos segmentos das comunidades escolar e local, digo que a gestão educacional e escolar é democrática ou participativa.

Na Constituição brasileira de 1988, e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.94/96, a expressão utilizada é “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Na verdade, ao se observar melhor, constata-se hoje, raramente, encontramos a expressão administração escolar. Ela ainda permanece, quase sempre, associada à dimensão institucional porque esta oferece sempre mais resistência ao processo de mudança. Assim, a administração escolar ainda permanece em alguns dos centros de pesquisa, departamentos ou disciplina em universidades.

O termo gestão tem sido utilizado, de forma equivocada, para substituir ao que antes se denominava administração. A expressão gestão educacional comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição a “administração educacional”, para representar novas idéias e estabelecer, na instituição, uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.(LUCK, 1996:15).

Desde o início da década de 1980 que os estudiosos da área procuram estruturar uma nova abordagem para o entendimento da educação, dos sistemas de ensino e da escola na sociedade atual.

Em 1986, Paro (1990) já vislumbrava alguns dos limites impostos pela nova administração escolar. Esses limites dizem respeito ao caráter democrático da gestão da educacional e escolar consagrado pela Constituição de 1988. Assim, a busca de uma especificidade para a administração escolar coincide com a procura de uma nova AE, que se fundamentasse em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas

camadas dominadas da população e que levasse em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processos este determinado por esses mesmos objetivos.

As colocações acerca do problema da Administração Escolar, no Brasil, tendem a se movimentar entre duas posições antagônicas: de um lado, a defesa dos procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão dos procedimentos administrativos ao emprego, aí, dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista; de outro, a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar (Ibid.:11).

Essa nova administração escolar antevista por Paro implica, na compreensão de que estamos imersos numa cosmovisão que já não é mais aquela orientada pela ótica da administração científica.

Segundo o modelo científico de administração ou modelo sistêmico industrial, para cada *output* pretendido, deve-se obter o *input* que garanta os resultados. E por *inputs* são geralmente considerados elementos financeiros, físicos, materiais e humanos. Esse modelo, orientado pela concepção de unidade de produção, especifica o *output* desejado (desempenho acadêmico), identifica os *inputs* necessários para produzi-los (prédios, professores, equipamentos, livros, textos, etc.) e introduz os *inputs* no sistema o pressuposto de que a escola funcionaria como uma unidade de produção, uma vez que escolas são sistemas orgânicos sociais, cujo clima cultural exerce um elevado impacto nos resultados que possa produzir. (LUCK, 1996: 6).

Paro (1990) defende idéias como a de que administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas sem nenhuma realção com objetivos educacionais. A administração escolar é, no seu entendimento, portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.

Consideram-se, portanto, objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola. Trata-se, portanto, de examinar em que medida os fatos e relações que têm lugar no dia-a-dia da escola não apenas concorrem para os fins da educação escolar, mas o fazem de forma racional, ou seja, com os esforços e recursos adequados aos fins e orientados por estes e com o emprego desses recursos e esforços dando-se de maneira econômica, isto é, no menor tempo e com o mínimo possível de dispêndio (Ibid.:19-20).

A gestão educacional e escolar sintetiza alguns dos elementos dessa nova cosmovisão, pois envolve a participação da comunidade escolar e local na tomada de decisões, especialmente no planejamento, execução e avaliação das atividades e no exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos sistema de ensino ou da escola.

Traçar um paralelo entre a cosmovisão vigente no surgimento da administração científica e a cosmovisão que hoje respalda a gestão escolar permite antever possíveis arranjos da rede de relações que permeiam a realidade da instituição escolar no mundo contemporâneo.

A gestão educacional e escolar assenta-se no desenvolvimento de fundamentação teórico-metodológica específica, sobre a visão global da problemática da educação e da escola e a compreensão da experiência em desenvolvimento na área. A gestão escolar não nega e sim incorpora os conhecimentos, princípios e técnicas da administração num contexto onde a realidade é vista numa perspectiva de interligação e complexidade.

Termina a velha discussão acerca da maior importância do pedagógico ou administrativo, porque o termo gestão, agora, não se refere somente aos aspectos administrativos e financeiros mais acrescenta a esses a primazia do pedagógico, que agora é posto como gestão pedagógica, que conta com o instrumental de conhecimentos da administração para situar a escola na direção que ela precisa ter: eficácia, eficiência e equidade social.

Uma das grandes conquistas educacionais da atualidade é a importância ora conferida à gestão pedagógica, considerando-a centro de todo o processo escolar e a gestão administrativa como meio e suporte para ocorra o pedagógico. Estão envolvidos os segmentos administrativo e financeiro da escola, que funcionam como suporte valioso para a realização dos fins da educação.

2.5.2 Democratização da escola: a formação dos diretores

Por muito tempo, a base dominante das relações entre as pessoas foi a força física. As relações assim fundadas na força física fazem com que as pessoas imponham sua vontade a outros com base na ameaça, respaldadas no poder de castigar, porque a força. O determinante da forma de relação fundada na força é o medo.

Embora a força ainda seja a base das relações, em muitos casos, ela não é mais dominante. A riqueza foi se impôs com base mais avançada para fundar as relações sociais. Primeiro, porque a riqueza pode potencializar a força, pode comprá-la e pô-la ao seu serviço. Segundo, porque a riqueza é uma base qualitativamente superior. Enquanto a força somente pode ameaçar e castigar, a riqueza pode também premiar e recompensar. Os comportamentos são forjados pelo poder de castigar, retirando ou diminuindo os bens de quem age segundo as pessoas que detêm o poder de riqueza. Além de castigar, as pessoas podem ser recompensadas com a cessão de riqueza pela sua fidelidade e obediência. O determinante da forma de relação fundada na riqueza é a vantagem.

A riqueza, mais do que a força, continua determinando as relações, em muitos casos. Progressivamente, entretanto, se institui outro substrato material, que é o conhecimento. Como a força pode ser potencializada pela riqueza, a riqueza e a força podem ser potencializadas pelo conhecimento. Em outras palavras, uma base material qualitativamente superior pode fazer recrudescer os vícios e perversidades decorrentes os suportes qualitativamente inferiores. O conhecimento é um assento radicalmente superior para fundar as relações. Ele não é soma zero. O conhecimento se (des)gasta quando usado. Enquanto a força e a riqueza se esvaem no seu uso, o conhecimento cresce, quando usado; multiplica-se, quando dividido. Além disto, o conhecimento não é privatizável. Os mecanismos que procuram privatizá-lo apenas retardam a sua socialização. O conhecimento pode humanizar e emancipar. O determinante da forma de relação fundada no conhecimento é a compreensão, o sentido.

O conhecimento, como alicerce material das relações, permite o estatuto da parceria. Ora, o conhecimento, que está se institui como assentamento material das relações humanas, entre os povos, grupos de pessoas, é o próprio objeto específico do trabalho

educativo. O conhecimento como processo e (re)construção é emancipador e exige ampliação da autonomia-cidadania das pessoas. Para contribuir nesta ampliação, a escola deve ser autônoma-cidadã e co-responsavelmente assumida, isto é, democraticamente assumida.

2.5.3 Evolução teórico-prática da educação

A ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão constituem, hoje, exigências histórico-educativas. A autonomia e a democratização da gestão da escola são demandadas pelos avanços teórico-práticos da educação e de sua administração. Os educadores reencontram e reconstróem o sentido e o prazer de educar. Uma nova educação é construída no interior das escolas, e ressignifica o ato pedagógico-educativo. Novos conhecimentos sobre o aprender e sobre a sala de aula produzem, inclusive, terminologias mais ricas, dinâmicas e condizentes, como “aprendência” e “ensinancia”, ecologia cognitiva, autopoiese, sociedade aprendente (ASSMAN, 1998). Ao mesmo tempo, há avanços teóricos e práticos na área da administração educacional, entendida no sentido amplo, compreendendo a política, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação.

As novas descobertas sobre o aprender e a evolução teórico-prática da educação e de sua administração constituem fundantes histórico-educativos da autonomia da escola e da democratização de sua gestão.

2.5.4 Nova educação em novos tempos.

a) A “aprendência” e intersubjetividade

A razão e sentido da escola é a aprendizagem. A (re)construção do conhecimento é o próprio objetivo específico do trabalho educativo. Portanto, o centro e eixo da escola só faz sentido quando ligado na (re)construção do conhecimento na “aprendência” e na busca. Isto significa que o eixo, centro, ritmo, direção ou norteamento deverão instituir-se na autopoiese e não na alteridade. As atividades a serem desenvolvidas, as temáticas e os métodos deverão ser definidos a partir das demandas e exigências da “aprendência” e não da “ensinagem”. Isto significa, de um lado, que a escola, o *locus* da “aprendência” é o centro do sistema educativo e exige, de outro lado, relações intersubjetivas, co-

responsabilidade, compromisso coletivo e compartilhamento. Portanto, autonomia da escola e gestão democrática são duas dimensões indissociáveis e inalienáveis na consolidação de uma prática educativa de qualidade.

Os sistemas de educação passam, em níveis e graus diferentes, por uma reestruturação e tomam nova configuração, em decorrência da crescente afirmação teórico-prática da centralidade da escola no sistema educativo. Esta centralidade impõe a necessária ampliação da autonomia da escola e da democratização de sua gestão.

O caráter intersubjetivo firma-se como inalienável nas relações educativas emancipatórias. Uma educação emancipadora fundamenta e exige a autopoiese e a autogestão. A autopoiese consiste em processos emancipatórios auto-organizativos, em que as pessoas são sujeitos porque assumem sua produção histórica e a constituição da história. Já a autogestão é compreendida como princípio que implica progressiva superação da alteridade determinante. Na perspectiva da educação emancipatória e intersubjetiva, a determinação extrínseca ou heterogestionária da prática pedagógica é antieducativa e incompatível. Em conseqüência, a autonomia progressiva da escola é uma exigência da prática educativa emancipadora e, por isso mesmo, constitui uma bandeira de luta dos trabalhadores da educação e da sociedade. Nos anos 1990, além de consolidar-se como um compromisso com a consolidação de uma educação pública de qualidade para todos, a autonomia progressiva da escola constituiu-se como mandamento legal. A centralidade da escola e da democratização da educação, visando a atender a exigência pedagógica, já está expressa em dispositivos legais, que determinam a responsabilidade da administração pública em assegurar progressivos graus de autonomia e gestão democrática às escolas.

...se a escola, em seu dia-a-dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas? (PARO, 2003:25).

b) Conhecimento como constituição e processo

O objeto da educação e da sua administração é o conhecimento. Crescem descobertas e reflexões sobre o legítimo e fantástico prazer de aprender. Uma das descobertas mais promissoras se deve a um biólogo que, investigando como se aprende, rompeu a tradicional visão de que se aprende pela percepção ou maturação. Desde os antigos gregos, compreendia-se a aprendizagem por meio de um desses processos. Na aprendizagem por percepção, acreditava-se que tudo o que se aprendia vinha ao intelecto pelos sentidos. Aristóteles afirmou “que nada está no intelecto que primeiro não tenha estado nos sentidos”. Na aprendizagem por maturação, acreditava-se que o saber era inato, que a pessoa o trazia consigo do berço. A aprendizagem consistia na explicitação do que já existia no interior do indivíduo. Sócrates assim definia “conhece-te a ti mesmo”.

As duas visões pareciam complementar-se. Expressavam dois aspectos aparentes da aprendizagem. A visão inatista e heteronômica da aprendizagem foi superada definitivamente pela compreensão da aprendizagem como uma (re)construção. A visão inatista via a aprendizagem como um processo de maturação. Bastava estimular o surgimento do que já existia no indivíduo. A maiêutica tinha a vantagem de negar a visão da aprendizagem como memorização de informações. A memorização de informações tinha a vantagem de negar a existência-pré da verdade. O elemento fundante do aprender, entretanto, está além, tanto do inatismo, do já posto no indivíduo, quanto do passivamente adquirido. Do transposto para o indivíduo.

A inteligência não consiste num depósito apriorístico da verdade a ser explicitada; nem consiste num depósito vazio no qual a “verdade” ou as informações serão depositadas. A inteligência é um caminho de elaboração. Com efeito ela é universal, presente em cada pessoa. Ela constitui uma base comum, uma vez que não é predeterminada, de feitura inata, nem depende do “privilégio” do acesso ao saber.

A redução simplista do fracasso escolar à falta de recursos da tecnologia moderna constitui uma armadilha para o agigantamento da negativa da educação à maioria da população. O entendimento de aprendizagem, com ou sem recursos tecnológicos, é mais decisivo para a universalização e a democratização do ensino do que os recursos

tecnológicos. Estes, numa concepção inatista ou heteronômica de aprendizagem, potencializam a negação da educação para a maioria e o crescimento do abismo entre os que têm acesso e os excluídos, e, numa concepção construtivista, constituem importantes apoios para a universalização da “aprendizagem” e da prática educativa emancipatória.

O objeto específico do trabalho escolar não é reconhecimento como produto, informação ou saber historicamente acumulado. Caso assim fosse, o objetivo seria passar este conhecimento, e o ato pedagógico consistiria em transmissão e assimilação do saber. Trabalhar-se-ia, prioritariamente, a memória e os alunos seriam eternos “repetidores”, porque aprenderiam a copiar e repetir, uma vez que o ato pedagógico estaria centrado na palavra do outro. Neste parâmetro, a gestão é heterogestionária, a educação domesticadora, adequada à sociedade da exclusão.

Nas escolas e no avanço teórico-prático da educação e de sua administração, administração, entendida aqui como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2003:87), engendra-se outra visão de conhecimento, não reduzido à mera informação a ser transmitida.

Compreendendo conhecimento como produção, processo e construção, o objetivo da prática educativa, ou seu fim, é trabalhar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, em confronto com o conhecimento dos participantes da educação. O ato pedagógico consiste na ampliação do saber e na consolidação das aptidões cognitivas. Trabalha-se, prioritariamente, a inteligência, porque os participantes vão elaborando o seu próprio dizer. Neste parâmetro, a administração é autogestionária, a educação emancipadora é relevante para a constiuição de uma sociedade de inclusão universal.

2.5.5 O movimento teórico-prático da administração da educação.

Há um ato surdo, mas inexorável, de deslocamento de decisões, num movimento que, por vezes, constitui mera desconcentração, mas que produz reais descentrações. A desconcentração apenas muda o lugar da decisão centralizada, permitindo que ela seja tomada fora do centro, mas por este predeterminada. A descentração ou descentralização

implica um deslocamento do *locus* decisório, rompendo com a hierarquia. Está sendo ampliado o poder de decisão no âmbito da escola, instituindo-a como uma efetiva instância da administração pública da educação.

Muito mais do que definir organogramas e reestruturar órgãos impõem-se reconstruir o pensamento e a ação administrativa da educação, garantindo sua pertinência e consistência com o real. A política, o planejamento, a gestão e a avaliação educacionais, como expressão e impulso da prática social da educação na produção histórica da existência humana, demandam a correspondência entre as categorias conceituais com as determinações básicas do real. Somente assim, nossas categorias terão virulência explicativa e poderão servir, tanto de suporte para estratégias políticas, quanto de base ou fundamento para uma prática mais efetiva.

Esta articulação com o real, em educação, demanda o envolvimento de todos os responsáveis pela consolidação da prática concreta da educação. O envolvimento efetivo dos segmentos da comunidade escolar e, especificamente, da comunidade local (entendida comunidade escolar a direção da escola, os representantes dos professores, alunos funcionários e pais e por comunidade local, representantes da sociedade civil organizada na área de abrangência da escola) revela-se decisivo no desempenho das escolas. Portanto, a escola é a instância apropriada para as decisões na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, para que sejam pertinentes às necessidades e demandas educativas do contexto e das pessoas nele envolvidos. Ao mesmo tempo, o processo adequado implica co-responsabilidade e compromisso é, gestão democrática.

A elaboração teórico-prática da administração da educação também indica a necessidade de autonomia da escola e da democratização de sua gestão.

Uma das bases da inseqüência da gestão e do planejamento educacional, de suas políticas e avaliação, é sua a-historicidade. A educação e sua administração, rendidas e reduzidas a uma concepção e organização burocrática de escola, desvinculam-se do movimento emancipatório da humanidade, no qual têm a função de desempenhar um papel

decisivo e intransferível. À medida que se distanciam do processo de emancipação socioantropológica, a educação e a sua administração tornam-se reféns de interesses escusos. Sua racionalidade não se alimenta nem expressa e impulsiona a lógica do real. A subserviência à oscilação pendular episódica, tanto política quanto econômica, torna os planejamentos e os processos da gestão irrelevantes e impertinentes.

O pensamento crítico e progressista no desvelamento do fenômeno educativo brasileiro permanece excessivamente encolhido e repetitivo desde os anos 1980. Em consequência, a teoria e a prática da administração debate-se entre, de um lado, re-produzir um discurso “progressista” distanciando da prática, que permanecia reprodutivo; e, de outro lado, consolidar e ampliar velhos suportes de modernização e racionalidade.

No concreto das definições políticas e da evolução da prática, o liberalismo, que constitui a nova face do tradicional clientelismo brasileiro, parece ter levado vantagem. O mais constrangedor, porém, é a limitação e até a inépcia do pensamento “progressista” que parece muito mais preso ao passado do que comprometido com a ruptura que se engendra no presente. A repetição a-histórica de conceitos de clássicos e sua aplicação ao movimento ou fenômeno educativo brasileiro, a teimosia em sustentar conceitos esvaziados do real ou a configuração da compreensão do real a estes conceitos são sintomas da infecundidade do pensamento “crítico e progressista”.

A exigência de enfrentar um mundo radicalmente mudado, demanda repensar as nossas perspectivas e políticas. A função do pensamento educacional crítico e progressista é o desvelamento concreto do movimento educacional, captando-o como ele é, investigando-o para compreendê-lo na sua complexidade, analisando-o para reconstruí-lo teoricamente e, assim, poder inferir estratégias, diretrizes e pistas de ação para a sua construção histórica. Isto exige que se rompa a circunscrição ao discurso e se supere a reapresentação do aparente, pelo desvelamento conceitual, buscando as determinações, os aspectos essenciais.

As teorias que constituíam a base da formação e da prática da administração escolar eram as teorias gerais de Administração. Concebia-se a Administração como uma área de conhecimento geral, com princípios, leis, métodos e técnicas universais, aplicáveis a qualquer setor da atividade humana. Com este pressuposto, as disciplinas oferecidas em cursos de formação de administradores escolares eram chamadas de teorias de Administração aplicadas à Educação.

As inconseqüências destas teorias na prática educativa questionaram o pressuposto da generalidade da teoria da Administração. A teoria geral de Administração nasceu das empresas capitalistas de produção e serviu para a sua gerência. As especificidades da prática social da prestação de serviços, e, em especial, da educação, exigiam diferentes fundamentos teóricos para a prática da sua administração. Desta forma, posso constatar que a realidade administrada é determinante de uma teoria de Administração, para que ela seja pertinente e relevante na consolidação desta prática. Surgiram, pois, na formação dos administradores da educação, as disciplinas Teorias de Administração e da Educação. Apesar desta nova perspectiva teórica, no entanto, a prática do administrador escolar continua a ser compreendida como um social específico, distinto da prática educativa, com o objetivo de apoiar e dar condições para o funcionamento da prática educativa.

Cresce hoje a compreensão de que a administração da educação é intrínseca à própria prática educativa e constitui uma dimensão administrativa. Uma prática educativa, com a intervenção intencional, tem um significado histórico-social e uma totalidade. O ato pedagógico, na prática educativa, está interligado a outros atos pedagógicos, assim como um plano da disciplina está vinculado a outros planos da disciplina. Esta cimentação integrativa ou esta mediação dinamizadora constitui a dimensão administrativa da prática pedagógica, que dá sentido a cada ato, como parte de um todo, e a dimensão administrativa da própria educação. O significado social do que se faz na educação e com ela é outro aspecto da dimensão educativa que corresponde a sua administração.

Não é a Administração que tem o mister de dar sentido social à educação, mediante sua função sociopolítica. Não é a Administração que tem o encargo de fazer a totalidade do

projeto educativo, por meio de sua missão pedagógica. É a prática educativa que se totaliza e tem repercussão social pela sua dimensão administrativa. É algo análogo ao corpo e ao pensamento. Não é o pensamento que se hospeda no corpo, não é este que dá sentido à existência humana. É o corpo que se tornou pensante e se tornou existência. O corpo reconheceu que existia e rompeu com o inatamente predeterminado, introduzindo o novo, a surpresa e o inesperado no mundo. Da mesma forma, a prática social da educação constrói-se totalidade significação histórica, que é a sua dimensão administrativa.

2.5.6 Competências e formação para a gestão da escola

A consolidação da educação reinventada, instituinte da emancipação humana pelo seu caráter intersubjetivo, num mundo que se engendra parceiro com o conhecimento, como nova base material, demanda nova estrutura organizacional na gestão da escola e gestores como novas aptidões cognitivo-atitudinais.

A prática educativa emancipatória, universal e de qualidade exige uma escola autônoma-cidadã, democraticamente gerida. Sua gestão, por exigências sócio-históricas e histórico-educativas, deverá ampliar os espaços de participação efetiva, na perspectiva da autogestão. Isto demanda uma coordenação colegiada, e dos responsáveis pela sua gestão. Demanda competências de coordenação, ao ponto de poderem ser expressões e sínteses de todo o processo educativo daquela unidade escolar. Para tanto, a integração não é suficiente, pois ela pode levar à diluição da identidade e da responsabilidade, o que constitui sua omissão funcional. Na função coordenadora, a competência é indispensável. Esta habilita o gestor para poder se inscrever competentemente no mundo. Esta conversão, porém, não é apenas um instante de ruptura, um “salto qualitativo” momentâneo a todos que nos situa noutra patamar. Ela constitui a permanência, pois posso dizer que o gestor, como educador-investigador, está em estado de transformação. Os eventuais “saltos qualitativos” na competência “pesquisante” são sintomas desta permanente metamorfose. Não se está feliz porque se sorri, mas sorrimos porque estamos felizes. Assim, também, as pessoas não se tornam competentes por meio de rupturas ou “saltos qualitativos”, mas estes são sintomas da morfogênese cognitiva de cada qual.

Este elemento da educação do gestor implica ou constitui-se o desenvolvimento do conhecimento e produção de habilidades. O desenvolvimento do conhecimento e da produção de habilidades não é anterior à ação, mas se realiza na própria ação. As pessoas são tratores que se fazem no próprio ato de lavração. O objetivo da formação do gestor da educação é o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades, que o qualificam como coordenador. Para tanto, na sua formação, tanto universitária quanto em serviço e permanente, é necessária a sua qualificação para enfrentar a complexidade de um escola.

Sobre este ponto atente-se para o que diz Paro (2000:18).

...deveria levar a se repensar o caráter excessivamente livresco da formação e treinamento do educador, no sentido de propor a inclusão de atividades que ensejam maior contato com a realidade de nossas escolas e propiciem lidar mais concretamente com as atitudes do futuro educador...(200:18)

2.5.7 Os fundamentos da formação e prática do gestor da unidade escolar

Entendo que o a construção das aptidões cognitivas e atitudinais necessárias ao gestor escolar alicerçam-se em três pilares ou eixos de formação, quais sejam: o conhecimento, a comunicação e a historicidade.

O conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar. Portanto, a compreensão profunda da reconstrução ou de construção do conhecimento no ato pedagógico é uma determinante da formação do gestor escolar.

O segundo eixo de sua formação é a competência de interlocução. A competência lingüística e comunicativa é indispensável na coordenação da feitura, execução e avaliação do projeto político pedagógico como também na mobilização da comunidade escolar e local para participação efetiva na gestão da escola. É fundamental a competência para a obtenção e sistematização de contribuições, para que, na educação escolar, a participação seja efetiva pela inclusão das contribuições dos envolvidos, inclusive em documentos (re)escritos.

O terceiro elemento essencial, fundante da competência do gestor da escola, é sua inscrição histórica. A escola trabalha o conhecimento em contextos socioinstitucionais específicos e determinados. O reconhecimento das demandas educacionais, como também das limitações, possibilidades e tendências deste contexto histórico, no que se produz e se

trabalha o conhecimento, é fundamental para o seu impacto e o sentido da prática educativa e para sua qualidade.

Um gestor escolar tem, como um dos elementos fundantes de sua qualificação, o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual e para o qual atua. Por isso, gestão da escola é atividade que solicita permanente qualificação humana e desenvolvimento pessoal e profissional.

2.6 A gestão escolar na implementação de mudança

A tendência no modelo da gestão escolar democrática orienta os dirigentes educacionais no que se refere à qualidade da aprendizagem dos alunos, de modo que conheçam a sua realidade, a si mesmos e as condições de enfrentamento dos desafios do dia-a-dia, tarefa esta que exige o envolvimento de todo o grupo social no sentido de unir esforços para a efetivação dos objetivos apontados. Assim sendo, é possível depreender que a gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto.

Participar significa atuar conscientemente em determinado contexto, neste caso, de reforma educacional, observando e comprometendo-se com o poder de influência na determinação das ações, na sua implementação e avaliação, pois "... toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade". (LUCK et al., 1998:17). Nesse sentido, torna-se evidente o pensamento de que, numa dada situação, uma realidade não é transformada apenas por sua determinação a partir das leis, decretos e programas. É importante e necessário que a gestão escolar promova um clima propício à participação das pessoas, professores, alunos, pais e demais membros da comunidade, na implementação de uma reforma educacional. Cabe considerar a experiência de cada membro da comunidade escolar, seus conhecimentos específicos, necessidades e anseios no que se refere ao desenvolvimento da instituição escolar e dos seus próprios interesses, é um espaço onde cada um sente que faz parte do grupo.

A participação da gestão escolar na implementação das mudanças pode ser influenciada por diferentes teorias da gestão organizacional. Conforme Luck et al. (1998:20),

...a teoria administrativa ou modelo cognitivo propõe que a participação aumenta a produtividade ao disponibilizar, para a tomada de decisão, estratégias e informações mais qualificadas, provenientes de áreas e níveis organizacionais diferentes. A teoria das relações humanas ou modelo afetivo, ...estabelece que os ganhos de produtividade do seu trabalho são o resultado da melhoria da satisfação das pessoas e da sua motivação.

Ambas as teorias, de base psicológica, consideram a importância da satisfação do pessoal escolar no que tange à produtividade do seu trabalho, ou seja, quando todos os membros do cotidiano escolar compartilham com a tomada de decisão sobre os rumos da ação escolar, sentem suas necessidades psicológicas preenchidas e passam a atuar como atores e colaboradores deste cotidiano repleto de desafios e exigências de mudança, o que resulta maior responsabilidade na avaliação dos resultados. Entende-se, no entanto, que “...a qualidade pedagógica se torna o código de ética que inspira cada um dos professores”. (LUCK et al., 1998:22).

Ainda no que se refere aos modelos da gestão que influenciam o papel do gestor na implementação das mudanças no cotidiano escolar, são apontados por Luck et al. (1998:23):

O modelo de democracia clássica (o qual considera que) o valor da participação não está diretamente relacionado à produção ou à satisfação do funcionário, mas à institucionalização e preservação da ação e dos direitos democráticos na sociedade como um todo. O modelo de consciência política percebe a participação no ambiente de trabalho como uma forma de desenvolver a consciência de classe em favor da luta pelo socialismo, (e busca estabelecer) espaços de participação como manifestação da vontade de grupos ou classe social.

Tais padrões contrastam com a perspectiva psicológica da gestão, quando consideram menos a satisfação das pessoas e mais a garantia dos direitos civis e a manifestação de grupos ou classe social. A gestão escolar que pretende desenvolver o perfil da gestão democrática na escola entende-se aqui gestão democrática como partilha do poder e participação na tomada de tomada de decisão que diz respeito aos objetivos e às formas de alcançá-los, apóia suas ações tanto no estabelecimento das prioridades do âmbito

escolar, nos interesses e necessidades de seus alunos como também na promoção de um clima escolar motivador. Cabe considerar, entretanto,

...que a motivação, o ânimo e a satisfação não são responsabilidades exclusivas dos gestores. Os professores e os diretores trabalham juntos para melhorarem a qualidade do ambiente, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz, e identificando e modificando os aspectos do processo do trabalho, considerados adversários da qualidade do desempenho. (LITTLE, *apud* LUCK et al. 1998:26).

O clima escolar centra-se principalmente na percepção dos atributos organizacionais, ou seja:

a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referencia para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais (BRUNET: 1992:126).

Tal contexto indica que a gestão da mudança e da inovação refere-se ao modo da gestão de recursos humanos, ou seja, o clima escolar é fator de desenvolvimento de seres humanos, o qual é constituído a partir das percepções e entendimento dos atores escolares, quanto às práticas de políticas públicas no cotidiano escolar. Assim sendo, se o clima demonstrar característica participativa e aberta a mudanças, haverá estímulo no desenvolvimento de programas de reforma e aperfeiçoamento.

A intensidade da força dos sujeitos escolares na condução de determinados objetivos desencadeia situações de consenso e sentido às novas aquisições, as quais passam a colaborar na consecução destes mesmos objetivos.

Por esse entendimento, a participação do indivíduo na tomada de decisão na organização escolar torna-se altamente produtiva e influencia diretamente a atuação dos professores e dos alunos. São os seres humanos que garantem a integração e a cooperação nas ações do cotidiano escolar, sendo que “...o engano da teoria da máquina da organização é a suposição de que as pessoas são ferramentas para a realização de um determinado propósito e de que seu trabalho pode ser planejado sem consideração a variabilidade e reatividade humanas”. (KATZ E KAHN, 1974:140).

Cabe, portanto, considerar a interdependência de determinantes do contexto escolar de reforma e as pessoas que o compõem e são responsáveis por sua implementação, ou seja,

(...)nenhum planejamento organizacional pode prever todas as contingências de suas próprias operações; nenhum pode antecipar, com precisão, todas as mudanças no meio ou controlar perfeitamente a variabilidade humana. Os recursos das pessoas para inovação, para cooperação espontânea,... são, por isso, vitais para a sobrevivência e a afetividade da organização. (KATZ E KAHN, 1974:382).

Certamente, cabe ao gestor escolar e aos demais sujeitos do cotidiano escolar, contribuir para a implementação das mudanças, ajudando a criar um clima favorável na comunidade que cerca a escola. Trata-se de um clima em que cada um percebe que tem responsabilidade por suas próprias ações e sentimentos. Refere-se ainda à abertura de espaço na gestão escolar para que cada ator demonstre o que pode fazer, expressar o seu valor daquilo que sente e pensa e ainda expresse aquilo que é como cidadão.

A implementação da reforma educacional revela que a mudança exige um trabalho profundo daqueles que buscam ser agentes de transformação. O fato é que o salto de um estado para outro assusta muitos os que não encontram em si mesmos a capacidade de mudar internamente. E, posso afirmar, ainda, que não se trata apenas de uma questão de cursos, reuniões ou treinamentos. Na verdade, a mudança está fundamentada nos valores dos indivíduos que compõem o contexto escolar, pois segundo O'Donnell,

(...) se procuramos mudar através de podar os galhos, podemos criar temporariamente a ilusão de que algo mudou. Porém, os mesmos galhos de antes logo começam a crescer de

novos. Se queremos mudar uma árvore, temos que mudar a semente. Semente de manga não da maçã (1994:20).

Mudar, certamente, não significa apenas melhorar o que existe, mas transformar a forma de pensar e abrir espaço para o futuro. É a atitude adotada no cotidiano da gestão escolar, entretanto, diante das pressões e tendências na implementação da política de reforma, que determina seu sucesso ou fracasso. São os sujeitos que compõem a gestão escolar que realizarão o plano de reforma, com seus desafios e ameaças. “Para tanto, o plano de mudança deve ser claro e conhecido pelos sujeitos que o implementarão, evitando as atitudes de medo, insegurança e desconfiança”. (O’DONNEL, 1994:43). Evidencia-se, efetivamente, total conexão de interdependência em qualquer coisa que se pensa em melhorar.

A ética do trabalho propõe expectativas mais elevadas, quanto ao que o trabalho pode e deve fazer. O profissional que atua no cotidiano escolar quer “...prosperar no trabalho, e não apenas sobreviver; quer ser tratado pelo gestor como colaborador, e não como subordinado; quer participar do planejamento organizacional, e não receber de vez em quando parte das informações como uma concessão especial do gestor”. (SPITZER, 1997:26). Tal afirmação exige o redimensionamento do papel da gestão escolar, quando esta se torna alvo de mudança e inovação, as quais dependerão da atuação e envolvimento de seus sujeitos. Cabe apoiar a gestão escolar que considere de forma participativa o trabalho de cada um, sua responsabilidade pelos compromissos assumidos e pelo desenvolvimento dos programas de mudança.

Portanto, pode-se considerar que o envolvimento é o determinante no que se refere a promover a transformação da prática realizada no cotidiano escolar e na articulação da comunidade escolar com o sistema de ensino e, ainda, o que move a negociação da gestão escolar em seu ambiente interno e externo e com o sistema na de implementação de política de reforma educacional é o envolvimento. Cada vez mais, instituições escolares compreendem que envolver os sujeitos do cotidiano no planejamento, além de produzir melhores resultados, apresenta características motivacionais importantes. Nesse sentido,

...dirigentes de escola ao redor do mundo estão descobrindo que os modelos convencionais de liderança não são mais adequadas. As escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação de adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder. (LUCK et al., 1998:34).

Trata-se, ainda, de investir sempre na necessidade e continuidade da inovação, pois, do contrário, às forças naturais da inércia provocarão o seu desaparecimento.

2.7 Gestão democrática participativa

A preocupação nacional com a democratização da gestão escolar e a participação coletiva na consolidação de uma escola moderna está presente no Brasil desde a década de 30, haja vista que o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, enfatizava “autonomia administrativa da escola em seus aspectos técnicos, administrativos e econômicos”. O artigo 15 da LDB propõe progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira às unidades das escolas públicas. Ao discutir autonomia escolar, Santos Filho (1998) relaciona aos movimentos estudantis do final da década de 1960 o fortalecimento de ações contundentes em prol da democratização da administração educacional em todo o mundo ocidental.

Durante toda a década de 1980, o ideal de gestão democrática da escola pública continua sendo perseguido nas várias conferências brasileiras de educação organizadas pela Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Associação Nacional de Educadores (Ande), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e associações de classes.

Acerca desse aspecto, atente-se para o que expressa Erasto Fortes Mendonça, no seu livro *a Regra e o Jogo*:

A ANPED reafirmou, durante a realização da V CBE, em 1988, em Brasília, os princípios do fórum da educação na constituinte, pela proposição de mobilização permanente, em especial nma destinação de verbas públicas para o ensino público e da gestão democrática da escola de qualquer tipo ou grau. (2000:116).

A ANDE, desde o estabelecimento de sua carta de princípios em 1980, manifestou-se pela democratização da educação. De fato, o teor do documento é de definição em favor de um ensino democrático, assim conceituado porque ligado ao esforço mais amplo de democratização da sociedade. (2000:117).

Dentre as experiências voltadas para a gestão participativa, via seleção de diretores de escola públicas, destacam-se as que ocorreram em Minas Gerais, em Sergipe, no Estado de São Paulo, em Santa Catarina, e nas cidades de Porto Alegre, Maringá e em muitos municípios brasileiros. No ceará a Lei 12.861 de 18 de novembro de 1998 dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos diretores das escolas públicas estaduais de ensino básico.

2.7.1 Autonomia da escola

Ao se referirem à autonomia da escola, Mousquer, Pereira e Huber (1998) acentuam ser esta uma conquista contínua e lembram a importância da preparação da escola e do indivíduo para a autonomia pessoal como prerrogativa necessária em busca da qualidade da educação.

No cotidiano escolar, os incentivos concretos ao exercício da autonomia administrativa, pedagógica e financeira e à gestão democrática-participativa são insuficientes. Ferreira (1999) anotar que a propalada autonomia da escola não vai além da heteronomia.

O desenvolvimento de líderes escolares autônomos não ocorre. Os incentivos políticos e institucionais à participação das comunidades escolar e local são poucos e ineficientes na consolidação da autonomia escolar. A descentralização e a democratização da administração de escolas públicas são perseguidas teoricamente, mas com poucos resultados significativos e permanentes. Várias políticas e reformas legislativa, federal, estadual e até mesmo municipal, observam e incorporam a crescente tendência, política e social, à democratização da gestão escolar. A participação na tomada de decisões

administrativas, financeiras e pedagógicas, porém, não alcançou a maior parte daqueles que vivem e fazem a escola existir.

A pouca participação dos pais de alunos nos processos de gestão democrática do ensino público tem uma relação direta com a hegemonia exercida pelos docentes na estrutura de poder da escola. A forte organização dos professores em associações e sindicatos a partir de 1980 contribuiu para que esse segmento melhor se articulasse para o exercício da participação. A busca de maiores ganhos para a corporação excluiu, no entanto, a sociedade global, tendo como solução, na visão de André Haguette, o coporativismo (MENDONÇA, 2000:139)

Ao se referir à cooperação dos professores, ou seja, para maior participação do segmento de professores na gestão escolar, assim se refere Haguette.

A educação [...] não pertence aos educadores mas à sociedade. Esses educadores não podem usar o serviço remunerado que prestam à sociedade para satisfazer seus interesses próprios, independente do conjunto da situação da sociedade e mesmo do estado (1992:176).

O eixo central, o indivíduo, não é ouvido com atenção e suas necessidades e objetivos nem são percebidos. Inseridos na organização escolar e no sistema de ensino ainda centralizador (supostamente aberto à participação), pouco espaço lhe é oferecido para participar ativamente e com efetivo envolvimento.

Nesse sentido, Madeira (1998:71) comenta que as políticas restringem a oportunidade de participação do indivíduo apenas “a mecânica adesão ao já definido. Para as políticas educacionais serem implementadas com sucesso, precisam considerar os processos construídos por homens concretos em seus ofícios de viver e sobreviver”. Qualquer ação educativa precisa considerar o indivíduo como eixo central, ou abre-se um imenso espaço ao fracasso. O exercício da administração participativa, aberta ao diálogo, apresenta vantagens em termos de resultados, pois as pessoas são valorizadas e percebidas como agentes. É a partir delas que as coisas acontecem na escola e políticas são implementadas ou guardadas em gavetas e arquivos. Com o foco no indivíduo, a gestão participativa na escola pode trazer benefícios à Nação. O respeito ao trabalho do professor, ao do gestor escolar e ao das comunidades escolar e local, poderá elevar a qualidade educacional, tornando-a compatível com as necessidades do indivíduo e do contexto.

