

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Renata Pierini Ramos

**CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DA
PARTICIPAÇÃO DOS CONSELHEIROS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
SÃO CARLOS**

São Carlos – SP
2013

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Renata Pierini Ramos

**CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA: ANÁLISE DA
PARTICIPAÇÃO DOS CONSELHEIROS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
SÃO CARLOS**

**Dissertação encaminhada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Carlos para a obtenção do
título de Mestre em Educação, na linha
Educação Escolar: Teorias e Práticas.**

Orientador: Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

São Carlos – SP
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R175ce Ramos, Renata Pierini.
Conselho escolar e gestão democrática : análise da participação dos conselheiros nas escolas municipais de São Carlos / Renata Pierini Ramos. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
75 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Gestor Comunitário em Educação. 4. Comunidade e escola. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Renata Pierini Ramos
São Carlos 27/02/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti

Profª. Drª. Maria Cecília Luiz

Prof. Dr. João Augusto Gentilini

À Deus, a quem consagro tudo que sou e que tenho.

Ao meu esposo Marlon e meu filho Rafael, companheiros inseparáveis de todos os momentos, pelos quais tenho profunda admiração.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, com o qual tenho aprendido a exercitar a reflexão de forma incansável. Sua calma e confiança, nos momentos de grande ansiedade, aos poucos foram também por mim incorporadas.

Aos docentes que gentilmente participaram da banca de defesa, professor doutor João Augusto Gentilini e professora doutora Maria Cecília Luiz.

Ao querido Prof. Ramez Atique, por tudo que pude aprender desde sempre. Seu comprometimento e persistência, garra e o “acreditar” que se faz o caminho caminhando, me motiva a crer na democratização da gestão como processo educativo.

À equipe de Gestores Comunitários em Educação, que realizam a Gestão Democrática de forma prática e que tem feito a diferença no município de São Carlos.

Aos conselheiros de escola entrevistados, pela acolhida, compartilhamento de idéias, exposição de opiniões e de sentimentos que contribuíram grandemente para a realização desta pesquisa.

Aos formadores do curso de “Formação de Conselheiros e Conselheiras de Escola”, desenvolvido em 2005 no Município de São Carlos, o qual foi o grande *start* na minha caminhada rumo ao comprometimento com a Gestão Democrática.

Aos meus pais, que me ensinaram por meio de suas atitudes, o quanto é necessário que caminhemos com determinação e garra e que o desânimo não faz parte de nossas vidas.

Ao Rafael, filho admirável. Com você aprendo todos os dias muito mais do que ser mãe, também ser educadora e cidadã. Continuo desejando que você tenha filhos como você é para mim.

Ao Marlon, companheiro absoluto de todos os momentos, que acompanhou cada passo desta construção, aguardando pacientemente a sua conclusão.

Democracia é oportunizar a todos o mesmo ponto de partida. Quanto ao ponto de chegada, depende de cada um.

(Fernando Sabino)

RESUMO

O objetivo principal da pesquisa de que trata esta dissertação foi *identificar quais são os principais fatores que interferem positiva ou negativamente na participação dos membros do Conselho Escolar nas escolas públicas do município de São Carlos/ SP*. Optamos por realizar uma pesquisa empírica, cujo instrumento básico de coleta de dados foi um questionário, aplicado aos Gestores Comunitários em Educação e aos Conselheiros Escolares, representantes de todos os segmentos que compõem o Conselho Escolar, de cinquenta escolas. As análises foram fundamentadas em autores que discutem a gestão democrática da escola pública como mecanismo de ampliação da cidadania e do direito à participação. Os resultados das análises indicaram as relações de poder como o principal fator que dificulta a participação dos conselheiros, com pouca variação de segmento para segmento. Em contrapartida, o engajamento e o conhecimento na área se apresentam na pesquisa como fatores que facilitam a participação dos conselheiros. Assim, os resultados evidenciam a necessidade de formulação de estratégias que minimizem o efeito das relações de poder e potencializem o acesso a informações, como forma de se ampliar a participação dos Conselheiros.

Palavras chaves: Gestão Democrática da Educação, Conselho Escolar, Políticas Públicas, Gestor Comunitário em Educação, Relação Escola – Comunidade.

ABSTRACT

The primary objective of this dissertation is to investigate the main factors that affect the participation of school counselors in public schools in São Carlos / SP. To this end, we opted for conducting empirical research in order to produce and analyze data capable of providing greater concreteness to the arguments. Thus, in order to determine the research tools and the universe to be studied, techniques for the gathering, samplings, and analysis of data, were selected. For the gathering of data, a questionnaire was applied to Community Education Managers and school counselors. In order to determine the sample, we opted to cover fifty school units ensuring that all segments represented in the School Board answer the questionnaire. And finally, our analyzes were grounded on studies by authors who discuss the democratic management of public schools as a means of extending citizenship and guaranteeing the right of participation. Our preliminary results indicate that, power relationships present in the interpersonal relationships, is the main factor that hinders the participation of counselors, followed by bureaucratic aspects, described as a subcategory due to the fact that they are related to the fundamental category mentioned above. In contrast, engagement and knowledge in the field are presented in the research as factors that facilitate the participation of counselors. Thus, the results highlight the need to formulate strategies to minimize the negative factors and leverage them to promote the participation of counselors at the municipal level.

Keywords: Democratic Education Management, School Board, Public Policy, Community Education Manager, School – Community Relationship.

LISTA DE SIGLAS

AICE: Associação Internacional das Cidades Educadoras
CE: Conselho Escolar
CF: Constituição Federal
CGRP: Coordenação Geral de Redes Públicas
CME: Conselho Municipal de Educação
CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED: Conselho Nacional de Secretários de Educação
DAGE: Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
EaD: Educação a Distância
GAFCE: Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
GCE: Gestor Comunitário em Educação
LDBEN: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
MOODLE: Modular Object-Oriented Dynamic Learning
PNE: Plano Nacional de Educação
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEB: Secretaria de Educação Básica
SEE: Secretaria da educação do Estado
SME: Secretaria Municipal de Educação
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos
UFC: Universidade Federal do Ceará
UNCME: União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME: União dos Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação; a Ciência e a Cultura
UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO.....	15
1.1 O Conselho Escolar como instrumento de gestão democrática da escola.....	22
1.2 O Conselho Escolar no município de São Carlos no período compreendido entre 2001 e 2012.....	28
2. ARTICULAÇÃO DAS AÇÕES DE MOBILIZAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES NOS TRÊS NÍVEIS DE GOVERNO.....	32
2.1 O Programa Escola Nossa.....	32
2.2 Gestor Comunitário em Educação.....	34
2.3 Quatro eixos estruturantes necessários para o efetivo fortalecimento dos Conselhos Escolares.....	37
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
3.1 Definição das técnicas para a coleta de dados.....	48
3.2 Definição da amostra.....	50
3.3 Análise dos dados.....	51
4. AS RELAÇÕES DE PODER COMO FATOR INTERVENIENTE FUNDAMENTAL EM TERMOS DE PARTICIPAÇÃO DOS CONSELHEIROS.....	54
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
FONTES CONSULTADAS.....	71
APÊNDICES.....	75

INTRODUÇÃO

Diversas políticas públicas são implementadas com a intenção anunciada de se fortalecer a Gestão Democrática, consagrada na legislação educacional. Muitas vezes, no entanto, as formulações teóricas se dissociam da prática. A esse respeito Demo (2001) destaca a “capacidade de recriar teoria” e de “unir saber & mudar”, no plano da prática. Essa idéia tem a ver com a pesquisa em questão, cuja motivação reside principalmente na minha relação com a escola pública, marcada por uma vivência de professora, membro do conselho escolar por várias gestões e participante da equipe de governo, durante a administração municipal, no período de 2009 até os dias atuais.

Minha trajetória como professora foi marcada por inúmeras experiências desafiadoras. Assumi a sala de aula como professora efetiva em uma escola localizada num bairro periférico do município de São Carlos. O bairro distante dificultava a permanência de um corpo docente estável por períodos mais longos que um ano letivo. A grande maioria dos professores que lá atuava era contratada em caráter temporário, o que provocava grande rotatividade dos mesmos, ao final de cada ano letivo, entrave importante para a implementação de uma proposta político-pedagógica para a unidade escolar.

Tal rotatividade dos professores trazia, igualmente, dificuldade para se compor o Conselho Escolar. E para dificultar ainda mais a situação, a Lei que regulamentava a implantação dos Conselhos Escolares na rede municipal de ensino de São Carlos (decreto 203, de 2007)¹ não permitia aos professores temporários se candidatarem como membros dos Conselhos Escolares, podendo participar apenas com direito a voz, o que minimizava ainda mais sua importância.

Diante deste cenário, na condição de professora efetiva, sem alternativas e mesmo a contragosto por desconhecer esta forma de participação, candidatei-me na eleição de conselheiros de escola, no ano de 2006 e fui eleita pelos meus pares.

Enquanto professora, na sala de aula, decidíamos muitas coisas conjuntamente, eu e os alunos, mas como membro de Conselho Escolar minha experiência era nula. Após a eleição, e já na primeira reunião foi realizada a escolha do presidente, vice e secretário, e eu não demonstrei nenhum interesse por qualquer uma dessas funções. Na segunda reunião, o diretor da unidade escolar trouxe um aviso referente a um curso de formação para conselheiros escolares, a ser oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em

¹ Regulamenta o artigo 10 da Lei Municipal 13.889 de 18 de outubro de 2006, que Institui o Conselho de Escola na rede municipal de Educação de São Carlos e dá outras providências.

parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no período noturno, com carga horária de 30 horas, o que me conferia pontuação útil no momento da escolha de sala/turma; então resolvi me inscrever. A participação no curso foi o “marco zero” na minha trajetória de crescente participação nos processos de tomada de decisões na escola, principalmente no âmbito dos Conselhos Escolares. O curso me ofereceu a oportunidade de conhecer melhor este colegiado: sua estrutura, sua formação, e todo seu potencial de descentralização das decisões no âmbito escolar.

A partir daí, nos anos subsequentes, participei de outras formações como membro de Conselho Escolar, o que resultou no convite, em 2009, para atuar na administração pública, na função de chefe de uma divisão da SME, denominada Programa Escola Nossa, que tinha como principal objetivo propor ações que fortalecessem os vínculos da escola com a comunidade. Em decorrência da experiência a frente do referido programa, participei como palestrante, em vários municípios, em eventos voltados a processos mobilizadores e formativos, com vistas a implementação dos Conselhos Escolares e fortalecimento de suas atuações. Isso me motivou a colocar os Conselhos Escolares como uma de minhas principais metas na gestão pública municipal, tendo como perspectiva a gestão democrática da escola.

Em maio de 2009 fui indicada para participar do I Encontro Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, de iniciativa do governo federal, realizado em Brasília/DF. O encontro proporcionou aprofundamentos teóricos associados a relatos de atividades práticas, em função de inúmeras trocas de experiências, tanto em situações programadas como nos momentos informais de convivência com os demais participantes, de várias regiões do Brasil, o que permaneceu, depois, no ambiente virtual, criado pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, onde se registram inúmeras experiências, que contribuem com o intercâmbio entre Conselhos Escolares. Nesse encontro pude vislumbrar o imenso caminho a percorrer, quando comparava meu município com outros tantos mais avançados em relação a essa questão, em termos de realizações de ações concretas. Assim, e cada vez mais, me sentia motivada a retornar para São Carlos e fortalecer minha prática.

Por conta da trajetória descrita acima e também pelo desafio que encontro cotidianamente na minha atuação profissional é que tracei o objetivo principal da pesquisa, a saber: *identificar quais são os principais fatores que interferem positiva ou negativamente na participação dos membros do Conselho Escolar nas escolas públicas do município de São Carlos/ SP.*

Segundo Vieira (2005), o modelo de gestão pautado na descentralização representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. O Conselho Escolar, colegiado legalmente instituído para garantir este modelo, tem natureza deliberativa e consultiva, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários. Sua função é atuar articuladamente com o núcleo de direção no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola, enquanto representante de um coletivo. Cabe-lhe, na condição de colegiado ativo, capaz de intervir efetivamente na vida da escola, reunir-se regularmente, promover encontros com outros conselhos, enfim, articular-se também com agentes internos e externos à escola. Sabe-se, no entanto, que este órgão colegiado se limita, muito frequentemente, a validar ações e documentá-las, assumindo um caráter meramente formal.

Embora em muitos casos os Conselhos Escolares estejam presentes apenas nos aspectos burocráticos e formais, ações nas diferentes esferas demonstram que os Conselhos Escolares, encontraram espaços para discussões e implantações de políticas públicas que assegurem o elevado valor deste órgão colegiado.

Estas experiências auxiliaram nas reflexões voltadas à criação de espaços democráticos, onde todas as pessoas podem ter acesso e participar da tomada de decisões relativas aos mais diferentes assuntos, sejam eles pedagógicos, administrativos, metodológicos ou burocráticos.

No **primeiro capítulo** desta dissertação abordaremos a temática referente à gestão democrática da educação, sobretudo sobre os Conselhos Escolares como mecanismo facilitador, especialmente no município de São Carlos, na perspectiva de efetivar o movimento de mobilização em prol da gestão compartilhada. Esta iniciativa vem se consolidando como política pública relevante ao município em questão, no período compreendido entre 2001 e 2012.

O **segundo capítulo** tratará da articulação dos diferentes níveis de governo com vistas ao fortalecimento dos Conselhos Escolares. Como seções descreveremos o Programa Escola Nossa que se apresenta na gestão 2001-2012 como responsável pela elaboração de políticas públicas municipais que visam o fortalecimento da relação comunidade-escola. Trataremos também da figura do Gestor Comunitário em Educação, profissional de *status* fundamental para o sucesso do referido Programa.

Ainda neste capítulo, trataremos dos quatro eixos estruturantes para o fortalecimento dos Conselhos Escolares que tem norteado minha prática no município em

questão e como as ações nas três esferas (municipal, estadual e federal) se entrelaçam mutuamente.

O **terceiro capítulo** será destinado à apresentação da metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados. Na primeira seção as técnicas para a coleta de dados, na segunda, a proporção da mostra e posteriormente a análise dos dados coletados.

No **quarto capítulo** abordaremos algumas dimensões mais relevantes, de acordo com os dados empíricos da pesquisa, que afetam as relações de poder no âmbito dos Conselhos Escolares – caso da burocracia, do conhecimento e do engajamento.

Finalizando esta dissertação, o **quinto capítulo** tratará das considerações finais, e terá um caráter propositivo, como forma de contribuição da pesquisa aos avanços relacionados à mobilização dos Conselhos Escolares, de forma a torná-los mais participativos, contribuindo assim para uma gestão mais democrática da educação, em todos os seus níveis.

1. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

No panorama da luta em favor da ampliação dos espaços democráticos de participação, sobretudo no que diz respeito à educação, esforços de diferentes setores e em especial de educadores, contribuíram para que fosse incorporado em importantes legislações o princípio da Gestão Democrática da Educação.

O termo democracia significa governo do povo, pelo povo e para o povo; aponta, portanto, para o coletivo como principal sujeito da ação social. E cada ser humano, embora individualmente um ser distinto do outro, na verdade é parte desse coletivo, devendo, como tal, participar dos processos decisórios que dizem respeito a todos. Trata-se de um processo dinâmico de participação, cada vez mais complexo e necessário.