Não há como negar, contudo, o fato de que a questão da qualidade da educação extrapola questões meramente técnicas, como competência dos gestores, pais, professores, alunos, funcionários. Parece haver uma relação entre o desejo do estado em reduzir os gastos e os recursos no desenvolvimento da educação e a adoção de modelos de reorganização administrativa da escola.

2.7.2 A representatividade por meio dos órgãos colegiados

A década de 1990 tem testemunho implantação de órgãos colegiados na escola pública, com várias funções (inclusive zelar pela qualidade do ensino e pela transparência dos recursos da escola) sob o nome dos mais diversos: colegiado escolar, conselho escolar, colegiado comunitário, associações de pais e mestres. Um órgão colegiado na escola pode ser um espaço de decisões coletivas voltadas para os interesses das comunidades escolar e local; é um instrumento permanente de educação política mediante a participação.

No Estado do Ceará, a Secretaria de Educação Básica – SEDUC lançou cartilha definindo os organismos colegiados como partes constitutivas da gestão democrática da educação.

Esta cartilha tem como objetivo retomar a discussão acerca dos organismos colegiados e revitalizar sua atuação nos níveis macro e micropolíticos. Isto porque, entre os fatores que exercem influência fundamental na sustentabilidade dos processos educativos [...] está a efetiva participação da comunidade com os conselhos, os grêmios estudantis, a associação de pais e comunitários e associação de servidores. (CEARÁ/SEDUC,2002:5).

A implantação de colegiados e conselhos escolares é exemplo de iniciativa, quase sempre política, que busca incentivar possíveis canais de participação representativa na escola pública. Observa-se é que esta inserção nas escolas públicas, concedidas como “avanço” em prol da autonomia, na prática ainda não conseguiu ocupar amplamente o espaço de atuação que lhes foi alocado. Parece haver uma relação de dependência entre o diretor da escola e as decisões de colegiado/conselho escolar, mesmo quando o presidente do colegiado/conselho escolar não é, obrigatoriamente, o diretor da escola.

Os colegiados e conselhos escolares são constituídos de representantes de professores, de pessoal técnico-administrativo, pais de alunos, alunos, diretor da escola, os quais, em geral, não receberam preparação prévia adequada. Tem sido observado, ainda, com maior frequência do que se pode imaginar, que esses não conhecem seu papel ou não desenvolveram integralmente a competência para participar e legitimar a vontade de seus pares. Assim, legitimam a própria vontade ou a dos diretores escolares ou ainda das secretarias da educação. Raramente, discordam ou questionam determinações superiores. Muitos pais receiam desagradar diretores e professores para que seus filhos não sejam alvo de represálias. Eles não têm conhecimento e experiências suficientes para desempenhar seu papel independente.

Na década de 1990, foram vividas políticas globalizantes com relação à importância da consolidação de uma gestão educacional descentralizada com foco voltado para a escola. Essa ênfase, se compartilhada pelas comunidades escolar e local, poderá proporcionar a coresponsabilidade participativa, aumentando a legitimidade das decisões tomadas no âmbito da escola. Esta é uma das funções a serem exercidas pelos colegiados escolares.

O conceito gestão democrática salienta os valores filosóficos, enquanto a escola das relações humanas destaca as relações interpessoais e soluções de problemas. No contexto geral, conceitos de clima organizacional aberto, participação, estilos de liderança participativa e humanista aparecem, freqüentemente, em conjunto e em oposição ao estilo autoritário de administração, que é percebido, comtemporaneamente, como responsável por inúmeros insucessos educacionais e sociais.

Ocorrem várias iniciativas voltadas para o fortalecimento da democratização e da autonomia da administração da escola pública no Brasil. Teoricamente, elas comungam da possibilidade de implementar maior poder na escola, construindo um caminho para as progressivas autonomias administrativas, pedagógicas e financeiras da escola entre os que fazem a educação cotidianamente. Qualquer proposta inovadora referente a políticas

educacionais somente terá êxito se o gestor e os membros internos da escola estiverem efetivamente envolvidos no processo.

2.8 Gestão participativa nas escolas públicas do Ceará

A ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão nas escolas públicas do Estado do Ceará, e não poderia ser diferente, constituem, hoje, as exigências históricas sociais. A autonomia e a democratização da gestão dessas escolas são demandadas pela própria evolução da sociedade. Vivemos em tempos de novas rupturas e de novas configurações. A evolução lenta e gradual parece que vem de encontro aos seus próprios limites. Novas demandas surgem para a gestão escolar, em decorrência da necessária autonomia da escola e da democratização de sua gestão.

A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A participação na gestão da escola proporcionará melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus agentes - direção da escola, professores, alunos pais de alunos, funcionários, e representantes da sociedade civil, o que leva ao conhecimento mútuo e, em conseqüência, aproximará as necessidades dos alunos.

A relação entre a escola e o ambiente externo visa a estender a ação educativa da escola onde for possível e adequado e, ao mesmo tempo, buscar a cooperação e apoio das diferentes instituições civis, sociais e , culturais que possam contribuir para o aprimoramento das atividades da gestão da escola, mediante canais de participação bem definidos. A participação dos pais, instituições e organizações da comunidade na escola supõem definição clara das formas de participação.

Neste sentido o Governo do Estado do Ceará tenta incrementar o nível de participação da comunidade na escola e da escola na comunidade.

Várias são as mudanças operadas na estrutura educacional e nos procedimentos cotidianos da escola como possibilidade de introduzir uma maior participação das comunidades escolar e local e propiciar maior autonomia escolar.

Atente-se para as principais diretrizes da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC:

A SEDUC tem buscado a ampliação do espaço na área pedagógica (processos de aprendizagem, metodologias de ensino, mecanismos de avaliação de aprendizagem etc.), na área administrativa (definição do calendário escolar, de organização das atividades do ensino, definição de prioridades na escola etc.), e, na área financeira (decisão de como aplicar os recursos financeiros recebidos pela Secretaria de Educação, Ministério da Educação e de outras fontes).(CEARÁ, 1997:7).

Os mecanismos utilizados para a ampliação de decisão da escola entretanto, são: os organismos colegiados – conselho escolar, congregação dos professores, grêmios estudantis, associação de servidores, associação de pais e comunitários - a escolha e seleção do diretor da escola por critérios democráticos e a transferência automática e sistemática dos recursos às unidades escolares (CEARÁ/SEDUC, série educação, 1995/1998).

A Lei 12.454, de 06 de junho de 1995, em seu artigo 4º, item VII, que dispõe sobre o processo de municipalização do ensino no Ceará e dá outras providências, observa que as escolas devem criar e manter conselhos escolares, com atribuições de natureza consultiva, deliberativa, de avaliação e controle das atividades pedagógicas, financeiras e administrativas com representação de professores, alunos, pais, funcionários e comunidades.

Já a Lei 12.681, de 18 de novembro de 1988, e o Decreto 25.297, de 18 de novembro de 1998, dispõem sobre a escolha e indicação dos diretores das escolas públicas estaduais de ensino básico.

A existência das várias legislações, entretanto, sobre as mais diversas formas de participação democrática na escola, não significa que uma gestão seja democrática. O Estado, ao legislar, ao normatizar a abertura de espaços para a participação, sinaliza sua decisão de ampliar a participação, de melhorar os níveis de compromisso, cobrança e desenvolvimento da cidadania. A democracia situada como padrão de relacionamento mais participativo, no entanto, que respeita diversidades, que busca responsabilidades compartilhadas, requer antes de tudo uma mudança de comportamento dos diversos agentes

A expressão comunidade escolar refere-se a direção da escola, representantes dos professores, alunos, funcionários e pais enquanto comunidade local, são representantes da sociedade civil na área de abrangência da escola. Estes grupos integrados são o que podemos chamar de Conselho Escolar ou Colegiado Escolar.

2.9 Conselhos escolares na gestão democrática da educação pública.

2.9.1 A origem e a natureza dos conselhos

A origem e a natureza dos conselhos são muito diversificadas. As instituições sociais, em geral, são fruto de longa construção histórica. A origem dos conselhos perde-se no tempo e confunde-se com a história da política e da democracia. A institucionalização da vida humana gregária, desde seus primórdios, foi estabelecida por meio de mecanismos de deliberação coletiva.

Os registros indicam que já havia, há quase três milênios, no povo hebreu, nos clãs visigodos e, nas Cidades-Estado do mundo greco-romano, conselhos como formas primitivas e originais da gestão dos grupos sociais. A Bíblia registra que a prudência aconselhara Moisés a reunir 70 “anciãos ou sábios” para ajudá-lo no governo de seu povo, dando origem ao Sinédrio, o “Conselho de Anciãos” do povo hebreu.

Ao analisar a constituição das cidades-Estado, entre os séculos IX e VII a.C., no livro *História da cidadania*, organizado por Pinsky (2003), Norberto L. Guarinello observa que a solução dos conflitos crescentes, resultantes da cada vez mais complexa vida grupal, não podia ser encontrada nas relações de linhagem ou numa autoridade superior, mas deviam ser resolvidos comunitariamente, por mecanismos públicos. E conclui que as cidades-Estado,

Foram, primeiramente, um espaço de poder, de decisão coletiva, articulado em instância cujas origens se perdem em tempos remotos: conselhos de anciãos (como o Senado Romano ou a Gerousia Espartana) ou simplesmente de cidadãos (como a boulé ateniense), assembléias com atribuições e amplitudes variadas, magistraturas e, posteriormente,

tribunais. Foi o espaço de uma lei comum, que obrigava a todos e que se impôs como norma escrita, fixa, publicizada e coletiva. (PINSKY, 2003:33)¹.

Temos, assim, que os conselhos precederam a organização do Estado, dando origem aos atuais Poderes Legislativo e Judiciário. Ocorre que as cidades-Estado da Antigüidade greco-romana, na análise de Guarinello, “eram comunidades num sentido muito mais forte do que nos Estado-nacionais contemporâneos”; e eram guiadas por também fortes sentidos de pertença legítimo a essas comunidades.

Os conselhos de anciãos das comunidades primitivas, que se fundavam no princípio

¹*Boulé e Gerousia – assembléia de cidadãos, com atribuições e organizações definidas.*

da sabedoria e do respeito advindos da virtude, foram gradativamente substituídos, nos Estado-nacionais, por conselhos de “beneméritos”, ou “notáveis”, assumindo caráter tecnocrático de assessoria especializada no núcleo de poder dos governos. O critério de escolha - dos mais “sábios”, dos “melhores”, dos “homens bons” – que fluía do respeito, da liderança na comunidade local, passa, gradativamente, a ser substituído pelo poder de influência, seja intelectual, econômico ou militar. Ao longo do tempo, o critério dos “mais sábios” é paulatinamente contaminado pelos interesses privados das elites, constituindo os conselhos de “notáveis” das cortes e dos Estados modernos.

Os conselhos, como forma de organização representativa do poder político na cidade-Estado, viriam a ganhar sua máxima expressão na Comuna Italiana, instituída a partir do século X. O *Dicionário de Política*, organizado por Bobbio, Matteuci e Pasquina (1991), traz rica descrição do funcionamento da Comuna, considerando-a “o momento de agregação política mais alto e original que já se viu na história italiana” (BOBBIO, MATTEUCI e PASQUINA, 1991:193). Inicialmente constituída da união dos *dinastas* com os *burgueses*, a comuna era feudal, com caráter *aristocrático ou consular*, o que permitia a tomada de decisões por meio de assembléias de todos os membros dessas classes. Mas a Comuna era governada, entretanto, pelo “colégio consular, grupo que governava também como assembléia e era constituído por tantos membros quantos fossem os núcleos

emergentes da *communitas*. (O termo latino *communitas* indica a comunidade ou a sociedade local)”. (BOBBIO, MATTEUCI e PASQUINA, 1991:195).

Na medida em que a comuna se ampliou e outras categorias sociais passaram a integrá-la, surgiu a comuna popular (*commune populi*) que, adotando a democracia representativa e não mais direta, como na comuna tradicional, criou, segundo Bobbio et al.

(...) Um *consilium* geral do povo, análogo ao grande conselho geral da Comuna, um *consilium*, ou *credencia ancionorum* – significa conselho dos anciãos – similar ao conselho restrito da mesma, e era dirigido por um *capitaneus populi* designado e eleito segundo critérios afins aos adotados pela comuna feudal e alto-gurguesa na escolha do próprio *potestade* – significa dotado de poder. (BOBBIO, MATTEUCI e PASQUINA 1991:197-198).

Na administração das cidades, a Itália adota até os dias atuais a figura do Conselho Comunal (*Consiglio Comunale*), similar às nossas câmaras de vereadores, mas com mecanismos de escolha e eleição das listas de conselheiros que envolvem forte participação da comunidade.

A gestão da comunidade local por meio de um conselho, constituído como representação da vontade popular, viria a encontrar sua expressão mais radical na Comuna de Paris, em 1871. Embora com duração de apenas dois meses, viria a constituir-se na mais marcante experiência de autogestão de uma comunidade urbana, perpetuando-se como um símbolo. Na primeira metade do século XX, novas formulações são encontradas, não mais como forma da gestão da comunidade local, mas de grupos sociais identificados pelo ambiente de trabalho. O *Dicionário de Política* (BOBBIO et alii, 1991) destaca as experiências dos conselhos de operários, seja na forma de colegiados de fábrica (no âmbito de uma empresa) ou de conselhos dos delegados dos operários (estes últimos constituídos de representantes das diversas fábricas) com uma dimensão de representatividade comunitária. Houve as experiências dos russos, nascidos em São Petesburgo em 1905 e recriados com a revolução, de 1918 até 1923. Novas experiências de conselhos de operários ou de fábrica surgiram na Espanha (1934-1937), na Hungria (1950) e na Polônia (1969-1970).

Os conselhos populares exerciam a democracia direta e/ou representativa como estratégia para resolver as tensões e conflitos resultantes dos diferentes interesses e, ao contrário dos conselhos de notáveis das cortes, eram a voz das classes que constituíam as comunidades locais, seja nas cidades-Estado greco-romanas, nas comunas italianas e de Paris, ou na fábrica da Era industrial.

O sentido dado aos conselhos, hoje, tem sua compreensão carregada desse imaginário histórico. Os conselhos sempre ficaram na interface do Estado com a sociedade, ora na defesa dos interesses das elites, tutelando a sociedade, ora, e de maneira mais incisiva nos tempos atuais, buscando a co-gestão das políticas públicas e se constituindo canais de participação popular na realização do interesse público.

2.9.2 A concepção de conselho no Brasil

O Brasil se instituiu sob o signo e imaginário das cortes européias, que concebiam o Estado, no regime monárquico, como “coisa do Rei”. Mesmo com o advento da República (*Res publica*), a gestão da *coisa pública* continuou fortemente marcada por uma concepção patrimonialista de Estado. Esse entendimento, que situava o Estado como pertencente à autoridade e instituiu uma burocracia baseada na obediência à vontade superior, levou à adoção de conselhos constituídos por “notáveis”, pessoas dotadas de saber erudito, letrados; conselhos de governo, uma vez que serviam aos governantes. O saber popular não oferecia utilidade à gestão da “coisa pública”, uma vez que esta pertencia aos “donos do poder”, que se serviam dos “donos do saber” para administrá-la em proveito de ambas as categorias.

No Brasil, até a década de 1980, predominaram os conselhos de notáveis – o critério de escolha era o do “notório saber” – de caráter governamental, de âmbito estadual e nacional, especialmente nas áreas de educação, saúde, cultura, assistência social. Embora tendo como atribuições assessorar o governo na formulação de políticas públicas, esses conselhos se assumiam como caráter técnico especializado, e sua atuação se concentrava nas questões da normatização e do credencialismo dos respectivos sistemas.

A complexidade da sociedade atual, porém, e o processo de democratização do público impuseram a ampliação dos mecanismos da gestão das políticas públicas, criando as políticas setoriais, com definição discutida em conselhos próprios, com abrangências variadas: unidades da Federação, programas de governo, redes associativas populares institucionais.

No contexto da redemocratização do País, na década de 1980, os movimentos associativos populares passaram a reclamar participação na gestão pública. O desejo de participação comunitária se inseriu nos debates da Constituinte, que produziram, posteriormente, a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas no Brasil. Esses conselhos têm um caráter nitidamente de ação política e aliam o saber letrado com o saber popular, por meio da representação das categorias sociais de base. São muitas as formas de organização e as funções atribuídas a esses conselhos, mas sua origem radica sempre no desejo de participação na formulação e na gestão das políticas públicas.

Os conselhos da gestão de políticas públicas setoriais, caracterizados simples e essencialmente como conselhos da cidadania, sociais ou populares, nascem das categorias associadas de pertença e participação cidadã e tem como eixo a construção de um projeto de sociedade, que concebe o Estado como um patrimônio comum a serviço dos cidadãos, sujeitos portadores de poder e direitos relativos à qualidade de vida comum.

Os conselhos representam hoje uma estratégia privilegiada de democratização das ações do Estado. Nos espaços da Federação, há conselhos municipais, estaduais e nacionais, responsáveis pelas políticas setoriais nas áreas da educação, saúde, cultura, trabalho, esportes, assistência social, previdência social, meio ambiente, ciência e tecnologia, defesa dos direitos da pessoa humana, desenvolvimento urbano etc. Em diversas áreas há conselhos atendendo a categorias sociais ou programas específicos.

No campo dos direitos humanos, há os conselhos dos direitos da mulher, da criança e do adolescente, do idoso, das pessoas portadores de deficiência. No interior das organizações públicas (não trato aqui das de caráter privado) encontram-se os conselhos

próprios de definição de políticas institucionais, da gestão e fiscalização. No âmbito associativo há conselhos de secretários estaduais e municipais de áreas diversas (na educação, temos o CONSED e a UNDIME), conselhos de universidades (ANDIFES e outros, segundo as categorizações das universidades). Ligados a programas governamentais, destacam-se na área da educação os conselhos da merenda escolar e do FUNDEF.

Na gestão democrática da coisa pública, consignada pela Constituição de 1988, os conselhos assumem nova institucionalidade, com dimensão de órgãos de Estado, expressão da sociedade. Não lhes são atribuídas responsabilidades de governo, mas de voz plural da sociedade para situar a ação do Estado na lógica da cidadania. São espaços de interface do estado com a sociedade. Como órgãos de Estado, os conselhos exercem função de ponte, entendendo ponte como aquele que medeia, que faz a ligação entre os dois pólos, ou seja, o Estado e a Sociedade.

Em seu papel de mediador entre a sociedade e o governo, os conselhos representam o contraditório social, mas, dada a impossibilidade da síntese desse contraditório, cuja totalidade poderia ser totalitarismo, não podem querer constituir-se síntese da vontade da sociedade ou do governo, nem cair na armadilha de querer reduzir a vontade de ambos à sua própria, situando-se talvez na terceira vertente, desconectados tanto da sociedade, quanto do governo.

2.9.3 O conselho de educação e as suas competências

Os conselhos de educação situam-se como órgãos de deliberação coletiva na estrutura de gestão dos sistemas de ensino. Na verdade, eles precederam a organização dos sistemas como concebidos até hoje.

Carlos R. J. Cury procura expressar o conceito de conselho a partir da origem etimológica do termo, acrescida da conotação histórica:

Conselho vem do latim *Consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém quanto submeter algo a uma deliberação

de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom-senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. Obviamente a recíproca audição se compõe com o ver e ser visto e, assim sendo, quando um Conselho participa dos destinos de uma sociedade ou de partes destes, o próprio verbo *consulere* já contém um princípio de publicidade. (2000:47).

Um conselho constitui uma assembléia de pessoas, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer, deliberar, em sentido amplo ou restrito. Como visto, desde suas origens mais remotas, os conselhos, sejam eles colegiados de anciãos, de notáveis ou de representação popular, constituíam formas de deliberação coletiva, representando a pluralidade das vozes do grupo social, inicialmente por meio de assembléias legitimadas pela tradição e costumes e, mais adiante, por normas escritas sobre os assuntos de interesse do Estado. Alguns princípios, fundamentais ao funcionamento dos conselhos, que analisarei mais detalhadamente adiante, estavam presentes desde suas origens: o caráter público, a voz plural representativa da comunidade, a deliberação coletiva, a defesa dos interesses da cidadania e o sentido de pertença.

Poderíamos, então, dizer, desde já, que um conselho de educação é um colegiado de educadores (pelo menos deveria ser), que fala publicamente ao governo em nome da sociedade, por meio de pareceres ou decisões, em defesa dos direitos educacionais da cidadania, fundados em ponderação refletida prudente e de bom-senso.

Colegiado tem o sentido do exercício do poder por um coletivo, por meio de deliberação plural, em reunião de pessoas com o mesmo grau de poder. O termo, que deriva de colégio, vem sempre associado ao funcionamento dos conselhos, uma vez que estes só assumem poder, só podem deliberar, no coletivo dos colegas, dotados da mesma dignidade, com o mesmo poder, independentemente das categorias que representam. O termo colegiado é usado genericamente para caracterizar a ação dos conselhos, mas assume especificidade própria nas instituições de ensino, uma vez que, na sua origem, eram constituídos somente por *colegas* (professores), que se congregavam (congregações) para deliberar sobre os assuntos de natureza institucional.

Os conselhos de educação inserem-se na estrutura dos sistemas de ensino como mecanismos da gestão colegiada, para tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes.

Os conselhos, embora integrantes da estrutura da gestão dos sistemas de ensino, não falam pelo governo, mas falam ao governo, em nome da sociedade, uma vez que sua natureza é de órgãos de Estado. O Estado é a institucionalidade permanente da sociedade, enquanto os governos são transitórios. Assim, os conselhos, como órgão de Estado, têm duplo desafio: primeiro, garantir a permanência da institucionalidade e da continuidade das políticas educacionais; e, segundo, agir como instituintes das vontades da sociedade que representam.

Para isso foram criados como fóruns da vontade plural da sociedade, para situar estrategicamente a formulação de normas e políticas educacionais além da transitoriedade dos mandatos executivos, evitando os riscos de eventuais intempéries em face da transitoriedade das vontades singulares dos governos. É para cumprir essa função que a tradição instituiu fixar mandatos alternados para os conselheiros, de forma que parte deles, ao menos, não seja coincidente com os de um determinado governo.

Torna-se necessário, ainda, diante de freqüentes confusões, oferecer alguns esclarecimentos sobre a natureza das funções dos conselhos. É verdade que cada colegiado assume feições e atribuições próprias. Em geral, as normas sobre conselhos referem-se a funções deliberativa, consultiva, normativa, mediadora, mobilizadora, fiscal, recursal e outras. Na verdade, na condição de órgãos colegiados, os conselhos sempre deliberam, ora como decisão com eficácia administrativa, quando definem normas ou determinam ações na sua esfera de competência, ora como simples “aconselhamento”, quando oferecem uma orientação.

As funções denominadas como normativa, recursal e outras têm caráter deliberativo ou consultivo, de acordo com o grau de autonomia e as competências que a lei confere ao conselho, e sempre estabelecem uma mediação entre o governo e a sociedade. Em instância

final, as decisões do conselho, a não ser nos casos em que este assume funções também executivas, o que não é da sua natureza, dependem, para serem objetivadas em ação, do ato administrativo da homologação pelo Executivo.

Para maior clareza didática, com base na análise das normas correntes dos conselhos de educação, principalmente o do Estado do Ceará, verifica-se a divisão das competências dos conselhos em seis principais: deliberativa, consultiva, normativa, fiscalizadora, recursal e mobilizadora.

A função deliberativa é assim entendida quando a lei atribui ao conselho competência específica para decidir, em instância final, sobre determinadas questões. No caso, compete ao conselho deliberar e encaminhar ao Executivo para que execute a ação por meio de ato administrativo.

A função consultiva tem um caráter de assessoramento e é exercida por meio de pareceres, aprovados pelo colegiado, respondendo a consultas do governo ou da sociedade, interpretando a legislação ou propondo medidas e normas para o aperfeiçoamento do ensino. Cabe ao Executivo aceitar e dar eficácia administrativa, ao não, à orientação contida no “parecer” do conselho.

A função normativa tem caráter essencialmente deliberativo quando define normas ou determina ações na sua esfera de competência.

A função fiscalizadora ocorre quando o conselho é revestido de competência legal para fiscalizar o cumprimento de normas e a legalidade ou legitimidade de ações, aprová-las ou determinar providências para sua alteração. Para eficácia dessa função, é necessário que o conselho tenha poder deliberativo, acompanhado de “poder de polícia”. Embora mais rara nos conselhos tradicionais de educação, essa função é atribuída cada vez mais fortemente aos conselhos da gestão de políticas públicas, nas instituições e na execução de programas governamentais.

A função recursal também tem sempre um caráter deliberativo, uma vez que requer do conselho competência para deliberar, em grau de recurso, sobre decisões de instâncias precedentes. Só faz sentido a competência recursal quando vem revestida de poder de mudar, ou confirmar, a decisão anterior.

A função mobilizadora é a que situa o conselho numa ação efetiva de mediação entre o governo e a sociedade, estimulando e desencadeando estratégias de participação e de efetivação do compromisso de todos com a promoção dos direitos educacionais da cidadania, ou seja: da qualidade da educação.

No início da efetiva implantação dos sistemas de ensino e seus conselhos de educação, criados pela LDB de 1961, o conselheiro Vasconcelos (1963), do Conselho Federal de Educação, chamava atenção para a dualidade de atribuições entre conselhos e a esfera executiva na estrutura dos sistemas de ensino:

O que, no entanto, parece fluir naturalmente de toda a sistemática da Lei de Diretrizes e Bases – LDB é a dualidade dos órgãos, um de natureza normativa, outro administrativo e de execução – independente na esfera de sua competência expressa, harmoniosamente articulados nas questões que envolvem aspectos técnicos e administrativos. (LDB, 1961:56).

Na verdade, a história registra que a relação entre os conselhos e as instâncias executivas do Ministério e das secretarias de educação não foi harmoniosa, mas carregada de tensões e conflitos, de cooperação e resignação, de ampliação e de estreitamento da autonomia dos conselhos, com rupturas e retomadas. Essas tensões permanecem presentes e situam-se na raiz da concepção e do exercício do poder na gestão do público.

Vale ressaltar, finalmente, o fato de que os conselhos, na sua função deliberativa, não legislam, nem atribuem deveres ao Poder Executivo, unilateralmente, a não ser aqueles reconhecidos publicamente por ele por meio do ato de homologação. Definem normas, interpretando e regulamentando a aplicação da lei, no âmbito da administração pública.

A ação deliberativa do conselho, mesmo quando trata da instituição de normas, não constitui poder de legislar, sequer de forma complementar, o que é competência exclusiva do Poder Legislativo. O conselho pode, no entanto, de acordo com as circunstâncias, colaborar com o Legislativo, oferecendo subsídios que contribuam para a elaboração ou alteração das leis. As leis emanadas do Legislativo estabelecem direitos, obrigações e objetos sociais. O que o conselho faz é definir, baseado em princípios pedagógicos, normas, processos e ações, visando à obtenção dos objetivos contidos nas leis. Assim, o Conselho Nacional de Educação, para efetivação dos objetivos da LDB e das leis federais complementares, define normas e processos pedagógicos gerais de âmbito nacional, indispensáveis à preservação da unidade nacional. Os conselhos estaduais e municipais definem normas e ações complementares no âmbito de sua esfera de ação.

2.10 A organização dos conselhos na gestão das instituições educacionais

Começo refletindo sobre o significado da instituição escola e seus processos de gestão. Foi visto que a institucionalização é autocriação social, ou seja: a sociedade se institui a partir das significações imaginárias sociais. O que é a instituição escola? Qual seu significado? Qual a sua função? Qual o imaginário social que temos dela?

A escola representa o plano micropolítico da institucionalização de nosso sistema de ensino e revela o que há nele de efetivo e também real, para além das intenções proclamadas. Anísio Teixeira já nos alertava sobre a duplicidade oculta nas caravelas que aportaram no Brasil em 1500. Segundo ele, fomos colonizados sob o signo da contradição, entre os valores proclamados e os valores reais. Temos, de um lado, a proclamação das finalidades educacionais, expressa na Constituição, nas leis, nas normas dos sistemas de ensino, e, de outro, a tradução, ou a negação, dessas finalidades na prática do cotidiano escolar.

Córdova (2003) aclara essa dualidade no projeto-intencionalidade e no projeto-programa. O projeto-intencionalidade constitui a “expressão do projeto de sociedade que desejamos construir” por meio da atividade educativa, e o projeto-programa é representado pela organização e ação concreta da escola. Em síntese enfatiza:

Com efeito, é nessa organização do trabalho escolar – na definição das atividades a serem desenvolvidas, na seleção dos conteúdos programáticos, das “disciplinas” ou das atividades, na escolha das metodologias de aprendizagem e de ensino, nas estratégias de avaliação, na organização dos tempos e dos espaços – que os ditos sistemas de ensino em geral, e cada estabelecimento em particular, concretizam aquilo a que se denomina “projeto político pedagógico” (P.54).

Assim, a organização escolar representa o projeto-programa que institucionaliza o projeto-intencionalidade da cidadania que se intenta. A institucionalização do sistema de ensino brasileiro foi fortemente marcada pelas “significações” sociais trazidas pelos colonizadores europeus. Não é por acaso que a organização do ensino da Corte aconteceu a partir das “aulas régias” e privilegiou a organização de colégios e do ensino superior, voltado para atender às necessidades da Corte. Embora o termo “colégio” traga embutido o significado da reunião de “colegas”, ou seja, “comunidade de professores e estudantes”, somente ao ensino superior, reservado às elites, era dada essa característica “colegiada”, “democrática”, de uma organização gerida *inter pares*. A escola primária não era dada essa natureza democrática, autogestionária. Desde as origens européias da organização escolar brasileira, o ensino superior – sob a tutela da Corte, no Império, e da União, na República – foi sempre voltado para a formação de governantes, e o ensino primário – entregue às Províncias e depois aos estados e municípios – era dedicado à formação dos governados.

Por isso, encontra-se uma concepção diferenciada, mas coerente com esse projeto-intencionalidade de nação, na gestão das instituições educacionais. No ensino superior vamos encontrar, já sob o signo republicano, um governo universitário mais próximo da feição dos regimes parlamentaristas e, na educação básica, um governo escolar nitidamente presidencialista, quando não imperial.

2.10.1 Conselho na educação superior

A universidade nasceu sob o signo da autonomia, inerente à sua essência. As universidades, dada a sua natureza, nasceram autogestionárias. A autonomia não constitui um fim, mas a condição necessária para que a universidade cumpra seus fins, nas suas origens, de produzir e socializar o saber e, já na concepção napoleônica da universidade brasileira, também de formar líderes, governantes. A liberdade acadêmica implica, também,

a liberdade de administrar a si própria. Inicialmente, a autonomia se expressou pela organização da “comunidade de mestres e estudantes”, que atuava independentemente do Estado. Gradativamente, a autogestão ocorreu por meio da deliberação colegiada, seja por intermédio da corporação de estudantes ou da congregação de professores, espécies de confrarias, que reuniam todos os colegas para deliberar sobre os objetivos comuns da instituição.

A gestão das universidades oscilou, ao longo dos tempos, entre o poder das corporações dos estudantes e dos mestres. Outrora, a corporação dos estudantes teve todo o poder, cuja expressão maior ocorreu em Bolonha. A “lei” da corporação estudantil dirigia a universidade e submetia os mestres. Esse exemplo influenciou as universidades espanholas e latino-americanas. Em outras, especialmente de origem anglo-saxônica, era a corporação dos mestres que estabelecia a “lei” da universidade.

Hoje, predomina a forma de conselhos representativos das diversas categorias que compõem a universidade. Poder-se-ia dizer que a instituição universitária tem um governo de base parlamentarista, com as decisões emanadas de seus colegiados, que fazem as vezes de parlamentos internos. O reitor, escolhido entre os pares, exerce a função executiva, com características mais próximas às de um primeiro ministro e, portanto, presidente de um Conselho, do que de um presidente do regime presidencialista. O principal papel de um dirigente universitário sempre foi o de fazer cumprir as decisões emanadas dos órgãos colegiados da universidade.

Se fosse possível fazer um desenho do real exercício do poder na universidade, a figura ficaria próxima de uma pirâmide invertida. O verdadeiro poder na universidade se dissemina entre os professores, sua relação com os estudantes, seus projetos acadêmicos, suas deliberações nos departamentos, que fluem, quase sempre irretocadas, para as instâncias deliberativas, os colegiados superiores. Na universidade, efetivamente, o poder se exercita por meio de colegiados, presentes em todas as instâncias: Conselho de Departamento, de Faculdade ou Instituto, de Ensino, Pesquisa e Extensão, de Administração, Universitário e tantos outros setoriais, segundo a organização da cada

instituição universitária. A gestão adota, essencialmente, a forma de deliberação coletiva, tendo os gestores seu poder limitado à execução dessas deliberações.

2.10.2 Os conselhos na educação básica

Na educação básica, embora tenha sido adotada a terminologia “colégio” para denominar as instituições escolares, a forma da gestão, ao longo da nossa história, não foi “colegiada”, mas, essencialmente, autocrática, de feição presidencialista.

Na educação pública, e em algumas escolas privadas de caráter filantrópico, é antiga a praxe de a corporação dos professores se reunir para tratar de assuntos relativos à organização do ensino, sob a forma de congregação, mas sem o poder instituído dos conselhos no ensino superior. Mendonça (2000:271), em sua pesquisa para tese de doutorado, “mostra que São Paulo, ainda em 1953, institucionalizou as congregações de professores do ensino secundário e normal”.

Somente a partir dos movimentos populares reclamando participação, porém, já na fase da luta pela redemocratização, no final dos anos 1970, com a retomada das eleições para governadores, é que começaram a germinar nos sistemas de ensino públicos algumas experiências da gestão colegiada das instituições de educação básica, como incipiente estratégia da gestão democrática. Mendonça (2000:269-273) relata as experiências anteriores à Constituição de 1988 ocorridas nos Estados de Minas Gerais e São Paulo, em 1977, no Distrito Federal, em 1979, e no Município de Porto Alegre, em 1985, conforme é relatado a seguir:

O Colegiado de Escola que figura no Estatuto do Magistério Público de Minas Gerais (Lei nº 7.109, de 13/10/1977), se aproximava de uma congregação de professores – não fazia referência às categorias dos estudantes, funcionários e pais – e tinha atribuições relativas às questões administrativas da carreira docente.

Em São Paulo os Conselhos Escolares aparecem, com função consultiva, no Regimento Comum das Escolas de 1º grau (Decreto n. 10.623/77) e de 2º grau (Decreto n. 11.625/78). Esses colegiados possuíam caráter apenas consultivo e eram constituídos pelo diretor e seus assistentes, por orientadores, por representantes dos professores, pelo secretário da escola e, no 1º grau, por representantes da Associação de Pais e Mestres – APM e, no 2º grau, dois representantes de estudantes. Em 1984, legislação estadual complementar alterou a composição e atribuiu funções deliberativas ao Conselho Escola. Em 1985, nova lei ampliou os poderes do Conselho Escolar e estabeleceu a paridade na composição: 25% de pais, 25% de estudantes, 40% de professores, 5% de especialistas e 5% de funcionários.

Em 1985 o Conselho de Educação do Distrito Federal, pelo Parecer n. 06/85, autorizou a Fundação Educacional, gestora a rede pública a “instituir o sistema de administração colegiada, em caráter experimental, pelo prazo de até três anos, na direção dos estabelecimentos de ensino da Rede Oficial de Ensino do Distrito Federal” tratava-se não de um Conselho Escolar, como concebido hoje, mas de um Conselho Diretor, constituído por um diretor-superintendente eleito pela comunidade escolar, um diretor pedagógico nomeado pelo diretor, coordenadores de atividades indicados pelos professores, e representantes da comunidade escolar indicados pelos pais ou estudantes maiores de 18 anos.

Porto Alegre, pela Lei Municipal n. 5.693/85, estabeleceu a criação de Conselhos escolares nas escolas municipais, compostos pelos professores e representantes de funcionários, estudantes e pais, com a função de analisar mudanças curriculares e eleger o diretor. O Conselho Escolar da rede municipal de Porto Alegre funcionou como uma espécie de colégio eleitoral restrito.

Mendonça reporta-se, ainda em 1987, à criação dos conselhos escolares comunitários na rede estadual de Santa Catarina (Decreto n. 911/87) e dos conselhos escolares na rede municipal de Natal/RN.

Essas experiências - e evidentemente devem existir outras - a forte presença das entidades de educadores da educação pública, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, nos debates da Constituinte, garantiram a inclusão, na Constituição de 1988, do princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (art. 206, VI).

A forma que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394/96) definiu para implantação da gestão democrática da escola pública adotou a estratégia de remeter aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica com dois condicionantes: a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (art. 14). Com isso a LDB procurou respeitar a autonomia das unidades federadas “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei” e atribui à União a responsabilidade da “coordenação da política nacional de educação” (art. 8º), ao mesmo tempo em que estabeleceu, nos arts. 14 e 15, um princípio e duas diretrizes para implementação do preceito constitucional da gestão democrática, a seguir:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (art. 15).

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (art. 14).

2.10.3 Conselho Escolar: estratégia da gestão democrática.

Antes de tudo, tento definir o termo Conselho Escolar e refletir sobre o significado e a posição do conselho na estrutura da escola, situando-o como a estratégia privilegiada da gestão democrática na escola pública.

No setor educacional, a tradição consagrou o termo conselho, seguido da especificação da área educacional de abrangência (conselho nacional, estadual ou municipal de educação) para distinguir das demais áreas de ação governamental. Seguindo essa tradição, a LDB e a maioria dos sistemas de ensino adotaram o termo Conselho Escolar, simplesmente. O acréscimo da especificidade, conselho escolar de educação ou de ensino, seria redundante, uma vez que esta é a especificidade da instituição escola. Essa tradição foi seguida pelas universidades, desde sua origem, para o conselho que representa o todo da instituição, Conselho universitário, não sendo encontrada a expressão conselho universidade.