A concepção de democracia na educação envolve, entre outras coisas, o estabelecimento de mecanismos legais de participação política e social. Com papel fundamental, a participação política da sociedade reflete na elaboração de políticas educacionais que afetam não apenas questões pedagógicas, mas também a propagação de estratégias participativas de reconhecimento da diversidade regional e nacional.

Uma escola democrática deve garantir acesso, permanência e qualidade; mas também deve proporcionar uma formação para a cidadania, que implica em vivências democráticas.

Tragtenberg (2002) reforça que “Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o **homem**, o futuro cidadão.” (p. 8, grifo do autor).

Embora há muitos anos já vinha sendo cultivada esta semente de luta a favor da democratização da educação, a Carta Magna garantiu a afirmação do princípio da gestão democrática, em seu artigo 206, inciso VI:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

A participação popular então ganha força e abrem-se novos canais de comunicação entre a sociedade civil e o Estado, dentre eles o Conselho Escolar, visto como espaço de participação de ambos os setores. Caracterizado por sua natureza deliberativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora, ao Conselho cabe intermediar os interesses da sociedade civil junto às esferas governamentais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), seguindo os princípios da Constituição, faz referência explícita aos Conselhos, ao dizer que:

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

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

II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Evidente que o processo de democratização efetiva, apesar da legislação favorável, encontra dificuldade para avançar de maneira rápida; não sendo fácil o estreitamento dos vínculos entre a sociedade civil e o poder público.

A partir da LDB a educação assume novas características. Municipalização, descentralização, autonomia, são palavras de ordem. Muitos municípios criam seus próprios sistemas municipais de educação, e os conselhos, de maneira geral, parecem ganhar relevância nesse processo de gestão educacional, em particular a gestão das unidades escolares.

Também o Plano Nacional de Educação propõe, em uma de suas metas, a criação de Conselhos Escolares nos estabelecimentos oficiais que oferecem educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2001).

Embora apareça como imperativo nas legislações, por meio de princípios, diretrizes e normas, a organização da gestão democrática, no sistema educacional brasileiro parece ainda estar longe de se tornar uma exigência social. Apesar disso, a escola, outrora vista como um local de decisão tomada apenas por educadores, hoje se vê compartilhando espaços com pais, alunos e comunidades em geral. E, como diz Libâneo (2001), a participação é fundamental para se garantir a gestão democrática da escola, seja nas decisões e construções de propostas, seja no processo de implementação, acompanhamento e avaliação do trabalho lá realizado.

O estudo Aprova Brasil realizado pela UNESCO em parceria com Ministério da Educação, com o intuito de identificar os fatores que garantem às escolas estarem no topo do ranking dos exames oficiais, demonstrou que 33 escolas com perfil típico daquelas que costumam fracassar, quando submetidas ao exame oficial, Prova Brasil, se destacaram por obterem nota acima da média nacional. Após serem analisadas, cinco foram os fatores comuns preponderantes em todas as unidades escolares que aqui cabe destaque: as práticas pedagógicas; a importância do professor; a gestão democrática; a participação da comunidade

escolar e dos alunos; e as parcerias externas. Salientando o terceiro item que diz respeito à gestão democrática, este aparece como fator relevante que contribui para a melhoria da aprendizagem, indicando uma ampliação da visão do processo educativo extrapolando a relação educador-educando. Portanto, diante de tantos fatores que poderiam justificar esse resultado, o compartilhamento de decisões entre poder público e sociedade civil surge como um fator que merece destaque (BRASIL, 2007).

Como afirma Luck (1998, p.15), “o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”.

Gestor escolar e comunidade devem desenvolver parcerias, com vistas à melhoria do processo de aprendizagem, já que, assim, facilita o enfrentamento de desafios cotidianos. Além disso, para que se alcance a participação nas escolas, na perspectiva de uma gestão democrática, é importante a boa formação do gestor, considerando-se o momento social, político, cultural e econômico atual.

Relacionado a essa questão, cabe salientar que o bom gestor não é aquele apenas com características de bom administrador, pois a visão que o gestor tem sobre sua função é fundamental para que seu desempenho tenha êxito. A administração geral e a administração escolar se apoiam, igualmente, em algumas bases teóricas comuns, mas não se confundem, porque se voltam para ambientes, públicos e objetivos distintos. Assim sendo, o papel do administrador escolar vai muito além de apenas ser o responsável pela dimensão burocrática do ambiente escolar.

O próprio conceito de administrador e gestor já se difere. O primeiro, com competências voltadas para o estabelecimento de metas e elaboração de estratégias para alcançá-las. Neste caso, o trabalho pedagógico é muitas vezes negligenciado; enquanto que ao contrário, o gestor compreende e participa do cenário a fim de projetar ações objetivando resultados futuros envolvendo todos os sujeitos presentes no ambiente escolar sem, contudo abrir mão das tarefas administrativas. Deve ser assertivo, democrático e flexível.

Em se tratando da educação, a democratização é um objetivo a ser perseguido, o que envolve a ideia de processo, que não se desvincula do produto. Mas, Paro faz uma ressalva:

[...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 1986, p.46).

As práticas participativas não solucionarão todos os problemas da educação, e nem é este seu objetivo, visto que o aumento da participação, conseqüentemente acarreta em um número maior de demandas. Entretanto, a sua efetivação é fundamental para a democratização da escola pública e, conseqüentemente, a descentralização do poder e a melhoria do ensino.

Paralelo à criação e fortalecimento do Conselho Escolar, fortalece-se o movimento em favor da eleição direta para diretores das escolas de educação básica, considerada um legítimo canal na democratização da escola. Isso, sem dúvida, foi também um avanço, tendo em conta um passado recente, no qual o diretor de escola era um preposto das oligarquias no poder local. Mais recentemente, há controvérsias acerca da eficácia de tal medida, em termos da efetiva democratização da escola e, sobretudo, do seu efeito em termos do resultado do aprendizado do alunado.

O caderno 5, publicação do Programa Nacional do Fortalecimento dos Conselhos Escolares, referindo-se ao tema, assinala que “a eleição, por si só, não é a garantia da democratização da gestão; é necessário referendar essa modalidade de escolha como um importante instrumento, a ser associado a outros, para o exercício democrático” (BRASIL, 2004b, p.38). Sem aprofundar tal debate, o que cabe salientar é que as várias medidas não podem prescindir de outra, bastante relevante, que é formação dos gestores escolares.

Nesse sentido, há um grande desafio para os gestores, uma vez que a escola deve preparar os alunos e ensiná-los a compreender e analisar de forma crítica os problemas da sociedade, que os afetam, direta ou indiretamente, tornando-os cidadãos participativos. Podemos salientar também a necessidade de um bom planejamento da escola, o que exige competência e habilidade do gestor, principalmente quando isso vem presidido do princípio da participação, da gestão democrática. Há que se contemplar a participação nos vários momentos do planejamento da escola, da execução do mesmo e da sua avaliação, o que não é tarefa simples.

O papel do gestor escolar assume, portanto, um novo caráter; coloca novos desafios, exige um novo saber. As conhecidas perguntas sobre "quem participa?", "como participa?", "no que participa?", "qual a importância das decisões tomadas?" devem estar presentes nas agendas de discussão da gestão escolar, mas também nos espaços de definição da política educacional de um município, do estado ou do país. Enfim, caberia perguntar: Quais são os instrumentos e práticas que organizam a vivência da gestão escolar?

A gestão democrática da educação e da escola deveria avançar rumo à combinação de formas de democracia representativa e participativa. A primeira implica

instrumentos e instâncias formais de participação; a segunda envolve o estabelecimento de estratégias e fóruns de participação direta.