O uso da expressão conselho escolar encontraria seu antecedente na experiência dos conselhos de fábrica, na experiência autogestionária dos movimentos socializantes do início do século XX na Rússia, Itália, Alemanha e outros Países, que situavam o poder de decisão nas corporações que o constituíam. Nesse sentido, a expressão Conselho Escolar assumiria um significado autogestionário, o que, em tese, expressaria melhor a gestão democrática, não estivesse implícito um componente reducionista, limitador da escola às suas corporações internas. A escola assume um significado de pertença à cidadania que ultrapassa os seus muros e supera o patrimonialismo que concebe a instituição pública como empreendimento pessoal, seja de um governante, seja das corporações internas, quando a colocam a serviço de seus interesses.

E qual a natureza, o significado, de um conselho na instituição escola? Nas instituições educacionais, seguindo a tradição das universidades, o conselho tem um significado próprio, inerente à própria natureza da escola. Em certo sentido, é retomada a concepção original dos conselhos que constituíam instrumentos de tomada de decisões coletivas e eram a própria expressão da escola, como seu instrumento de tomada de decisão. O Conselho Escolar, similarmente ao Conselho Universitário, representa a própria escola, sendo a expressão e o veículo do poder da cidadania, da comunidade a quem a escola efetivamente pertence.

Os conselhos escolares na educação básica, concebidos pela LDB como uma das estratégias da gestão democrática da escola pública, tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação, das “comunidades escolar e local” (LDB, art. 14). Sua participação é deliberar, nos casos de sua competência, e aconselhar os dirigentes, no que julgar prudente, sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance os fins da escola. O conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito.

O conselho - é bom insistir - não fala pelos dirigentes (governos), mas aos dirigentes em nome da sociedade. Por isso, para poder falar ao governo (da escola) em nome da comunidade (escolar e local), desde os diferentes pontos de vista, a composição dos conselhos precisa representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade. Leonardo Boff lembra-nos de que um ponto de vista é apenas a vista desde um ponto. A visão do todo requer a vista desde os diferentes pontos: da direção, dos professores, funcionários, pais, estudantes e de outros atores sociais aos quais a escola também pertence. O conselho será a voz e o voto dos diferentes agentes da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a constituição e a gestão de seu projeto político-pedagógico.

Assim, o conselho será um instrumento de tradução dos anseios da comunidade, não de legitimação da voz da direção. Para falar por si, os governos eleitos não necessitam de

conselhos para legitimar sua voz. No mais, quando se arrogam poderes autocráticos, imperiais, devem assumir suas decisões.

Por isso é fundamental que o conselho congregue em si a síntese do significado social da escola, para que possa ser a voz da pluralidade dos agentes sociais a quem a escola pertence. Então, vem ao caso uma pergunta essencial: a quem pertence a escola pública? A resposta óbvia é: aos cidadãos, ao público. O Estado, desde suas origens, foi a institucionalidade, a expressão da sociedade. Obviamente, então, a escola não pertence ao governo, nem ao diretor nem aos trabalhadores internos, no entanto, a tradição patrimonialista brasileira a situa como do governo, quando não dos governantes, ou então, em nome da democratização, as corporações dela se apossam. O ato companheiro (daquele que faz parte do mesmo objetivo) de ouvir opiniões e compartilhar decisões divide responsabilidade e aumenta a possibilidade de acertos. Essa é a razão de ser, o verdadeiro significado dos conselhos escolares.

Mendonça (2000:37-66), analisa a formação patrimonialista do Estado Brasileiro para situar os colegiados como instrumentos limitadores da dominação patrimonial burocrática. Baseado na Sociologia weberiana e na obra *Os Donos do Poder*, de Raimundo Faoro, mostra-nos como a gestão da coisa pública (*res publica*), por diferentes formas de dominação, é exercida como se fosse coisa privada (*res privata*), pertencente ao dirigente. Destaca a dominação tradicional, da qual deriva o patrimonialismo, que institui uma burocracia baseada na tradição da obediência à autoridade, na qual “O quadro administrativo não é composto de funcionários, mas de servidores pessoais, de maneira que a fidelidade do servidor ao senhor é pessoal e decisiva”. (MENDONÇA,2000:45).

O patrimonialismo na gestão do espaço público radica no conceito que temos, no sentido que SE empresta ao poder. Então, cabe a pergunta: como se concebe o poder? Como oportunidade de mando, de imposição da própria vontade, de apropriação de um cargo (espaço) público ou como responsabilidade social, de serviço a uma causa? O dirigente “imperador” ou o dirigente “servidor da cidadania?”.

Somente será possível instituir a legítima gestão democrática da escola pública se se arruinar primeiro os fundamentos do paradigma patrimonialista do Estado brasileiro, estejam eles situados nos governantes, na burocracia ou nas corporações, para colocar no lugar deles novos fundamentos, situados na pertença da escola à cidadania, que lhe confere autonomia e poder e que possibilita a participação. Mário Osório Marques (1992) ensina que, sem um novo fundamento para arruinar o antigo, a nova mensagem é reabsorvida rapidamente nos mecanismos de esquecimento relativo à autodefesa do sistema de idéias ameaçado. Sem essa mudança de paradigma, as novas formas serão logo contaminadas pelos velhos padrões.

Assim, reflito um pouco sobre as categorias poder e autonomia, pertença e participação, democracia e cidadania, para fundamentar o novo paradigma da gestão democrática da escola pública, o modelo da escola cidadã.

No exercício do poder está a essência da democracia. E a qualidade do exercício do poder está referida ao espaço de autonomia que fundamenta o ser cidadão e a finalidade da instituição educacional. O poder é exercido por todos os agentes sociais em todas as ramificações da estrutura organizacional. Na dialética do funcionamento da sociedade e das organizações, todos exercem estrategicamente o poder, jogam seu jogo, usam suas cartas; jogo que pode ser jogado na perspectiva individualista, do ganhar algo ou de alguém, ou na perspectiva de um projeto coletivo de vida, do vencer com o outro.

O tipo de jogo, o uso que se fazem do poder, é condicionado pela concepção que se tem de cidadania e de autonomia, que determina, por sua vez, as relações internas que a organização cultiva. Estas instituem o sentimento de pertença e a decisão de participação ou o sentimento de exclusão e omissão. Dependendo de como se percebe, de como se sente na organização, o cidadão, ator social, joga o seu jogo usando as diferentes estratégias do exercício de seu poder: participa, compromete-se, blefa, barganha, finge que não joga.

E aqui entra como fator primordial o sentimento de pertença. Formulo novamente a pergunta essencial: a quem pertence a escola pública? Se pertencer ao governante, ao

diretor, a uma corporação dominante, está-se diante da concepção patrimonialista do bem público, da apropriação, que leva ao jogo dos interesses dos “donos do poder”. Ao contrário, se é percebida como pertencendo ao público, à cidadania, trata-se da concepção democrática, cidadã, da *res publica*, que leva ao jogo do projeto coletivo de vida. E, nessa concepção, a participação deixa de ser mera colaboração, para tornar-se exercício de poder sobre aquilo que ao povo pertence, que é da cidadania, do público, que diz respeito aos objetivos coletivos.

O sentimento de pertença da escola a todos os cidadãos a quem ele diz respeito requer identificação ao seu projeto educacional. Se a participação requer compromisso com o projeto educacional coletivo, o compromisso advém dessa identificação, desse sentimento de pertença. As pessoas somente se comprometem com aquilo em que acreditam, com aquilo que lhes diz respeito, que faz sentido para suas vidas. Se for assim, então passam a querer exercer seu poder, participar das decisões, porque adquiriram a consciência de que estas afetam suas vidas. Só há efetiva participação e compromisso quando se estabelece a cultura do querer fazer, no lugar do dever fazer, para exercer o poder sobre os que nos pertence, o que diz respeito às nossas vidas, ao nosso futuro, que está vinculado ao futuro do coletivo social.

Para isso é necessário um novo paradigma de concepção do exercício do poder inerente aos cargos públicos, do exercício da autoridade. O exercício desse poder precisa ser compreendido na dimensão franciscana, que concebe o cargo; na democracia, é uma delegação de serviço aos interesses coletivos, de responsabilidade social. O ocupante do cargo não é dono do poder, mas servidor da cidadania. O mesmo raciocínio vale para os representantes das categorias sociais nos conselhos, conselheiros da cidadania.

Em coerência com esse novo fundamento do exercício do poder, que arruína a concepção patrimonialista da gestão da coisa pública, os conselhos escolares constituem a nova institucionalidade cidadã do exercício do poder na escola pública.

3 QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

3.1 Referencial Teórico

3.1.1 O objeto de estudo sugere o caminho a percorrer para estudá-lo

O objeto de estudo desta pesquisa pode ser considerado a materialização de uma idéia ente administrativo previsto nas leis que tratam sobre a gestão democrática nas escolas públicas. Ora, há entrelaçado nele, duas realidades: uma **ideal** e outra real, representada por sua implantação. A opção metodológica foi partir para analisar a face real dos conselhos escolares, a partir das falas dos participantes da amostra para, então, interpretá-las, buscando identificar contradições entre elas, para definir uma síntese compreensiva e retirar daí, o grau de implementação da idéia revista na lei.

A compreensão da realidade exige que se capte, sob o ponto de vista fenomenológico, na sua instantaneidade – como fenômeno, como **aparência** – e na sua generalidade, feito **essência**. O conhecimento mais aproximado da realidade, pois, impescinde dessas duas dimensões que constituem todos os fenômenos naturais e/ ou sociais.

Neste sentido, a primeira coisa a ser feita é a imersão do sujeito do conhecimento no objeto, tal como se apresenta imediatamente. Significa a entrada na investigação, embrenhando-se nos labirintos do fato estudado com o fim de demonstrar sua constituição: as partes que o compõem, as relações complexas que estas partes mantêm entre si, as forças (muitas vezes contraditórias) que o mantêm. Nesse momento o pesquisador não faz outra coisa senão uma garimpagem no interior do objeto, decompondo-o para analisá-lo na sua imanência.

O transcurso dessa primeira etapa, a tentativa de compreensão, de captação do objeto pela consciência, situa o sujeito diante de uma necessidade: a de conhecer o fenômeno não só internamente, mas na teia de relações materiais que mantêm com os outros fenômenos circundantes, sejam pertencentes à ordem social ou natural. Sem a captação de tais relações exteriores, é a própria interioridade do fenômeno que não se explicita. Isso que dizer: o caráter imediato, sensível, de todo o fenômeno só faz sentido no interior de uma totalidade concreta – exige que se conheçam suas interligações com outros fenômenos da realidade, pois é a realidade circundante que atua determinadamente na constituição dos fenômenos particulares. Nenhum fato ou fenômeno se explicita por si e em si mesmo.

Do exposto, duas coisas ficam evidentes para a escolha do referencial teórico e metodológico: 1) a pesquisa proposta vai tratar o objeto fenômeno (*to phainómenon*) que aparece e se apresenta à luz das entrevistas e depoimentos dos entrevistados; 2) coerentemente com a primeira opção, não haverá nenhuma pressuposição prévia de teoria orientadora para a interpretação dos dados. Esses dois pressupostos caracterizam a redução fenomenológica, no seu aspecto de “ir às coisas” (HUSSERL, 1972:12). Com efeito, as interpretações e explicações dos achados serão feitas com base nos princípios estritos da hermenêutica fenomenológica e terão como eixos norteadores as idéias de Edmund Husserl (1859-1938), Hans-Georg Gadamer (1900), Paul Ricoeur (1913) e Martin Heidegger (1889-1976). Isso significa dizer que, em relação a Husserl, serão utilizadas apenas as idéias relativas à primeira fase do seu método, ou seja, a redução fenomenológica, em cujos

resultados empíricos serão aplicadas as leis lógicas de interpretação husserliana e dos demais autores citados. Por outras palavras, será excluído todo enfoque transcendental da abordagem husserliana, o que parece mais que apropriado para o estudo proposto.

Subsidiariamente, será utilizado o método dialético para auxiliar na busca das interconexões dos vários objetos que compõem a realidade em estudo.

A aplicação combinada dos dois métodos levará a se trilhar, mais ou menos, os seguintes passos: 1º) apanhado da situação real – levantamento de opiniões dos envolvidos e observação do funcionamento de conselho escolar, 2º) possível caracterização da participação da comunidade educativa na administração das escolas, 3º) busca das relações das escolas com outros órgãos do sistema.

3.1.2 Considerações necessárias

Toda pesquisa empírica, seja ela qualitativa ou quantitativa, exige a definição de referentes práticos, aceitos pela comunidade científica, a fim de que os resultados obtidos possam ostentar as qualidades necessárias para a sua aceitação. Este módulo traz essas definições em relação aos aspectos teóricos que guiaram o presente estudo.

O objetivo focal desta tese é analisar as convergências e divergências entre o que prevêem as legislações sobre a gestão democrática e sua implementação em escolas públicas do Estado do Ceará. Isso quer dizer que se tem uma idealidade e uma realidade que pretende idealizar as referidas legislações. O que são uma e outra? A princípio, em seus postulados e prescrições, vê-se que, na verdade, são os seus ângulos e horizontes constituintes que objetivam orientar as realidades escolares à sua conformação, que tem como essência a democratização da escola. Por ser de caráter universal, a legislação se apresenta, portanto, como um ser ideal. Com efeito, de acordo com Heidegger (1957:97),

(...) o ser não nos é de forma alguma tão imediatamente familiar e manifesto como o ente. Não como se o ser se conservasse totalmente oculto. Se isso acontecesse, então o ente não poderia estar à nossa frente e ser-nos familiar.

No caso deste estudo, o ser pertence a uma região, o mundo jurídico, que tem métodos e linguagem própria, o que colabora para dificultar a apreensão do que é esse ser. De qualquer forma, administradores escolares tentam implementar as prescrições da legislação, isto é, tentam criar um **ente** que se assemelhe ao **ser-da-lei**. Este capítulo fará a comparação entre o previsto na lei e o que está sendo efetivamente implementado, quando ficará claro que nem sempre esse objetivo foi atingido.

A questão recorrente é: o que é o ente? Ou mais precisamente, o “ser do ente”, de acordo com Heidegger (1957), são objetos do mundo circundante que está à volta das pessoas e o próprio mundo em si. Nesta perspectiva, o ente são as formas do ser se apresentar e se descobrir. Trata-se, portanto, de coisas do mundo real, como é o caso de uma escola na qual convivem muitos entes. No caso deste estudo, o ente se personifica na idéia abstrata e ideal de democratização da gestão escolar. A questão de fundo é: em que grau o “ser-do-ente” representa o **ser-da-lei**? Entra em cena aqui o sentido de utilidade que os instrumentos instâncias do mundo têm para as pessoas. Da mesma forma que só “[...] As vivências têm cognitivas – e isto pertence à essência – tem um *intentio*, visam (*meinen*) algo, referem-se, de um outro modo, a uma objectalidade [...]”, isto é, quando há um olhar intencional para essa coisa (HUSSERL, 1972:83), da mesma forma os instrumentos só se tornam úteis quando se percebe neles sua utilidade prática. Jolivet (1953:95) descreve muito bem essa faceta dos objetos, ao lecionar:

O ser cotidiano vive num mundo de utensílios, que tem caráter pragmático e se relacionam essencialmente com o Dasein (o ser – aí) que deles se serve [...]. Isto equivale a quer dizer que a nossa primeira impressão não é teórica, mas prática e utilitária.

A proposta intrínseca da legislação refere-se a algo desejado, mas abstrato, e não vivenciado pela comunidade que vai aplicá-la. É fácil se concluir a possível ausência desse sentimento de utilidade prática a que se reporta Jolivet. Perceber a importância de algo não vivenciado não é fácil de ocorrer. Daí as dificuldades que se põem no caminho de construir um **ente** que tenda para o **ser** que lhe serve de fundamento. As falas mostraram isso sob

formas variadas, que incluíram a falta de preparação para o exercício da democracia na escola, bem como o desconhecimento das funções dos agentes no cenário.

Vemos que as legislações em estudo é o fio condutor de todo este estudo. Elas estão no centro e no foco de interesse e dá andamento às discussões. Ao se tomar consciência desse fato, torna-se necessário refletir sobre ela própria. Essas leis não existem num vácuo jurídico. Pelo contrário. Por serem leis infraconstitucionais, elas pertencem a um ordenamento jurídico e seu embasamento é derivado de norma mais geral. Questiona-se, portanto, qual o fundamento dessas leis, visto que, de acordo com Heidegger (1975:11) “Nada é na verdade sem fundamento”. Por pretender implantar um padrão da gestão e comportamento de comunidades escolares, elas terão que ter um fundamento.

Encontra-se insculpido nos Princípios Fundamentais da Constituição de 1988, o seguinte:

Art. 1 A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

-
- II- a cidadania;
- III- a dignidade da pessoa humana;

E no capítulo III, Seção I, Da Educação, o Art. 206, reforça o princípio citado e impele que o ensino será ministrado nos seguintes princípios:

-
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
-

Ora, a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, pela primeira vez na história, inicia a explicitação dos fundamentos do Estado brasileiro, exprimindo que os três poderes constituídos, o Executivo, o Legislativo e Judiciário, são meios – e não fins que existem para garantir os direitos sociais e individuais. Os fundamentos do Estado Democrático de Direito são: a soberania, a cidadania, a dignidade

da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político (art. 1º da Constituição).

Assim, a cidadania deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos de direitos e instituições. O debate sobre a cidadania e dignidade da pessoa humana é hoje diretamente relacionado com a discussão sobre o significado e o conteúdo da democracia, sobre as perspectivas e possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

A democracia pode ser entendida, em um sentido restrito, como um regime político. Nessa concepção restrita, a noção de cidadania tem um significado preciso: é entendida como abrangendo exclusivamente os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser leito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar.

Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra todos os espaços sociais. Nessa concepção, a idéia de cidadania ganha novas dimensões.

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Trata-se de processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino, de cada escola. O importante é compreender que isto não se efetiva por decreto, portarias ou resoluções, mas é resultante, sobretudo, da concepção da gestão e da participação que temos.

Complementando a ideia anterior, entendo a escola como espaço de contradições e diferenças. Nesse sentido, quando se procura estabelecer na escola uma participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, impõem-se exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem

efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos. Desta forma, exercitam-se a formação do cidadão e a dignidade da pessoa humana.

Fica claro, dessa forma, que a essência da lei em estudo está fundada na Constituição de 1988, que representa o topo da pirâmide do ordenamento jurídico pátrio.

3.1.3 Considerações sobre o Ser-Ideal

Há toda uma normatização educacional, definida pelos espaços parlamentares competentes, e executivos assemelhados, influenciados pelos movimentos sociais organizados, que pode ser acionada para favorecer a gestão democrática da escola básica e a existência de conselhos escolares atuantes e participativos.

Entre os princípios que devem nortear a educação escolar, contidos na Carta Magna, o seu artigo 206, item VI estabelece a gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é explícita no que se refere à gestão democrática nas escolas. Em seu Art. 3º Item VIII, define que o ensino será ministrado com base nos princípios da gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Já em seu Art. 15 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão, às unidades escolares públicas da educação básica que as integram, progressivo grau de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira.

Em seu artigo 14, a LDB abre espaço para a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes, pois estabelece esse tipo de participação como um dos princípios da gestão democrática.

Os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, Lei 9394/96, art. I e II).

O artigo 13 da mesma Lei ressalta a participação dos professores na gestão da escola aos lhes incumbir de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Com efeito, proclama-se à responsabilidade do poder público criar as condições legais e institucionais para que os sistemas de ensino estejam cada vez mais próximos da comunidade, dos usuários e que esses possam participar, de forma construtiva, do gerenciamento desses sistemas.

No Estado do Ceará, na SEDUC – Secretaria de Educação Básica, busca-se a ampliação do espaço na área pedagógica (aprendizagem, metodologias de ensino, mecanismos de avaliação de aprendizagem etc.), na área administrativa (definição do calendário escolar, de organização das atividades de ensino, definição de prioridades na escola etc.) e na área financeira (decisão de como aplicar os recursos financeiros recebidos da Secretaria de Educação, Ministério da Educação e de outras formas). (SEDUC, 1997:7)

Malgrado essas medidas, os mecanismos utilizados para ampliação de decisão da escola são: Conselho Escolar, escolha e seleção do diretor da escola por critérios democráticos e a transferência automática e sistemática dos recursos às unidades escolares (SEDUC, série: Educação Ceará, 1995/1998).

A Lei 12.452, de 06 de junho de 1995 do Estado do Ceará, em seu artigo 4º item VII, que dispõe sobre a municipalização do ensino do Ceará e dá outras providências, observa que as escolas devem criar e manter conselhos escolares, com atribuições de natureza consultiva, deliberativa, de avaliação e controle das atividades pedagógicas, financeiras e administrativas com representação de professores, alunos, pais, funcionários e comunidade.

Já a Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998, e o Decreto nº 25.297, de 18 de novembro de 1998, dispõem sobre a escolha e indicação dos diretores das escolas públicas estaduais de ensino básico.

Para que haja gestão democrática na escola, é fundamental a existência de espaços propícios para que novas relações sociais entre os diversos segmentos escolares possam acontecer. Para Bobbio (2000), “quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado País, o certo é procurar saber se aumentou não o número dos que tem direito de participar das decisões que lhe dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer esse direito”. Assim, o Conselho Escolar constitui um desses espaços, juntamente com o grêmio estudantil, associação de pais e comunitários, associação de servidores, congregação dos professores e sociedade civil.

Ocorre que o Conselho Escolar possui uma característica própria que lhe dá dimensão fundamental: ele se constitui numa forma colegiada da gestão democrática. Assim, a gestão deixa de ser o exercício de uma só pessoa e passa a ser uma gestão colegiada, na qual os segmentos escolares e a comunidade local se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade e socialmente relevante. Com isso, dividem-se o poder e as conseqüentes responsabilidades.

Neste contexto, o papel do Conselho Escolar é o de ser o órgão deliberativo – refere-se à tomada de decisão quanto ao direcionamento das ações pedagógicas, da gestão e administrativo-financeiras; consultivo – refere-se à emissão de pareceres para esclarecer dúvidas sobre situações decorrentes das ações pedagógicas, da gestão, administrativo-financeiras, bem como sobre a proposição de estratégias de soluções e procedimentos para a melhoria da qualidade do trabalho escolar, sempre respeitando a legislação em vigor -; normativa – refere-se a procedimentos de normas para direcionar as ações pedagógicas, de gestão e administrativo-financeiras -; fiscalizadora – consiste no acompanhamento sistemático e ao controle das ações pedagógicas, da gestão e administrativo-financeiras -; Avaliador – trata-se da avaliação de desempenho dos profissionais da educação, bem como das ações pedagógicas, da gestão e administrativo-financeiras -; executivo – refere-se à

execução dos planos, programas, projetos e regimento elaborados coletivamente pela comunidade escolar, como o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, Projeto Político Pedagógico – PPP, Regimento Escolar – RE. O Conselho Escolar executa as ações, juntamente com o núcleo gestor - mais importante da gestão democrática, não como instrumento de controle externo, como geralmente ocorre, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola.

Sua participação precisa ser ligada, prioritariamente, à essência do trabalho escolar. Assim, acompanhar o desenvolvimento da prática educativa, do processo ensino-aprendizagem, é sua focalização principal, isto é, sua tarefa mais importante.

Com efeito, a função do Conselho Escolar é essencialmente político-pedagógica. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. E é pedagógica, pois estabelece os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça.

Compreendendo a educação como prática social que visa ao desenvolvimento de cidadãos conscientes, autônomos e emancipados e entendendo o Conselho Escolar como um mecanismo da gestão democrática colegiada, sua função básica e primordial é a de conhecer a realidade e indicar os caminhos que levem à realidade desejada.

3.1.4 Considerações sobre o Ser-Real

Ao se encontrar o fundamento para a lei que prevê a democratização das escolas, resta justificar por que não se pode ir adiante no caminho da busca de porquês. A primeira razão é de ordem prática: esta tese não se propõe questionar idéia de democratização insculpida na lei. A segunda, de ordem teórica, é que a região dos princípios não comporta remissão *ad aeternum*, pois eles são verdades *apodícticas*, segundo Husserl (2001, p.33), pois elas possuem [...] uma *indutibilidade absoluta* [...] que o estudioso atribui a todos os *princípios*. Isso significa dizer que só podem ser assim denominadas verdades evidentes por si mesmas. Há, nesse ponto, perfeita identificação de ópticas entre o Fundador da fenomenologia e Heidegger, o qual assevera.

Os princípios são aqueles que se encontram na primeira posição, na linha mais avançada. Os princípios são relacionados numa classificação e ordenação Os <<princípios-fundamentais>> dizem logo através do seu nome que o âmbito da de ordenação de que se trata [...] é aquele dos princípios. (1957:36).

Vê-se, pois, que há uma hierarquia, aliás, já conhecida, nos degraus do conhecimento, no topo da qual se encontram os [...] princípios-fundamentais que assumem a denominação de axiomas. Cabe, por oportuno, fazer a seguinte consideração: o fundamento da lei sobre a democratização das escolas, como visto, ancora-se nos princípios fundamentais da Constituição de 1988. Por esse fato em si, ela está fundamentada, porém, não é uma verdade *apodíctica* a idéia de que a democracia prevista na Constituição se efetive na prática, muito menos nas escolas, em decorrência da aplicação da lei. Não postulo a existência, na prática, dessa democracia inscrita na grande Lei. A aceitação do fundamento da lei baseia-se na visão teórica que esse autor tem do princípio do fundamento. Tanto isso é verdade que, embora não questione o tipo de democracia praticada no País, avaliará esse conceito implicado na lei. Pode-se questionar: mas as entrevistas não mostraram que as escolas têm Conselho Escolar, Grêmios e outros equipamentos democráticos? Esses elementos podem ser tomados como evidências, não verdades de sua existência. Nem tudo o que é evidente é apodíctico, mas o contrário é verdadeiro. Ao fazer essa análise, o que o autor busca é a *evidência apodíctica* que tem a

[...] particularidade de não ser somente, de maneira geral, certezas de coisas ou “fatos” evidentes; ela se revela ao mesmo tempo à reflexão crítica como uma impossibilidade absoluta de que se conceba a sua não-existência e, portanto, exclui de antemão toda dúvida imaginável como desprovida de sentido (HUSSERL, 2001:33).

Esse excerto traz à luz à necessidade de não se deixar contentar pela primeira impressão, ou evidência, a mesma que alerta, sob outra forma semântica, o provérbio popular que assegura que “nem tudo que reluz é ouro”. Há que se refletir criticamente sobre fatos e evidências, a fim de excluir divergências e contradições nos fatos e fazer emergir o que é indubitável.

Duas questões centrais envolvidas nesse contexto são as noções de linguagem e conceito. Esse dois elementos têm características próprias que devem ser levadas em consideração ao se manuseá-los. A linguagem está sempre associada a um *locus* vivencial, isto é, ao mundo vivido, e o conceito encerra a noção de abrangência sobre os predicados que ele representa. Leibniz já esposou esta idéia, ao criticar a noção de uma linguagem universal quando expressa:

E ainda que, recentemente, alguns homens eminentes tenham imaginado certa língua ou característica universal, segundo a qual se ordenam se ordenam perfeitamente todas as coisas, e com cujo auxílio diversas nações podem comunicar os pensamentos do espírito, e cada um é capaz de ler em sua língua o que o outro escreve, sem dúvida que ninguém alcançou a língua ou característica na qual estão contidos os métodos para inventar e o método para julgar, isto é, a língua cujas notas ou caracteres garantissem o mesmo que a notação aritmética dos números e a notação algébrica das grandezas tomadas em abstrato (LEIBNIZ, 1982:25).

Esse fragmento é muito claro em relação à não-existência de isomorfismo entre os signos de línguas diferentes, no sentido estrito. O que há é uma faixa de entendimento em que os predicados podem se assemelhar e, com isso, passarem a ter significados comuns. Leibniz exemplifica essa noção com idéias algébricas e matemáticas, linguagem muito conhecida por ele. Fica subjacente ao texto a possível existência de um cálculo racionalizador que a linguagem universal envolveria. A faixa para as semelhanças e diferenças é formada pelos conceitos por meio dos quais as idéias se materializam para representarem objetos. Segundo Husserl (1975:67), eles constituem o *recheio da representação*, que é o

[...] conjunto daquelas representações pertencentes à própria à própria representação, por meio das quais ele representifica por analogia o seu objeto, ou o apreende com o dado, ele próprio [...] Quanto mais “clara” é a representação, maior sua “vivacidade”, maior o grau de afiguração que ela alcança, mais ela é rica em recheio.

A forma de se expressar idéias, portanto, pode ser rica ou pobre, de acordo com o recheio que se dá à representação do objeto visado. Os termos objeto deste estudo são polissêmicos e, por isso, envolvem muitos ângulos e significados. Isso significa dizer que palavras com signos parecidos podem não expressar o significado de suas assemelhadas.

A percepção de significados exige que se tenha o cuidado lembrado por Merleau-Ponty (1971:247-248) para quem “[...] a percepção revela os objetos como uma luz os ilumina na noite [...] para perceber uma superfície, por exemplo, não basta visitá-la, deve-se guardar os momentos do percurso e unir, um ao outro, os pontos da superfície”. Essa “visita” ao campo, o registro dos “momentos”, este pesquisador fez. Seu trabalho agora será “unir” ou separar os conceitos expressados na falas. Para tanto, devem-se fixar os elementos envolvidos na idéia de conceito.

3.2 Procedimentos metodológicos

A inclusão da gestão democrática do ensino público na Constituição Federal de 1988 foi uma inovação, já que nenhuma outra carta anterior o fez. Mesmo a legislação infraconstitucional de natureza federal não consignou o tema como um princípio a ser adotado. Ao fazê-lo, no entanto, a Constituição de 1988 institucionalizou, no âmbito federal, uma prática que já vinha ocorrendo em vários sistemas de ensino estaduais e municipais brasileiros, alguns, inclusive, amparados por instrumentos legais emanados das suas respectivas casas legislativas ou dos executivos locais. A necessária adaptação das constituições estaduais às determinações estabelecidas pela Carta Magna indica a necessidade de estudos sobre o princípio da gestão democrática do ensino público a partir das realidades locais e regionais, como assinala Carlos Roberto Cury:

Esse princípio já vem sendo realizado de vários modos no conjunto das administrações públicas de ensino no Brasil, através de estados e municípios. Certamente, um balanço de tais iniciativas é interessante para se avaliar a pluralidade e a riqueza que se vê contida na aspiração de participação. (CURY, 1997:202).

A afirmação do autor salienta a necessidade e a relevância do levantamento e da análise das iniciativas e procedimentos da gestão democrática do ensino público adotado nos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios brasileiros, visando ao atendimento da exigência contida na Constituição Federal de 1988. Esta é a razão de ser da pesquisa. Considerando a importância da experiência em andamento no Estado do Ceará, interessei-me por saber como as escolas do ensino fundamental e do

ensino médio da rede pública estadual e que tenham PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, vem respondendo ao imperativo constitucional que estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público.

A pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa baseou-se em dois tipos de levantamentos de dados. No primeiro, entrevistas de caráter não estruturado com os membros representativos, de cada segmento da comunidade escolar e local, dos Conselhos Escolares de 82(oitenta e duas) escolas amostradas.

Muito embora seja em número de 82(oitenta e duas) as escolas por mim definidas e visitadas para a coleta dos dados necessários à busca, é importante assinalar que, quando da análise da fala dos depoentes constituídos dos membros dos segmentos representativos nos conselhos escolares para o aprofundamento da gestão democrática na escola, a partir da trigésima segunda escola, as respostas começaram a se repetir, desta forma ficando esgotadas as questões analisadas.

No segundo levantamento, foram feitas observações do funcionamento de reuniões dos conselhos escolares, objetivando verificar o contraponto entre as entrevistas e a realidade da prática de participação na gestão democrática em oito escolas participantes da pesquisa.

O material coletado foi compatibilizado e analisado a partir de sete categorias, que foram tomadas pela incidência com que apareceram nesses estudos e pela capacidade aglutinadora de dados e informações relevantes: a) Compreensão de participação; b) Participação na gestão; c) Referendo; d) Número de reuniões e) Dificuldades de participação f) Organismos colegiados g) Relação escola com o CREDE e a SEDUC.

A partir das categorias encontradas, procedi à apresentação das falas do grupo de depoentes envolvidos no estudo em uma perspectiva analítica com o objetivo de verificar a visão que cada representante da comunidade escolar e local tem do princípio da gestão democrática da escola pública e sua implementação.

Após a finalidade de referendar ou não o que foi expresso durante as entrevistas pelos sujeitos pesquisados, ou seja, captar e retratar o fenômeno tal como se manifesta, sobre a gestão democrática das escolas públicas, recorri à observação das reuniões dos conselhos escolares em 8(oito) escolas, sendo 2(duas) vinculadas ao CREDE 01; 2(duas) pertencentes ao CREDE 02; mais 2(duas) oriundas do CREDE 06; e outras 2(duas) vinculadas ao CREDE 21. A escolha dessas escolas decorreu do fato de terem apresentado divergências significativas em relação às entrevistas. Não que as outras escolas não tenham apresentado divergências, mas as mais significativas.

Após a análise das falas dos vários representantes dos segmentos na gestão democrática da escola, por meio dos seus conselhos escolares – diretores da escola como membro nato, professores em atividade na escola, alunos, pais de alunos ou seus representantes legais, servidores não-docentes e representante da sociedade civil, procedi à redução das significações dos depoimentos estabelecidas nas entrevistas e nas observações do funcionamento dos conselhos escolares das escolas pesquisadas.

As reduções foram identificadas a partir das sete categorias estabelecidas como as de maiores incidências que apareceram durante a fala dos depoentes, ou sejam: compreensão de participação, participação na gestão, referendo, números de reuniões, organismos colegiados, dificuldades de participação e relação das escolas com o CREDE e SEDUC.

Encontradas as reduções das falas dos entrevistados, procedi à síntese dessas reduções, ou seja, das entrevistas e das observações por categorias, realizadas com os segmentos dos conselhos escolares. A síntese também foi estabelecida a partir das categorias identificadas.

Por último o fecho do trabalho é norteado pela questão fundamental e pertinente, qual seja, como as escolas do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual, e que tenham PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, respondem ao imperativo

constitucional que estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público. Está também disposto a partir das categorias encontradas nas falas dos depoentes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Apresentação das entrevistas realizadas com os segmentos do Conselho Escolar

Este capítulo apresenta a análise das falas dos grupos de depoentes de acordo com as categorias que apareceram com mais frequência, quando da compatibilização dos dados. A idéia é mostrar a visão que cada categoria dos depoentes compreende os objetivos do Conselho Escolar, e o papel que cada grupo desempenha. Essa perspectiva analítica mostra ângulos enfocados pelos segmentos envolvidos no estudo.

4.1.1 Concepção de Participação

4.1.1.1 *Diretores de escolas*

Inquiridos sobre a concepção de participação, 17 (dezessete) diretores, portanto a grande maioria dos entrevistados, tem em mente a noção de que se trata da presença de várias pessoas de muitos setores participando, não só presencial, mas opinando, sendo ouvidas, consultadas, dando sugestões, participando como cidadãos críticos e

atuantes; que só tem sentido participar se puderem opinar, vinculam a participação ao conhecimento da realidade vivenciada, ou seja, para participar do Conselho Escolar, é necessário conhecer o seu papel no Colegiado.

É todas as pessoas tomando decisões, dando opiniões sendo ouvidas, consultadas, participando como cidadão crítico e atuante. D11.

Eu acho que primeiro tem que ter o sentido de pertença, eu só vou participar de algo que eu acho que posso opinar, tem que assumir responsabilidade, conhecer a realidade do que está trabalhando, sem conhecer não consegue ter participação. D8.

Para outros 9 (nove) diretores, é trabalhar junto com a direção da escola, o núcleo gestor em todas as atividades da escola, nos projetos de planejamento das atividades festivas, saber o que está acontecendo com o seu filho, com os recursos públicos, tudo o que for adquirido para o benefício dos alunos.

É o engajamento de pais, de professores, de alunos, de funcionários de toda essa comunidade que faz a escola, trabalhar junto com a direção da escola, o núcleo gestor em todas as atividades da escola, dos nossos projetos, das nossas atividades. D1.

O pai tem que estar na escola sabendo o que está acontecendo com o filho dele, sabendo o que está acontecendo com os recursos públicos, as coisas que são adquiridas na escola, os serviços que são prestados...D26.

4.1.1.1 Sociedade civil

A concepção de participação, para os 2 (dois) representantes da comunidade civil organizada, ocorre quando todos estão envolvidos nas ações da escola, quando se envolvem em qualquer movimento, de qualquer ação que se faz participar, estar presente, ser co-responsável.

É tudo aquilo que agente faz em conjunto, em prol de, no momento em que agente se organiza, se reúne objetivando uma meta, agente está participando está contribuindo. Soc. 14.

Participação é está envolvido nas ações de qualquer instituição de qualquer movimento, de qualquer ação que se faz, participar, está presente, ser co-responsável. Soc. 4.

4.1.1.1 *Funcionários*

Para um grupo significativo de funcionários, num total de 18(dezoito) depoentes, a idéia de participação está ligada simplesmente às pessoas se envolverem em todos os eventos ocorrentes na escola; mas, para 4 (quatro) entrevistados, a compreensão sobre este conceito está vinculada à atuação com opiniões, sugestões e execução das atribuições concernentes a uma gestão democrática na escola. Já 2(dois) servidores disseram não ter conhecimento algum do que seja participação, uma vez que não têm noção do que seja Conselho Escolar. Leiam-se alguns depoimentos que tratam desses aspectos.

Participação é quando participa de todos os eventos, de todos os momentos que acontece no colégio, eu sou merendeira e sou muito participativa em tudo que acontece. F 14.

É tomar ciência de tudo o que está acontecendo, é dar a sua opinião, fazer valer os seus direitos. F11.

Eu não tenho nenhuma noção do que seja o conselho escolar, iniciei este ano que começou o ano letivo e não houve nenhuma reunião. F 23.

4.1.1.1 *Pais de alunos*

Sobre a idéia de participação, 10(dez) pais entendem que é participar de tudo o que acontece na escola por meio do Conselho Escolar, desde os recursos financeiros até dizer como vai gastar estes recursos, com papel, limpeza, prestação de contas, tomar conhecimento das ações executadas com o dinheiro que chega à escola, ou seja, é participar ativamente na escola, desde o planejamento, execução e avaliação das ações desenvolvidas na escola. Para um pai é ajudar a diretora, é cuidar dos meninos na escola, não deixarem que briguem, fiscalizar a merenda. O entendimento de fiscalizarem, para estes pais é olhar a merenda, quando a diretora chama, ao chegar à escola. Já para 3(três) entrevistados observou-se que não existe prática de participação na gestão da escola por meio do

Conselho Escolar, mas, sobretudo, participação nas reuniões de pais e mestres, discutir, ficar a par dos assuntos nas reuniões de pais.

É participar de tudo o que acontece no colégio, através do conselho, é tudo o que acontece no colégio em termo de tudo de remessa de dinheiro, explicar tudo chegou isso, vamos gastar com isso, vamos gastar o dinheiro com papel, com material de limpeza. Pai 10.

Eu na minha parte participo, eu cuido, olho sempre os meninos na escola, se tem alguma confusão de aluno eu separo, não deixo eles brigarem, e quando vem alguma merenda agente tem que fiscalizar, olhar direitinho, ela (Diretora) chama agente para olhar, é assim que agente faz o serviço. Pai 8.

É ficar por dentro dos assuntos da escola, se juntar para discutir nas reuniões de pais, mestres e professores. Pai 13.

4.1.1.1 Alunos

As opiniões dos alunos, não foram muito diferentes dos discursos de outros segmentos, ou seja, para 6 (seis) alunos, é estar integrado na escola, participando de todos os momentos, todas as atividades da escola; é quando você expõe sua opinião para ser discutida no grupo, no Conselho Escolar, seja certa ou não, é quando se exerce a democracia. Para 13(treze) alunos, ou seja, a maioria dos entrevistados, participar é simplesmente se envolver nas ações sem nenhum poder de decisão, é apenas executar as ações a serem desenvolvidas na escola, como, por exemplo, nas eleições de diretor. Interessante é que para 3 (três) depoentes, participação resume-se simplesmente a compreender todas as dificuldades dos alunos.

É aquela onde você expõe a sua opinião independentemente das divergências que aparecem no momento, há eu vou expor minha opinião mesmo que seja contrária a de muitos, mais é minha opinião, mesmo que esteja no grupo e esse grupo tenha opinião divergente que a minha, vou apresentar minha opinião, então a democracia tem que prevalecer. A4.

É você está integrado em um trabalho, você está engajado na escola participando das coisas, dos eventos, engajado em tudo que há dentro da escola. A3.

É compreender todas as dificuldades dos alunos, é representar a maioria, a classe principal da escola. A2.

4.1.1.1 Professores

A categoria dos professores, respondendo sobre a idéia de participação, ficou definida basicamente entre os entendimentos a seguir. Dos 27(vinte e sete) professores pesquisados, 14(quatorze) compreendem o conceito de participação como estar envolvido em todos os acontecimento na escola, é a integração entre todos, a cooperação; é ter ação, para possibilitar a realização de trabalho exigido na escola. Para o restante dos docentes, porém, 13(treze) é estar envolvido apenas com a execução dos trabalhos, é estar envolvido sem nenhum poder de execução.

É chegar junto, participar da elaboração, da execução de avaliação, agente se reúne para planejar, decidir, para executar. P3.

È está atuante nos movimentos, nos problemas da escola, que a escola promove e o professor tem que está dentro do segmento. P2.

Participar é contribuir para a melhoria da escola, é trabalhar junto com as pessoas que estão trabalhando na escola, que fazem parte desta escola, procurando o melhor para a escola. P12.

4.1.2. Existência de participação na gestão da escola

4.1.2.1. Diretores de escolas

Dos 26(vinte e seis) diretores das escolas pesquisadas, 14 (quatorze), portanto a maioria, ao verbalizarem sobre a participação dos segmentos na gestão da escola, enfatizaram que a participação dos conselhos na gestão da escola não acontece como deveria, pois, o Conselho tem muita dificuldade de se reunir, Ele existe de fato, não de direito, e as pessoas que compõem os conselhos não desenvolveram responsabilidade, a capacidade de participar, de criticar e de expor as suas idéias. Nove diretores admitem dificuldades na participação dos membros do Conselho Escolar na gestão da escola e que a responsabilidade pela resolução dos problemas da escola deve ser dos diretores,

desconhecendo a função real do Colegiado e dos representantes de cada segmento. Apenas um diretor disse da existência de uma gestão democrática na escola, de uma democracia participativa, que as tomadas de decisões são feitas de forma coletiva. Outro gestor porém apontou que o Conselho Escolar só se reuniu para referendar a eleição de diretor. Ainda um gestor assinalou que nunca toma decisão sozinho, chama o professor para participar, comunica, pede opinião dos professores.

A escola vem passando por um processo muito complicado, e, com muitas atribuições, temos muita dificuldade em reunir o conselho, o conselho existe, mas ele tem dificuldade de se reunir, o conselho existe, mas há dificuldade de reunir o conselho para tomada de decisão, portanto o conselho existe apenas de nome, não de fato. D16.

Há uma integração muito grande entre os professores, agora com relação à comunidade é muito lenta ainda esta conscientização, a comunidade ainda está naquela que a escola é que tem que decidir, que tem que resolver é quem está à frente da organização, a comunidade ainda está naquela educação antiga, naquele comodismo, quase um paternalismo, que a direção é que resolva os problemas. D11.

.Perfeitamente, para tomar decisões não pode ser só o diretor, todo mundo tem vez e voto, do aluno ao vigilante, por que existe uma representação de cada segmentos. D7.

4.1.2.1 Professores

Quanto às falas dos professores sobre a participação dos segmentos que compõem o conselho escolar na gestão da escola, 10(dez) disseram que o coletivo de docentes participa ativamente da gestão das escolas, evidenciando uma parceria entre eles, os professores, e o núcleo gestor da escola, que os projetos oriundos do núcleo gestor são discutidos com os professores e vice-versa, e apresentados nos encontros pedagógicos para serem implementados coletivamente, demonstrando, desta forma, que a gestão democrática se resume simplesmente na interação do segmento dos professores com a gestão da escola, inexistindo uma percepção da gestão colegiada. Outro grupo, no total de 4(quatro) professores, admitiu que este segmento está totalmente despreparado para o exercício da

gestão democrática, de um trabalho coletivo, entretanto gostariam de encontrar um caminho que pudesse levar a uma participação maior do segmento na gestão da escola. Seis dirigentes demonstraram um conhecimento considerável sobre gestão colegiada, ao admitirem que as decisões na escola são tomadas juntamente com o Conselho Escolar; são convocados todos os representantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar e local. Dos pesquisados, um representante enfatizou que o Conselho Escolar só foi eleito para as eleições de diretor. Outro professor ainda disse que o Conselho está vivenciando um momento novo, um compromisso renovado. Dois docentes relatam que existe grande dificuldade de participação de alguns segmentos no Conselho Escolar, pois estão presentes somente alguns segmentos.

Existe e poderia existir mais, mais existe, os professores sempre são consultados pelo menos o pessoal do núcleo gestor, os professores são consultados, alguma determinação dentro da escola, alguma mudança, às vezes há compras, quando acontece alguma compra que precisa fazer na escola. P12.

Tudo que acontece na escola, tudo que chega, seja ofício, este caso aqui da escola hoje, foi comunicado na sala dos professores, eles pedem opinião, se for o caso de querer indicar alguém, agente indica. P14.

Eu sou presidente do Conselho e eu estou perdida, eu fico aqui me perguntando o que fazer, eu me sinto perdida, nunca tivemos treinamento, porque eu nunca participei do Conselho, eu só fiquei com este cargo porque ninguém queria ficar, mas eu gostaria de encontrar caminhos para que eu possa ajudar as pessoas, o Conselho deixa a desejar. P21.

4.1.2.1 Funcionários

Os depoimentos mais comumente tomados dos funcionários sobre a participação do conselho escolar na gestão da escola estão assim delineados: para 13(treze) servidores o segmento está sempre disponível para fazer seu serviço, dentro do seu horário de trabalho, para ajudar a administração da escola, observando-se a existência de um envolvimento deste setor, sem a compreensão do que seja uma gestão democrática, evidenciando desta forma um segmento sem a mínima capacidade de exercer suas atividades no Conselho Escolar. Três funcionários afirmaram que inexistente a participação deste segmento na gestão da escola e que quem decide tudo na escola é a sua direção, o seu diretor, e que a presença

deste segmento nas reuniões do Conselho ocorre quando há interesse da gestão em referendar as ações do diretor da escola. Verifiquei também grande dificuldade dos funcionários se envolverem na gestão da escola e que o Conselho só existe *pro-forma*, pois todos os segmentos constam em ata, mas na hora da reunião nem todos estão presentes. Este foi o depoimento de mais 3(três) funcionários.

Todos trabalham para ajudar uns aos outros, tem um serviço para fazer, mas não é da minha área, eu estou disponível dentro do meu horário, eu posso fazer para ajudar a administração da escola. F22.

Existe só que as reuniões que acontecem são muito raras só quando eles querem que agente participe, as reuniões são muito simples, quando tem uma precisão e agora precisa, ai foi chamado. F3.

O nosso Conselho não está tendo a participação total de todos os segmentos, ficam todos na ata, mas na hora do trabalho nem todos participam. F2.

4.1.2.1 Alunos

Quanto aos depoimentos dos alunos, houve divergências quanto à forma de participação do Conselho na gestão da escola. Grande parte, ou seja dez alunos, afirmaram que existe participação do segmento no Conselho, visto que se reúnem mensalmente para discutir o que foi tratado no mês, já programando as atividades para o mês subsequente, portanto entendem que há gestão democrática participativa. Um grupo muito expressivo, no total de 9(nove), entretanto, admitiu que a participação na gestão sucede quando o núcleo gestor da escola consulta os professores e os alunos, ou a diretora reúne os alunos no auditório, ou passa de sala em sala para comunicar as decisões tomadas. Um grupo de 5(cinco) alunos afirmou que os alunos só participam da gestão da escola quando da eleição do grêmio ou da direção da escola; que o grêmio escolar está na escola para representar os alunos, para ser o seu porta-voz e que no Conselho Escolar os alunos não têm uma participação tão ativa; no Conselho Escolar não há participação dos alunos; que somente o grêmio estudantil está em funcionamento, o Conselho Escolar está sem atividade. Para apenas um aluno o Conselho Escolar só foi ativado para a eleição de diretor.

Existe e o conselho se reúne mensalmente pela manhã para discutir o que foi tratado cada mês, fazendo um cronograma de atividades. A2.

Existe e eu, como aluna, participei das decisões tomadas pelo núcleo gestor da escola sempre é consultada primeiramente aos alunos ou a diretora passa em sala ou ela conversa com os alunos no auditório, como a gestão passada fez com muitas conversas com os alunos e a maioria, a opinião da maioria é que prevalece. A4.

Existe, o grêmio escolar está na escola para isto para que agente possa ser a voz dos alunos na gestão. No conselho escolar os alunos não têm uma participação tão ativa, no conselho da escola não há participação dos alunos ninguém sabe o que é, ouço em debate o conselho, as coisas que são feitas no conselho, os alunos não, chega depois por intermédio dos professores, não há uma participação dos alunos no conselho, a única entidade que há para representar os alunos da escola é o grêmio estudantil, não há uma participação dos alunos no conselho. A3.

4.1.2.1 Pais de alunos

Alguns pais de alunos, isto é, oito, confirmaram que existe participação deles na gestão da escola, entretanto, para eles, esta participação resume-se, simplesmente, em conversarem com a diretora, com os professores, procurarem saber como estão os seus filhos na escola, se estão com algum problema, caracterizando-se desta forma o não-funcionamento do Conselho Escolar e os outros organismos colegiados na gestão desta escola. Outros pais, dois no total, simplesmente disse que não existe, que é muito difícil os pais participarem das reuniões do conselho escolar, que há uma omissão da direção da escola para a convocar este segmento e que os pais não têm conhecimento de seus direitos. Para outros quatro pais de alunos, a participação na gestão por meio do Conselho Escolar está resumida ao envolvimento do segmento apenas nas questões de ordem administrativa em detrimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Leiam-se os depoimentos que confirmam tais asserções.

Existe, hoje veio um pai conversar com os professores procurar saber como está os alunos na sala de aula, ai o professor explica se está com algum problema. Pai 8.

Eu nunca fui chamado para participar de uma reunião no conselho escolar, só nas reuniões de pais, só nas eleições para diretor. Pai3.

Existe e no Conselho é discutido sobre a falta dos alunos, problema de indisciplina, a respeito do pagamento dos funcionários terceirizados. Pai24.

4.1.2.1 Sociedade civil

Para os representantes da sociedade civil, muito pouco representada nos conselhos das escolas públicas pesquisadas, existe a participação deste segmento, ao expressarem que é por meio do conselho que eles tem voz e voto, entretanto ficou evidenciado na fala de um representante um certo corporativismo.

Nessa escola eu posso dizer com toda a convicção que nós realmente temos uma participação efetiva na gestão desta escola. Soc. 14

Existe e se dá através não só dá associação de pais e mestre na qual faço parte como também do conselho escolar, não só do segmento pai, mas de todos os outros segmentos, alunos por que o conselho escolar é representado por alunos, pais, professores, funcionários e agente ver isso como uma forma de participação deles, por que através do conselho eles tem direito a voz e voto, opina, puxa para a questão da sua categoria do seu segmento, aquilo que é possível, por que é um colegiado. Soc.4

4.1.3 O que é tratado nas reuniões do Conselho Escolar

4.1.3.1 Diretores de escolas

Questionados sobre o que é discutido nas reuniões do Conselho Escolar, grande número de diretores, no total de 20(vinte), respondeu que o Conselho se reúne para tratar simplesmente das questões administrativas, para se pronunciar quanto às verbas recebidas pela escola, prestação de contas, indisciplina de alunos, notas, evasão escolar, respaldar as atitudes do gestor, observando-se um desconhecimento da legislação pelo segmento. Outro grupo de seis diretores entende a realização das reuniões do Conselho Escolar especificamente para a eleição de diretores, observando que não existe um compromisso da direção da escola com a gestão colegiada. Um diretor relacionou as reuniões do Conselho às atividades pedagógicas, aqui incluídas o processo de ensino e aprendizagem do aluno a avaliação, a parte disciplinar do estudante, os recursos financeiros e também na parte da gestão, e evidenciando-se um desconhecimento, por parte deste segmento, da legislação sobre os organismos colegiados.

Antes das eleições de diretores eu não sabia nem como estava a situação do conselho, eu achei que estava até esquecido porque eu não participava mais de nada, atuando mesmo assim agente não estava não porque eu não sabia que estava havendo reunião, nada, agora neste momento fui chamada, fui e participei de um treinamento para eleições de diretores(...). D2.

O conselho escolar se reúne para, e não é só nesta escola não, aceitar aquilo que o diretor quer, que ele apresenta, sem ninguém questionar, encaminha sobre como gastar as verbas, prestação de contas que assinada pelo conselho, evasão, indisciplina. D5.

4.1.3.1 Alunos

Os alunos pesquisados, na sua maioria, 21(vinte e um) ao todo, ao serem indagados sobre o referendo no Conselho Escolar, dizem que ele se reúne especificamente para as questões de indisciplina de alunos e de professores, verbas que chegam à escola, fardamento e atividades de lazer, não tendo nenhuma preocupação com as questões do processo de ensino e aprendizagem. Há fortes indícios de que o segmento não tem conhecimento da legislação que trata da questão dos conselhos escolares e, de forma geral, dos organismos colegiados. Um grupo reduzido de alunos, três na totalidade, disse que o Conselho Escolar até às eleições de diretores não existia, e que foi por conta das eleições de diretores que o órgão foi ativado.

São algumas dificuldades que a escola está enfrentando, é a disciplina de alunos, professores, as dificuldades dos alunos que estão passando, isto debatendo assim no intercambio com os alunos, professores e alguns pais que fazem parte do conselho A2.

Se reuniram para decidir alunos que não queriam nada e estava atrapalhando o outro, principalmente quando chega verbas para alguma coisa. A8.

A reunião foi só para as eleições da direção da escola. A1.

4.1.3.1 Professores

Para 20(vinte) professores pesquisados, as reuniões do Conselho Escolar ocorrem para tratar de assuntos relacionados a questões administrativas tais como notas de alunos, questões de indisciplina, problema com o professor, evasão, questão de verbas, fardamento, prestação de contas e eventos que vão ocorrer na escola, ou seja, tem a preocupação de

simplesmente referendar, respaldar as ações organizadas e efetivadas pela gestão da escola, sem um compromisso de discutir as questões referentes ao ensino e à aprendizagem. Não existe gestão democrática nas escolas pelo desconhecimento absoluto, por parte dos elementos que formam o Conselho Escolar, da legislação que trata do assunto. Um grupo significativo, em torno de seis professores, disse que antes das eleições para a direção da escola, o Conselho Escolar até então não tinha se reunido, que não existe um compromisso, por parte da direção da escola, em ensejar aos segmentos da sociedade escolar e não escolar na participação na gestão da escola. Apenas um professor considera o Conselho escolar participe de todas as discussões e efetivação das propostas oriundas do Conselho Escolar, desde as questões administrativas, mas, principalmente, nas questões relativas ao ensino-aprendizagem dos alunos.

Os problemas corriqueiros que acontece no dia-a-dia, não tem uma pauta anterior, como eu disse agente se reúne e cada uma vem com as suas temáticas de maneira que agente discute os conceitos em relação aos alunos, as notas que não eram muito satisfatórias a nossa escola, problemas com professor, falta de alunos. P5.

As reuniões é exclusivamente mais com os professores, a questão de alunos, problemas de final de tempo, indisciplina, de nota, indisciplina em sala de aula. P3.

Na área pedagógica, na qualidade do ensino, na parte administrativa no que se refere às verbas que chegam, onde será aplicada. P19.

4.1.3.1. Pais de alunos

Os pais de alunos, 11(onze) ao todo, quando solicitados para especificar o que é referendado no Conselho Escolar, enfatizaram sobre a questão de notas de aluno, questões de indisciplina, comportamento dos professores, a prestação de contas dos recursos recebidos, avaliação dos professores; de tudo o que acontece na escola os pais são convidado a participar, entretanto, dois pais, destes onze pesquisados, disseram que os diretores não têm transparência na prestação de contas vez que não mostram a documentação, mas simplesmente dizem em que foi gasto o dinheiro, que as reuniões são

para o diretor simplesmente repassar para os pais o que vai ser comprado e para a prestação de contas, quando é levado para o Conselho aprovar. Um grupo de três pais disse que nunca foi chamado a participar de reuniões do Conselho, e que só foram convidados para reuniões de pais e mestres e para eleição de diretor

Aproveitamento do aluno, questões de indisciplina, tudo que acontece na escola é convidado os pais para participarem. Pai1.

Se o aluno faz uma coisa grave no colégio como no ano passado eles soltaram bomba dentro do banheiro dos alunos, ai agente se reúne para saber como é que agente vai fazer com esta criança. Pai8.

Eu nunca fui chamada para participar de uma reunião no conselho escolar só nas reuniões de pais, só nas eleições para diretor. Pai3.

Assim, agente bate muito em uma tecla que é a prestação de conta do colégio, que é uma coisa que tem que ter transparência e agente não sabe porque nunca vem a apresentação da prestação de conta, o diretor financeiro chega e mostra só o papel, aí ta, aqui, cem mil foi gasto com isso, não apresenta a documentação, também não bota ali, porque todo mundo tem que saber, às vezes também o desaparecimento dos objetos que tem dentro do colégio, é DVD, é Vídeo e material do laboratório. Pai10.

4.1.3.1 Funcionários

Os funcionários, em quase toda a sua totalidade, consultados sobre o que é referendado no Conselho Escolar das escolas em que eles trabalham, em suas respostas dão a entender que não houve variância em relação aos outros segmentos. Para 18(dezoito) funcionários, as questões de indisciplina, dos alunos e dos professores, do aproveitamento dos alunos e as questões dos recursos financeiros, tanto como e onde se devem gastar os recursos, quanto à prestação de contas, são pontos sempre em pauta nas reuniões do Conselho Escolar, isto é, somente as questões de ordem administrativas, nunca foram trazidas à discussões sobre o método de ensino, o que os pais acham que os seus filhos devem aprender, sobre o processo de ensino e aprendizagem. Dois funcionários afirmaram que o Conselho só se reuniu ano passado para as eleições de diretores, inexistindo um compromisso da direção da escola na gestão democrática do ensino.

No conselho são discutidos prestação de contas, professores no estágio probatório, temporários, a questão das verbas, alunos com problemas. F26.

As coisas que tem batido sempre na mesma tecla é sobre prestação de conta, sobre parcerias, as pessoas aqui não gostam de trabalhar coletivamente, mais individualmente, e trabalhar individualmente fica muito difícil se trabalhar numa escola desta. F10.

O nosso conselho no ano passado, a diretora não dava assim muito espaço para o conselho ser atuante, ai ele se desfez, ai em virtude das eleições, foi obrigado a fazer um novo conselho. F9.

4.1.3.1. Sociedade civil

Para dois representantes da sociedade civil, de todas as escolas pesquisadas, o que é mais discutido no Conselho Escolar são os problemas a disciplinas de alunos e de professores e sobre o incentivo do esporte e cultura na escola.

Pensamos em melhorar as atividades extraclasse que isso influenciaria exatamente o desenvolvimento do educando, então várias atividades foram pensadas e já existe o projeto de esporte dentro da escola, existe outros projetos ao nível de secretaria, de incentivar a cultura, feira de ciências de vários momentos desses. Pai 14

Os conflitos internos com professores e alunos, então não tivemos como desenvolver as outras atividades. Soc.4.

4.1.4 Números de vezes que o Conselho Escolar se reuniu

4.1.4.1 Diretores das escolas

Durante a entrevista com os diretores das escolas públicas estaduais pesquisadas, foi solicitado o número de vezes que o Conselho Escolar se reuniu durante o exercício de 2004. Boa parte dos diretores seis respondeu que o Conselho se reuniu umas quatro vezes no ano, ou seja, aproximadamente uma vez por bimestre. Para três diretores, só houve reunião do Conselho para a eleição de diretores. Outro grupo de sete diretores confidenciou que o Conselho este ano ainda não se reuniu; que os segmentos não têm interesse em participar das reuniões, que são marcadas, mas não aparecem ninguém. Concluíram que, embora a escola tivesse um calendário de reunião mensal, as reuniões eram marcadas e, no horário

estabelecido, não havia a representatividade dos segmentos nas reuniões, portanto, seria impossível fazer a reunião. Foram duas as reuniões realizadas na escola durante o exercício de 2004, disseram cinco diretores. Três informaram que as reuniões são mensais e às vezes mais de uma vez por mês. Um diretor assinalou que o Conselho Escolar se reuniu somente três vezes para discutir as questões dos recursos que chegam à escola.

O conselho se reuniu ano passado, acho, umas quatro vezes, no início do ano, e teve a prestação de contas também. D1.

O conselho se reuniu umas quatro vezes, uma vez por bimestre. D3.

Este ano o conselho ainda não se reuniu e quando se reúne trata de prestação, como é que se vai fazer, a questão da avaliação da escola, problemas que surge, que gera, como por exemplo, farda dos alunos. D15.

Nós temos um calendário de reunião mensal, o próprio calendário da escola prever a reunião mensal do conselho escolar, agora não é diferente dessa reunião que foi marcada hoje que só apareceu “eu” e o presidente do conselho, não é diferente. D16.

4.1.4.1 Funcionários

Os depoimentos dos funcionários tiveram direcionamento basicamente em dois aspectos. Para 15(quinze) deles os números de reuniões realizadas pelo Conselho Escolar variaram entre depoimentos como a não-lembrança se houve realmente reunião durante o ano letivo ao Conselho se reunir uma vez por mês, sempre aos sábados. É interessante ressaltar, entretanto, que um, deste total de quinze funcionários, disse que o Conselho se reuniu umas 10(dez) vezes, contudo eram convidados os segmentos para participarem das reuniões e as pessoas não se faziam presente, e elas não gostam de participar. Cinco depoentes desta categoria dos quinze pesquisados demonstraram certo desconhecimento do que seja reunião do Conselho Escolar, ao incluírem nas reuniões do Conselho Escolar a Semana pedagógica e o Plano de Desenvolvimento da Escola. Com relação ao outro aspecto extraído dos depoimentos de sete funcionários, o Conselho só se reuniu, por ter sido obrigado, para as eleições de diretores, pois a diretora da escola não dava muito espaço para o Conselho funcionar, para ser atuante.

Teve semana pedagógica, PDE, geralmente uma vez por cada sábado, todos os meses nós temos um sábado, todo mundo, e faz uma assembléia, reunião que é um fato constante, fora às festinhas, umas oito vezes mais ou menos. F1.

Eu não sei não posso informar, eu não tenho a mínima informação sobre o conselho, o que houve, quantas reuniões foram feita, como está a administração do conselho, o que está sendo posto para a escola, não tenho idéia, a mínima idéia, o conselho só se reuniu para indicar a comissão da eleição de diretor. F9.

4.1.4.1 Pais de alunos

Para dez pais de alunos, as informações ficaram muito divididas, enquanto para quatro o Conselho se reuniu uma vez por mês. Para um depoente, o conselho teve entre três a quatro reuniões, enquanto que para outros três pais o Conselho Escolar apenas fez uma reunião durante o ano letivo. Observei ainda, que dois pais disseram respectivamente que o Conselho se reuniu poucas vezes, sem precisar o número de reuniões, e mais ou menos de dois em dois meses. Um pai afirmou que nunca foi chamado para participar de uma só reunião do conselho escolar, exceto para reuniões de pais e mestres e eleições de diretores.

Quase todo mês se tem reunião, às vezes duas ou uma vez, porque tudo que surge agente tem que sentar todo mundo na sala dos professores para conversar, todo assunto que tiver para debater agente debate. Pai 8.

Teve umas três ou quatro reuniões, eu faltei uma vez. Pai 21.

Eu nunca fui chamada para a participar de uma reunião no conselho escolar, só nas reuniões de pais, só nas eleições para diretor. Pai 3.

4.1.4.1 Alunos

As informações dos alunos quanto, ainda, aos números de reuniões que aconteceram nas escolas durante o ano de 2004, não foi diferente das dos segmentos anteriores, ou seja, para três depoentes, geralmente uma reunião uma vez por mês ou entre três a cinco reuniões no exercício para quatro alunos; ou para dois alunos que disseram que o Conselho se reuniu apenas única vez, ou ainda para cinco alunos, ao dizerem que o Conselho se reuniu muitas vezes, houve muitas reuniões, sem, entretanto, saber enumerá-las. Ressalto ainda a afirmação de oito alunos, que disseram não saber informar quantas reuniões foram feitas, não ter a mínima condição de exprimir quantas reuniões houve, que veio conhecer o presidente do Conselho Escolar somente nas eleições de diretor; que se lembra somente para reunião da eleição de diretor.

Teve entre quatro a cinco reuniões. A2.

Teve uma única reunião. A24.

Uma vez por mês. A27.

Eu não sei, não posso informar, eu não tenho a mínima informação, o conselho só se reuniu para as eleições de diretor. A3.

4.1.4.1 Professores

Ainda sobre o número de reuniões que o Conselho Escolar realizou durante o ano de 2004, os depoimentos dos professores não divergiram dos outros segmentos, ou seja, para quatro depoentes, a reunião do conselho é mensal; ou houve reunião umas quatro vezes durante o ano, duas ordinárias e duas extraordinárias, para outros três professores. Houve ainda, seis depoimentos, que afirmaram não ter a certeza de quantas reuniões houve realmente, se duas ou mais reuniões do Conselho Escolar durante o ano letivo; ou ainda o depoimento de três professores, quando disseram que o Conselho se reuniu muitas vezes, inúmeras vezes, sem, todavia precisar o número exato de reuniões. Para dois professores, as reuniões aconteceram no final de cada semestre, ou seja, apenas duas reuniões no exercício. Houve apenas uma reunião, confidenciaram dois professores e poucas reuniões mais por conta da eleição de diretor, talvez umas três, afirmaram quatro pesquisados. Existiu ainda o depoimento de dois professores, quando afirmaram que o Conselho Escolar se reuniu entre dez a doze vezes.

Uma vez por mês agente se reuniu, uma oito vezes já. P1.

O conselho se reuniu umas quatro vezes, duas reuniões ordinárias e duas extraordinárias. P5.

Acho que uma duas vezes em 2004. P15.

O Conselho Escolar se reuniu muitas vezes, inúmeras vezes. P5.

Uma única reunião. P24.

Poucas vezes, nós reunimos mais por conta das eleições de diretor. P12.

4.1.4.1 Sociedade civil

Dois representantes do segmento da sociedade civil, um afirmou que foram inúmeras as reuniões do Conselho Escolar durante o exercício, porém, em virtude de conflitos internos com os professores, não houve a possibilidade do Conselho desenvolver o seu papel fundamental, que é o trabalho junto a alunos, pais e professores. Para o outro representante, o Conselho se reuniu entre três a quatro vezes durante o exercício de 2004.

Inúmeras vezes até porque tivemos em 2004 conflitos internos com professores então nós não tivemos nem como desenvolver aquele nosso papel junto ao aluno, junto aos pais e junto aos próprios professores, porque muitas reuniões para resolver problemas disciplinares, eram 5 ou 6 professores que se rebelaram contra o projeto pedagógico da escola, isso nos causou uma série de reuniões, sindicância e isso aí tomou um tempo danado nosso. Soc.4.

Então este ano fizemos três reuniões para decidir várias questões importantes. Soc.14.

4.1.5 Dificuldade dos segmentos participarem efetivamente da gestão da escola

4.1.5.1 Diretores

No depoimento dos diretores, evidencio grandes dificuldades dos segmentos participarem ativamente da gestão da escola. Para cinco diretores, as principais dificuldades dos segmentos participarem efetivamente da gestão da escola tem relação com o custo de transporte para a locomoção do representante ou pela dificuldade de se ausentar do trabalho para as reuniões do Conselho, vez que os patrões não entendem este compromisso com a

gestão democrática na escola; diz respeito também à falta de motivação do aluno para se envolver na gestão da escola; à omissão declarada do professor em ajudar a gestão e à falta de tempo dos pais; pelo fato de trabalharem há necessidade de se encontrar um horário que enquadre à realidade de cada segmento, visto que os pais trabalham, os alunos estudam em turnos diferentes e os funcionários e professores muitas vezes também não estão presentes nos dois turnos na escola, entendendo desta forma um não-compromisso com a gestão colegiada. Para a maioria dos entrevistados, isto é, 20(vinte) gestores, as dificuldades estão relacionadas principalmente à concordância com tudo o que se leva às reuniões, sem nenhuma discussão, aceitando-se passivamente, sem nenhuma divergência, por todos os segmentos que compõem o Conselho Escolar. Os membros do Conselho não desenvolveram a capacidade de participar em uma gestão democrática, acreditando que isto ocorra pela total ausência de preparo dos representantes. Visto que nunca foram capacitados para o exercício de conselheiro, eles não tem conhecimento do seu papel no conselho.

Qualquer atividade que tenha custo, custo de ônibus e que tenha que faltar o trabalho dificulta a participação dos segmentos. D3.

O aluno não participa se não for motivado, o professor por omissão e os pais por trabalhar. D13.

O conselho ainda precisa evoluir, as pessoas ainda tem a idéia de que o conselho é simplesmente para respaldar o que o diretor decidir, quando na realidade ele tem que estar junto é uma co-gestão, eles não estão preparados para o exercício no conselho. D8.

4.1.5.1 Professores

Seus depoimentos não foram diferentes do segmento acima qualificado, ou seja, para 18(dezoito) professores, há consenso na idéia de que os representantes dos segmentos que participam do Conselho Escolar desconhecem totalmente o seu papel de conselheiros. Existe um desconhecimento das atribuições dos segmentos no Conselho da escola. Para outros oito depoentes, há muita dificuldade na participação dos conselheiros em virtude dos horários deles, ou pela dificuldade dos pais de se ausentarem do seu trabalho.

Os membros do conselho não estão preparados para participar do conselho, e a maioria deles colocam o seu nome para participar e depois saem, acho que é pelo fato das reuniões do conselho ser só para assinar o que o diretor deseja. P11.

Os conselheiros tem muita dificuldade em participarem das reuniões por conta dos horários deles. P3.

A participação dos pais é menos talvez em virtude dos pais terem pouco tempo para vir à escola por trabalharem. P5.

4.1.5.1 Alunos

Ainda sobre as dificuldades de participação na gestão da escola pelos conselhos escolares, 15(quinze) alunos disseram que existe pouca participação. Em virtude dos segmentos desconhecerem o que é um conselho escolar, não conhecem muito bem o que é o Conselho, que necessitam de uma capacitação específica sobre o papel deles no conselho. Para outros oito representantes também deste segmento, os fatores responsáveis ou determinantes para que os membros de cada segmento não participem decorrem do fato de os pais trabalharem, de os alunos não gostarem muito de participar ou estudam em turnos diferentes, e quanto os funcionários não têm muito interesse, dificultando muito o funcionamento do Conselho. Falta um compromisso maior com a gestão colegiada.

No conselho escolar os alunos não tem uma participação tão ativa, no conselho da escola não há participação dos alunos, ninguém sabe o que é que é o conselho, não há uma participação dos alunos no conselho escolar, não existem representação dos alunos no conselho. A3.

No meu ponto de vista não está boa, a participação está dependendo tanto dos pais, dos alunos nas reuniões, os pais trabalham e não tempo, os funcionários não têm interesse e os alunos não gostam muito de participar. A14.

4.1.5.1 Funcionários

Os funcionários, em seus depoimentos, praticamente repetiram os problemas às dificuldades dos segmentos anteriores para participarem efetivamente na gestão da escola. Para 17(dezessete) depoentes, os membros do Conselho Escolar participam muito pouco e não participam mais em virtude de não conhecerem o que é um conselho Os representantes

dos segmentos não gostam de participar do Conselho; os funcionários não gostam de se entrosar; os conselheiros precisam de capacitação. Três funcionários pesquisados disseram que o grande problema para que todos possam participar das reuniões do Conselho Escolar tem relação com o horário da reunião, que não combina com os dos conselheiros, muito embora todos constem na ata da reunião.

Conheço muito pouco sobre o conselho escolar e é a primeira vez que eu entro para o conselho, eu nunca fui capacitado para o conselho escolar. F15.

Se bem que o nosso conselho não está tendo a participação total de todos os segmentos, tem todos, fica todos na ata, tudo, mas na hora do trabalho é que vamos ver, nem todos participam, o problema é reunir todos ao mesmo tempo, é uma questão de horário. F2.

4.1.5.1 Pais de alunos

Para dez pais, a questão mais importante para que eles possam participar sem dificuldades na gestão da escola, por meio do Conselho Escolar, é que os representantes de cada segmento tenham conhecimento satisfatório do que é um conselho escolar, que esteja preparado para o exercício da participação, que conheça a legislação específica tratando da gestão colegiada nas escolas. Já para outros três pais de alunos, o grande problema deles não participarem de todas as reuniões do Conselho é consequência do fato de as reuniões do Conselho coincidirem com o horário do trabalho.

Eu nunca fui chamado para participar no conselho escolar, entretanto mesmo se fosse convidado, por que sou conselheiro, não tinha condições em virtude de não ter conhecimento sobre o que é um conselho. Pai.3.

Eu não tenho muito entendimento não, mais para mim o compromisso maior é a responsabilidade, nunca recebemos capacitação para o conselho, eu moro no interior e é muito difícil eu vim para cá, eu sou pescador, tanto que a esta hora eu deixo de ir para o mar para vim para cá, ai fica muito mais difícil, apesar que eu não entendo, sou um pouco analfabeto, mais eu acho importante, embora eu tenha dificuldade em participar por conta do horário da reunião. Pai 15.

4.1.5.1 *Sociedade civil*

Para os dois representantes da sociedade civil, eles participam do Conselho fundamentados nas suas experiências de participação em conselho comunitário. Visto que nunca participaram de treinamento específico de conselhos escolares, eles desconhecem totalmente as atribuições dos conselheiros para representar os seus segmentos.

Nessa escola eu posso dizer com toda a convicção que uma grande dificuldade dos segmentos participaram ativamente na gestão através do conselho escolar é que muitos não têm idéia do que seja um conselho. Soc. 4.

A maioria das pessoas são muito apática no conselho, eles quase não participam, não discutem, seguem sempre os outros, está faltando, acho, um melhor preparo destas pessoas. Soc. 14.

4.1.6 Organismos Colegiados que participam efetivamente na gestão da escola

4.1.6.1 *Diretores*

Consultados sobre os organismos colegiados se efetivamente estão participando na gestão democrática da escola, os diretores, em sua maioria, 12 (doze), apontaram o grêmio e o Conselho Escolar como o mais presente na escola. Para outros 12 (doze) diretores, somente o Conselho Escolar está presente organizadamente na escola. Para três diretores na escola onde eles trabalham, não existe nenhum organismo colegiado efetivamente participando da gestão da escola; o grêmio deixou de existir e o Conselho está desativado. Ficou evidenciada, ainda, como organismo colegiado, a participação de conselho de classe, para um diretor.

Grêmio e o Conselho escolar. D1,.

Não existe nenhum organismos colegiado na escola, o grêmio deixou de existir e o conselho está também desativado. D6.

Só o conselho escolar está presente na escola. D2.

Conselho escolar e conselho de classe. D7.

4.1.6.1 *Funcionários*

Os funcionários, ao responderem a entrevista sobre os organismos colegiados que estavam participando efetivamente da gestão da escola, 13(treze) deles admitiram ausência de alguns organismos colegiados, e que somente o grêmio e o conselho escolar estavam presentes organizadamente na escola. Para três depoentes, o grêmio estudantil foi efetivado agora, uns 10 ou 15 dias antes da realização desta pesquisa e o Conselho Escolar funciona muito precariamente. Outros três funcionários disseram que na escola só estão presentes organizadamente apenas o Conselho Escolar. Já para dois diretores participantes da pesquisa afirmaram que não existe nenhum organismo colegiado regularizado, que não existe representação de nenhum organismo colegiado participando da gestão da escola. Para apenas um diretor, existem o grêmio, o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestre.

Só o grêmio e o conselho escolar. F1.

Grêmio, conselho escolar e Associação de Pais e Mestre. F13.

Grêmio que foi efetivado agora e o Conselho Escolar muito precário. F2.

Nenhum organismo colegiado está presente nesta escola. F34.