Tanto de uma maneira como de outra é necessária a adoção de mecanismos que fortaleçam a relação entre o Governo e a sociedade, seja ela organizada ou não. A democracia que vivemos hoje, baseada no modelo representativo, restringe as diferentes formas de participação, o que traz a necessidade de se alterar as relações de poder, a partir de criação de espaços diversos e de formas de decisões mais compartilhadas, onde prevaleça o valor da diferença e do respeito à diversidade. O diálogo igualitário propicia o respeito à identidade individual de grupos menos privilegiados socialmente, reconhecendo-os e valorizando-os, intensificando, desta forma, espaços efetivamente democráticos.

No que tange a democracia participativa, um grande entrave está na desarticulação dos movimentos sociais com pouca representatividade, por conta da exigência em termos de comprometimento com a agenda política do país. Normalmente, o que vemos são movimentos grandiosos se esvaziando politicamente, devido ao declínio da participação. Tendo os partidos como representantes legais, isso não ocorre da mesma maneira. Entretanto, nem sempre são tão representativos da vontade da maioria como o esperado e com esta constatação, a sociedade busca mecanismos que garantam a direta intermediação entre governo e sociedade não se limitando apenas aos agentes políticos eleitos.

A democracia participativa não é um modismo e sim uma mudança das práticas políticas, por parte das instâncias públicas, mas também dos cidadãos indo além de um mero complemento à democracia representativa na medida em que fomenta a visão compartilhada e valoriza o engajamento.

A despeito disso, convém buscar cada vez mais a conquista da autonomia nas escolas, sem a qual não se pode falar em gestão democrática, que pressupõe a capacidade dos diferentes segmentos sejam eles profissionais da escola, alunos ou familiares de tomarem para si a tarefa de conduzir a escola, dentro de certos limites, obviamente, por meio da participação.

Da mesma maneira que a escola deve buscar sua autonomia, ela deve também educar para a autonomia, e tudo vai se articulando, num processo de mão única, ainda que difícil e muitas vezes lento. Portanto, autonomia, muitas vezes relativa, como diz Barroso (2001), não deve se restringir à descentralização administrativa e financeira, devendo estar atrelada a uma política ampla voltada para a melhoria da qualidade da educação em que o gestor escolar atrelado à participação da comunidade, sobretudo daqueles envolvidos no

processo direta ou indiretamente no contexto escolar, discutem os caminhos a serem percorridos.

Autonomia envolve clareza em termos de projeto político-pedagógico de cada unidade escolar, objeto de reflexão coletiva na escola, em todas suas etapas: diagnóstico; elaboração de diretrizes, objetivos e metas; execução e avaliação. Nele podem ser previstos projetos específicos de interesse da comunidade escolar, que depois de implementados devem ser sistematicamente avaliados e revitalizados.

Barroso (2001 p.25), discutindo a reforma da educação em Portugal, diz que algumas medidas, como formas de regulação, são necessárias para reforçar a autonomia, que deve ser vista como algo sustentável, o que envolve ação direta de serviços especializados da administração central e regional e protocolos elaborados entre as escolas e outras instâncias com reconhecida competência no campo educacional, como é o caso de instituições do ensino superior. O autor propõe uma estratégia de reforço da autonomia das escolas, considerada a partir de características que podem ser indutiva, diversificada, sustentada, compensada, contratualizada e avaliada.

Embora o autor em questão esteja se referindo à realidade de Portugal, tais estratégias da autonomia servem perfeitamente como elementos importantes para se pensar a realidade da educação brasileira, nessa mesma perspectiva.

Esse modelo de regulação, onde a autonomia é relativa, está se concretizando, a partir de um processo de descentralização bastante diferente do concebido tradicionalmente. Em décadas anteriores, quando se falava em descentralização, pensava-se, principalmente, no processo de redistribuição de responsabilidades, atribuições e autonomia de decisão entre diferentes órgãos de governo.

Krawczyk, (2002, p. 799), diz que:

[...] esse novo modelo de regulação supõe uma mudança radical da categoria 'sociedade civil' e 'cidadania' e vem sendo concretizado a partir de um processo de descentralização desenhado em três dimensões: órgãos de governo (municipalização), descentralização para escola (autonomia escolar) e descentralização para o mercado (responsabilidade social).

Ateremo-nos apenas à segunda dimensão, mais diretamente relacionada ao nosso interesse onde trataremos da autonomia da unidade escolar, vista como a liberdade da escola em buscar seu próprio êxito, junto à chamada comunidade, o que impõe a esta uma responsabilidade que não lhe compete, primordialmente.

Libanêo (2001) aponta alguns princípios da gestão escolar democrática, que passam pelo envolvimento da comunidade escolar, pelas relações voltadas para a busca de objetivos comuns e pela autonomia das escolas, definida como:

Faculdade das pessoas autogovernar-se, de decidir sobre o seu próprio destino. Autonomia na instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, bem como seus recursos financeiros, envolvendo professores, alunos, funcionários, representantes da comunidade escolar, transformando a escola em espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem. (p.115)

A gestão democrática da escola inacabada e de elaboração constante e processual, faz parte de um coletivo cujo requisito principal é a participação da comunidade escolar na elaboração, implementação e fiscalização de suas atividades, assegurando o protagonismo de todos os envolvidos na tessitura do seu projeto pedagógico, capaz de expressar, o mais fiel possível, a vontade coletiva, naquilo que é consensual. O processo de tomada de decisão que garante discussões igualitárias significa um momento de argumentação reflexiva, não prevendo apenas consensos, mas também dissensos, às vezes proibido e mascarado. Em contrapartida, o consenso pode ser caracterizado como pura aceitação passiva do comando do mais forte se confundindo com autoritarismo.

Paro, reforça esta ideia quando diz:

A administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens deve ter como meta a constituição, na escola, de um novo trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma “vontade coletiva”, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola. (Paro, 1986, p. 160)

Mouffe (2003, p. 14), ao falar de processos democráticos, defende que:

[...] a existência de relações de poder e a necessidade de transformá-las, enquanto se renuncia à ilusão de que poderíamos nos livrar completamente do poder (...) se aceitamos que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com os valores democráticos.

Esta forma de gestão garante a diversidade de opiniões e a ampliação de novas relações sociais, multiplicando os espaços políticos na sociedade e, como consequência, a legitimação do conflito. Ela descarta veementemente a utilização do autoritarismo para se evitar o confronto, valorizando assim a diversidade como algo positivo. Desta forma, torna-se

essencial o estabelecimento de mecanismos capazes de estimularem práticas que envolvam, ao mesmo tempo, o consenso e o dissenso.

Segundo Mouffe (2003) para que haja o consenso, necessariamente há de existir a exclusão. Impossível haver consensos sem que a aprovação de uma proposta exclua, necessariamente, outras tantas, estabilizando o que anteriormente estava instável.

Para que os momentos de tomada de decisão alcance seu objetivo e tenham como premissas, a democracia, não há de se esperar que os conflitos não existam, e sim que eles sejam solucionados, respeitando-se a diversidade que caracteriza a unidade.

É possível alcançar formas de acordo, mas são sempre parciais e provisórias, uma vez que o consenso se baseia necessariamente em actos de exclusão. (MOUFFE, 1996, p. 95)

Entendemos, entretanto, que a produção de consenso não implica, essencialmente, na aprovação de uma proposta e, conseqüentemente, na eliminação de outras. Ao contrário, significa identificar em ambas, aquilo que é consensual e o que é antagônico, chegando-se a uma proposta que incorpore e também elimine elementos de todas as propostas em disputa. Ou seja, o poder em jogo não é o poder do vencedor ou do ganhador, mas o poder da negociação, do argumento, do convencimento, e também a disposição em ceder, de ambas as partes. O poder não é de fato eliminado, mas visto a partir de certa perspectiva: da incorporação, e não da eliminação do outro, ou dos outros.

A gestão escolar compartilhada com os diferentes segmentos se apresenta como um modelo representativo, restringindo as diferentes formas de participação, como por exemplo, fóruns e assembleias. Desta forma, espaços mais amplos de decisões em que tenham garantido a importância da diferença e do respeito à diversidade estejam mais presentes na rotina das escolas. O diálogo igualitário entre diferentes opiniões garante o respeito à identidade individual de grupos menos privilegiados socialmente, reconhecendo-os e valorizando-os, intensificando, desta forma, espaços efetivamente democráticos. Assim, “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

1.1 O Conselho Escolar como instrumento de gestão democrática da escola

Nesta primeira seção do capítulo 1 trataremos da importância dos conselhos, sobretudo, dos Conselhos Escolares.

Inicialmente, abordaremos as origens do termo conselho, derivado do latim *consilium*. Das diversas acepções do termo, segundo o dicionário Houaiss², destacamos aquela que define o conselho como um organismo público, destinado ao assessoramento de alto nível e de orientação e, às vezes, de deliberação, em vários campos da atuação do governo. Na origem, os conselhos de anciãos, de sacerdotes ou de notáveis, por exemplo, representavam estruturas políticas cujo papel era aconselhar os soberanos em aspectos religiosos ou em momentos de crise, como as guerras (RISCAL, 2010).

No Brasil o conselho assumiu o modelo de assembleias de notáveis, congregando os homens de prestígio local. Na monarquia é instituído o conselho com o papel de mediação e conciliação dos conflitos entre a Coroa e os diferentes grupos políticos que se lhe contrapunham; no período republicano surge a concepção de conselhos setoriais, mas ainda permanecendo a sua função de agente mediador da relação entre as políticas governamentais e os interesses da sociedade.

A centralização do poder impediu o desenvolvimento de um processo participativo nas decisões políticas, visto que o Estado apresentava-se como detentor da verdade e da justiça; e aqueles que não pertenciam a este segmento eram excluídos do processo, dificultando inclusive a criação de conselhos com caráter deliberativo. Daí a importância de se fortalecer os conselhos que assumam uma função mais efetiva de representar a sociedade civil junto aos governos e ao Estado, e não o contrário. Governos menos centralizadores favorecem a participação, mas também os conselhos, independente dos tipos de governo, podem agir de forma mais autônoma, interferindo nos mesmos, porque há, de fato, relações recíprocas, de mútua influência.

A propósito, no caso desta pesquisa buscamos identificar os fatores que interferem na participação dos conselheiros escolares, como por exemplo, a dificuldade nas relações interpessoais, de poder, falta de informação, aspectos operacionais, etc., para citar alguns que se nos revelam no dia-a-dia, no exercício da gestão pública. O desempenho dos conselhos esbarra fortemente nas práticas centralizadoras dos governos, dificultando o avanço em termos da gestão democrática. Muitas vezes, sob o pretexto da descentralização, da participação etc., os conselhos acabam reproduzindo relações de poder centralizadas.

Riscal (2010, p.31), ao se referir à CF/88, nos chama a atenção para as concepções relativas aos conselhos:

² HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

O modelo de gestão democrática que se encontrava na mente daqueles que a defendiam no período constituinte, eram os conselhos de autogestão de fábricas. A tradição anarquista nos legou o projeto organizacional de autogestão social, por meio de conselhos democraticamente eleitos. Tratava-se, portanto, de criar conselhos de caráter deliberativo, colegiados, com a finalidade de garantir o controle e fiscalização das políticas públicas pelos seus beneficiários.

Entretanto, não foi isso que ocorreu. Os conselhos criados com o objetivo de fiscalização e avaliação de políticas públicas subordinaram-se aos poderes públicos, legitimando suas ações e criando uma ilusão de democracia, já que persiste a distância entre os que dirigem e os que são dirigidos.

Nas várias esferas do poder público, cada órgão executivo é acompanhado de um colegiado. Ao lado do ministro da Educação há o Conselho Nacional de Educação; ao lado do Secretário Estadual de Educação há o Conselho Estadual de Educação; ao lado do Secretário Municipal de Educação há o Conselho Municipal de Educação, e assim por diante. Isso é replicado dentro das escolas, onde ao lado do gestor da unidade escolar há o Conselho Escolar, cuja importância foi destacada nos últimos anos, no sentido de democratizar as escolas.

De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola junto com a eleição de dirigentes escolares têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola (PARO, 2008, p.13).

O Conselho Escolar aparece então “como uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã” (BRASIL, 2004a, p.33).

Ao examinarmos o funcionamento efetivo do Conselho Escolar, no entanto, percebemos certa disparidade nas relações de poder entre aqueles que já atuam na esfera do poder público, especialmente o gestor escolar, e os demais membros da comunidade escolar, cabendo destaque aos próprios alunos, seus familiares, e a comunidade de entorno da escola. Há, com isso, o risco de que as pessoas que operam na órbita dos governos, os funcionários, por exemplo, dominem a cena nas relações cotidianas e nos processos de deliberação, no

âmbito do Conselho Escolar, alijando às vezes de forma explícita os demais segmentos, ou criando mecanismos que produzem apenas uma falsa impressão da sua participação.

Disso decorre que a participação de certos segmentos envolve um esforço maior e uma tomada de consciência a respeito do importante papel do Conselho Escolar. É o que afirma Paro, ao dizer que:

A participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades. (PARO, 2006, p. 16-17):

O mesmo autor afirma que não existem receitas ou fórmulas infalíveis para promover a participação da comunidade. Como toda prática democrática, a participação decorre de um processo, do caminho que se constrói no próprio caminhar; um caminhar, no entanto, que envolve clareza de rumo, perseverança e ações concretas, não apenas retórica, discurso, como muitas vezes acontece.

A participação na escola sempre vem seguida de permanentes argumentos citados ao longo dos anos que apontam para os motivos que não corroboram para que haja a efetiva participação: os pais não participam; os professores não trabalham fora do seu horário contratual; a direção quer participação, mas não cria condições para efetivá-la; dentre outros tantos.

Muitos diretores e professores alegam que a comunidade não participa da vida escolar de seus filhos, dos processos de tomada de decisões da escola, etc. Por sua vez, a comunidade se queixa de que a escola não procura saber dos seus interesses. Há, nisso, evidência da distância entre escola e comunidade, o que explica, em parte, a dificuldade da participação e do avanço em termos de uma gestão mais democrática, ainda que tenham avançado nessa direção.

Schneckenberg (1999, p. 13) afirma que qualquer proposta inovadora referente a políticas educacionais somente terá êxito se o gestor e os membros internos da escola estiverem efetivamente envolvidos no processo. Da mesma forma, o trabalho coletivo tem sido apontado por pesquisadores e estudiosos como o caminho mais profícuo para o alcance das novas finalidades da educação escolar, porque a natureza do trabalho escolar – produção do humano – é diferente da natureza do trabalho voltado para a produção de objetos, serviços. Cabe destacar, assim mesmo, que mesmo na produção de mercadoria a participação tem se tornado elemento importante. Isso faz com que vários modelos de administração, oriundos das

empresas, penetram o campo da educação, o território das escolas, apresentando-se com várias roupagens, levando-se em conta, de fato ou supostamente, as especificidades do trabalho educativo.

No caderno 5, Dourado defende a eleição de diretores e a constituição de Conselhos Escolares, como a forma mais democrática de gestão. Outro elemento indispensável é a descentralização financeira, na qual o governo, nas suas diferentes esferas, repassa, para cada unidade escolar, recursos públicos a serem gerenciados conforme as deliberações de cada uma delas, por meio de assembleias, Conselhos Escolares, dentre outras formas democráticas de tomadas de decisão (BRASIL, 2004b).