4.1.6.1 *Pais de alunos*

Os pais de alunos, perguntados sobre quais os organismos colegiados presentes organizadamente nas escolas, oito respondeu que o grêmio e que o Conselho Escolar existem na escola, entretanto o Conselho Escolar só esteve presente para a eleição de diretor, confirmando que não existe uma participação efetiva deste organismo na gestão colegiada da escola. Para dois pais não existe nenhum organismo colegiado efetivamente organizado na escola; “eu nunca fui chamado para participar em reunião do Conselho Escolar”. Para outros quatro pais de alunos, só existe o Conselho Escolar organizado.

Só está presente organizadamente o grêmio e o conselho escolar só se organizou para a eleição de diretor. Pai.1.

Na escola só tem o conselho escolar. Pai. 10.

Não existe nenhum organismo colegiado, pois eu nunca fui chamado para reunião do conselho, só reunião dos pais. Pai. 3.

4.1.6.1 Alunos

Para 18(dezoito) alunos, quem está organizadamente na escola é o grêmio e o Conselho Escolar. Alguns pais, em torno de oito, afirmaram a existência somente do Conselho Escolar como organismo presente na escola. Destes depoimentos posso aventar a grande possibilidade de uma gestão democrática nas escolas pesquisadas. Depoimentos de dois diretores reportaram-se à existência de líderes de salas como organismo colegiado. Para três depoentes, não existe organizadamente na escola um Conselho Escolar representando todos os segmentos da comunidade escolar e local.

Somente o grêmio e o conselho escolar. A3.

Só o conselho escolar está organizado na escola. A8.

Líderes de sala. A2.

Conselho escolar, grêmio e Associação de Pais e Mestre. A4.

4.1.6.1 Professores

O grêmio e o Conselho Escolar estiveram mais presentes nos depoimentos de 15(quinze) professores entrevistados, demonstrando a ausência de alguns organismos colegiados na escola. Um outro grupo, três, ao todo, afirmou a inexistência do Conselho Escolar, ou que este está incompleto, só estando presente na escola o grêmio estudantil. Para oito depoentes, o Conselho Escolar está efetivamente presente na escola.

Apenas grêmio e o conselho escolar. P1.

Só o grêmio. P3.

Só o Conselho Escolar que está incompleto. P17.

Só o Conselho Escolar. P10.

Nenhum órgão colegiado. P2.

4.1.6.1 Sociedade civil

Para os dois representantes da sociedade civil presentes na pesquisa, um disse que a Associação de Pais e Mestres, o grêmio e o Conselho Escolar estão organizados na escola, e o outro apontou o grêmio estudantil e o Conselho Escolar como as entidades representativas, vivas, no contexto da escola, possibilitando, desta forma, possível gestão colegiada, democracia, uma participação efetiva dos agentes representantes dos segmentos da comunidade escolar e local na escola.

As Associações que agente encontra mais organizada é a Associação de Pais e Mestre, o grêmio e Conselho escolar. Soc. 4.

Apenas o grêmio estudantil e o conselho escolar. Soc. 14.

4.1.7 Relação Escola x CREDE e Escola x SEDUC

4.1.7.1 Diretores

Para 21 (vinte e um) representantes dos diretores nos conselhos escolares das escolas pesquisadas, tudo é decidido no CREDE, sem a participação da escola; tudo é monitorado pelo CREDE, não é respeitada a autonomia da escola e, existe uma centralização das decisões, uma relação conflituosa, pois estes organismos solicitam atividades a serem executadas pela escola sem um planejamento antecipado, “tudo é para ontem”. Com relação à SEDUC, esta se distancia muito da escola. Outro grupo de diretores, no total de seis, afirmaram que existe harmonia entre CREDE, SEDUC e a escola; tudo de que se precisa destas instituições “somos prontamente atendidos, há uma atendimento satisfatório nas solicitações da escola, uma burocracia sem conflitos”.

A escola não tem autonomia total, agente depende de certas decisões do CREDE. D6.

Complicado, complicado, verticalizado, infelizmente se fala tanto em gestão democrática, mas a autonomia financeira e pedagógica ainda é muito limitada na escola porque muitas vezes vêm projetos que são obrigatórios a escola trabalhar, com o tempo que já chega, em muito de urgente já era para ter sido feito ontem e é feito de forma atropelada e na maioria das vezes não torna produtivo não, e outra coisa que eu tenho muito a questionar é a parte da informação, o CREDE muitas vezes não informa de

uma forma objetiva e as vezes precisa-se de dar três ou quatro viagens para ter que resolver um problema seria simples, a burocracia emperra demais os sistema.D8.

O Crede funciona como uma mão de via dupla, é quem repassa as informações da SEDUC para a escola e é quem a realidade da escola é repassada para a SEDUC e esta relação no meu entender é uma relação que está dando certo, nós temos um apoio muito grande do CREDE, uma orientação, e uma relação de apoio e parceria. D13.

4.1.7.1 Professores

Verifiquei uma resposta similar ao segmento de diretores, quando a maioria 16(dezesseis) respondeu tratar-se de um monitoramento do CREDE em relação às escolas, pois tudo é decidido e encaminhado para as escolas sem nenhuma discussão; é uma relação muito burocrática, pois eles sempre repassam uma quantidade considerável de informações para a escola para que ela possa retornar com as soluções muito rapidamente. O CREDE interpõe muitos obstáculos para o desenvolvimento das escolas, como se quisesse que ela não tivesse autonomia. Para este grupo, a SEDUC fica muito distante da escola. Já outro grupo de oito depoentes, contrariando os respondentes acima, disseram que se trata de uma relação boa e o CREDE e a SEDUC estão muito presentes, eles monitoram e acompanham a escola, procuram melhorar a qualidade da escola; a SEDUC, entretanto, está muito distante.

Tudo que passa na escola vem do CREDE, tudo é decidido, monitorado pelo CREDE. A SEDUC fica mais distante. P2.

Relação difícil, para nós principalmente porque nos somos referência hoje como escola pública no Brasil, pelos prêmios que fizemos jus, já temos 3 prêmios nacionais, um como referência junto a UNESCO, mais todo sacrifício que fizemos muito para que estes projetos pudessem ser aplicados, não foi correspondido como a relação aos órgãos mantenedores da escola como necessitávamos de coisas mínimas, ou pela miopia políticas de alguns dirigentes da educação, nós encontramos sérias dificuldades para implementar esses projetos. P4.

É uma relação boa eles estão sempre presentes. P3.

4.1.7.1 Alunos

Não saber informar e por tratar-se de uma articulação muito mais do núcleo gestor do que dos outros segmentos, foi a resposta de 11(onze) alunos entrevistados, demonstrando desconhecimento, desinformação da presença destas instituições na escola. Para outros 17(dezessete) representantes, é uma relação boa, pois o CREDE sempre está na escola. Sempre ligam e deixam recado com o núcleo gestor, entretanto poderia ser melhor, ou, poucas vezes, o CREDE vem às escolas. Só estiveram presentes nas eleições de diretores, demonstrando um acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola. Existe uma relação satisfatória.

Não sei informar é muito mais do núcleo gestor com o CREDE e SEDUC. A1.

Não sei, não sei de nada. A2.

Eu acho que poderia ser melhor, deixa muito a desejar até porque eu não entendo muito dessa relação, mas eu acho que poderia ser melhor. A4.

Relação muito boa favorece muito ao colégio, aos alunos, para mim é uma relação excelente. A12.

4.1.7.1 Pais de alunos

Cinco pais de alunos participantes da pesquisa, respondendo sobre a relação escola/CREDE/SEDUC, disseram não ter conhecimento desta relação - desconhecem a presença destas duas instituições na escola. Outros cinco depoentes afirmaram que eles precisam dar mais atenção à escola, participar, conhecer o trabalho da escola. Apenas um pai assinalou que existe um relacionamento normal; há um contato permanente um com o outro.

O que eu vejo é normal, sempre tem um relacionamento, telefonemas, encontros, reuniões, contato um com o outro. PAI 1.

Agente fica um pouco além dessa realidade, geralmente fica mais na parte do secretário dos coordenadores, agente nunca toma um conhecimento bem

*profundo, só eles que podem dar um esclarecimento melhor, diretores, geralmente nós que somos mãe não tem alcance. Pai 17.
Que eles precisam dá mais atenção agente, participar, vim mais, conversar, porque é muito difícil vir gente de lá para conversar. Pai 8.*

4.1.7.1 *Funcionários*

Para um grupo muito significativo de funcionários, dezesseis na sua totalidade, a relação entre as escolas e os organismos de suporte não é boa. Trata-se de uma relação muito complicada: eles estão muito ausentes, quase não vêm ver os problemas na escola, e há uma grande dificuldade no relacionamento, uma relação conflituosa. Já quatro depoentes, não souberam informar acerca das relações entre esta instituições, ou seja, Escola, CREDE e SEDUC. A relação é muito participativa, tudo está de acordo com as instituições.

Não é tão boa assim não, é complicado, em relação a SEDUC e com o CREDE. F 1.

A SEDUC e o CREDE são muito ausente dentro da escola, eles quase não vem aqui visitar para ver o problema de perto, é muito ausente, CREDE e SEDUC. F 9.

É muito participativo, a escola com a SEDUC e com o CREDE, tudo está de acordo com eles lá. F 14.

4.1.7.1 *Sociedade civil*

Para os dois representantes da sociedade civil, existe um relacionamento muito bom entre estas instituições. Há um certo entrosamento, um bom relacionamento, existe um intercambio de informações entre as duas instituições. Os diretores estão sempre buscando resolver seus problemas junto ao CREDE/SEDUC. Que a escola tem certa autonomia. Em virtude do processo de eleição de diretor, ele representa a comunidade e precisa ter esta consciência, tem que fazer valer os seus direitos, como votado, como eleito.

Eu acho que esta relação escola/CREDE/SEDUC há um certo entrosamento, visitam sistematicamente a escola, os diretores sempre estão buscando esta questão de recursos, projetos que às vezes querem, e há uma certa

independência até pelo processo de eleição do diretor, porque só o diretor que não tenha consciência nenhuma do seu papel que ali está representada pela comunidade escolar que vai mendigando alguma coisa, tem que fazer valer os seus direitos, como votado, como eleito. Soc. 4.

Eu acredito que tem um relacionamento bom, as informações ao meu ver correm de forma bem rápida, eu acho que há um relacionamento bom, há um intercâmbio entre a escola e o CREDE e a SEDUC, e acho que trabalham na mesma linha, os mesmos projetos visando esse crescimento. Soc. 14.

4.1.8 Apresentação das observações realizadas com os segmentos do Conselho Escolar

Com a finalidade de referendar ou não o que foi expresso pelos sujeitos pesquisados durante as entrevistas sobre os conselhos escolares, recorri à observação de reuniões desses conselhos, com o objetivo de captar e retratar o fenômeno tal como se manifesta.

Objetivando tal intento, retratarei o que foi observado em oito escolas, sendo duas escolas de cada CREDE previstas na amostra, ou seja, duas escolas do CREDE 01, duas do CREDE 02, duas do CREDE 06 e duas do CREDE 21.

A escolha dessas escolas ocorreu em virtude de terem apresentados divergências significativas em relação às entrevistas. Não que as outras escolas não tenham apresentado divergências, mas as mais significativas.

4.1.8.1 Escolas vinculadas ao CREDE 21

Em uma escola vinculada a este CREDE, observei que a reunião foi aberta pelo presidente do Conselho Escolar, sem a presença de alguns membros, ou seja, do membro nato, o diretor da escola, e o representante dos pais. Não existe pauta formalizada e a reunião começa com uma mãe, que não é membro do Conselho, colocando os problemas, as dificuldades de um professor com os alunos. Como o diretor da escola não estava presente, houve dificuldades na discussão do problema levantado pela mãe de um aluno, pois dependeria da presença dele.

Com a chegada do diretor, ele tomou a palavra e a partir daí era como se não tivesse presidente de Conselho, o diretor ia ensejando informações solicitadas pelos membros

sobre os problemas levantados, sem nem ao menos consultar os representantes presentes na reunião do Conselho. Os conselheiros simplesmente concordavam e aceitavam o que o diretor ia decidindo. Em outro ponto levantado, desta vez pelo próprio diretor da escola, a proposta foi aprovada por unanimidade pelos pares, sem nenhuma discussão. Notei que não foi encaminhada para votação a proposta da mãe sobre o problema do professor com os alunos, visto que o presidente, juntamente com o diretor da escola, já trouxe uma solução “de bolso”, sendo aprovada pelo Conselho Escolar.

Como não existe previamente uma pauta, fica inviabilizada qualquer discussão, também previamente, com os segmentos representados no Conselho Escolar, ou seja, a opinião trazida para o Colegiado é a do seu representante, não a dos segmentos representados pelos componentes.

É oportuno dizer que, em certo momento da reunião, o presidente do Conselho disse que este só funciona *pró-forma* e que os conselheiros foram escolhidos e indicados pelo diretor para compor o conselho escolar. Disse ainda, que o conselho só se reúne para referendar o que o diretor deseja, desgastando o Órgão e as pessoas se sentindo impotentes. O conselho jamais se opõe ao que é determinado pelo diretor.

Na outra escola vinculada ainda ao CREDE 21, o conselho praticamente não existe. O representante dos pais foi convidado a participar pela primeira vez de uma reunião do Colegiado, tendo sido convidado pelo diretor da escola. Este declarou que não tem nenhum conhecimento sobre o que é um Conselho Escolar, qual o seu papel no Órgão. Além do representante dos pais, esteve presente a essa reunião o presidente do Conselho, que é professor, o representante dos funcionários, que é terceirizado, e a diretora da escola.

A reunião foi realizada sem uma pauta pré-determinada e teve como objetivo mostrar os fascículos enviados pelo MEC sobre o Conselho Escolar. Foi lido, na oportunidade, o regimento do Conselho, e houve surpresa dos membros presentes, ao verificarem que o mandato dos conselheiros é de dois anos e que poderão ser reconduzidos por mais dois. A surpresa veio por conta do fato de que os membros presentes, com

exceção do pai que foi convidado pelo diretor para sua primeira reunião, estavam com mais de três anos de mandato, sem recondução. A presidente, juntamente com a diretora da escola, disseram que iam escolher os outros membros para a renovação do Conselho. Como é dado observar, são os dois que escolhem e indicam quem querem para representar os vários segmentos do Conselho.

4.1.8.1 *Escolas vinculadas ao CREDE 01*

Nesta escola, muito embora o presidente estivesse presente, a reunião foi aberta pelo membro nato do Conselho Escolar, o diretor da escola. Sem pauta definida, o diretor começou falando a respeito de prestação de contas que o Conselho já havia aprovado com as assinaturas dos membros, da merenda escolar, de material de consumo e da informática, ou seja, de conserto de computadores, da reforma no laboratório de informática, que possivelmente haveria a necessidade de um novo orçamento, pois os custos vão sair mais caros do que o programado; que posteriormente traz os recibos e notas fiscais; que já está providenciando licitação da merenda escolar. Falou da quitação em parcelamento de vídeo-cassete adquirido na gestão anterior, da melhoria da iluminação pública da escola, das portas que já foram trocadas, das fechaduras das portas, do problema do anexo da escola que não tem pessoal de secretaria para tomar providências necessárias; que no anexo há uma pessoa voluntária ajudando na secretaria e que precisamos retirar um valor das vendas que fizemos na escola para gratificar esta voluntária; que se o Conselho não autorizar o pagamento, vai ser um grande problema; que está se aproximando o dia das mães e temos que fazer uma pequena homenagem no seu dia. Houve concordância com tudo o que o diretor falou, sem nenhuma objeção, sem discussão, sem nenhum questionamento pelos membros presentes, ou seja, professor, aluno, funcionário e a coordenadora pedagógica. No Conselho não há representantes dos pais nem da sociedade civil organizada.

A coordenadora pedagógica fez uma demonstração de como será realizada a avaliação dos alunos neste ano o que prontamente, foi também referendado pelos membros outros do Conselho Escolar. Não houve uma construção coletiva desta forma de avaliação.

Na outra escola, estiveram presentes à reunião do Conselho Escolar a diretora, o representante dos servidores, o representante dos professores e dos pais. O Conselho não tem representantes dos alunos nem da comunidade.

O presidente, após abrir a reunião, nomeando os membros presentes, não houve apresentação de nenhuma pauta determinada e logo tomou a palavra a diretora da escola, dizendo que estava indicando uma pessoa da comunidade para participar do Conselho. Todos concordaram com a pessoa nomeada pela diretora. Observei que o membro indicado não fazia parte de nenhuma associação organizada. Nada foi dito sobre o representante dos alunos.

De pronto, o presidente do Conselho disse da necessidade de o colegiado ajudar a administração da escola, uma forma de não se contestar o que o núcleo gestor determina.

A diretora apresentou uma pessoa para fazer uma explanação sobre a pretensão de um curso de informática, secretariado e de administração que seria pago pelos alunos da escola, utilizando-se seu espaço e os computadores. Ela disse que já havia aprovado o curso, mas que vinha protelando a sua implantação em virtude de não ter sido referendado pelo Conselho Escolar, pois o CREDE já tinha observado da sua inviabilidade, visto que é proibida a cobrança de taxas dos alunos utilizando-se de estrutura e equipamentos públicos.

A diretora, juntamente com o presidente do Conselho e o professor, insistiram na aprovação do curso pelo Conselho Escolar, a ser encaminhado para o CREDE, com uma justificativa plausível.

Em um dado momento, a representante dos pais declinou da necessidade de reunir os pais de alunos para que ele, o seu representante, pudesse ser apresentado. Ficou evidente que este pai não foi escolhido pelos seus pares e sim indicado pela direção ou pelo presidente do Conselho.

Percebi que existe cumplicidade entre o professor, o diretor e o presidente do Conselho para aprovarem o que eles concebem como idéias, sem, entretanto, estas idéias serem discutidas anteriormente com os vários segmentos do Conselho, tampouco com os seus representantes.

4.1.8.1 *Escolas vinculadas ao CREDE 02*

Estiveram presentes à reunião do Conselho Escolar a diretora da escola, como membro nato, o representante dos professores e dos funcionários. O Conselho não tem representação dos pais de alunos nem da sociedade civil.

O presidente do Conselho abriu a reunião informando que a pauta seria dar a posse aos membros eleitos para o grêmio estudantil. Até então não existia o organismo colegiado grêmio dos estudantes. A reunião aconteceu em meados do mês de junho do ano em curso.

Continuando com a palavra, o presidente falou sobre a falta de entusiasmo, principalmente por parte dos alunos, dos pais e dos professores em participarem de organismos colegiados, ou seja, do Conselho Escolar e do grêmio estudantil.

Na sua fala, a diretora da escola disse que na prática cada sala de aula elege um líder para facilitar o trabalho do grêmio; é o Conselho de Classe. Observei que a direção da escola prefere esse Conselho, em detrimento do organismo colegiado, grêmio estudantil.

O presidente do grêmio reafirmou as palavras da diretora, dizendo da importância do Conselho de Classe para ajudar na melhoria da escola.

Na outra escola pesquisada, estiveram presentes todos os segmentos participantes no conselho escolar, entretanto a pessoa presente à reunião, que se diz representante da

sociedade civil, não participa de nenhuma associação do bairro onde está localizada a escola.

Embora o presidente do Conselho estivesse presente à reunião, foi a diretora da escola quem iniciou os trabalhos, anunciando a pauta sobre o uso de uniforme escolar pelos alunos. Disse que esta reunião serve para o Conselho deliberar e fiscalizar sobre o uso da farda pelos alunos. A diretora falou ainda que reuniu anteriormente os pais de alunos e os professores para tratar deste assunto, já estando tudo acertado sobre a necessidade do uso da farda. Como é possível observar, a reunião foi simplesmente para referendar o já determinado, ou seja, o uso do fardamento.

O presidente do Conselho Escolar reforçou as palavras da diretora da escola, dizendo da não-obrigatoriedade do fardamento, que a SEDUC se pronunciou como recomendável e que o conselho referendará o já acertado entre a direção da escola em reunião como os professores e na reunião dos pais.

verifiquei, mais uma vez, que os membros de cada segmento não consultam seus pares para trazer a decisão deles, isto, é dos segmentos, para a discussão no conselho da escola, e que os interesses claros do segmento corporativista dos professores, juntamente com a direção da escola, podem fazer com que o Conselho referende todas as suas idéias.

Na reunião todos concordaram como pleito apresentado pela diretora da escola, entretanto o representante dos pais disse que *se tem normas estas normas devem ser obedecidas*. Ora se foi dito, na reunião, da não-obrigatoriedade do uso da farda e que a direção já tinha acertado com os pais e os professores, para o pai, as “normas” tratam-se do acerto entre a direção da escola na reunião dos professores e dos pais, portanto, todos têm que aceitar, como se a reunião não fosse para tomada de decisão, mas simplesmente para referendar as “normas”.

4.1.8.1 Escolas vinculadas ao CREDE 06

Nessa escola, a coordenadora pedagógica foi quem abriu a reunião, falando que a presidente do Conselho foi quem a convocou. De imediato, passou a palavra para o diretor da escola, e ele disse que um dos itens da pauta é sobre a evasão escolar, uma vez que a escola poderá perder o prêmio da gestão escolar. Disse, ainda, do problema de fumo de cigarro na escola, pois até uma servidora da escola está oferecendo cigarro para os alunos.

Quanto à evasão, o representante dos professores disse tratar-se de alunos que trabalham, e, portanto evadem-se em virtude do cansaço e do sono. Já para a coordenadora pedagógica, a evasão nos adolescentes decorre de gravidez precoce.

Os problemas são levantados e as suas causas também já determinadas sem nenhuma discussão com os segmentos para verificar se é este o pensamento deles e resolver de uma forma coletiva.

Outro ponto abordado pelo diretor foi sobre o rendimento escolar dos alunos que está muito ruim, e que os recursos financeiros para chegarem à escola, necessita da melhoria desses rendimentos. Para ele, a culpa não está só no aluno, mas, sobretudo no professor.

Há grande preocupação da direção da escola em associar a melhoria da escola simplesmente para recebimento de prêmios e de recursos financeiros, sem nenhuma preocupação como o profissional, com o aluno e com as relações humanas na escola.

A coordenadora pedagógica pediu para os outros membros se posicionarem sobre o rendimento dos alunos. O aluno acha que falta maior motivação, eles estão acomodados, ele tira uma nota ruim e não se motiva para melhorar. A escola poderia motivar os alunos por meio de uma premiação, uma frase em um mural ou uma medalha. Já para outro aluno, há professor que não está valorizando os alunos, que ele mesmo passou a noite fazendo um trabalho e ela lhe deu nota três.

A coordenadora pedagógica, em atitude arbitrária, sem levar em consideração o fato de que estava em uma reunião do Conselho e, portanto, para decidir sobre as questões

postas, simplesmente apontou a solução como uma intervenção do núcleo gestor, obrigando, sem nenhuma discussão, a levar em consideração para a avaliação do aluno, tudo o que o estudante fizer na escola.

A diretora elencou um outro ponto da pauta: a indisciplina dos alunos. Disse que há basicamente dois casos graves de indisciplina, que já chamou os alunos para conversar e que não surgiu efeito. Disse que já está resolvendo a situação destes alunos, e que comunicará o resultado ao Conselho Escolar.

Muito embora a presidente do Conselho não tenha solicitado em nenhuma oportunidade a palavra, ela distribuiu uma pauta, entretanto a pauta seguida foi a da coordenadora pedagógica e diferente daquela.

Observou-se que o presidente do Conselho é “decorativo”, estando ali para fazer o que o núcleo gestor determina.

Na outra escola não houve a reunião programada em virtude da ausência absoluta de seus membros, ou seja dos pais, dos alunos e do diretor da escola. Na oportunidade, o presidente do Conselho disse da dificuldade de fazer uma reunião com todos os membros e que na última reunião tinha ocorrido a mesma coisa. Reclamaram de uma capacitação para o Conselho Escolar, talvez para maior consciência, responsabilidade e conhecimento sobre o colegiado.

4.2 Reduções extraídas das entrevistas com os segmentos do Conselho Escolar

Após a análise das falas dos vários representantes dos segmentos - diretores de escola, professores, alunos, pais de alunos, funcionários e sociedade civil - procedo à redução da significação das concepções dos depoimentos estabelecidas nas diversas categorias encontradas.

4.2.1 Concepção de Participação

4.2.1.1 *Diretores de escolas*

Para os depoentes diretores de escola, 17(dezessete) ao todo, a redução extraída das suas falas sobre a categoria participação, sugere que o segmento representante no Conselho Escolar responsável pela gestão colegiada na escola esteja participando, opinando, sendo ouvido, consultado e execute as ações planejadas pelo grupo. Nove depoentes, entretanto, entendem que os segmentos contribuem com o núcleo gestor, trabalhando no coletivo apenas na execução das atividades da escola. Note o quadro a seguir reproduzido

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO

CATEGORIA	Nº DIRETORES	REDUÇÕES
Participação	17	O segmento participando, opinando, sendo ouvida, consultada e executando.
	9	Trabalho com o núcleo gestor, colaborando com a execução das ações a ser realizada na escola.

Fonte: pesquisa direta

4.2.1.1 *Sociedade civil*

As falas do segmento da sociedade civil permitiram-me visualizar a redução da categoria participação extraída das falas dos depoentes, que é o simples envolvimento da categoria em qualquer ação na escola, apenas colaborando na execução das suas atividades. O quadro demonstrativo mostra esta asserção.

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO

CATEGORIA	SOC. CIVIL	REDUÇÕES
Participação	2	Envolvimento em qualquer ação, colaborando com as ações a serem executadas pela escola.

Fonte: pesquisa direta

4.2.1.1 *Funcionários*

Da fala de 18(dezoito) depoentes do segmento funcionário, pude constatar que a compreensão dos depoimentos sobre a categoria participação está reduzida simplesmente

ao envolvimento em todos os momentos nos eventos que ocorrem na escola, na execução das ações a serem desenvolvidas. Já da fala de quatro entrevistados, é possível compreender que se refere a atuar com sugestões, opiniões e execução nas atribuições do Conselho Escolar. Para dois representantes do segmento ora qualificado, entendo que só é possível uma participação efetiva na gestão da escola por meio do Conselho Escolar se houver um treinamento, capacitação dos segmentos envolvidos. Os representantes têm que conhecer para participar. Observe-se o quadro.

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO

CATEGORIA	Nº FUNCIONÁRIO	REDUÇÕES
Participação	18	Envolvimento de todos em todos os momentos da escola, na execução das ações na escola.
	4	É contribuir com opiniões, sugestões e execução nas atividades a serem realizadas na escola.
	2	Para participar, é necessário conhecimento, treinamento, qualificação dos segmentos envolvidos.

Fonte: pesquisa direta

4.2.1.1 Pais de alunos

As reduções emergidas das falas dos representantes dos segmentos pais de alunos, para dez depoentes, sinaliza um conhecimento e acompanhamento das ações amplamente discutidas no Conselho Escolar, uma compreensão da gestão colegiada. Para um representante deste segmento, a redução, retirada da fala dos depoentes, representa o envolvimento sem o conhecimento necessário sobre gestão colegiada, ou seja, os segmentos simplesmente executam as ações determinadas pela direção da escola. A redução extraída dos depoimentos de três depoentes sinaliza para um desconhecimento dos organismos colegiados presentes na escola. Inexiste uma percepção de colegiado. Observe-se o quadro.

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO

CATEGORIA	Nº PAI DE ALUNO	REDUÇÕES
Participação	10	Conhecimento e acompanhamento das ações por meio do conselho escolar, compreensão de gestão colegiada.

	1	Envolvimento sem o conhecimento necessário sobre gestão, execução das ações determinada pela diretora.
	3	Desconhecimento dos organismos colegiados presentes na escola, inexistência percepção de colegiado.

Fonte: pesquisa direta

4.2.1.1 Alunos

Das concepções extraídas das falas de seis representantes do segmento ora qualificado, encontrei as reduções que sugerem uma compreensão, por parte dos alunos, do que seja realmente uma gestão colegiada, uma democracia participativa. Para 13 (treze) discentes entrevistados, entretanto, estes estão apenas envolvidos na execução das ações da escola, não tendo, portanto, nenhum poder de decisão. A redução originada da fala de três alunos confirma certo corporativismo. A coletividade resume-se apenas a defender este segmento.

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO

CATEGORIA	Nº DE ALUNOS	REDUÇÕES
Participação	6	Compreensão do que é gestão colegiada, democracia participativa.
	13	Envolvimento nas ações sem nenhum poder de decisão, execução das ações na escola.
	3	Coletividade resume-se a defender os alunos, corporativismo do segmento.

Fonte: pesquisa direta

4.2.1.1 Professores

Para 14 (quatorze) docentes que participaram da pesquisa, as reduções originadas das unidades de sentido emergidas de seus depoimentos sinalizam que existe uma compreensão do que seja gestão colegiada, pois eles estão elaborando, executando e avaliando a gestão da escola, uma gestão colegiada efetiva. Para treze professores, porém, existe o envolvimento do segmento nas ações realizadas na escola, entretanto sem nenhum poder de decisão.

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO

CATEGORIA	Nº DE DOCENTES	REDUÇÕES
Participação	14	Compreensão da gestão colegiada, elaborando, executando e avaliando a gestão da escola, gestão colegiada efetiva. Envolvimento nas ações em nenhum poder de decisão, execução das ações na escola.
	13	

Fonte: pesquisa direta

4.2.2 Participação na Gestão

4.2.2.1 *Professores*

As reduções originadas a partir das falas de dez entrevistados sobre a existência de participação na gestão da escola apontam para uma parceria entre o segmento dos professores e o núcleo gestor da escola; inexistente uma percepção de colegiado. Para quatro docentes, estes estão totalmente despreparados para o exercício de uma gestão democrática, falta um conhecimento para um trabalho coletivo. Os seis representantes demonstram um conhecimento sobre a gestão colegiada, um compromisso com a gestão democrática. A redução considerada a partir do entendimento da fala de um depoente deste segmento sinaliza que o Conselho Escolar só foi ativado para as eleições de diretor. Para outro professor, existe renovação dos segmentos do Conselho Escolar, uma tentativa de ativação do Colegiado.

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº DE PROFESSORES	REDUÇÕES
Participação na gestão	10	Gestão democrática resume-se à interação entre o segmento dos professores com a gestão da escola.
	4	Segmento sem o preparo suficiente para o exercício de uma gestão colegiada; conhecimento para um trabalho coletivo.
	6	Conhecimento sobre gestão colegiada; compromisso com a gestão.
	2	Dificuldades de participação de alguns segmentos no Conselho Escolar, (somente alguns segmentos).
	1	Ativação do Conselho Escolar só para eleição de diretor; gestão escolar descomprometida.
	1	Tentativa de ativação, renovação do Conselho Escolar, dos segmentos que o compõem.

Fonte: pesquisa direta

4.2.2.1 Funcionários

Para 13(treze) funcionários, as reduções emergidas das suas falas mostram que existe um envolvimento deste segmento na escola, na execução das suas ações, sem a compreensão da gestão colegiada, segmento sem capacitação para o exercício no Conselho. A percepção de 3(três) depoentes é que inexistente a participação do segmento na gestão da escola; a direção da escola é quem decide tudo arbitrariamente e o Conselho existe só para referendar a decisão da gestão. Já para outros três depoentes, há grande dificuldade de envolvimento dos segmentos na gestão da escola; gestão colegiada só *pro-forma*.

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº FUNCIONÁRIOS	REDUÇÕES
Participação na gestão.	13	Envolvimento na execução das ações na escola sem a compreensão de gestão colegiada; segmento sem capacitação.
	3	Inexistente a participação do segmento na gestão da escola; a direção é quem decide tudo arbitrariamente; Conselho só existe para referendar a decisão da gestão.
	3	Dificuldades de envolvimento dos segmentos na gestão da escola; gestão colegiada só <i>pro-forma</i> .

Fonte: pesquisa direta

4.2.2.1 Sociedade civil

As reduções originadas dos depoimentos de dois representantes da sociedade civil apontam para um segmento com efetividade na gestão democrática da escola, para uma gestão colegiada efetiva.

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº SOC. CÍVIL	REDUÇÕES
Participação na gestão	2	Efetividade da gestão democrática na escola, gestão colegiada efetiva.

--	--	--

Fonte: pesquisa direta

4.2.2.1 *Diretores*

Após a análise das várias falas dos diretores participantes da pesquisa, procedi à redução desses depoimentos e observei o seguinte, com relação à participação dos segmentos que compõem o Conselho Escolar na gestão da escola. Para 14(quatorze), inexistente a participação dos representantes de cada segmento que compõe a comunidade escolar e local na gestão da escola; o Conselho só se reúne para referendar o que o diretor decide; não existe compreensão, por parte dos membros, das atividades, do Conselho. Um grupo de nove afirmou que há uma compreensão dos segmentos de que a direção da escola é que deve resolver os problemas da escola; há uma desinformação dos representantes dos segmentos. Apenas um diretor disse que os membros possuem uma consciência da gestão democrática; existe uma democracia participativa. Para outro diretor, o Conselho se reúne apenas para referendar a eleição do diretor; os segmentos estão despreparados. Já para apenas outro depoente, a gestão democrática resume-se à participação de apenas um segmento; não existe compreensão das atividades do Conselho.

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº DIRETORES	REDUÇÕES
Participação na gestão	14	Inexistência do Conselho Escolar na gestão da escola; só se reúne para referendar o que o diretor decide; não há compreensão das atividades do conselho.
	9	Compreensão dos segmentos de que a direção da escola é que deve resolver os problemas da escola; desinformação dos segmentos.
	1	Consciência de gestão democrática para a tomada de decisões na escola; democracia participativa.
	1	Conselho escolar apenas para referendar eleição de diretor; segmentos despreparados.
	1	Gestão democrática resume-se à participação de apenas um segmento; não há compreensão das atividades do conselho.

--	--	--

Fonte: pesquisa direta

4.2.2.1 Pais de alunos

Com relação às reduções emergidas das unidades de sentido dos pais de alunos sobre suas participações na gestão da escola verifiquei que para oito depoentes, inexistiu o Conselho Escolar na gestão da escola; não há uma compreensão da legislação que trata desta questão. Dois pais disseram, no entanto, que existe omissão da direção da escola para a convocação do segmento; não há uma compreensão das atividades do Conselho Escolar pelos membros do Conselho. Já para os outros dois depoentes, o envolvimento do segmento é apenas com os problemas referentes às questões administrativas.

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº PAIS ALUNOS	REDUÇÕES
Participação na gestão	8	Inexistência do Conselho Escolar na gestão da escola; compreensão da legislação pelos membros do Colegiado.
	2	Omissão da direção da escola para a convocação deste segmento.
	4	Envolvimento do segmento apenas com os problemas referentes às questões administrativas.

Fonte: pesquisa direta

4.2.2.1 Alunos

Verifiquei que as reduções extraídas dos depoimentos de dez alunos apontam para uma consciência de uma gestão democrática para a tomada de decisões na escola, uma democracia participativa. Nove membros participantes da pesquisa admitem que a gestão democrática resume-se apenas à participação de alguns segmentos; não existe compreensão dos segmentos nas atividades do Conselho Escolar. Para um grupo de cinco alunos, somente o grêmio estudantil está presente em funcionamento; o Conselho Escolar está desativado. Um discente afirmou que a ativação do Conselho foi simplesmente para a eleição de diretor e que os segmentos desconhecem a legislação.

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº ALUNOS	REDUÇÕES
Participação na gestão	10	Consciência da gestão democrática para a tomada de decisões na escola; democracia participativa.
	9	Gestão democrática resume-se apenas à participação de alguns segmentos; falta uma compreensão das atividades do Conselho.
	5	Somente o grêmio estudantil está em funcionamento na escola; o Conselho escolar está desativado.
	1	Ativação do Conselho só para a eleição de diretor; desconhecimento da legislação.

Fonte: pesquisa direta

4.2.3 Referendo

4.2.3.1 *Professores*

Das reduções emergidas dos depoimentos dos professores sobre as questões tratadas nas reuniões do Conselho Escolar, 20(vinte) confirmaram que há somente problemas referentes às questões administrativas para respaldar as ações dos gestores. Para seis diretores entrevistados falta compromisso da direção da escola na participação dos segmentos na gestão da escola. O Conselho só se reuniu para eleição de diretor; o Órgão não é qualificado. Apenas um gestor de escola entende que o Conselho Escolar está efetivamente participando da gestão da escola.

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA REFERENDO

CATEGORIA	Nº PROFESSORES	REDUÇÕES
Referendo	20	Discussões somente para problemas referentes às questões administrativas para respaldar a administração da gestão.
	6	Descompromisso da direção da escola para permitir a participação dos segmentos na gestão da escola; segmentos sem a qualificação necessária.
	1	Conselho escolar efetivamente participativo na gestão da escola; gestão democrática efetiva.

Fonte: pesquisa direta

4.2.3.1 Alunos

Estabelecidas as unidades de sentido retiradas das falas dos depoentes sobre o que é discutido nas reuniões do Conselho Escolar, procedi a redução, representando uma síntese dos depoimentos dos discentes participantes da pesquisa. Para 21(vinte e um) alunos, as discussões envolvem somente os problemas referentes às questões administrativas, para respaldar as atividades da diretoria. Três discentes, contudo, verbalizaram que a ativação do Conselho Escolar foi simplesmente para a eleição de diretor; falta de compromisso com a gestão colegiada.

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA REFERENDO

CATEGORIA	Nº DE ALUNOS	REDUÇÕES
Referendo	21	Somente questões administrativas estão presentes nas discussões do Conselho para referendar as ações da gestão.
	3	O Conselho só se reuniu para a eleição de diretor.

Fonte: pesquisa direta

4.2.3.1 Diretores

As reduções originadas das unidades de sentido, depoimento dos diretores das escolas participantes da pesquisa, 18(dezoito) disseram que as reuniões do Conselho Escolar são dirigidas para questões administrativas, para respaldar as ações da gestão da escola. Na avaliação de seis gestores, falta compromisso da direção em convidar os segmentos para participar na gestão da escola; o Conselho não está preparado para o exercício das suas funções; o Colegiado só se reuniu para a eleição de diretor. Um diretor confirmou que o Conselho Escolar efetivamente participa da gestão da escola.

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA REFERENDO

CATEGORIA	Nº DIRETORES	REDUÇÕES
Referendo	18	Problemas referentes às questões administrativas para respaldar as ações da gestão.
	6	Descompromisso da direção da escola para permitir a participação dos segmentos na gestão da escola.
	1	Gestão democrática efetiva. Conselho efetivamente participativo.