Para a efetiva realização da democracia na educação, necessário se faz que os indivíduos sejam autônomos e desta forma, a autonomia é uma das bases para o exercício democrático. Ao fazermos essa afirmação, significa que a escola possui o direito de traçar normas e diretrizes dentro dos limites impostos pela legislação, entretanto sem imposições daqueles que se assentam no topo da pirâmide do poder.

O processo de autonomia, que pode ser estimulado pelo repasse de recursos, deve levar em conta uma maior participação, nas unidades escolares, dos agentes educacionais que atuam nos órgãos centrais, na gestão do sistema educativo. Isso porque a escola pertence a um sistema; submete-se a regras comuns, o que nos leva a falar, como já nos referimos anteriormente, em uma autonomia, entretanto, esta relativa (BARROSO, 2001).

Produzir um ambiente democrático na escola que favoreça o diálogo entre a escola e o próprio sistema do qual ela é parte trata-se de um aspecto de grande importância a ser considerado, tendo em vista um debate melhor informado, capaz de conduzir a caminhos mais claros de autonomia para as unidades escolares. Por outro lado, os agentes do sistema, a partir de tal interação, se aproximam da realidade concreta das escolas, podendo agir de maneira mais eficaz e eficiente, evitando a prática comum de se pensar soluções para as escolas sem que as mesmas sejam ouvidas, o que tem a ver com a gestão centralizada.

Os Conselhos Escolares, têm um papel importante na implementação dessa proposta de autonomia. Ciseski (1998) reforça que tais colegiados, de composição paritária, devem respaldar-se em uma prática participativa de todos os segmentos escolares como pais, professores, alunos e funcionários. Para tal, é importante que todos tenham acesso às informações relevantes para a tomada de decisões, e que haja transparência nas negociações acerca dos vários interesses, muitas vezes legitimamente conflitantes.

Para produzir uma sociedade menos desigual é preciso efetivamente melhorar a participação e distribuir melhor o poder, sobretudo nos processos de tomada de decisão.

Assim, a democracia representativa tem seu lugar importante, e se faz necessário avançarmos na direção de novas formas de participação como fóruns e conferências. Na escola cabe a mesma reflexão de como aprimorar a representação e, ao mesmo tempo, avançar no sentido de outras formas de participação, mais direta e efetiva, dos diferentes atores. Em outros termos, definir mecanismos formais, como é o caso da eleição de diretor, implementação do Conselho Escolar, descentralização financeira, e criar outras formas de participação, de democratização no âmbito das unidades escolares.

Para que haja uma sociedade democrática, é preciso que comunidade e governo, sociedade civil e Estado se tornem peças complementares de um único quebra-cabeça, o que pode ocorrer por meio de instituições participativas e deliberativas, e outros mecanismos mais eficazes de participação. Os Conselhos Escolares fazem parte do arcabouço de instituições capazes de promover avanços democráticos na educação, cada vez mais complexa, e que exige um projeto político-pedagógico elaborado coletivamente, por profissionais do ensino – que atuam nas escolas e nos sistemas educativos –, outros agentes integrantes da comunidade escolar, e também comunidade externa à escola. A realidade local, as características próprias de cada escola devem ser levadas em conta, sem desconsiderar, obviamente, os currículos oficiais, as normas, as diretrizes do sistema, etc.

Em particular, gostaríamos de abordar a importância da participação dos familiares dos alunos, no âmbito das unidades escolares. Dentre os vários papéis que a comunidade externa pode exercer na escola, podemos citar alguns como propor alternativas para os problemas; suscitar e discutir temas que ampliam a compreensão da participação da comunidade na formação de uma escola democrática; auxiliar na execução de determinadas atividades; fiscalizar e acompanhar as ações e projetos desenvolvidos na escola, entre outros.

A articulação entre comunidade externa e comunidade interna pode se dar via participação que se expressa e legitima no Conselho Escolar. Por meio do conselho, a escola pode se fazer “representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando este colegiado não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola” (Ciseski e Romão, 1997, p.71). Uma gestão que não pode transigir, em termos do respeito às diferenças, como destaca Freire (1996):

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética e da pedagogia, nem posso partir de que devo conquistá-los, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam conquistar-me. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na

minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade (p. 152).

Cidadania sem respeito não existe. Cada ser humano tem a liberdade de formar sua opinião acerca das coisas da vida. Lastimável quando isso não ocorre e muitos cidadãos optam por comportamentos desrespeitosos quando contrariados. Desta forma o preconceito se reforça sobre aqueles sem qualquer amparo social.

Essa concepção de Conselho Escolar, de caráter democrático que reforça a ideia de construção de uma sociedade igualitária, que se pauta em relações democráticas de respeito às diferenças, de fomento a uma cidadania participativa, construídas coletivamente, se contrapõe a tradição patrimonialista caracterizada por uma forma de dominação política tradicional em que a administração pública é exercida como patrimônio privado do chefe político, de relações permeadas pelo clientelismo,.

Neste capítulo nos propomos a relatar sobre a gestão democrática da educação, e a seguir trataremos especificamente das ações para o fortalecimento dos Conselhos Escolares realizadas no município de São Carlos.

1.2 O Conselho Escolar no município de São Carlos no período compreendido entre 2001 e 2012.

Localizada no centro geográfico do Estado de São Paulo, São Carlos provém de terras doadas pela Coroa Portuguesa à família Arruda Botelho. Sua história tem início em 1831, com a demarcação da Sesmaria do Pinhal. Em 1840 teve início o cultivo do café, o qual se tornou a primeira e principal atividade econômica da região. A cultura cafeeira voltada à exportação trouxe rápida prosperidade a São Carlos, que em 04 de novembro de 1857 – data da fundação – tornou-se distrito de Araraquara; em 1865 passou à condição de vila e teve sua Câmara Municipal instituída; e, finalmente, em 1880 foi elevada à condição de cidade.

Cidade com vigor acadêmico, tecnológico e industrial obteve o título de Capital da Tecnologia. Suas universidades e centros de pesquisa são reconhecidos pela excelência e diversidade. A Universidade de São Paulo (USP), com dois campi na cidade, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) oferecem ensino gratuito e de qualidade e já incorporaram à história de São Carlos suas contribuições à ciência e à capacitação profissional de milhares de alunos. (SÃO CARLOS, 2013).

A oferta de educação básica no município é compartilhada entre as redes estadual, municipal e particular.

A rede municipal de ensino conta com 52 unidades escolares, sendo 43 Escolas Educação Infantil, 08 Escolas de Ensino Fundamental e 01 Escola de Jovens e Adultos.

Para este estudo será feito um recorte na história da cidade, compreendendo o período de 2001 a 2012, administrado pelo Partido dos Trabalhadores - PT, que apresenta em seu programa de governo manifestação em favor de uma administração democrática, com participação da população; propondo se tornar uma referência estadual e nacional no campo da educação, vista como instrumento de construção integral da cidadania. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2000, p. 3).

Importante lembrar que durante e, principalmente, após o período da ditadura civil-militar surgiu um significativo movimento de mobilização social, sobretudo em meados da década de 1980, decisivo para os avanços democráticos, consagrados na Constituição Federal de 1988, e que garantiu uma maior participação dos cidadãos nas decisões políticas do país. A partir de então surgiram vários conselhos com poderes legislativos e deliberativos, em âmbitos federal, estadual e municipal.

No município de São Carlos cria-se a partir de 2001, um movimento de fomento à participação, especialmente por meio de conselhos, como o FUNDEF, CAE, CME, CE, criados e respaldados legalmente em anos anteriores pelas diferentes esferas administrativas. Na mesma ocasião experimenta-se, pela primeira vez no município, o processo de eleição para diretores de escola, e criam-se diferentes espaços democráticos, como fóruns e conferências, onde a sociedade civil e poder público se encontram com o intuito de elaborarem conjuntamente as políticas públicas municipais.

Em consonância com as orientações expressas nos princípios consagrados especialmente nas legislações em âmbito nacional que abordam esta temática, o município de São Carlos elege a criação e mobilização dos Conselhos Escolares como parte da política de democratização da gestão pública municipal.

A legislação municipal referente à implantação dos Conselhos Escolares foi elaborada em 1998 por meio de um Regimento Escolar Municipal com base na Lei Complementar 444, de 27/12/85, que é a lei estadual que organiza o magistério público, em muitos aspectos. Essa lei se refere à implantação dos Conselhos Escolares, mas não apresenta diretrizes suficientes para a efetiva regulamentação desse órgão colegiado. Em 2001 a Secretaria Municipal de Educação publica novas diretrizes relativas aos Conselhos Escolares

(Portaria X, de 20/02/01), com o intuito de regulamentar o seu funcionamento. Em seu artigo 2º encontra-se expresso:

A gestão da escola será desenvolvida de modo coletivo, envolvendo toda a comunidade escolar, sendo o Conselho de Escola a instância de elaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e do funcionamento da unidade escolar (SÃO CARLOS, 2001).

Após a implantação dos Conselhos Escolares nas unidades escolares em todos os níveis, é que em 05/02/2003 é assinado o decreto 11 que caracteriza o conselho como um colegiado de caráter deliberativo, composto por representantes da equipe escolar e comunidade usuária assegurando a paridade na representação e a função de membro nato ao diretor de escola, ainda que lhe fosse vedada a condição de presidente do Conselho. (SÃO CARLOS, 2003).

Em meados de 2006 a Secretaria Municipal de Educação encaminha para a aprovação da Câmara dos Vereadores a lei 13.795, de 04/05/06 que estrutura a educação pública municipal. Em seus artigos 9º e 10º, a lei trata da gestão democrática do ensino e dos Conselhos Escolares:

Art. 9º. A gestão democrática do ensino municipal dar-se-á pelo compartilhamento e co-responsabilização pela tomada de decisões entre os vários segmentos que concorrem para a realização dos processos educacionais e pedagógicos.

§ 1º. A concretização da gestão democrática do ensino municipal dar-se-á com a viabilização de espaços de participação da comunidade, pleno funcionamento dos Conselhos de escola, assembleias e outras instâncias colegiadas e representativas, investindo-se na descentralização das decisões, notadamente no que se refere à elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Escolar.

§ 2º. Serão garantidos canais de comunicação e informação entre os diversos segmentos da Administração e as unidades escolares, investindo-se na produção de espaços de efetiva formação, visando subsidiar as decisões relativas à rede municipal de educação.

Art. 10. O Conselho de Escola, órgão normativo, deliberativo e consultivo, será instalado em cada uma das unidades escolares mantidas pelo Município, conforme regulamentação específica.

Parágrafo único. Os Conselhos de Escola deverão contar com a representação de pais ou responsáveis pelos alunos, de docentes e de outros profissionais que atuam na unidade escolar (SÃO CARLOS, 2006a).

Em 13/06/07 em substituição ao Decreto 11 é aprovado o decreto 203³ e depois, em 30/03/2012, o Decreto 118⁴. As diferentes edições do Decreto visavam garantir

³ SÃO CARLOS (Estado de São Paulo) Decreto nº 203 de 13 de junho de 2007. Regulamenta o artigo 10 da Lei Municipal 13.889 de 18 de outubro de 2006, que Institui o Conselho de Escola na rede municipal de Educação de São Carlos e dá outras providencias.

que as dificuldades encontradas para a implantação do Conselho e para o seu efetivo funcionamento fossem minimizadas.

As iniciativas de implantação e mobilização dos Conselhos Municipais foram acompanhadas por outras ações, no âmbito do próprio município, e também ações em outros âmbitos, principalmente de responsabilidade do governo federal, conforme já anunciamos, das quais trataremos na próxima seção.

⁴ _____. Lei 13.889 de 18 de outubro de 2006. Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos e institui o Plano de Carreira e Remuneração para os professores da educação e dá outras providencias. Prefeitura Municipal de São Carlos- Estado de São Paulo, 2006b.

2. ARTICULAÇÃO DAS AÇÕES DE MOBILIZAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES NOS TRÊS NÍVEIS DE GOVERNO

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, abordaremos neste capítulo a questão da articulação das ações nas diferentes esferas de governo (municipal, estadual e federal) com vistas ao fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Convém salientar, a propósito, que isso tem ocorrido de forma bem sucedida, em alguns aspectos, na medida em que o entrelaçamento de políticas públicas nas três esferas governamentais, e de forma simultânea, tem se constituído num processo de fortalecimento mútuo, um exemplo de como se pode avançar na perspectiva da cooperação entre os diferentes níveis de governo, tema hoje tão debatido.

Desta forma, os resultados das ações aparecem, como tentaremos demonstrar neste capítulo.

2.1 O Programa Escola Nossa.

O Programa Escola Nossa nasceu no ano de 2005, em consequência de São Carlos ter assumido o compromisso com a Rede Brasileira de Cidades Educadoras, devendo, por isso, implementar ações coerentes com os princípios estabelecidos por tal associação.

Conhecida como AICE, a Associação Internacional de Cidades Educadoras é uma rede de cidades que promove a educação tomando como base todas as possibilidades do território urbano. Estes princípios foram inicialmente discutidos em 1990, a partir do 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, sediado em Barcelona (Espanha), por um grupo de representantes locais de cidades que compactuaram com o objetivo comum de desenvolver, juntos, projetos que visassem melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes, tomando a escola como espaço comunitário e a cidade como um grande espaço educador; o lema era aprender na cidade e com a cidade, valorizando-se o aprendizado vivencial e priorizando-se a formação de valores.

A AICE, responsável pelo suporte e monitoramento da proposta, promove a adesão de novas cidades interessadas e divulga experiências, com o objetivo de aprofundar o conceito de Cidades Educadoras, especialmente por meio da promoção de ações concretas. O vigésimo princípio da AICE, registrado na Carta das Cidades Educadoras⁵, aponta para

⁵ Versão da carta em Português disponível em < <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>> acesso em: set. 2012.

conceitos importantes, dignos de destaque: “a Cidade Educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, [...] uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade, e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços” (AICE, 2004, p. 9).

Ao aderir a esta proposta, os municípios devem exercer com eficácia as competências que lhes cabem, em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com caráter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade. O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais (AICE, 2004).

A fim de garantir ações municipais concretas, a Lei 13.889/2006 – Estatuto da Educação – em seu capítulo 1, artigo 3º, propõe que a educação do município de São Carlos esteja apoiada nos princípios da “gestão democrática da educação, abrangendo a participação dos educandos, da família e de todos os envolvidos nas atividades de ensino, e na busca da integração da comunidade com as atividades educacionais”. A mesma lei, em seu artigo 4º, determina que o “Poder Executivo desenvolva o Programa Escola Nossa, visando integrar os agentes sociais e a comunidade num amplo espaço educativo” (SÃO CARLOS, 2006b).

Entretanto, após a aprovação desta lei, não havia nenhuma indicação de como deveriam ser conduzidas as ações deste Programa vinculando então tais ações a uma assessoria de atendimento às crianças em situação de vulnerabilidade social, coordenada por uma psicóloga. Em meados de 2007 o Programa se apresentava com uma característica assistencialista; promovendo a abertura das escolas nos finais de semana e a realização de projetos, que aconteciam no período de férias escolares, como o Projeto Férias, sobretudo em bairros periféricos. Tais ações eram coordenadas por professores investidos na função de Gestores Comunitários em Educação no qual eu também atuei neste cargo.

Por não ter uma diretriz consolidada, cada Gestor Comunitário que fazia parte da equipe entendia e agia de forma descoordenada. Só aos poucos o Programa foi ganhando forma.