Fonte: pesquisa direta

4.2.3.3 Pais de alunos

Os pais de alunos, 14(quatorze) ao todo, responderam às perguntas sobre o que é referendado nas reuniões dos Conselhos Escolares. A partir dessas unidades de sentido, desses depoimentos, cheguei às seguintes reduções: para 11(onze) discentes, nas reuniões são referendados problemas referentes às questões administrativas para respaldar as ações da gestão; que há uma falta de conhecimento da legislação por parte dos membros do Conselho Escolar. Para os três outros alunos, existe descompromisso da direção da escola para que os segmentos representativos do Conselho participem ativamente na gestão da escola.

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA REFERENDO

CATEGORIA	Nº PAI ALUNOS	REDUÇÕES
Referendo	11	Problemas discutidos no Conselho são referentes às questões administrativas para respaldar as ações da gestão.
	3	Falta de compromisso da direção da escola para permitir a participação dos segmentos na gestão da escola; Conselho Escolar sem a qualificação necessária.

Fonte: pesquisa direta

4.2.3.1 *Funcionários*

As reduções oriundas dos depoimentos de 18(dezoito) funcionários sobre o que é discutido nas reuniões dos conselhos escolares das escolas pesquisadas apontam para um Conselho Escolar que se reúne para discutir os problemas sobre as questões administrativas com a finalidade de respaldar as ações dos gestores educacionais. Dois outros funcionários disseram que o Conselho só se reuniu para as eleições de diretor, que há um desconhecimento, por parte dos segmentos representativos do Colegiado, da legislação que trata do Conselho.

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA REFERENDO

CATEGORIA	Nº FUNCIONÁRIOS	REDUÇÕES
Referendo	18	Reuniões somente para tratar dos problemas referente às questões administrativas para respaldar as ações da direção da escola.
	2	Ativação do Conselho Escolar só para a eleição de diretor; desconhecimento da legislação pelos membros dos segmentos.

Fonte: pesquisa direta

4.2.3.1 *Sociedade civil*

Apenas dois representantes da sociedade civil responderam sobre o que é discutido, referendado nas reuniões do Conselho Escolar das escolas públicas pesquisadas. A partir de seus depoimentos, aponte à seguinte redução, ou seja, que as propostas e discussões levadas para o Conselho Escolar são praticamente questões de ordem administrativa, para referendar as ações da direção da escola; conhecimento, por parte de seus membros, do Conselho Escolar.

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA REFERENDO

CATEGORIA	Nº SOC. CÍVIL	REDUÇÕES
Referendo	2	Problemas referentes às questões administrativas para respaldar as ações dos gestores; desconhecimento da legislação pelos segmentos.

Fonte: pesquisa direta

4.2.4 Número de vezes que o Conselho Escolar se reuniu

4.2.4.1 *Diretores de escolas*

Sobre os números de reuniões que o Conselho Escolar das escolas pesquisadas fizeram durante o exercício de 2004, as reduções extraídas de seus depoimentos, de 19(dezenove) gestores dão conta de que não existe um calendário previamente organizado para as reuniões do Conselho Escolar. Elas não estão previstas em calendário. Para sete diretores de escolas, falta compromisso com a gestão colegiada e, os segmentos representativos de cada segmentos no Conselho, estão totalmente despreparados para o exercício da sua função.

QUADRO 4 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA NÚMERO DE REUNIÕES DO CONSELHO ESCOLAR

CATEGORIA	Nº DIRETORES	REDUÇÕES
Número reuniões	19	Reuniões acontecem sem nenhuma programação antecipada; as reuniões não estão previstas em calendário.
	7	Descompromisso com a gestão colegiada; os segmentos estão despreparados.

Fonte: pesquisa direta

4.2.4.1 *Funcionários*

As reduções originadas das unidades de sentido de 15(quinze) funcionários participantes como membro dos Conselhos Escolares das escolas pesquisadas, sobre o número de reuniões que o Conselho realizou, indicam que elas acontecem sem nenhuma programação, sem um calendário efetivamente previsto durante o exercício. Sete servidores administrativos, porém, ressaltaram que as reuniões foram somente para a eleição do diretor e, que há um desconhecimento, por parte dos membros, da legislação sobre o Conselho.

QUADRO 4 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA NÚMERO DE REUNIÃO DO CONSELHO ESCOLAR

CATEGORIA	Nº FUNCIONÁRIOS	REDUÇÕES
Número reuniões	15	Reuniões acontecem sem nenhuma programação antecipada; não estão previstas em calendário.
	7	Ativação do Conselho só para eleição de diretor; os membros do Conselho não conhecem sobre a legislação.

Fonte: pesquisa direta

4.2.4.1 *Pais de Alunos*

Para os pais de alunos, objeto da pergunta sobre a quantidade de reuniões do Conselho Escolar durante o ano de 2004, foram 11(onze) na sua totalidade. As reduções retiradas das unidades de sentidos destes membros pesquisados apontaram, para 10(dez) pais, que o Conselho Escolar não tem uma programação antecipada das reuniões, e que as reuniões não estão previstas em calendário da escola. Já para um pai, a direção da escola não tem um compromisso com a gestão colegiada; existe desconhecimento, pelos membros do Conselho Escolar, da legislação.

QUADRO 4 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA NÚMERO DE REUNIÃO DO CONSELHO ESCOLAR

CATEGORIA	Nº PAI ALUNO	REDUÇÕES
Número de reuniões	10	Reuniões acontecem sem nenhuma programação antecipada; não estão previstas em calendário.
	1	Descompromisso da gestão com o funcionamento do Conselho escolar; segmentos despreparados para o exercício da função.

Fonte: pesquisa direta

4.2.4.1 *Alunos*

As informações reduzidas retiradas dos depoimentos de 17(dezessete) alunos quanto ao número de reuniões que aconteceram nas escolas pesquisadas no exercício de 2004 direcionam para uma administração que não se preocupa com as reuniões do Conselho Escolar. Não existe programação antecipada, calendário previsto para a socialização das informações e discussões de proposta para o funcionamento eficaz e eficiente da gestão colegiada. Para nove discentes, há um descaso por parte da gestão das escolas para o funcionamento do Conselho Escolar, os seus membros estão totalmente despreparados para o exercício do trabalho de conselheiro.

QUADRO 4 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA NÚMERO DE REUNIÃO DO CONSELHO ESCOLAR

CATEGORIA	Nº ALUNOS	REDUÇÕES
Número de reuniões	17	Reuniões acontecem sem nenhuma programação antecipada; não estão previstas em calendário.
	9	Descaso da gestão quanto ao funcionamento do Conselho Escolar, despreparo dos segmentos.

Fonte: pesquisa direta

4.2.4.1 *Professores*

Sobre o número de reuniões que o Conselho Escolar realizou durante o ano de 2004, as reduções extraídas dos depoimentos de 26(vinte e seis) professores apontam para acontecimentos do Conselho Escolar sem nenhuma programação antecipada, sem nenhum calendário previsto para tal acontecimento, para o planejamento necessário dos membros representantes com os seus segmentos, para uma conversa antecipada com cada segmento sobre a programação que vai ser discutida nas reuniões do Conselho Escolar.

QUADRO 4 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA NÚMERO DE REUNIÃO DO CONSELHO ESCOLAR

CATEGORIA	Nº PROFESSORES	REDUÇÕES
Número de reuniões	26	Reuniões acontecem sem nenhuma programação antecipada; não estão previstas em calendário.

--	--	--

Fonte: pesquisa direta

4.2.4.1 *Sociedade civil*

Para os dois representantes da sociedade civil, as reduções originadas dos seus depoimentos indicam o mesmo problema referente aos outros segmentos representantes do Conselho Escolar das escolas públicas pesquisadas, ou seja, não existe uma preocupação dos gestores com a gestão colegiada das escolas, pois não há uma programação antecipada das reuniões, um calendário prévio.

QUADRO 4 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA NÚMERO DE REUNIÃO DO CONSELHO ESCOLAR

CATEGORIA	Nº SOC. CIVIL	
Número de reunião	2	Reuniões acontecem sem nenhuma programação antecipada; sem um calendário previsto.

Fonte: pesquisa direta

4.2.5 Dificuldades dos segmentos participarem efetivamente na gestão da escola

4.2.5.1 *Diretores*

Os depoimentos dos gestores sobre as dificuldades dos segmentos se envolverem realmente na gestão da escola apontaram para grande dificuldade de participação. As reduções originadas desses depoimentos indicam, para cinco diretores, que há variados fatores determinantes como empecilho para uma gestão colegiada e democrática nas escolas públicas, para que os segmentos possam ter um compromisso realmente satisfatório nos planejamentos, decisões e execução das ações a serem desenvolvidas na escola. Para a maioria dos gestores, no total de 20(vinte), a grande dificuldade dos segmentos participarem efetivamente na gestão da escola tem relação com a falta de preparo, de

conhecimento da legislação, das suas funções no Conselho da escola, pois ele só se reúne para validar, sem discussão, passivamente, as ações realizadas pelos gestores.

**QUADRO 5 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA
DIFICULDADE DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA**

CATEGORIA	Nº DIRETORES	REDUÇÕES
Dificuldade de participação	5	Fatores determinantes para a participação dos segmentos para um compromisso com a gestão colegiada.
	20	Validação das ações realizadas pelos gestores sem discussões, passivamente; desconhecimento da legislação.

Fonte: pesquisa direta

4.2.5.1 *Professores*

A partir dos depoimentos, unidades de sentido, dos representantes no Conselho Escolar de cada segmento, foram extraídas as reduções da categoria “dificuldades de participação na gestão da escola”. Para 18(dezoito) docentes há um desconhecimento das atribuições no Conselho Escolar pelos representantes de cada segmento, os segmentos precisam de capacitação. Oito professores, no entanto, elencaram os fatores que dificultam a participação, para um compromisso com a gestão colegiada.

**QUADRO 5 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA
DIFICULDADES DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA**

CATEGORIA	Nº PROFESSORES	REDUÇÕES
Dificuldade de participação	18	Desconhecimento das atribuições no Conselho Escolar; capacitação para o exercício no conselho.
	8	Fatores determinantes para a participação no Conselho, para um compromisso com a gestão colegiada.

Fonte: pesquisa direta

4.2.5.3 *Alunos*

Ainda sobre as dificuldades de participação, pelos segmentos na gestão da escola, as reduções originadas dos depoimentos dos discentes deixaram entendido que: para 15(quinze) alunos, existe um desconhecimento das atribuições no Conselho Escolar, pelos seus membros representantes, necessitando de uma capacitação para o exercício no Conselho. Oito participante da pesquisa apontaram os fatores determinantes das dificuldades que eles têm para participarem ativamente, para terem um compromisso com a gestão da escola.

**QUADRO 5 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA
DIFICULDADE DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA**

CATEGORIA	Nº ALUNOS	REDUÇÕES
Dificuldade de participação	15	Desconhecimento das atribuições no conselho escolar, capacitação para o exercício no conselho.
	8	Fatores determinantes para a participação dos segmentos na gestão colegiada.

Fonte: pesquisa direta

4.2.5.1 *Funcionários*

As reduções estabelecidas a partir das unidades de sentido de cada depoimento dos servidores participantes da pesquisa sobre as dificuldades de participação na gestão da escola, para 17(dezessete) depoentes, indicam para um desconhecimento, por parte dos membros do Conselho Escolar, das suas atribuições no respectivo Colegiado; faz-se necessária uma capacitação para participar na gestão da escola. O grande problema - disseram três representantes pesquisados - são alguns fatores que limitam ou impedem a participação dos segmentos, um compromisso com a gestão colegiada.

**QUADRO 5 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA
DIFICULDADES DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA**

CATEGORIA	Nº FUNCIONÁRIOS	REDUÇÕES
Dificuldade de participação	17	Desconhecimento das atribuições no conselho escolar das escolas, capacitação para o exercício no conselho.
	3	Fatores determinantes para a participação dos segmentos na gestão colegiada.

Fonte: pesquisa direta

4.2.5.1 *Pais de alunos*

Sobre, ainda, as dificuldades de participação dos segmentos na gestão da escola, as reduções por mim encontradas sobre os depoimentos de dez pessoas indicam um desconhecimento das atribuições dos representantes de cada segmento sobre os conselhos escolares, necessários. Necessário se faz uma capacitação para prepará-lo para o exercício da democracia. O restante dos pais – três – apontou fatores que determinam as dificuldades dos membros dos segmentos participarem na gestão da escola, terem um compromisso com a gestão colegiada.

QUADRO 5 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA DIFICULDADE DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº PAI ALUNO	REDUÇÕES
Dificuldade de participação	10	Desconhecimento das atribuições no Conselho Escolar; capacitação para o exercício no Conselho.
	3	Fatores determinantes para a participação dos segmentos na gestão colegiada.

Fonte: pesquisa direta

4.2.5.1 *Sociedade civil*

Os dois representantes da sociedade civil, participantes da pesquisa, responderam também sobre a questão das dificuldades de participação do segmento na gestão da escola. Realizadas as reduções extraídas de seus depoimentos, verifiquei que há um desconhecimento das atribuições deste segmento no Conselho Escolar, e, que é necessária a capacitação para o exercício no Conselho.

QUADRO 5 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA DIFICULDADE DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	SOC. CÍVIL	REDUÇÕES
Dificuldade de participação	2	Desconhecimento das atribuições no Conselho Escolar da escola; capacitação para o exercício no conselho.

Fonte: pesquisa direta

4.2.6 Organismos colegiados que participam efetivamente na gestão da escola

4.2.6.1 *Diretores*

As reduções, que foram retiradas dos depoimentos de 24(vinte e quatro) diretores sobre os organismos colegiados que participam efetivamente na gestão da escola, indicam a presença dos segmentos da comunidade escolar e local na gestão da escola, havendo, desta forma, a possibilidade de uma democracia participativa. Para três gestores, o Conselho Escolar não está presente na gestão da escola, somente alguns organismos colegiados.

QUADRO 6 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA ORGANISMO COLEGIADO PRESENTE NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº DIRETORES	REDUÇÕES
Organismo colegiado	24	Participação do Conselho Escolar na gestão colegiada da escola; possibilidade de democracia.
	3	Conselho Escolar não está presente na gestão da escola; somente alguns organismos colegiados.

Fonte: pesquisa direta

4.2.6.1 *Funcionários*

Os funcionários, 16(dezesseis) no seu total, responderem sobre a presença dos organismos colegiados na gestão da escola, e, após as reduções retiradas dessas respostas, observei a participação do Conselho Escolar na gestão colegiada da escola, havendo, portanto, a possibilidade de uma democracia participativa. Para seis servidores, o Conselho Escolar não está presente como mecanismo de participação na gestão democrática da escola pública, entretanto há representação de outros organismos colegiados na escola.

QUADRO 6 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA ORGANISMO COLEGIADO PRESENTE NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº FUNCIONÁRIOS	REDUÇÕES
Organismo colegiado	16	Participação do Conselho Escolar na gestão colegiada, possibilidade de democracia.
	6	Conselho Escolar não está presente na gestão da escola, há representação de outros Organismos Colegiados.

Fonte: pesquisa direta

4.2.6.1 Pais de alunos

Para quatro pais de alunos, as reduções extraídas das unidades de sentido, sobre a presença de organismos colegiados na gestão, apontam para uma escola em que o Conselho Escolar está presente na gestão da escola, havendo, pois, a possibilidade de democracia. Para dez pais, porém o Conselho não está presente na gestão da escola, somente outros organismos colegiados.

QUADRO 6 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA ORGANISMO COLEGIADO PRESENTE NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº PAI ALUNO	REDUÇÕES
Organismo colegiado	4	Participação do Conselho Escolar na gestão colegiada; possibilidade da gestão democrática.
	10	Conselho escolar não está presente na gestão da escola; há representação de outros organismos colegiados.

Fonte: pesquisa direta

4.2.6.1 Alunos

As reduções vinculadas aos depoimentos de 26(vinte e seis) depoentes, sobre a presença de organismos colegiados na gestão da escola, indicam que o Conselho Escolar está presente com todos os representantes dos segmentos das comunidades escolar e local, havendo a possibilidade de uma democracia. Já para três discentes, não existe presença do organismo colegiado Conselho Escolar nas escolas pesquisadas, somente a presença de alguns organismos colegiados.

QUADRO 6 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA ORGANISMO COLEGIADO PRESENTE NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº ALUNOS	REDUÇÕES
Organismo colegiado	26	Participação do conselho escolar na gestão colegiada da escola, possibilidade de democracia.
	3	Conselho escolar não está presente na gestão da escola, há representação de outros organismos colegiados.

Fonte: pesquisa direta

4.2.6.1 *Professores*

O Conselho Escolar está presente na gestão na maioria das escolas pesquisadas, havendo a possibilidade de uma democracia. Este foi o resultado das reduções originárias de 24(vinte e quatro) depoentes professores sobre a presença dos organismos colegiados na gestão da escola. Já para três docentes, a gestão dessas escolas jamais contou com a presença do Conselho Escolar, mas somente com representantes de outros organismos colegiados.

QUADRO 6 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA ORGANISMO COLEGIADO PRESENTE NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	Nº PROFESSORES	REDUÇÕES
Organismo colegiado	24	Participação do Conselho Escolar na gestão da escola; possibilidade de democracia.
	3	Conselho Escolar não está presente na gestão da escola; há representação de outros organismos colegiados.

Fonte: pesquisa direta

4.2.6.1 *Sociedade civil*

As reduções extraídas dos depoimentos de dois representantes da sociedade civil participantes da pesquisa, e que responderam sobre a presença dos organismos colegiados na gestão da escola, evidenciaram a presença do Conselho Escolar na gestão da escola, havendo a possibilidade de uma democracia participativa.

QUADRO 6 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA ORGANISMO COLEGIADO PRESENTE NA GESTÃO DA ESCOLA

CATEGORIA	SOC. CIVIL	REDUÇÕES
-----------	------------	----------

Organismo colegiado	2	Participação do Conselho Escolar na gestão da escola; possibilidade de democracia.
---------------------	---	--

Fonte: pesquisa direta

4.2.7 Relação Escola x CREDE x SEDUC

4.2.7.1 Diretores

Analisado os depoimentos de 21(vinte e um) gestores sobre a relação escola x CREDE x SEDUC, realizei as reduções desses depoimentos e encontrei uma centralização nas decisões tomadas pelo CREDE. Não há uma participação das escolas nestas decisões; a SEDUC está muito distante das escolas; as escolas não têm nenhuma autonomia. Para seis gestores há um atendimento satisfatório por parte do CREDE, nas solicitações da escola; uma burocracia sem conflitos.

QUADRO 7 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA RELAÇÃO ESCOLA X CREDE X SEDUC

CATEGORIA	Nº DIRETORES	REDUÇÕES
Relação escola x CREDE x SEDUC	21	Centralização nas decisões tomadas pelo CREDE sem a participação da escola; a SEDUC está distante; as escolas não têm autonomia.
	6	Atendimento satisfatório nas solicitações da escola ao CREDE; burocracia sem conflitos.

Fonte: pesquisa direta

4.2.7.1 Professores

Extraídas dos depoimentos de 16(dezesseis) docentes, as reduções confirmaram que o CREDE toma as decisões sem a participação das escolas, havendo centralização no planejamento das ações a serem executadas pela escola; as escolas não têm uma autonomia, e a SEDUC está mais distante da escola, um pouco ausente. Com respeito à redução do depoimento de oito professores, verifiquei uma satisfação no acompanhamento e

monitoramento nas ações desenvolvidas na escola pelo CREDE; uma burocracia sem conflitos.

QUADRO 7 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA RELAÇÃO ESCOLA X CREDE X SEDUC

CATEGORIA	Nº PROFESSORES	REDUÇÕES
Relação escola x CREDE x SEDUC	16	Centralização nas decisões do CREDE, sem a participação da escola, a SEDUC está mais distante, escolas sem autonomia.
	8	Satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas pelo CREDE, burocracia sem conflitos.

Fonte: pesquisa direta

4.2.7.1 *Alunos*

Para os alunos, verificando-se as reduções retiradas de seus depoimentos, foram observados os seguintes aspectos, quanto à relação escola x CREDE x SEDUC. Quinze discentes participantes da pesquisa responderam que desconhece a presença destas duas organizações na escola; uma desinformação deste segmento. Já para seis depoentes, acontece uma satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE; uma burocracia sem conflitos. Para sete alunos, porém há um ressentimento da presença mais constante dessas duas instituições, presença parcial na escola.

QUADRO 7 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA RELAÇÃO ESCOLA X CREDE X SEDUC

CATEGORIA	Nº ALUNOS	REDUÇÕES
Relação escola x CREDE x SEDUC	15	Desconhecimento da sua presença na escola; só para eleição de diretor; desinformação do segmento.
	6	Satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE; burocracia sem conflitos.
	7	Segmentos ressentem-se de uma presença mais constante; presença parcial das instituições.

Fonte: pesquisa direta

4.2.7.1 *Funcionários*

As reduções originadas dos depoimentos de 16(dezesseis) funcionários, indagados que foram sobre a relação entre escola, CREDE e SEDUC, indicaram haver grande dificuldade de relacionamento entre estes três entes, uma relação conflituosa. Quatro depoentes, no entanto, desconhecem a presença das instituições na escola; uma desinformação do segmento. Já para outros quatro funcionários, há uma satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE e pela SEDUC; burocracia sem conflitos.

QUADRO 7 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA RELAÇÃO ESCOLA X CREDE X SEDUC

CATEGORIA	Nº FUNCIONÁRIOS	REDUÇÕES
Relação escola x CREDE x SEDUC	16	Dificuldades de relacionamento; relação conflituosa.
	4	Desconhecimento da presença das instituições na escola; desinformação do segmento.
	4	Satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE; burocracia sem conflitos.

Fonte: pesquisa direta

4.2.7.1 Pais de alunos

As reduções retiradas das unidades de sentido dos pais de alunos, que responderam a pesquisa, tiveram as seguintes conclusões. Para cinco pais, existe centralização nas decisões tomadas pelo CREDE, sem a participação da escola; elas não têm autonomia. Outros cinco pais informaram que desconhecem a presença dessas instituições na escola; desinformação do segmento. Já para um pai de aluno, ocorre uma satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE; burocracia sem conflito.

QUADRO 7 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA RELAÇÃO ESCOLA X CREDE X SEDUC

CATEGORIA	Nº PAI ALUNO	REDUÇÕES
Relação escola x CREDE x SEDUC	5	Centralização nas decisões tomadas pelos CREDE; sem a participação da escola, escolas sem autonomia.
	5	Desconhecimento da presença na escola; desinformação do segmento.
	1	Satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE; burocracia sem conflitos.

Fonte: pesquisa direta

4.2.7.1 *Sociedade civil*

Após os depoimentos de dois representantes da sociedade civil sobre a relação escola/CREDE/SEDUC, procedi às reduções das informações consideradas a seguir: satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE, burocracia sem conflitos.

QUADRO 7 - DEMONSTRATIVO DAS REDUÇÕES DA CATEGORIA RELAÇÃO ESCOLA X CREDE X SEDUC

CATEGORIA	SOC. CIVIL	REDUÇÕES
Relação escola x CREDE x SEDUC	2	Satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE, burocracia sem conflito.

Fonte: pesquisa direta

4.3 Redução das observações de reuniões do Conselho Escolar por CREDE

4.3.1. *CREDE 21*

Constatei que o Conselho Escolar, conforme informação do seu presidente, só funciona *pro-forma*, que os conselheiros foram escolhidos e indicados pelo núcleo gestor. Verifiquei também, que os conselheiros não têm nenhum conhecimento acerca do papel do Conselho e da sua função como conselheiro. Verifiquei, ainda, que as reuniões, quando acontecem, não existe uma pauta predeterminada, impossibilitando discussões prévias com

todos aqueles que fazem parte de cada segmento, para que seja levado o que foi determinado pelos grupos e não o pensamento de seus representantes.

4.3.2 *CREDE 01*

Notei que o Conselho Escolar não tem representantes dos pais nem da sociedade civil. Na outra escola não há a representação do segmento aluno e tampouco da comunidade organizada. As reuniões não possuem uma pauta predefinida e é conduzida pelo diretor da escola, desde a abertura até o final da reunião. Existe concordância, sem discussão, das atividades realizadas e a serem realizadas na escola pela direção, levadas para aprovação pelo Conselho Escolar. Percebi cumplicidade entre o representante do segmento dos professores, do presidente do Conselho e do diretor da escola para aprovarem o que eles deliberam, sem, entretanto, estas deliberações serem discutidas antecipadamente com os vários segmentos do conselho, tampouco com os seus representantes.

4.3.3 *CREDE 02*

As observações das reuniões realizadas nas escolas vinculadas a esse CREDE mostram que os conselhos não contam com representantes dos pais de alunos, nem da sociedade civil. Falta entusiasmo, disse o presidente do conselho, principalmente, por parte dos alunos, dos pais de alunos e dos professores em comporem os organismos colegiados, ou seja, o grêmio estudantil e o Conselho Escolar. A pauta da reunião foi para dar posse aos membros do grêmio estudantil, eleito só agora em meados de junho. Observei, portanto, certo descaso para com este Organismo Colegiado, isto é, ele não é importante para a gestão democrática na escola.

Na outra escola pesquisada, a reunião do Conselho foi simplesmente para que o Órgão aprovasse, referendasse, um acerto entre núcleo gestor, professores e pais, acerto este realizado individualmente com cada segmento, ou seja, nas reuniões de professores e dos pais de alunos, respectivamente. Nesta reunião, não houve nenhuma discussão, pois simplesmente a diretora disse que já tinha acertado com os pais e professores para que houvesse a obrigatoriedade do uso da farda pelos alunos e pediu a aprovação do Conselho

Escolar. Foi atendida prontamente. A diretora monopolizou a fala em toda a extensão da reunião.

4.3.4 CREDE 06

. Na primeira escola, observei duas pautas na mesa; a da presidente do Conselho e a do núcleo gestor da escola. A reunião foi conduzida pela coordenadora pedagógica, muito embora a presidente do Conselho estivesse presente, não lhe foi dada nenhuma oportunidade de se expressar. Há fortes indícios de que a figura do presidente seja só “decorativa” e que o Conselho exista simplesmente para aprovar o referendado pelo núcleo gestor.

Na outra escola não houve a reunião por absoluta falta de *quorum*. Faltaram os representantes dos pais, dos alunos e o componente nato. O presidente disse da grande dificuldade de reunir o Conselho Escolar com todos os membros e que, na última reunião programada, aconteceu exatamente como então. Disse da falta de responsabilidade e consciência dos seus membros, e absoluto despreparo, por falta de conhecimento do que seja um Conselho, para participarem desse organismo colegiado.

4.4 Síntese das reduções das entrevistas e das observações, por categoria

4.4.1 Concepção de participação

Os dados empíricos analisados demonstram que as questões ligadas à participação podem ser consideradas o pano de fundo de todos os mecanismos que, de alguma maneira, materializam os processos de funcionamento da gestão democrática do ensino público. Pouco se poderia compreender, por exemplo, sobre o funcionamento dos colegiados – importantes mecanismos de democratização da gestão escolar – sem o conseqüente aprofundamento dos aspectos de participação que nele está envolvido. A consideração de que a participação e os mecanismos da gestão democrática se apresentam imbricados me conduz à opção metodológica de tratar de maneira integrada as categorias escolhidas para sistematizar os dados da pesquisa.

A participação é o elemento comum dos variados estádios da luta pela democratização da educação do Brasil, nos quais estiveram envolvidos, em diversos graus, diferentes agentes sociais. A gestão democrática da educação está tão estreitamente vinculada aos processos participativos que Carlos Roberto Cury (1977) chega a compreendê-los como fonte da gestão. Constatei, ainda, o fato de que a participação é um fenômeno essencial nos processos da gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino, quando são analisados os estudos e as pesquisas elaboradas sobre esse campo de conhecimento. Muitos deles tomam como objeto de estudo ou como temática principal a participação, em especial, o concurso da população usuária.

Num estudo onde a democratização da educação é identificada em três diferentes áreas – a dos mecanismos administrativos, a da oferta de escola e a dos processos pedagógicos – Neidson Rodrigues sustenta que é a participação a concepção fundamental que perpassa esses três níveis:

“O conceito fundamental é o conceito de participação, isto é, a democratização vai acontecer quando a participação nos processos decisórios no âmbito da Escola ou do próprio Sistema Educacional sofrer a participação de outros elementos que hoje estão excluídos deles”. (1983:45).

A participação, identificada por esse autor como conceito fundamental na democratização, é vista, portanto, ao lado de seu contraditório, ou seja, a exclusão. A democratização da escola, em especial dos seus processos decisórios, não ocorreria apenas pelo aumento da participação daqueles que já são atuantes por força de seus deveres profissionais, mas também pela inclusão dos que ainda são postos de lado em função dos mais variados argumentos.

Assim, restou evidenciado que, para os sujeitos participantes da pesquisa, o entendimento de participação resume-se simplesmente ao compartilhamento das ações, ao envolvimento nas atividades para ajudar a escola, o seu diretor. A compreensão de que participar é simplesmente engajar nos eventos, nos movimentos da escola, tomar conhecimento do que está acontecendo na escola e com o seu filho permite-me fazer uma relação entre a compreensão desse conceito e falta absoluta de conhecimento sobre o que

representam o Conselho Escolar e o papel de cada conselheiro na participação da gestão democrática da escola pública. Para apenas um depoente, entretanto, o entendimento de participação prende-se ao compartilhamento das decisões e das tomadas de decisões. Isto me permite inferir que os membros do Conselho Escolar não estão preparados para o exercício no Colegiado, pela quase absoluta falta de conhecimento dos seus membros sobre o que significam o Conselho Escolar e o papel de cada conselheiro na participação da gestão democrática da escola pública. Constató, portanto, que o *recheio da representação* correta de democratização da gestão escolar foi observado tão-somente na fala de um depoente. A constatação decorrente é que os representantes desses segmentos não compreendem todo o alcance do significado do conceito de participação. Por outras palavras, os membros dos conselhos não compreendem o mundo circundante no que respeita à noção de democratização da escola. Desta forma, os representantes desses segmentos que compõem o Conselho Escolar aceitam passivamente as suas indicações pela direção da escola, sem, todavia, serem escolhidos em eleição pelos seus pares. As poucas vezes em que o Conselho Escolar se reuniu foi como instrumento de controle externo, ou seja, para deliberar sobre as prestações de contas de recursos recebidos e gastos pela direção da escola.

4.4.2 Participação na gestão

Ao fixar a gestão democrática como princípio do ensino público no Brasil, a Constituição Federal de 1988 não discriminou tipos de sistema que devem adotá-lo, bem como não distinguiu níveis e modalidades de ensino aos quais deve ser aplicado. A amplitude desta determinação constitucional significou, portanto, a obrigatoriedade de sua adoção por todas as instituições públicas de educação. Assim, cada sistema que administra o ensino público, sejam eles federais, estaduais ou municipais, qualquer que seja a sua oferta, da Educação Infantil à pós-graduação, deve ter a sua gestão, bem como a de suas unidades de ensino, submetidas a esse princípio.

Nos anos 1990, mudanças legais ocorreram no âmbito legislativo, destacando-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394. A LDB alterou o panorama da educação básica, que passou a compreender a Educação Infantil, e o Ensino

Fundamental e o Médio. Além dessa mudança, a LDB redirecionou as formas de organização e gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular, requerendo, entre outros, a implementação de processos de participação e gestão democrática nas unidades escolares públicas.

A lei estabelece o princípio da gestão democrática, ou seja, a necessidade de que a gestão das escolas se efetive por meio de processos coletivos envolvendo a participação da comunidade local e escolar.

Assim, por gestão democrática, entendo a garantia de mecanismos e condições para que ocorram espaços de participação, partilhamento e descentralização do poder.

A LDB dispõe que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Especificamente no Estado do Ceará, foi aprovada a Lei nº 12.452, de 06 de junho de 1995, cujo artigo 4º, item VII, dispõe sobre o processo de criação e manutenção dos conselhos escolares com atribuições de natureza consultiva, deliberativa, de avaliação e controle das atividades pedagógicas, financeiras e administrativas, com representação de professores, alunos, pais funcionários e comunidades.

A definição da idéia e, portanto, do alcance e da natureza política e social da gestão democrática prevista para implementação nas escolas públicas, é fundamental para efetivação ou não dos processos de participação e decisão.

Os dados empíricos analisados demonstram que, em todas as escolas, diretores, alunos, professores e demais servidores, bem como os pais ou responsáveis e representantes da sociedade civil, são considerados segmentos na composição da comunidade escolar e que a participação na gestão da escola acontece por meio do Conselho Escolar.

Comprovei, todavia, que os segmentos atuantes direta ou indiretamente na tarefa educativa pública não têm o mesmo grau de envolvimento. No conjunto da comunidade escolar, professores tradicionalmente mais atuantes e reivindicadores, possuem um envolvimento mais significativo na gestão da escola a tal ponto de a gestão democrática restringir-se na interação desse segmento com a direção da escola. É certo que ela pode ser atribuída ao seu maior grau de organização e também a uma implícita noção de competência específica que habilita os professores a uma participação mais qualificada.

Os demais trabalhadores da educação – secretários, agentes administrativos, merendeiras, porteiros, agentes de serviços – não têm o mesmo grau de envolvimento na gestão da escola, inclusive porque os seus movimentos reivindicatórios não exibem a mesma força do movimento docente, principalmente pelo fato de não mostrar um preparo suficiente para o exercício da gestão colegiada, o conhecimento de um trabalho coletivo.

Depreendo ainda, a existência de dificuldade de os membros dos conselhos escolares se reunirem para analisar as ações a serem empreendidas e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola, seja pela ausência de alguns membros que compõem o Conselho nas reuniões, seja pela total falta de interesse do diretor da escola em provocar a reunião do Conselho Escolar. A participação do Conselho na gestão da escola resume-se simplesmente a consultas informais por parte do diretor da escola a alguns segmentos do Conselho. Conclui-se que o Conselho Escolar existe só *pro-forma*, há apenas de nome, não funciona de fato e os seus membros desconhecem sua função e o seu papel como conselheiros na gestão da escola. Por seu turno, o diretor da escola age sempre de forma autoritária, impedindo que o Conselho desenvolva as suas atividades normalmente. É interessante observar que as perguntas que traduzem aspectos práticos do conceito de

democratização foram de mais fácil compreensão para os depoentes. Eles percebem “pontos de superfície” que se refletem sobre a experiência vivida, mas são incapazes de juntar os pedaços do todo, o que realmente expressa a realidade. O que lhes falta realmente? Linguajar apropriado ou desconhecimento do conceito de democratização.

4.4.3 O que é referendado nas reuniões do Conselho Escolar

O Conselho Escolar constitui própria expressão da escola, como seu instrumento de tomada de decisão. Representa a própria escola, sendo a expressão e o veículo do poder da cidadania, da comunidade a quem a escola efetivamente pertence.

Os conselhos escolares na Educação Básica, concedidos pela LDB como uma das estratégias da gestão democrática da escola pública, têm como pressuposto o exercício de poder, pela participação das “comunidades escolar e local” (LDB, art. 14). Sua atribuição é deliberar, nos casos de sua competência, e aconselhar os dirigentes, no que julgar prudente, e sobre as ações a empreender e os meios a utilizar para o alcance dos fins da escola. O Conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito.

O Conselho Escolar não fala pelos dirigentes, mas aos dirigentes em nome da sociedade. Por isso, para poder falar a escola em nome da comunidade escolar e local, desde os diferentes pontos de vista, a composição dos conselhos precisa representar a diversidade, a pluralidade das vozes de sua comunidade. A visão do todo requer vista desde os diferentes pontos: da direção, professores, funcionários, pais, dos estudantes e de outros agentes sociais a quem a escola também pertence. O Conselho será a voz e o voto dos diferentes agentes da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu Projeto Político-Pedagógico.

Assim, o Conselho será um instrumento de tradução dos anseios da comunidade, não de legitimação da voz da direção. Por isso é fundamental que o Órgão congregue em si a síntese do significado social da escola, para que se possa constituir a voz da pluralidade dos agentes sociais a quem a escola pertence.

Nesse contexto, o papel do Conselho Escolar é o de ser o órgão deliberativo, consultivo, normativo, fiscalizador, avaliador e executivo mais importante da gestão democrática, não como instrumento de controle externo, como eventualmente ocorre, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola.

Dessa forma, as competências do Conselho Escolar (CEARÁ, 2002:16) são:

- Deliberativa – refere-se à tomada de decisões quanto ao direcionamento das ações pedagógicas, de gestão e administrativo – financeiras.
- Consultiva – refere-se à emissão de pareceres para esclarecer dúvidas sobre situações decorrentes das ações pedagógicas, da gestão, administrativo-financeiras, bem como sobre a proposição de opções de solução e procedimento para a melhoria da qualidade do trabalho escolar, sempre respeitando a legislação em vigor.
- Normativa – refere-se ao estabelecimento de normas para direcionar as ações pedagógicas, da gestão e administrativo-financeiras;
- Fiscalizadora – refere-se ao acompanhamento sistemático e ao controle das ações pedagógicas, da gestão e administrativo-financeiras.
- Avaliativa – refere-se à avaliação de desempenho dos profissionais da educação, bem como às ações pedagógicas, da gestão e administrativo-financeiras.
- Executiva – refere-se à execução dos planos, programas, projetos e regimento interno elaborados coletivamente pela comunidade escolar, como o Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE, Projeto Político Pedagógico-PPP, Regimento Escolar-RE. O Conselho Escolar executa as ações, juntamente com o Núcleo Gestor.

Como e dado ao leitor observar, sua participação, nesse processo, está ligada, prioritariamente, à essência do trabalho escolar. Assim, acompanhar o desenvolvimento da prática educativa, do ensino e aprendizagem, é sua focalização principal, isto é, sua tarefa mais importante.

Efetivamente, a função político-pedagógica do Conselho Escolar se expressa na visão comprometida que desenvolve durante todo o processo educacional, tendo como foco privilegiado a aprendizagem, qual seja: no planejamento, na implementação e na avaliação das ações da escola.

A análise da pesquisa me propicia verificar um hiato muito grande entre a teoria e a prática, ou seja, entre a legislação que trata da questão e a pesquisa em si. Há um entendimento de que o Conselho Escolar se reúne quase que exclusivamente para referendar o estabelecido pela direção da escola, as ações que a direção da escola deseja que sejam aprovadas, diferentemente do estabelecido na legislação, visto que o Conselho Escolar é o órgão de natureza deliberativa, consultiva, normativa, fiscalizadora, avaliadora e executiva mais importante da gestão democrática na escola. Sua tarefa mais relevante é acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e, nela, o processo ensino-aprendizagem. Assim, a função do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógico. A pesquisa também demonstrou, na fala dos depoentes, que o Conselho praticamente se reuniu para participar ativamente na condução do processo eleitoral dos diretores e quase que exclusivamente para referendar as ações, já estabelecidas pela direção da escola, que recebem os recursos, oriundos da Secretaria de Educação do Estado, e aprovar a prestação de contas encaminhada pela direção da escola.

Questiona: como exigir dos membros dos conselhos que cobrem as direções das escolas direitos dos quais, aparentemente, eles não se sabem que são detentores? Com efeito, eles expressam o que vivenciam, mas não vão além disso. Há, de todo modo, o expressar de ângulos vivenciados a partir dos quais se deduz que o ser ideal não está presente na realidade das escolas. Pode ocorrer aqui o que lembra Gadamer, isto é, a motivação provocada pelo termo democratização não é suficiente para levar os participantes dos conselhos a conhecerem melhor suas funções e responsabilidades.

4.4.4 Números de reuniões realizadas pelos conselhos escolares

Várias são as mudanças na estrutura educacional e nos procedimentos cotidianos da escola como possibilidade de introduzir maior participação das comunidades escolar e local e propiciar maior autonomia escolar.

A Lei 12.452, de 06 de junho de 1995, em seu artigo 4º, item VII, dispõe sobre a municipalização do ensino no Ceará e dá outras providências. Observa esse disposto legal que as escolas devem criar e manter conselhos escolares, com atribuições de natureza consultiva, deliberativa, de avaliação e controle das atividades pedagógicas, financeira e administrativa, com representação de professores, alunos, pais, funcionários e comunidades.

A seleção dos integrantes desses conselhos é observada nas diretrizes da Secretaria de Educação Básica (2006), onde estabelece a sua composição e quais as suas atribuições. Quanto à composição, observa-se que

...tendo por base os princípios da representatividade, proporcionalidade, paridade e temporalidade, o Conselho é formado pela representação de todos os segmentos escolares, sendo 50% composto por pais e alunos e 50% por professores e funcionários, tem também assento nesse colegiado 1(um) representante do núcleo gestor da escola e 1(um) representante da sociedade civil organizada, escolhido em comum acordo dentre as organizações atuantes na área de abrangência da unidade escolar.(CEARÁ, 2006, Mimeo.).

As principais atribuições (CEARÁ, 2006), dentre outras, do Conselho Escolar é a elaboração de seu regimento orgânico ou interno, que define as ações importantes, como calendário de reuniões, substituição de conselheiros, condições de participação do suplente, processos de tomadas de decisões, indicação das funções do Conselho etc.

Trazendo a idealidade há pouco identificada para a realidade empírica, verifico que os segmentos representativos da sociedade civil, dos funcionários, de pais de alunos, de alunos, dos professores e diretores, foram unânimes ao afirmarem que não existe calendário programado das reuniões para o exercício previsto, que o Conselho Escolar não tem o

exercício sistemático de se reunir para discutir os problemas das escolas, e, desta forma, encaminhar as propostas a serem implementadas para a melhoria do processo educativo. Praticamente não houve reunião do Conselho, e, quando houve, foi simplesmente para realizar as eleições de diretores, ou para discussões de aplicações de recursos e das prestações de contas.

4.4.5 Dificuldades dos representantes dos estádios de participarem na gestão da escola

A participação é o elemento comum dos vários estágios da luta pela democratização da educação no Brasil, nos quais estiveram envolvidos em diversos graus, diferentes agentes sociais. A gestão democrática da educação está tão estritamente vinculada aos processos participativos que Carlos Roberto Cury (1997) chega a compreendê-los como fonte da gestão. Constato, ainda, que a participação é um fenômeno essencial nos processos da gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino, quando analisados os estudos e pesquisas elaboradas sobre esse campo de conhecimento.

Esses estudos demonstram que o direito à participação na gestão da escola é administrado pelos sistemas de ensino tendo por base a ampla legislação que, entre outras coisas, explicita, em alguns casos, o próprio conceito de comunidade escolar e local. Em geral é compreendida como um conjunto de pessoas que compõem os segmentos que atuam na unidade escolar e comunidade local, e organizações da sociedade civil situadas em torno da escola.

A Constituição de 1988 conceitua a educação como direito de todos e dever do estado e da família, sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”...(art. 205).

Apesar disso, a pesquisa demonstra que os segmentos atuantes direta ou indiretamente na tarefa educativa pública, tem tido muitas dificuldades de participarem ativamente, por intermédio do Conselho Escolar, na gestão da escola pública.

Ora, como participar da gestão escolar se os seus membros desconhecem como os conselhos escolares devem funcionar? Se também desconhecem o seu papel nas atividades inerentes ao Conselho? Se os representantes de cada segmento são escolhidos pela direção da escola, ou seja, sem nenhuma participação dos seus pares? A escolha dos seus membros deve-se pautar pela possibilidade de efetiva participação: o importante é a representatividade, a disponibilidade e o compromisso; é saber ouvir e dialogar, assumindo a responsabilidade de acatar e implementar as decisões da maioria, sem nunca desistir de dar opiniões e apresentar as suas propostas, pois os conselhos escolares são, acima de tudo, um espaço de participação e, portanto, de exercício de liberdade. Os conselhos escolares devem se reunir com periodicidade: sugerem-se reuniões mensais, com uma pauta previamente distribuída aos conselheiros, para que possam, junto a cada segmento escolar e representante da comunidade local, informá-los do que será discutido e definir em conjunto o que será levado à reunião, para discussões. Os representantes de cada segmento não devem aceitar passivamente as suas indicações pela direção da escola, sem, serem escolhidos em eleição pelos seus pares.

Devem fazer parte dos conselhos escolares: o diretor da escola, como membro nato, a representação dos estudantes, dos pais ou responsáveis pelos estudantes, dos professores, dos trabalhadores em educação não-docentes e da comunidade local. Como todo órgão colegiado, o Conselho Escolar toma decisões coletivas. Ele só existe enquanto está reunido. Ninguém tem autoridade especial fora do colegiado só porque faz parte dele.

4.4.6 Organismos colegiados presentes na escola

Os colegiados, tal como a eleição dos diretores de escolas, constituem parte integrante da discussão a respeito da gestão democrática da educação. Foi-me dado constatar, mediante as leituras, que somente as eleições dos diretores isoladamente não produziam os efeitos esperados de democratização da escola e dos sistemas. Desta forma, a idéia de implantação de colegiados parece ter colaborado como medida complementar da gestão democrática.

Os organismos colegiados são organizações autônomas que legitimamente congregam pessoas representativas dos diferentes segmentos, cujo objetivo é garantir tomada de decisões coletivas e a conquista de interesses comuns.

A implantação e o funcionamento de colegiados nos sistemas de ensino tem de ser disseminados, sendo estas instâncias de participação partes integrantes dos mecanismos que materializam a norma constitucional da gestão democrática.

Os Colegiados existentes nos sistemas de ensino caracterizam-se como corpos coletivos superiores, com prerrogativa de decisão participada, sendo seu poder de decisão limitado a matérias específicas.

A visão dos colegiados como instâncias de representação de interesses organizados em torno de objetivos comuns é explorada por Neidson Rodrigues que, criticando os esquemas competitivos entre segmentos na escola, propugna pela existência de uma totalidade que poderia ser atingida pela ação cooperativa e que se expressa no Projeto educacional a ser desenvolvido.

O [colegiado é o] lugar privilegiado da proposição e defesa do projeto e dos objetivos educacionais; é também uma tentativa de criar novas relações no interior da escola, para que a atividade de todos (administradores, supervisores, orientadores, professores, funcionários, pais) tenha como foco o projeto educacional. (1985:69).

Nesse sentido, a constituição de colegiados aglutinadores de esforços comuns de segmentos diferentes da comunidade escolar é considerada caminho para superar, no campo da administração escolar, os processos centralizados e fundamentados em decisões técnicas ou cartoriais, inaugurando outras formas da gestão democrática.

Partir para decisões nascidas da articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais envolvidos com a educação escolar. logo, propomos uma nova forma de administrar a educação escolar, através do colegiado, que deverá ser o órgão impulsionador da ação colegiada na escola. (RODRIGUES, 1985:70).

A importância do ambiente pluralista na escola pública é destacada por Jair Silva, que chega a assinalar ser a sua existência que imprime a natureza pública na instituição escolar.

A transição da escola [...] para a escola pública, condição para que exista a autonomia da unidade escolar, implica que se busque implantar nessa um ambiente pluralista que leve em conta os interesses efetivos dos diversos sujeitos coletivos presentes, que tenham suas divergências equacionadas mediante mecanismos de tomada de decisão democráticos, tais como colegiados de representantes eleitos por seus pares e, quando for julgado necessário pelos participantes da escola, existam assembleias gerais. (SILVA, 1996:109).

O fato de o colegiado, no entanto, ser composto por diferentes segmentos que participam do processo educacional possibilita, também, o risco de que a participação de cada segmento deixe de ocorrer em função dos objetivos coletivos, instaurando-se uma reivindicação corporativa e de interesses restritos, reforçando o espírito corporativo. Este é, aliás, um dos perigos que se procura evitar para que os colegiados possam cumprir a sua finalidade.

O colegiado, como instância de participação coletiva, é visto como possibilidade superadora da ordem autoritária, a partir de uma concepção de administração escolar democrática que promova o envolvimento de todos os que atuam direta ou indiretamente no processo educacional. Essa forma de conceber o trabalho de gerência escolar possibilitaria, por consequência, a aproximação não apenas entre os segmentos que atuam diretamente no trabalho educativo – professores, especialistas, auxiliares, técnicos, alunos, pais – mas entre a escola e a comunidade, aproveitando as competências específicas e as possibilidades de colaboração de cada um dos grupos e dos indivíduos que venham a compor o Colegiado.

A Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará estabelece na publicação *Organismos Colegiados da Escola do Novo Milênio* os organismos colegiados que devem estar presentes na gestão democrática de suas unidades escolares, e, assim, constituído por “Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, Associação de Pais e Comunitários, Associação de Servidores e Congregação de Professores”.(CEARÁ, 2002:5).

O foco da tese procura verificar a implantação e implementação dos atos legislativos que tratam da gestão democrática na escola pública para a construção de uma cidadania participativa, tomando os conselhos escolares como sustentáculo para instituição permanente e coletiva como órgão colegiado composto de representantes das comunidades

escolar e local, que tem como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras e no âmbito da escola.

A pesquisa empírica demonstrou, para os diretores, professores, alunos, funcionários e representantes da sociedade civil, que o Conselho Escolar está presente na maioria das escolas pesquisadas. Para o pai de aluno ou seu representante legal, entretanto, o Conselho Escolar pouco está representado na gestão colegiada das escolas pública.

4.4.7 Relação Escola X CREDE X SEDUC

Grande parte das reflexões em torno da gestão democrática do ensino público, no Brasil, gravita em redor da crítica ao excessivo poder de centralização dos sistemas de ensino. Apesar da existência de um discurso corrente que valoriza a escola como *locus* privilegiado do sistema, as unidades escolares exercem um papel periférico em função da pequena autonomia de que dispõem para realizar suas atividades. Por isso, a democratização e a descentralização da gestão educacional ganharam contornos de indissociabilidade, com a adoção de forte argumentação contra o centralismo e a favor de mudanças nas relações de poder que permeiam as estruturas dos sistemas de ensino. A bandeira da descentralização do ensino não é nova, já tendo sido empunhada pelos Pioneiros da Escola Nova, na década de 1930.

A municipalidade como estratégia lógica e adequada de descentralização da gestão dos sistemas de ensino e sua democratização é defendida por Genuíno Bordignon (1933), que considera o Município como novo espaço de poder, o *locus* do exercício da cidadania, da manifestação da vontade dos cidadãos.

Esta, no entanto, não é a visão de Romualdo Oliveira e Afrânio Catani (1983) alegando o exemplo de estruturas gigantescas de sistemas de ensino de nível municipal.

“(…) a proposta de municipalização do ensino, geralmente invocada como forma de descentralização, é absolutamente insuficiente [...] pois administrar uma rede de escolas como a da cidade de São Paulo, com aproximadamente

700 escolas, é tão complexo do ponto de vista da democracia quanto administrar a rede de muitos estados” (OLIVEIRA & CATANI, 1993:48).

A Lei 12.452, de 06 de junho de 1995 ao dispor sobre a Municipalização do ensino público do Ceará, estabelece, ainda, como processo descentralizador, em seu art. 4, item VII a criação e manutenção de conselhos escolares, com atribuições de natureza consultiva, deliberativa, de avaliação e controle das atividades pedagógicas, financeiras e administrativas, desenvolvidas nas escolas, com representação de professores, alunos, funcionários e comunidades.

Analisando as definições dos papéis locais e do centro, Juan Casassus diferencia a definição formal ou externa de descentralização de outra interna ou de interações. Para cada tipo de abordagem, há uma compreensão diferente do que se entende por local. “Em uma definição formal (externa) da descentralização, o local está representado pelo Município. Em outra definição de interações (interna) [...] a lógica e os interesses da base social são aquelas dos atores da escola em interação, e não do Município”. (CASASSUS, 1996:42).

Independentemente do que seja considerado local, o significado de descentralização está ligado à noção de transferência de poder e tarefas do centro para a periferia. Maria das Graças Tavares (1990), considerando a descentralização ligada aos processos da gestão democrática da educação, indica a possibilidade de três formas de sua ocorrência: de uma esfera central de governo para outra periférica; num mesmo nível de governo, de um órgão central para outro que lhe é subordinado ou periférico; e do governo para a sociedade civil.

O que se pode depreender da pesquisa empírica realizada nas escolas públicas do Estado do Ceará, sobre esta questão, é uma centralização por parte do CREDE e da SEDUC na medida em que tudo é decidido nestas instituições sem a participação das escolas e encaminhado para que estas possam atender as solicitações. Há um monitoramento direto, principalmente do CREDE, sobre as escolas. As escolas não têm nenhuma autonomia e as suas decisões necessariamente tem que passar pelo CREDE. Por paradoxal que possa parecer, para os alunos, estas instituições estão ausentes do mundo circundante das escolas.

5 CONCLUSÃO

Ponto fundamental norteou este ensaio: de que maneira as escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública estadual e que tenham PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola, responde ao imperativo constitucional que estabelece o princípio da gestão democrática do ensino público?

A opção metodológica indicou como objeto de estudo não o sistema de ensino, mas a própria temática da gestão democrática do ensino público no Ceará e as questões por ela suscitadas. Sete categorias distintas, mas intimamente relacionadas, foram enunciadas como expressões concretas da gestão democrática – a concepção de participação, a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local na gestão da escola, o referendado nas reuniões do Conselho Escolar, o número de reuniões realizadas pelo Conselho Escolar em um determinado período, as dificuldades de participação dos vários segmentos na gestão da escola, os organismos colegiados que estão presentes na gestão da escola e a relação da escola com o CREDE e a SEDUC.

A PARTICIPAÇÃO

Ao abordar aspectos da gestão democrática do ensino público ligado à participação, foi possível constatar que, ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre membros da comunidade escolar e local, os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo à guerra entre segmentos. Diretores, professores, e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha.

O professor comporta-se como dono do seu cargo e dos alunos de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores de alunos de pais e da sociedade civil organizada. As legislações funcionam como mecanismos reguladores dessa prevalência, já que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, sob argumentos que, em geral, se baseiam em questões ligadas à competência pedagógica. Ressalto o papel fundamental que pode exercer o diretor escolar, uma vez que, como coordenador da gestão, pode dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos.

Verifica-se, também, uma total ausência de vários representantes dos segmentos na gestão da escola por meio dos conselhos escolares; que estes conselhos estão funcionando somente *pro-forma*; que existem apenas de nome, não há de fato; que a participação dos conselhos na gestão da escola é atribuída apenas a uma consulta informal aos professores e alunos pela diretora da escola. Observo ainda a falta de uma pauta organizada e divulgada antecipadamente para proporcionar discussões com os grupos e seus representantes, permitindo melhor aperfeiçoamento das propostas a serem discutidas no Conselho Escolar; que a direção da escola age de forma autoritária, manipulando ou até mesmo não deixando que o Conselho desenvolva suas atividades normalmente; que os conselhos escolares quando se reúnem são simplesmente para referendar o que o diretor, muitas vezes em cumplicidade com os professores da escola, desejam, sem nenhuma discussão, sem questionamento, ou para as eleições do diretor da escola, como aconteceu ano passado, uma vez que os conselhos praticamente não se reuniram, salvo para atender a direção da escola.

A AUTONOMIA

Com relação à autonomia, de um modo geral, idealizam a autonomia como um valor, mas não estabelecem mecanismos concretos para sua conquista efetiva, medidas de reestruturação burocrática que permitam o funcionamento dos órgãos hierarquicamente superiores a partir das necessidades e projetos gerados pela escola.

O projeto político pedagógico é apontado como expressão coletiva do esforço da comunidade escolar e local na busca de sua identidade e, nesse sentido, como uma das principais expressões da autonomia escolar. A sua elaboração participativa pode mesmo, propiciar uma experiência mais conseqüente de outros mecanismos da gestão democrática, como a escolha dos dirigentes e a definição das funções dos colegiados escolares, na medida em que passam a se constituir referência da ação orgânica de todos os membros da comunidade escolar e local na busca de objetivos comuns. Apesar disso, e mesmo sendo a elaboração de projetos pedagógicos pelos colegiados uma das atribuições mais consideradas pelas legislações do sistema de ensino, entretanto, verifico, na fala dos depoentes é que as administrações centrais não realizam adaptações necessárias no sentido de considerar a escola como centro e razão de ser da existência da sua burocracia. Ao contrário, o que se pode verificar pela análise dos dados em relação à autonomia da escola é que as administrações centrais (SEDUC e CREDE) são muito parcimoniosas no estabelecimento de mecanismos concreto que caracterizem a faculdade de a escola governar-se por si própria, mas profusos em estabelecer limites que verdadeiramente barram sua autonomia.

Estudos citados demonstram que os processos descentralizadores não chegam a transferir poder para as escolas ou promover a articulação das bases locais. Os dados empíricos não demonstram a existência de alterações substantivas nas estruturas administrativas reforçadoras da capacidade de ação das escolas. Enquanto as áreas centrais das administrações não abrirem mão dos dirigismos, reduzindo a influência excessiva que exercem sobre a escola, os discursos favoráveis à descentralização, à autonomia e à valorização das unidades da ponta dos sistemas como referência das políticas públicas continuarão a ser peças de retórica. Apesar de todos os fatores e mecanismos da gestão democrática do ensino público convergirem para a autonomia da escola, esta ainda tem desempenha um papel periférico nos sistemas.

GESTÃO COLEGIADA

Qualquer que seja o processo de escolha do diretor, este ainda permanece sendo uma figura central no esquema de poder que envolve o funcionamento da instituição

escolar. Uma das formas de limitações deste poder monocrático é a *implantação de colegiados*, outro mecanismo largamente utilizado pelos sistemas de ensino como expressão da gestão democrática. A colegialidade foi, como as eleições de diretores, uma prática experimentada pelos sistemas mesmo antes da promulgação da Constituição Federal de 1988. Seu emprego é, em geral, mais aceito do que a eleição dos diretores, tendo sido, inclusive, incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como um dos princípios segundo o qual os sistemas devem definir as próprias normas da gestão democrática. Apesar de os colegiados escolares serem constituídos de representações dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar e local, há uma visão geral de que essas instâncias organizadas buscam o bem comum e não a vantagem e benefícios para as facções representadas. A prática e as avaliações dos próprios sistemas de ensino demonstram, no entanto, que, muitas vezes, os objetivos dos diferentes segmentos não se harmonizam, sendo necessário buscar a formação colegial da decisão por maioria, com o conseqüente compromisso de acatamento por parte dos membros vencidos. Essa situação está longe de configurar-se tranqüila nas unidades escolares, revelando, muitas vezes, a dominação que ainda exercem os docentes sobre os demais segmentos.

Dentre diferentes dificuldades apontadas na constituição e no funcionamento dos conselhos escolares está a de não terem os sistemas alcançado uma implantação total dos colegiados, além das dificuldades já mencionadas de relacionamento entre os segmentos, em especial com o diretor. A maneira cartorial como são constituídos alguns conselhos escolares leva ao seu funcionamento inadequado. Apesar do poder formal que possuem essas instâncias no encaminhamento de situações diferentes da convivência escolar, muitas vezes ele não é exercido por falta de consciência dos conselheiros em relação a esse poder. De toda maneira, apesar das dificuldades decorrentes da implantação e funcionamento dos conselhos escolares, estes são um mecanismo capaz de promover o despojamento da dominação de uma só pessoa, superando a monocracia como lógica de funcionamento da direção escolar.

DESCENTRALIZAÇÃO

No tocante aos aspectos ligados à descentralização, estudos citados demonstram que os processos descentralizadores não chegam a transferir poder para as escolas ou promover a articulação das bases locais. Os dados empíricos não demonstram a existência de alterações substantivas nas estruturas administrativas reforçadoras da capacidade de ação das escolas. Enquanto as áreas centrais das administrações não abrirem mão do dirigismo, reduzindo a influência excessiva que exercem sobre a escola, os discursos favoráveis à descentralização, à autonomia, e a valorização das unidades da ponta dos sistemas como referência das políticas públicas continuarão a ser peças de retórica. Apesar de todos os fatores e mecanismos da gestão democrática do ensino público convergirem para a autonomia da escola, esta ainda desempenha papel periférico no sistema. A dependência e o paternalismo ainda são fenômenos que grassam na relação entre a escola e os órgãos superiores da administração. As burocracias centrais e intermediárias, a despeito dos projetos de descentralização e autonomia, expandem-se cada vez mais, dificultando-se por meio da criação interminável de projetos para serem realizados pelas unidades escolares. Ao lado do excesso de intervenção, a falta de suporte material e logístico prejudica a conquista da autonomia escolar.

BIBLIOGRAFIA

1. ABICALIL, Carlos Augusto. *Gestão democrática não é panacéia*. Rio de Janeiro: 1995, Mimeo.
2. ARENDT, H. *On Revolution*. New York: Viking, 1965.
3. ASSMAN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
4. BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
5. BARNARD, Chester I. *As funções do executivo*. São Paulo: Atlas, 1971.
6. BIRD. “*Combatendo o Fracasso Escolar no Nordeste*”, Washington, 1996.
7. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Tradução Carmen C. Varriale et. Al. Coordenação de tradução João Ferreira. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991. vol.1
8. BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, Antonio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. P. 141-161.
9. BRASIL, *Constituição Federal*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
10. BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1961.
11. BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.
12. CARTA DE GOIANA, IV CBE, In: *Revista da ANDE*. São Paulo, 6(12): 52, 1987.

13. CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1995.
14. _____. *A criação histórica: o projeto de autonomia*. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1991.
15. CEARÁ, *Construindo uma prática coletiva*. Fortaleza: SEDUC, Série: educação, 1996.
16. CEARÁ, *Constituição Estadual*, Fortaleza: Assembléia Legislativa, 1989.
17. CEARÁ, Lei 12.861 e o Decreto 25.297 de 18 de novembro de 1998. Fortaleza: Assembléia Legislativa.
18. CEARÁ, Secretaria de Educação. *Municipalização do Ensino Público*. Fortaleza: SEDUC, junho, 1995.
19. CEARÁ/SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Gestão Escolar: construindo uma prática coletiva*. Fortaleza: SEDUC, Série: educação, 1995.
20. CEARÁ/SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Subsídios para Criação e Implantação dos Conselhos Escolares*. Fortaleza: SEDUC, 1997.
21. CEARÁ/SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)*. Fortaleza: SEDUC, agosto/1998.
22. CEARÁ/SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Escola Viva – organização do ensino em ciclos*. Fortaleza: SEDUC, out. v.2, 1997.
23. CEARÁ/SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Organsmos Colegiados na escola do novo milênio*. Fortaleza: SEDUC/CAGE, 2002.
24. CHIAVENATTO, Idalberto. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Mac Graw-Hill, 1970.
25. CORDOVA, Rogério de A. *Educação brasileira: processos e trabalho*. Brasília: PIE/Unb/FE, 2003. Módulo V, v.1.
26. CURY, Carlos Roberto Jamil. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.
27. CUNHA, Luiz Antônio. *A educação na nova Constituição*. *Revista da ANDE*. São Paulo: 6(12), 1987.
28. DEMO P. *Educação de qualidade*. Campinas: Papyrus, 1993.

- 29._____. *Educação e Desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.
- 30.FAYOL, Henri. *Administração industrial e geral*. 9ª ed., São Paulo: Atlas, 1981.
- 31.FELIX, M. F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.
- 32.FERREIRA, Maria de Fátima Andrade. *Gestão colegiada em escola pública: expressão de autonomia ou heteronomia?*. Salvador, 1999, Dissertação(Mestrado) – UFBA/Uesc.
- 33.GADAMER, Hans-George. *Verdade e Método I – Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- 34._____. *Verdade e Método – Complementos e Índices*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- 35.GADOTTI, M. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. In SILVA, L.H. e AZEVEDO, J.C. (orgs.), *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- 36.GUARINELLO, Norberto L. Cidades-Estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- 37.HAGUETTE, André. A sociedade, o Estado o sistema nacional de educação no projeto de Lei de Diretrizes e Bases. In: VELLOSO, Jacques et ali. *Estado e Educação*. Coletânea CBE. Campinas: Papirus; São Paulo: Ande/Anped, 1992.
- 38.HEIDEGGER, M. *O Princípio do Fundamento*. Lisboa: instituto Piaget, 1957;
- 39.HORA, Dinair L. da. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas: Papirus, 2000;
- 40.HUSSERL, E. *A idéia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1972;
- 41.HUSSERL, E. *Meditações Cartesianas: Introdução á Fenomenologia*. São Paulo: Madras, 2001;
- 42._____. *Investigações Lógicas - Sexta Investigação* (Elementos de uma elucidación fenomenológica do conhecimento).São Paulo: Victor Civita, 1975;
- 43.JOLIVET, R. *As doutrinas existencialistas: de Kierkegaard a Sartre*. Porto: Livraria Tavares Martins, 1953;

- 44.KATZ, D. KAHN, R. L. Organizational Change. In: BALDRIDGE, J., DEAL, T., ANCELL, M. Z. (Org.). *Managing Change In Educational Organizations*. Berkeley, CA: McCutchan, 1975.
- 45._____. *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Atlas, 1974.
- 46.LEIBNIZ, G W. Historia e elogio de la lengua o característica universal. In: LEIBNIZ, G. *W. Escritos filosóficos*. Buenos Aires: Charcas, 1982.
- 47.LOPES, Jorge. “Uma visão de modelo transformacional de liderança organizada e o proceder operacional da administração escolar”. In: *Revista do NTGE/PPGE/FACED E ISP/UFBA*. V.2, n.1, Salvador: jan./jun., 1999.
- 48.LUCK, Heloisa. Gestão Educacional: estratégia e ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, Almeri et al. *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- 49._____. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- 50.MACHADO, Nilson J. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- 51.MADEIRA, Margot C. Representações sociais e decisões: breves comentários. In: *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 8, n.1, p. 69-83, jan./jun. 1998.
- 52.MAYO, Elton. *The human problems of an industrial civilization*. Nova York: McMillan Book Company, 1933.
- 53.MATOS, Kelma Socorro L. de e MAIA, M. Holanda. “Escola e Comunidade: tomando partido pela participação” In: *Revista Educação em Debate*. Fortaleza, ano 17/18, nº 29,30. 31 e 32, p. 100-108, 1995.
- 54.MARQUES, Mário Osório. *Conhecimento e educação*. Ijuí, Unijuí, 1988.
- 55._____. *Pedagogia, a ciência do educador*. Ijuí, Unijuí, 1990.
- 56._____. *A formação do profissional da educação*. Ijuí, Unijuí, 1992.
- 57._____. “Proposta político-pedagógica da escola, uma construção solidária”. In: *Cadernos Educação Básica nº 9*. Brasília, MEC/Fnuap, 1994, pp. 9-20, Série Atualidades Pedagógicas.
- 58.MELLO, Guiomar N. de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

59. MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.
60. MERLEAU-PONTY. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1971.
61. MOTTA, F.C.P. “Administração e participação: reflexões para a educação”. In: *Revista da Faculdade de Educação*. USP, jul./dez., 1984.
62. MOUSQUER, Maria Elizabeth, PEREIRA, Sueli Menezes, HUBER, Fernanda. Gestão Escolar numa perspectiva democrática. In: *Qualidade e gestão da escola básica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998, P. 37-66. (Cadernos CEDAE, 4).
63. NEPTUNE, J. B. *A escola cidadã*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. (Dissertação de mestrado), 1989.
64. O’DONNELL, Ken. *Raízes da Transformação*. Salvador: Casa da Qualidade, 1994.
65. PARO, V. H. “A utopia da gestão escolar democrática”. In: *Cadernos de pesquisa*, (60), São Paulo, fev. 1987.
66. _____. *Administração escolar: Introdução crítica*. 4ª ed., São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1990.
67. _____. “A natureza do trabalho pedagógico”. *Revista da Faculdade de Educação*, n.1. São Paulo, jan/jun. 1993, vol 19, pp. 103-109.
68. _____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Àtica, 1997.
69. _____. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Xamã, 2003.
70. _____. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 2000.
71. PASSOS, Inah et al. Uma experiência de gestão colegiada. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo: 66:64-66, fev. 1988.
72. PIAGET, J. e HELLER, J. *La Autonomia em la Escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada S. A., 1968.
73. PINTO, J.B.G. Planejamento participativo na escola cidadã. In SILVA, L.H. e AZEVEDO, J. C. (Orgs.). *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.
74. PRAIS, Maria de L. M. *Administração e colegiado na escola pública*. Campinas: Papyrus, 1990.

75. ROETHLISBERGER, Fritz e DICKSON, William J. *Management and the worker*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1939.
76. ROMÃO, J.E. e GADOTTI, M. Proyecto de Escuela Ciudadana. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*. 7 (20), 93-139, 1995.
77. SACHEZ de Horcajo, J. J. *La Gestion Participation em La Enseñanza (Pressupostos sociopolíticos)*. Madri: Narcea, S.A. de Ediciones, 1979.
78. SANTOS FILHO, José Camilo. O recente processo de descentralização e de gestão democrática no Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília: 73(174): 219-241, mai./ago., 1992.
79. SECR. MUN. DE EDUC DE SÃO PAULO. *Escola Plural: proposta político-pedagógica – Rede Municipal de Educação*, out., 1994.
80. SIMON, Herbert A. *Administrative behaviour: a sociological framework*. Nova York: Basic Books, 1970.
81. SNAYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Lisboa: Moraes, 1977.
82. SPITZER, Dean. *Supermotivação: uma estratégia para dinamizar todos os níveis de organização*. São Paulo: Futura, 1997.
83. SPÓSITO, Marília P. Educação. “Gestão Democrática e Participação Popular”. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, 15(1): 52-56, jan./jun., 1990.
84. TAYLOR, Frederick W. *Princípios de administração científica*. 7ª ed., São Paulo: Atlas, 1978.
85. VALERIEN, J. *Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento*. S. Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO/MEC, 2. Ed., 1993.
86. VIANA, Ilca Oliveira de A. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPV, 1985.
87. _____, *Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador*. São Paulo: EPU, 1986.
88. WEBER, M. *Economia y sociedad*. México: Fundo de Cultura Econômica, 1974, vol. 2.
89. WEFFORT, F. Escola, participação representação formal. In SILVA, L. Z. e AZEVEDO, J. C. (Orgs.). *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANEXOS

ENTREVISTA

- Comente sobre a gestão colegiada da escola.
- O que você compreende por participação?
- Como você vê a participação dos membros colegiados na gestão da escola?
- Comente sobre o Conselho escolar da escola.
- Fale sobre a autonomia da escola.

Tabela 1-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Diretores.

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
D1,D3,D14	-Trabalhar junto com a direção da escola, o núcleo gestor em todas as atividades da escola, dos nossos projetos, dos nossos planejamentos, das nossas festividades.	Trabalho coletivo, núcleo gestor e outros segmentos.	Colaboração com execução	Participação
D16,D19	-É administrar com envolvimento de todos os segmentos, pais, alunos, professores, funcionários.			
D9,D17,D13	-Junção de tarefas, união em torno de uma própria ação final, participação de todos em prol de uma melhor qualidade de um produto que é um serviço no caso o serviço de educação de uma escola.			
D2,D6,D7,D8, D11,D15,D20, D21,D22,D26, D28,D29,D31, D32,D33,D34, D35	- Onde várias pessoas de vários setores ele tem a participação não só presencial, mas opinando, sendo ouvidas, consultadas, dando sugestões, participando como cidadão crítico e atuante, é trabalhar verdadeiramente o coletivo.	Os segmentos participando, opinando, sendo ouvida, consultada e executando.	Opinião, consulta e execução	
	-O pai tem que está na escola sabendo o que está acontecendo com o seu	Compreensão do que acontece	Conhecimento do acontecido	

D26	filho, sabendo o que está acontecendo com os recursos públicos, as coisas que são adquiridas na escola, os serviços que são prestados, se eles estão satisfazendo as necessidades da escola.	com os seus filhos e com os recursos		
-----	--	--------------------------------------	--	--

Tabela 1-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos da Soc. Civil Organizada

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Soc.4, Soc. 14	-É estar envolvido nas ações de qualquer instituição, de qualquer movimento, de qualquer ação que se faz, participar, estar presente, ser co-responsável.	Envolvimento em qualquer ação, ser co-responsável.	Colaboração com execução.	Participação

Tabela 1-Categorias, e Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Funcionários

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
-------------	---------------------	-----------	-----------	------------

F2,F3,F20.	-É atuar verdadeiramente naquilo que realmente é o conselho escolar.			Participação
F9,F13,F26	-É colaboração em termos de conselho escolar, eu participo para querer ver minha escola crescer.	Envolvimento de todos, em todos os momentos na Escola.	Execução das ações na escola	
F13,F21	-É uma responsabilidade que nós temos e também não deveríamos faltar à reunião porque é muito importante para a gente e para a escola, e para todos.			
F14,F18,F25,F28, F29,F31,F32,F33, F34,F35	- É quando se participa de todos os eventos de todos os momentos que acontece no colégio, sou muito participativa em tudo o que acontece na escola.			
F11,F1,F26	- É tomar ciência de tudo o que está acontecendo, é dar a sua opinião, fazer valer os seus direitos.	Atuação com opiniões, sugestões e execução nas atribuições do Conselho Escolar.	Contribuição com opinião e execução.	
F17	-É a idéia de cada um, cada um dando a sua idéia nos podemos fazer um bom trabalho.			
F15	-É para eu ter mais conhecimento, eu não conhecia o conselho escolar e agora eu entendo mais um pouco.	Treinamento para conhecimento sobre o Conselho Escolar.	Capacitação dos segmentos envolvidos.	
F23	- Não tenho noção, eu estou iniciando este ano.			

Tabela 1-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Pais de Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Pai 10, Pai 14, Pai 15, Pai 17, Pai 24, Pai 34, Pai 35.	-Participar de tudo o que acontece no colégio através do conselho, de remessa de dinheiro, explicar tudo, vamos gastar com isto, com papel, limpeza.	Conhecimento e acompanhamento das ações através do Conselho Escolar.	Compreensão de Gestão Colegiada	Participação
Pai 19, Pai 21, Pai 29.	-Ficar por dentro do conselho, ver como está a prestação de conta, ficar sabendo o que se passa na escola.			
Pai8 (e funcionária tercerizada)	-É agente ajudar as diretoras, eu cuido e olho sempre os meninos na escola, não deixo eles brigarem, fiscalizo a merenda, a diretora chama agente para olhar quando chega à merenda.	Envolvimento sem o conhecimento necessário sobre Gestão colegiada.	Execução das ações determinada pela diretora.	

Pai13	-Reunião de pais e mestres, professores, a 1ª. vez que eu estou participando, sempre que eu tenho alguns problemas eu participo para eles, se eu tiver que reclamar eu reclamo para eles mesmos, apesar de eu não participar de todas as reuniões, quando eu venho repassam a gente tudo o que acontece no colégio.	Desconhecimento dos organismos colegiados presentes na escola.	Inexiste percepção de colegiado.	
Pai1 Pai3	- Ficar a par dos assuntos da escola. -É se juntar para discutir.			

Tabela 1-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
. A4, A11, A23	-É quando você expõe sua opinião mesmo que seja contrária a muitos, se o grupo achar que a opinião certa é aquela, então que seja exercida a democracia.	Compreensão do que seja Gestão Colegiada	Democracia participativa	Participação
A14, A24, A31	- É quando todos, funcionários, pais, alunos, dentro da escola participam dando opiniões independentes do assunto.			
A21	-O núcleo gestor da escola está sempre em reunião aqui na escola para a melhoria da aprendizagem, discutir os problemas dos alunos, do comportamento dos alunos.	Vinculação da Gestão Colegiada a outros tipos de reunião.	Compreensão limitada de Gestão Colegiada.	
A2, A13, A29	- É compreender todas as dificuldades dos alunos, é representar a maioria, a classe principal da escola.	Coletividade resume-se em defender os alunos.	Corporativismo de um segmento.	
A1.	-Está envolvida em toda a parte democrática da escola, eleição, aprontar títulos, fazer todo um caminho para se ter uma votação e passar isso para os alunos.	Envolvimento nas ações sem nenhum poder de decisão.	Execução das ações na escola.	
A3, A5, A9, A10, A12, A18, A19, A22, A26, A27, A32, A35	- É você está integrado na escola, participando das coisas, dos eventos, engajado em tudo que há dentro da escola.			

Tabela 1-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Professores

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
P1, P3, P5, P10, P16, P19, P13, P33, P34 P14, P23 P18 P21, P24	-É você integrar com o todo, para fazer um bom trabalho, cooperar, participar, para mim é ter ação, não ficar esperando pelo outro, ver acontecer. -É chegar junto, participar da elaboração, da execução, de avaliação, agente se reúne para planejar, decidir, para executar. - É tomar as decisões consultando todas as pessoas envolvidas naquilo que as decisões vão implicar, ter participação ativa. -É ajudar a resolver os problemas, é ajudar e mostrar os erros é mostrar as condições, é criticar, é mostrar soluções.	Compreensão de gestão colegiada, elaborando, executando e avaliando a gestão da escola.	Gestão Colegiada efetiva	Participação.
P2, P4, P12, P15, P17, P22, P27, P28, P31, P32 P9, P11, P20	-É estar atuando nos movimentos, nos problemas da escola, que a escola promove e o professor tem que está dentro do segmento. -Um ajuntamento das pessoas com o mesmo objetivo e buscar os objetivos.	Envolvimento nas ações sem nenhum poder de decisão.	Execução das ações na escola.	

Tabela 2-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos Professores

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
P21	-Eu sou presidente do conselho e eu estou aqui perdida, eu fico aqui me perguntando o que fazer, como fazer, eu me sinto perdida, nunca tivemos treinamento, porque eu nunca participei de conselho, eu só fiquei com este cargo porque ninguém queria ficar, mas eu gostaria de encontrar caminhos para que eu possa ajudar as pessoas, o conselho deixa a desejar.			Participação na Gestão
P22	-Eu não sei informar, esta foi à primeira reunião que eu fui convocada eu não sei dizer se ele acontecesse, se ele intervem ou se é uma fachada, eu não sei.	Segmento sem o preparo suficiente para o exercício de uma gestão democrática	Conhecimento para um trabalho coletivo	
P3	-Sim, em todo e qualquer momento pode haver convocação de reunião nos intervalos, se for à necessidade pode haver por turno ou então no horário intermediário, dependendo vamos dizer da situação, se houver a exigência de uma maior presença de todo o contingente.			
P1	-Existe, aqui nós trabalhamos com uma equipe muito coesa, aqui não tem essas indiferenças, ah! Por que este não é o meu trabalho eu não vou fazer isto, aqui todo mundo ajuda todo mundo.			
P9,P10	-Existe, sempre tem participação dos professores no conselho, nas reuniões sempre faltam pessoas, mais professores, presidente e representantes dos alunos sempre estão presentes.	Presente nas reuniões do Conselho Escolar somente alguns segmentos.	Dificuldades de participação de alguns segmentos	
P13,P16,P18,P20,P24,P27	-Existe, sempre que se quer tomar uma decisão na escola é convocado o conselho, todos os segmentos, e não se toma decisão nenhuma na escola sem consultar o conselho.	Conhecimento sobre gestão colegiada	Compromisso com a gestão.	

P4,P11,P12,P14,P15,P17,P23,P28,P32,P35	-Existe o coletivo dos professores que participam ativamente da gestão, os projetos oriundos do núcleo gestor são discutidos conosco, e quando nós temos projeto, apresentamos nos encontros pedagógicos, e quando aprovados pelo coletivo, eles são implementados coletivamente.	Gestão Democrática resume-se na interação entre o segmento dos professores e a gestão da escola.	Inexiste percepção de colegiado.	
P5	-Este conselho na qual eu represento foi eleito por volta de outubro para eleição de diretor, portanto, antes deste período ficou prejudicada a participação do conselho.	Ativação do Conselho Escolar só para eleição de diretor.	Gestão Escolar descomprometida.	
P19	-O conselho se apresenta, neste momento, como momento de conquista, momento novo, momento de experiência, de experimentação, um compromisso renovado, este seria o momento em que estamos hoje lutando.	Renovação dos segmentos para a participação na gestão da escola.	Tentativa de ativação do Conselho.	

Tabela 2-Categorias e Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos dos Funcionários

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
F15, F18	-Existe, tudo que acontece na escola ele (diretor) participa agente.	Inexistência de participação dos segmentos na gestão da escola.	Conselho só para referendar a decisão da gestão.	Participação na Gestão
F3	-Existe, só que as reuniões que acontecem são muito raras só quando eles querem que agente participe, as reuniões são muito simples, quando tem uma precisão e agora precisa, aí foi chamado.			
F2, F29	-O nosso conselho não está tendo a participação total de todos os segmentos, ficam todos na ata, mas na hora do trabalho nem todos participam.	Dificuldades de envolvimento dos segmentos na gestão.	Gestão colegiada só pró-forma.	
F21	-Bom, não é tão participativa não, eles estão cada um na sua, cada um cumpre o seu horário,			

F1, F11, F13, F14, F17, F20, F31, F34	<p>é difícil às pessoas que querem cooperar, cada um só que fazer o seu lado a sua parte, não tem aquela integração.</p> <p>-Existe, a reunião acontece uma vez ao mês e agente vê o que é que está defasado se estão precisando de alguma coisa ou está com deficiência de muita coisa, então se entra em consenso.</p>	Envolvimento na execução das ações na escola sem a compreensão de gestão colegiada.	Segmento sem capacitação	
F22, F24, F25, F28, F32.	<p>-Todos trabalham para ajudar uns aos outros, tem um serviço para fazer, mas não é na minha área, eu estou disponível dentro do meu horário, eu posso fazer para ajudar a administração da escola.</p>			

Tabela 2-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos da Soc. Civil

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Soc. 4, Soc. 14	-Existe, porque através do conselho eles têm direitos a voz e voto, opina, puxa para a questão da sua categoria do seu segmento.	Efetividade da gestão democrática na escola.	Gestão Colegiada efetiva	Participação na Gestão.

Tabela 2-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Diretores

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
D2, D16, D19, D20, D26, D31, D33, D34	<p>-A participação não acontece como era para acontecer, em casos extremos o conselho às vezes é consultado, é raro, não é o corriqueiro, as pessoas que fazem parte do conselho não desenvolveram aquela responsabilidade, a capacidade de participar, de realmente ser uma democracia dentro da escola, falar, falar quando errado, falar quando certo, e não é só nessa escola, nas outras também.</p> <p>-Na última gestão (2003 – 2004) não houve porque a escola tinha dificuldade de reunir o conselho para tomada de decisão, o conselho existia</p>	Inexistência do Conselho Escolar na Gestão da Escola, só se reúne para referendar o que o diretor decide.	Compreensão das atividades do Conselho Escolar pelo segmento.	Participação na Gestão.

D6	<p>só de nome apenas, não de fato. O diretor sempre atribuía a não reunião do Conselho pela falta de tempo, marcava uma reunião e os membros do conselho apareciam e a reunião era adiada por resolver alguma coisa e quando acontecia a reunião era para o diretor dizer o que tinha feito. Para mim isto é comunicação, não participação. Neste momento (2005) o conselho está sem funcionar.</p> <p>-Não, não existe, o conselho tem que crescer muito nessa direção, buscar essa</p>			
D29	<p>participação a partir das conclusões e das determinações de seus segmentos, que eles sejam um portador das decisões de seus segmentos, não decidir por ele próprio, eles decidem, tomam as decisões a partir das questões que são colocadas na reunião sem em nenhum momento escutar o seu segmento.</p>			
D8, D21	<p>-O Conselho ainda precisa evoluir, as pessoas ainda tem a idéia de que o conselho é simplesmente para respaldar o que o diretor decide quando na realidade ele tem que estar</p>			
D28	<p>junto é uma co-gestão.</p> <p>-Nos temos congregação de professores que contribui no dia a dia na escola, conselho de classes que trata da relação a sala de aula; reunião de pais e mestres, não temos conselho escolar.</p>			
D9	<p>-Comunidade de representação geral de todos os segmentos seria muito importante, embora na realidade na prática eles não estão sendo tão importante assim, o que agente nota é que os conselheiros só vem a escola para assinar a licitação, assinar uma ordenação de despesa ou para uma reunião de pais, para excluir alguém na escola, está faltando muito ainda para ser realmente um conselho.</p>			

D3	-Existe participação de todos os segmentos, os dos pais é um pouco mais restrito, nós temos 2.500 alunos e em média quando solicitada à participação dos pais só aparece em torno de 300. Qualquer atividade que os pais devem participar tem o custo do ônibus, tem a questão dele faltar do trabalho.	Compreensão dos segmentos de que a direção da escola é que deve resolver os problemas da escola.	Desinformação dos segmentos.	
D5, D15	-Existe e não existe, o pai, ele tem vontade, mas falta tempo e condições para participar, o aluno participa se for motivado, se ele não for motivado se afasta; os professores são omissos, talvez seja pela falta de tempo, ideal seria-o ter 200 horas/aula na mesma escola.			
D22	-Existe sim, e agora nós estamos mudando alguns membros do conselho para um melhor funcionamento do conselho é que nos estamos elegendo outro segmento e procurando pessoas que tenham disponibilidade.			
D11, D13, D17, D32, D35	-Cem por cento efetivamente não, há uma integração muito grande entre os professores, agora com relação a comunidade é muito lenta ainda esta conscientização, a comunidade ainda está naquela que a escola é que tem que decidir, que tem que resolver quem está a frente da organização, das reivindicações a comunidade ainda está naquela educação antiga, daquele comodismo, quase um paternalismo, que a direção que resolve os problemas.			
D7	-Perfeitamente, para tomar decisões não pode ser só o diretor, todo mundo tem vez e voz, do aluno ao vigilante, por que existe uma representação de cada segmento.	Consciência de gestão democrática para a tomada de decisões na escola.	Democracia participativa	

D1.	<p>-Vai haver mudança na direção da escola, então o conselho escolar reuniu-se para formar comissão reuniu-se para formar comissão eleitoral, e, participa de todas as atividades da escola quando vem às verbas agente se reúne com o presidente do conselho, quando o presidente não está, tem outros membros.</p>	<p>Conselho Escolar apenas para referendar eleição de diretor.</p>	<p>Segmentos despreparados.</p>	
D14	<p>-Tudo que se vai fazer nesta escola, tudo mesmo, eu nunca tomo decisão sozinho, eu chamo sempre o professor para participar, comunico os professores, agente participa, pede opinião dos professores, qualquer decisão eu comunico e peço opinião deles.</p>	<p>Gestão Democrática resume-se a participação de apenas um segmento.</p>	<p>Compreensão das atividades do Conselho.</p>	

--	--	--	--	--

Tabela 2-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos Pais de Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Pai3, Pai10	-Não, não existe, é muito difícil os pais participarem das reuniões do conselho da escola, é muito difícil acontecer isto.	Omissão da direção da escola para a convocação deste segmento.	Compreensão das atividades do Conselho Escolar.	Participação na Gestão.
Pai1, Pai13 Pai8, Pai14, Pai15, Pai17, Pai 34, Pai 35.	-Existe, em eventos, em reuniões de pais. -Existe, hoje veio um pai conversar com a diretora, vem conversar com os professores, procura saber como estão os alunos na sala de aula, aí o professor explica, se estão com alguém problema.	Inexistência do Conselho Escolar na Gestão da Escola.	Compreensão da legislação.	
Pai 19, Pai 21.	-Existe, e a participação se dá nas reuniões, quando tem reuniões vem muita gente para as reuniões dos pais e é discutida só a parte mesma dos alunos, das notas, só esta parte mesma.	Envolvimento do segmento apenas com os problemas referentes às questões administrativas.	Processo ensino e aprendizagem do aluno não são tratados na escola.	
Pai 24	-Existe, e no conselho é discutido sobre falta dos alunos, problema de indisciplina, a respeito do pagamento dos funcionários terceirizados, fico triste porque os funcionários daqui não participam das reuniões, acho que não é importante para eles. A comunidade deveria se interessar mais pelo conselho escolar.			
Pai 29	-Não, agente só faz participar das reuniões, e quando surge um problema cada qual diz como resolver, a participação			

	<p>da gente é assim, é uma idéia que agente dar como resolver e ai vão ao debate vão ao voto, agente diz a opinião da gente, os professores diz as deles e agente chega em um acordo.</p>			
--	---	--	--	--

Tabela 2-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
A1.	-Existe, tanto na eleição do grêmio quanto na eleição para direção, agora eles vem participando, perguntando como vai ser, como vai acontecer, quando é que vai ser e agente explicando.	Somente o Grêmio estudantil está em funcionamento, os outros organismos colegiados não estão em atividade.	Conselho Escolar desativado.	Participação na Gestão

A3, A11, A28, A34	-Existe, o grêmio escolar está na escola para isto, para que agente possa ser a voz dos alunos na gestão. No conselho escolar os alunos não tem uma participação tão ativa, no conselho escolar não há participação dos alunos, ninguém sabe o que é, não existe representação dos alunos no conselho.			
A2, A12, A14, A18, A19, A21, A22, A26, A31, A33	-Existe, o conselho se reúne mensalmente para discutir o que foi tratado cada mês, fazendo um cronograma de atividades.	Consciência de gestão democrática para a tomada de decisões na escola.	Democracia participativa	
A13	-Acho que existe, através das reuniões com os professores os alunos têm uma conversa muito aberta, eu acho.	Gestão Democrática resume-se apenas na participação de alguns segmentos.	Compreensão das atividades do Conselho	
A4, A8, A10, A29, A35	-Existe, eu mesmo já participei de algumas reuniões e as decisões tomadas pelo núcleo gestor da escola sempre é consultada, primeiramente aos alunos ou a diretora passa de sala em sala ou ela conversa como os alunos no auditório.			
A5, A9, A27	-Em certo ponto sim e em certo ponto não, eles não querem dar opinião de nada, não querem dar nenhuma participação, eles não debatem.			
A24	-O conselho escolar foi fundado no ano passado para eleição de diretor.	Ativação do Conselho só para eleição de diretor.	Desconhecimento da legislação.	

Tabela 3-Categorias, Unidades Sentido, Reduções emergidas Depoimentos Professores

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
P2, P20	-Todos os momentos da escola, sobre jogos sobre qualquer assunto deles mesmo.	Discussões somente para problemas referente às	Processo ensino e aprendizagem do aluno não são tratados na escola.	Referendo
P5, P1, P4, P9, P10, P14, P15, P18, P21, P31,	-Nas ordinárias, os problemas corriqueiros que acontece no dia-a-dia, não tem um pauta	questões administrativas, para respaldar as		

P32	anterior, cada um vem com as suas temáticas, nas extraordinárias os problemas maiores com relação a pauta dos alunos, notas, indisciplinas, problema professor , evasão, questão de verba, fardamento, prestação de contas, eventos que vão ocorrer na escola.	ações da gestão.		
P11	-Quando tem uma festa na escola, atividades extra classe, licitações, reuniões do núcleo gestor.			
P13	-Nós nos reunimos mais a respeito de uma obra que estava acontecendo aqui, um laboratório de informática.			
P17.	-Todas as reuniões com exceção de uma foi de prestação de contas, a outra foi para fazer o próprio plano de ação do conselho.			
P27, P28, P29	-Tivemos uma só reunião para a discussão de uma coleta de preços encaminhado pelo núcleo gestor.			
P16	-Principalmente na prestação de contas, o diretor repassa para gente o que vai ser comprado, precisamente na prestação de contas onde é levado para todo o segmento olhar a prestação de contas.			
P3, P12, P22, P23, P24, P35	-Só para a eleição de diretor.	Descompromisso da Direção da Escola para permitir a participação dos segmentos na gestão da escola.	Segmentos do Conselho sem a qualificação necessária.	
P19	-Na área pedagógica, na qualidade do ensino, na parte administrativa no que se refere sobre as verbas que chegam onde será aplicada.	Conselho Escolar efetivamente participativo na gestão da escola.	Gestão Democrática efetiva.	

Tabela 3-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
A1, A3 A18	-O conselho só reuniu-se ano passado para as eleições da direção da escola.	Ativação do Conselho foi só para eleições de diretor.	Descompromisso com a gestão colegiada.	Referendo

A2, A4, A5, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A19, A21, A22, A23, A24, A26, A27, A28, A29, A31, A33, A34	-Algumas dificuldades que a escola está enfrentando tais como: indisciplina, problema com professores, dificuldades dos alunos, verbas da escola, o lazer, fardamento.	Discussões somente para problemas referente às questões administrativas, para respaldar as ações da gestão.	Processo ensino e aprendizagem do aluno não são tratados na escola.	
--	--	---	---	--

Tabela 3-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Diretores

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
D2, D9, D13, D17, D19, D33.	-Só se reuniu para a eleição do diretor	Descompromisso da Direção da escola para permitir a participação dos segmentos na gestão da escola.	Conselho Escolar sem a qualificação necessária.	Referendo.
D3, D20, D34	-É pré-determinada e em cima da pauta agente trabalha a reunião do conselho varia de acordo com o que está acontecendo na escola, naquele momento que está fazendo a reunião.	Problemas referente às questões administrativas para respaldar as ações da gestão, sem a preocupação de discussão do processo de ensino e aprendizagem.	Desconhecimento da legislação sobre a gestão democrática e do papel do Conselho.	
D1, D5, D6, D8, D14, D15, D16, D22, D26, D28, D29, D31, D32	-Nas ordinárias ainda tinha que estar trabalhando o regimento do conselho e as extraordinárias todos os problemas que requer o trabalho do conselho para respaldar as atitudes do núcleo gestor, quando chega a verba porque o conselho é representação de todos os segmentos e você teria um respaldo maior para administrar esta verba, prestação de contas, indisciplina, notas, evasão escolar.			
D11, D7	-Assuntos relacionados as atividades pedagógicas tais como festividades que vão acontecer dentro da escola, problemas de ordem administrativas, festividades comemorativas.			
D21	-É tratado no conselho a parte pedagógica aqui inclui o aprendizado do aluno, a	Conselho Escolar efetivamente participativo na	Gestão Democrática efetiva.	

	avaliação, a parte disciplinar do aluno, dos recursos financeiros e também a parte da gestão num todo.	gestão da escola.		
--	--	-------------------	--	--

Tabela 3-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos Pais de Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Pai 1, Pai 8, Pai 14, Pai 19, Pai 21, Pai 24, Pai 29, Pai 34.	-Aproveitamento do aluno, as notas, questões de indisciplina, tudo o que acontece na escola é convidado os pais para participarem, comportamento dos professores.	Problemas referente às questões administrativas para respaldar as ações da gestão, sem a preocupação de discussão do processo de ensino e aprendizagem.	Desconhecimento da legislação sobre a gestão democrática e do papel do Conselho.	Referendo
Pai, 10, Pai 13.	-Agente bate muito em uma tecla que é a prestação de contas do colégio que é uma coisa que tem que ter transparência e agente não sabe porque nunca vem apresentação da prestação de contas, o diretor chega e mostra só o papel, está aqui o que foi gasto, mas não apresenta documentação.			
Pai 15.	-A primeira reunião não teve discussão alguma a mais importante foi a de hoje para avaliação dos professores.			
Pai 3, Pai 17, Pai 35	-Eu nunca fui chamado para participar de uma reunião no conselho só para reuniões de pais e na eleição para diretor.	Descompromisso da Direção da Escola para permitir a participação dos segmentos na gestão da escola.	Conselho Escolar sem a qualificação necessária.	

Tabela 3-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos dos Funcionários

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
F1	-Voltada para a melhoria da escola ate mesmo para atendimento dos segmentos dos funcionários da secretaria.	Reuniões somente para problemas referente às questões administrativas para respaldar as ações da gestão, sem a preocupação de discussão do processo de ensino e aprendizagem.	Desconhecimento da legislação sobre a gestão democrática e do papel do Conselho.	Referendo
F14, F34	-Reuniões que acontece de pais de alunos e para licitações.			
F9, F10, F11, F15, F17, F18, F20, F21, F22, F25, F26, F28, F29, F31, F32	-Questões de indisciplina, aproveitamento dos alunos, como gastar os recursos e a prestação de contas.			
F2, F3	-Em 2004 se reuniu para	Ativação do	Desconhecimento	

	eleição de diretor.	Conselho foi só para eleições de diretor.	to da legislação.	
--	---------------------	---	-------------------	--

Tabela 3-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos Sociedade Civil

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Soc. 4 Soc. 14	-Problemas disciplinares de aluno e de professores em 2004. -Discutir o projeto de esporte dentro da escola, incentivar a cultura.	Problemas referente às questões administrativas.	Desconhecimento da legislação.	Referendo

Tabela 4-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos Sociedade Civil

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Soc. 4 Soc. 14	-Inúmeras reuniões até porque tivemos em 2004 conflitos internos com professores, então nós não tivemos nem como desenvolver aquele nosso papel junto ao aluno junto aos pais e junto aos professores. -Entre 3 e 4 vezes.	Reuniões acontecem sem nenhuma programação antecipada.	Reuniões não estão previstas em calendário.	Nº de Reuniões

Tabela 4-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos dos Funcionários

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
F1, F13, F21, F24, F26. F10. F14, F15, F23, F29, F32 F20 F11 F18, F22.	-Teve semana pedagógica, PDE, geralmente é uma vez por cada sábado, todos os meses, todo mundo participa, e faz uma assembléia, reunião que é um ato constante, fora às festinhas, umas 8 vezes mais ou menos. -Umás 10 vezes, às vezes agente convida as pessoas para se reunir, mas eles não gostam de participar. -3 vezes. -Fizemos 5 reuniões. -Tem um calendário, seguiu religiosamente o calendário. -Não estou lembrado, mas o que é discutido no conselho é prestação de contas, participação nas reuniões de pais e mestre o que acontece no colégio, sempre o conselho	Reuniões acontecem sem nenhuma programação antecipada.	Reuniões não estão previstas em calendário.	Nº de Reuniões.

F3, F9, F17, F25, F28, F31, F34.	estar a par. -O nosso conselho ano passado à diretora não dava assim muito espaço para o conselho ser atuante, ai se desfez, ai em virtude das eleições foi obrigado a fazer um novo conselho.	Ativação do Conselho só para eleição de diretor.	Desconhecimento da legislação.	
--	---	--	--------------------------------	--

Tabela 4-Categorias,Unidades Sentido,Reduções emergidas Depoimentos Pais de Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Pai 1. Pai15, Pai17, Pai 35. Pai 21. Pai 24. Pai 8, Pai 13, Pai 29, Pai 34.	-Mais ou menos de 2 em 2 meses. -Apenas uma reunião. -Entre 3 a 4 reuniões. -Poucas vezes. -Uma vez por mês.	Reuniões acontecem sem nenhuma programação antecipada	Reuniões não estão previstas em calendário	Nº de Reuniões
Pai 3.	-Eu nunca fui chamado para participar de uma reunião do conselho escolar.	Descompromisso da Direção com a gestão colegiada	Desconhecimento da legislação	

Tabela 4-Categorias,Unidades de Sentido,Reduções emergidas Depoimentos Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
A1, A2. A4, A8, A10, A13, A21. A14,P22. A24, A26. A27, A29, A31, A33. A34,A5.	-Se reuniu 4 ou 5 vezes. -Muitas vezes, teve muitas reuniões. -Esta é a 3ª vez. -Uma única reunião. -Uma vez por mês. -Algumas vezes, algumas vezes que foi necessário.	Reuniões acontecem sem nenhuma programação antecipada.	As reuniões não estão previstas em calendário.	Nº de Reuniões
A9, A18, A19, A23, A35, A3, A11. A28,A12.	-Eu não sei, não posso informar, eu não tenho a mínima informação sobre o conselho, o que houve, quantas reuniões foram feita, vim conhecer o presidente do conselho agora nas eleições de diretor. -Só para eleição de diretor.	Descaso da gestão para o funcionamento do Conselho Escolar	Despreparo dos Segmentos.	

Tabela 4-Categorias,Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos dos Professores

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
-------------	---------------------	-----------	-----------	------------

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
D3	-Qualquer atividade que tenha custo, custo de ônibus por ex., e que tenha que faltar o trabalho dificulta a participação dos segmentos.	Horário para participação que atende todos os segmentos	Compromisso com a gestão colegiada	Dificuldades de participação
D5, D6	-O aluno não participa se não for motivado, o professor por omissão ou falta de tempo, pais por trabalhar.			
D13, D22	-Encontrar um horário que se enquadre na realidade de cada segmento, os pais trabalham, os alunos estudam em turnos diferentes, os funcionários e os professores, temos que encontrar um horário que atenda a todos.			
D2	-As pessoas que fazem parte do conselho escolar não desenvolveram essa capacidade de participar realmente ser uma democracia dentro da escola, falar, falar quando errado, falar quando certo.	Validação das ações realizadas pelos gestores, sem discussões, passivamente.	Desconhecimento da legislação	
D1, D7, D8, D9, D11, D14, D15, D16, D17, D19, D20, D21, D26, D28, D29, D31, D33, D34, D35.	-Tudo o que se leva para as reuniões os pais concordam sem nenhuma discussão, aceita passivamente, com relação aos outros segmentos é a mesma coisa, até hoje não senti dificuldades, nunca se faz uma reunião para ter divergências, não sei se é pelo fato de escutar um e todos seguem sem nenhuma discussão, sem contestar, pensando que aquele está com a razão e sempre seguem o segmento dos professores o que é necessário é uma capacitação, eles desconhecem as suas competências.			

Tabela 5-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos dos Professores

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
P1, P2, P9, P10, P11, P12, P14, P15, P17, P18, P21, P22, P23, P27, P28, P29, P31, P32	-Os representantes dos segmentos que participam no conselho escolar desconhecem o seu papel no conselho.	Desconhecimento das atribuições no Conselho Escolar das Escolas.	Capacitação para o exercício no Conselho.	Dificuldades de participação
P3, P4, P13, P24, P35 P5, P19, P20	-Os conselheiros têm muita dificuldade em participarem das reuniões por conta dos horários deles. -A participação dos pais é menos talvez em virtude dos pais terem pouco tempo para vir à escola por trabalharem.	Horário para participação que atende a todos os segmentos.	Compromisso com a gestão colegiada	

Tabela 5-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
A1, A12, A24. A8, A13, A21, A28, A34	-Os alunos participam pouco do conselho escolar pelo fato de estudarem em turnos diferentes e muitos tem medo de falarem nas reuniões. -Os pais trabalham e não tem muito tempo, os alunos não gostam muito e os funcionários quase não participam.	Horário para participação que atenda a todos os segmentos.	Compromisso com a gestão colegiada	Dificuldades de Participação.
A2, A3, A4, A9, A10, A14, A18, A19, A22, A26, A27, A29, A31, A33, A35	-Acho que os pais e os alunos e acho também que os outros menos os professores não conhecem muito bem o que é o conselho.	Desconhecimento das atribuições no Conselho Escolar.	Capacitação para o exercício no Conselho.	

Tabela 5-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos dos Funcionários

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
F1, F3, F11, F14, F15, F17, F20, F23, F24, F25, F26, F28, F29, F31, F34 F10, F22	-Os membros do conselho participam da gestão da escola, eles não participam mais porque não conhecem o que é um conselho, precisa de capacitação. -As pessoas não gostam de participar do conselho e os	Desconhecimento das atribuições no Conselho Escolar das escolas.	Capacitação para o exercício no Conselho.	Dificuldades de Participação

	funcionários não gostam de se entrosar.			
F2, F18, F21	-O problema de reunir todos os conselheiros é o horário que não combina.	Horário para participação que atenda a todos os segmentos.	Compromisso com a gestão colegiada.	

Tabela 5-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos da Soc. Civil

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Soc.4, Soc.14	-Nós nunca tivemos uma capacitação sobre os conselhos escolares, o que agente sabe é da participação em associação do nosso bairro,	Desconhecimento das atribuições no Conselho Escolar das escolas.	Capacitação para o exercício no Conselho.	Dificuldades de Participação

Tabela 5-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Pais de Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Pai 1, Pai 15, Pai21.	-O maior problema dos pais não participarem do conselho, todas as reuniões é que eles trabalham então o horário da reunião coincide com o horário do trabalho.	Horário para participação que atenda a todos os segmentos.	Compromisso com a gestão colegiada.	Dificuldades de Participação
Pai3, Pai8, Pai10, Pai 13, Pai14, Pai17, Pai19, Pai29, Pai 34, Pai 35.	-É importante que agente conheça o conselho que seja capacitado que entenda como participar.	Desconhecimento das atribuições no Conselho Escolar das escolas.	Capacitação para o exercício no Conselho.	

Tabela 6-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos da Soc. Civil

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Soc. 4, Soc. 14	-Associação que agente encontra mais organizada é a associação de pais e mestre, conselho escolar e grêmio. -Grêmio estudantil e conselho escolar.	Participação do conselho escolar na gestão colegiada da escola	Possibilidade de democracia.	Organismos Colegiados

Tabela 6-Categorias,Unidades Sentido, Reduções emergidas depoimentos funcionários

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
F1, F3, F10, F11, F14, F15, F17, F20, F21, F22, F26, F31, F34. F18,F24,F28.	-Grêmio e Conselho escolar. -Só Conselho Escolar.	Participação do conselho escolar na gestão colegiada da escola.	Possibilidade de democracia.	Organismos Colegiados
F2, F25 F9 F13 F34, F29.	-Grêmio que foi efetivado agora e o conselho escolar muito precário. -Grêmio, conselho e Associação de Pais e Mestres – APM. -Nenhum órgão colegiado.	Representação de alguns segmentos da comunidade na escola.	Conselho Escolar não está presente	

Tabela 6-Categorias, Unidades de Sentido, Reduções emergidas Depoimentos Pais de Alunos.

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Pai,1, Pai 13, Pai 14, Pai 15, Pai 19, Pai 21, Pai 34, Pai 35. Pai 3,Pai 8.	-Grêmio e o conselho escolar que se reuniu só para eleições de diretores. -Não existe, pois eu nunca fui chamado para reunião do conselho.	Representação de alguns segmentos da comunidade na escola.	Conselho Escolar não está presente	Organismos Colegiados.
Pai 10, Pai 17, Pai 24, Pai 29.	-Só conselho escolar.	Participação do conselho escolar na gestão colegiada da escola.	Possibilidade de democracia.	

Tabela 6-Categorias,Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
A1. A3, A5, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A19, A20, A22, A26, A27, A31, A33. A4. A8, A10, A17, A18, A28, A29, A34, A35. A21. A2.	-Líderes de sala, grêmio e o conselho escolar. -Grêmio e Conselho escolar. -Conselho escolar, grêmio e Associação de Pais e Mestres – APM. -Só o conselho escolar. -Só o Grêmio. -Líderes de sala.	Participação do conselho escolar na gestão colegiada da escola. Representação de alguns segmentos	Possibilidade de democracia. Conselho Escolar não está presente.	Organismos Colegiados

A24	-Muito precariamente só o conselho escolar.	da comunidade na escola.		
-----	---	--------------------------	--	--

Tabela 6-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Professores

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
P1, P3, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P19, P20, P21, P26, P27, P31, P32. P4.	-Grêmio e o conselho escolar. Grêmio, conselho escolar e Associação de Pais e Mestre – APM.	Participação do conselho escolar na gestão colegiada da escola.	Possibilidade de democracia.	Organismos Colegiados.
P10, P18, P22, P23, P24, P28, P29, A35.	-Só conselho escolar.			
P3. P17.	-Só o Grêmio. -Só conselho escolar que está incompleto.	Representação de alguns segmentos da comunidade na escola.	Conselho Escolar não está presente.	
P2.	-Nenhum órgão colegiado			

Tabela 6-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas Depoimentos dos Diretores

Depoimentos	Unidades de Sentido			Categorias
D1, D9, D10, D11, D14, D15, D19, D20, D21, D26. D13.	-Grêmio e conselho escolar. -Grêmio, Associação de Pais e Mestres – APM e o Conselho escolar.	Participação do conselho escolar na gestão colegiada da escola.	Possibilidade de democracia.	Organismos Colegiados
D7.	-Conselho escolar e Conselho de classe.			
D2, D3, D5, D8, D22, D28, D29, D31, D32, D33, D34, D35.	-Só conselho escolar.			
D16.	-Grêmio estudantil e o conselho escolar, sendo que o grêmio funciona melhor que o conselho.	Representação de alguns segmentos da comunidade na gestão da escola.	Conselho Escolar não está presente.	
D17.	-Não tem grêmio e o Conselho está incompleto.			
D6.	-Não existe nenhum organismo colegiado na escola, o grêmio deixou de existir e o conselho também está desativado.			

Tabela 7–Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergida dos Depoimentos dos Diretores

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
D1, D2, D3, D6, D8, D14, D15, D16, D19, D21, D22, D33, D34.	-Tudo que se passa na escola vem do CREDE, tudo é decidido, monitorado pelo CREDE, não é respeitado a autonomia da escola e a SEDUC fica mais distante.	Centralização nas decisões tomadas pelo CREDE sem a participação da escola e a SEDUC fica mais distante.	Escolas sem autonomia.	Relação Escola X CREDE e Escola X SEDUC
D9.	-Eu penso que deveria ser uma relação de cooperação, mas existem muitas falhas de comunicação, falta maior organização dentro dos órgãos.			
D5, D11, D17, D20, D26, D29, D35.	-Eu não vou dizer quem é cem por cento porque é um setor burocrático e a escola é dinâmica, as coisas do CREDE e SEDUC deviam vir com mais antecedência sempre chega com pressa, sempre solicitam sem programação as coisas para ontem.			
D7, D13, D28, D30, D31, D32.	-Temos uma harmonia, tudo o que se procurou no CREDE fomos atendido.	Atendimento satisfatório nas solicitações da escola ao CREDE.	Burocracia sem conflitos.	

Tabela 7-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Professores

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
P1.	-Não é boa porque nunca se tem acesso, as reuniões são raras e quando eles precisam da gente repassam um monte de informações para ser resolvida logo.	Centralização nas decisões tomadas pelo CREDE, sem a participação da escola a SEDUC está mais distante.	Escolas sem autonomia.	Relação Escola x CREDE e Escola x SEDUC
P2, P4, P5, P9, P12, P15, P16, P31, P35, P18.	-Tudo que se passa na escola vem do CREDE, tudo é decidido, monitorado pelo CREDE, é uma relação muito burocrática, a SEDUC fica mais distante.			

P22, P23, P24, P33, P34.	-Eu acho a SEDUC e o CREDE um pouco ausente das escolas, não há um acompanhamento direto assim, eu acho falho o acompanhamento das escolas.			
P3, P11, P13, P14, P27, P30, P32, P19.	-É uma relação boa ela, o CREDE está sempre presente muita boa. -Os CREDES apresentam um avanço em relação à escola porque realmente eles monitoram, acompanham, eles procuram melhorar a qualidade da escola, a SEDUC é um pouco mais distante.	Satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE.	Burocracia sem conflitos.	

Tabela 7-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Alunos

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
A1, A2, A3, A10, A11, A11, A13, A19, A22, A28, A29, A9, A33, A34, A35.	-Não sei informar é muito mais do núcleo gestor com o CREDE e SEDUC. -Poucas vezes o CREDE vem aqui na escola, só na eleição foi que ele esteve presente para acompanhar a eleição, foi a única vez que o vi aqui.	Desconhecimento da sua presença na escola, só esteve na escola para eleição de diretor.	Desinformação do segmento.	Relação Escola X CREDE e Escola X SEDUC
A4, A21, A23, A24, A27, A31, A32.	-Eu acho que poderia ser melhor, deixa a desejar.	Segmentos ressentem-se de uma presença mais constante	Presença parcial das Instituições.	
A5.	-Não tenho conhecimento, o CREDE sempre está presente em reuniões da escola.	Satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE.	Burocracia sem conflitos.	
A8, A30.	-O CREDE sempre liga para cá e deixa o recado para o núcleo gestor ligar para lá, é bastante comunicativo.			
A12, A14, A18.	-É uma relação muito boa, favorece ao colégio, aos alunos, para mim é uma relação excelente.			

Tabela 7-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Funcionários

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
-------------	---------------------	-----------	-----------	------------

F1, F17, F18, F24, F29, F30, F31, F34. F9, F10, F11, F21, F25, F32, F33, F35.	-Não é tão boa assim não, é complicado. -A SEDUC e o CREDE são muito ausentes dentro da escola, eles quase não vem aqui visitar para ver o problema de perto, é muito ausente CREDE e SEDUC.	Dificuldades de relacionamento	Relação conflituosa.	Relação Escola X CREDE e Escola X SEDUC
F2, F3, F22, F26.	-Não sei dizer não, não sei responder.	Desconhecimento da presença na escola.	Desinformação do segmento.	
F14, F15, F20, F28.	-É muito participativas a escola com a SEDUC e com o CREDE, tudo está de acordo com eles lá.	Satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE.	Burocracia sem conflitos.	

Tabela 7-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos dos Pais de Alunos.

Categorias	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Pai 1.	-O que eu vejo é normal, sempre tem um relacionamento, telefonemas, encontros, reuniões, contato um com o outro.	Satisfação no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE.	Burocracia sem conflitos.	Relação Escola X CREDE e Escola X SEDUC
Pai 3, Pai14, Pai 17, Pai 19, Pai 24.	-Não tenho conhecimento.	Desconhecimento da presença na escola.	Desinformação do segmento.	
Pai 8, Pai 10, Pai 13, Pai 15, Pai 21.	-Que eles precisam dá mais atenção agente, participar, vim mais, conversar, porque é muito difícil vir gente de lá para conversar com a gente.	Centralização nas decisões tomadas pelo CREDE, sem a participação da escola.	Escolas sem autonomia.	

Tabela 7-Categorias, Unidades de Sentido e Reduções emergidas dos Depoimentos da Sociedade Civil Organizada

Depoimentos	Unidades de Sentido	Redução 1	Redução 2	Categorias
Soc. 4.	-Eu acho que esta relação escola/CREDE/SEDUC há um	Satisfação no acompanhamento	Burocracia sem conflitos.	Relação Escola X CREDE e

<p>Soc. 14.</p>	<p>certo entrosamento, visitam sistematicamente a escola, os diretores sempre estão buscando esta questão de recursos, projetos que às vezes querem e há uma certa independência até pelo processo de eleição do diretor, porque só o diretor que não tenha consciência nenhuma do seu papel que ali está representando a comunidade escolar que vai mendigando alguma coisa, tem que valer os seus direitos, como votado, como eleito.</p> <p>-Eu acredito que tem um relacionamento bom, as informações ao meu ver correm de forma bem rápida, eu acho que há um relacionamento bom, há um intercambio entre a escola e o CREDE e a SEDUC, e acho que trabalham na mesma linha, os mesmos projetos visando esse crescimento.</p>	<p>e monitoramento das ações desenvolvidas na escola pelo CREDE.</p>		<p>Escola X SEDUC</p>
-----------------	--	--	--	---------------------------