Há um poema de Machado (1980, p. 64) que retrata bem este momento do Programa. Diz o poeta:

Caminhante, são teus rastros/ o caminho, e nada mais;/ caminhante, não há caminho,/ faz-se caminho ao andar./ Ao andar faz-se o caminho,/ e ao olhar-se para trás/ vê-se a senda que jamais/ se há de voltar a pisar./ Caminhante, não há caminho,/ somente sulcos no mar.

Reiterando os versos de Machado, embora o caminho se faça ao andar, torna-se relevante que as experiências adquiridas venham subsidiar as novas ações de maneira a garantir que o processo de aprendizagem torna-se antes de qualquer coisa, um momento para reflexão, inspiração e, sobretudo, continuar a caminhada considerando as aprendizagens outrora adquiridas.

Em janeiro de 2009, quando aceitei o convite para chefiar a Divisão do Programa Escola Nossa, iniciei a gestão em meio ao Projeto Férias que ocorria no período de férias escolares, e pouco tempo tive para me adaptar à nova função, mas já conhecia o projeto por ter participado como gestora comunitária em edições anteriores.

Outra ação imediata ao assumir a chefia da divisão do Programa Escola Nossa foi a elaboração do Plano Plurianual. Deparei-me com a primeira grande dificuldade: como realizar um plano a ser desenvolvido em quatro anos se não sabia nem ao certo o que deveria fazer no dia seguinte? Lendo algumas publicações e artigos, e pesquisando sobre o objetivo geral do Programa Escola Nossa conclui que o fortalecimento da gestão democrática escolar por meio dos Conselhos Escolares deveria ser uma das grandes metas a serem atingidas durante minha gestão.

Ao longo da gestão (2009-2012), o Programa Escola Nossa ampliou sua atuação para três grandes macro-campos: Educação Integral, Fortalecimento da relação Comunidade e Escola e Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Para a execução das atividades há uma equipe interna atuando na Secretaria Municipal de Educação, e também uma equipe externa, composta por vinte e quatro Gestores Comunitários em Educação.

2.2 Gestor Comunitário em Educação.

O parágrafo 1º, do artigo 25, da Lei 13.889/2006, diz que os docentes poderão atuar em funções como a de Gestor Comunitário em Educação, no âmbito do Programa Escola Nossa.

A função de Gestor Comunitário em Educação, portanto, é exercida por professores efetivos do quadro da rede municipal, cuja carga horária inicial de trinta horas tem um acréscimo de dez horas semanais, compondo quarenta horas de efetivo exercício na

função. Os candidatos são selecionados por meio da entrega de projetos, que são avaliados por uma comissão formada por pessoas que atuam na Secretaria Municipal de Educação, indicadas pela Secretária Municipal responsável pela pasta.

Nas primeiras seleções, os proponentes apresentavam seus projetos e participavam do processo seletivo anualmente. Entretanto, percebemos que a troca anual dos gestores enfraquecia o Programa, porque acarretava a descontinuidade das ações formativas e executivas. Assim, a seleção de novos Gestores Comunitários em Educação passou a se dar apenas para as vagas remanescentes, garantindo desta forma, a manutenção da equipe.

Importante ressaltar que após a aprovação da lei que determinou que o município tivesse seu sistema próprio de ensino é que dividiu a cidade em seis regiões de atuação da supervisão escolar; e os Gestores também respeitaram esta divisão, de modo que quatro deles atendem, em média, dez escolas por região.

O principal objetivo da atuação deste agente é fortalecer os vínculos da comunidade com a escola, favorecendo o compartilhamento de decisões e fomentando a gestão democrática das unidades escolares.

O Gestor Comunitário em Educação vem tecendo sua identidade com base nessa relação da escola com a comunidade e vai constituindo uma ponte invisível, tornando-se um articulador dessa relação, auxiliando o gestor escolar no fortalecimento de vínculos da unidade escolar com o seu entorno, identificando lideranças e ampliando estratégias nesta perspectiva. Assume, enfim, um papel bastante relevante, com características próprias, algumas das quais descritas no trecho abaixo:

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. Eles se destacam no conjunto e por meio deles podemos conhecer o projeto socioeducativo do grupo, a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados. (GOHN, 2010, p.47)

Desta forma, assim como afirma Gohn (2010) sobre a importância do papel dos agentes mediadores, o Gestor Comunitário atua como referência na comunidade onde atua passando à margem do processo ritualístico de participação e ocorrendo de maneira informal, nos instigando a pensar que sua atuação fortalece as práticas de participação instituídas legalmente. Ou seja, presente no cotidiano da escola, participando informalmente, o Gestor

Comunitário em Educação estimula a atuação de representantes de vários segmentos, principalmente dos familiares dos alunos, nas instâncias formais da escola, como é o caso do Conselho Escolar.

A educação sendo fundamental para que se alcance a Gestão Democrática, e que alguns indivíduos devem gerir situações para que este objetivo seja alcançado, o Gestor Comunitário em Educação torna-se figura relevante para o desenvolvimento de uma sociedade participativa. Ele pode ser uma peça importante **na** e **para** a articulação entre a comunidade e a unidade escolar ao trabalhar conjuntamente com o gestor escolar, de maneira a promover uma gestão democrática, descentralizada e coletiva, sempre com caráter permanente e processual, visando transformar a escola em um ambiente de maior densidade social e comunicativa.

O Gestor Comunitário em Educação, na Divisão do Programa Escola Nossa tem sido orientado a atuar nesta perspectiva, fomentando a autonomia da comunidade e da escola, estando presente na comunidade assim como o diretor está presente na escola. Considerando-se que o conhecimento é algo que se dá de forma permanente, participar do ambiente escolar se faz necessário em todas as etapas da vida. O Programa Escola Nossa tem como propósito oferecer a todos os indivíduos condições de frequentar o espaço escolar, criando condições para que a comunidade participe de maneira consciente e prazerosa da gestão da escola, transformando-a em um ambiente escolar rico em análises e reflexões.

A escola não é somente o lugar para onde o estudante vai de segunda a sexta-feira para estudar, mas também *locus* onde, aos finais de semana, as pessoas devem frequentar para fins de lazer, divertimento, cultura, troca de conhecimentos. “A educação moderna, para ser uma realidade viva, depende do entendimento de professores e pais, de modo que a obra da escola e do lar se unifique numa comum intenção”. (MEIRELES, 1930, p.141) Em função desta necessidade, é altamente relevante pesquisar, refletir e estudar as diferentes formas de interação dos indivíduos, que se encontram ou não em idade escolar, dentro da unidade escolar. Além disso, para que haja uma sociedade democrática, é preciso que as instituições participativas e deliberativas e diferentes esferas de governo também se tornem peças complementares de um mesmo quebra-cabeça.

Nóvoa (1992, p. 137) defende a ideia de que “a escola não pode fazer tudo”, “deve ser apenas uma das instituições do espaço público de educação”. Destaca, assim, a necessidade de “um novo contrato educativo”. Contrato este, cuja responsabilidade é partilhada por um conjunto de atores e de instâncias sociais, não ficando apenas nas mãos dos educadores profissionais e sim evolui no sentido de uma maior responsabilidade da sociedade

Nesse sentido, o Gestor Comunitário em Educação, com vistas a fortalecer os vínculos da escola com a comunidade, deve identificar e remover as barreiras visíveis e invisíveis. Em particular, deve promover o fortalecimento dos Conselhos Escolares, levando em conta, sobretudo alguns eixos prioritários para se alcançar tal objetivo, tendo como perspectiva a gestão democrática das escolas no município de São Carlos.

2.3 Quatro eixos estruturantes necessários para o efetivo fortalecimento dos Conselhos Escolares

Em constante reflexão sobre os caminhos que norteariam minha prática com vistas ao favorecimento da participação da comunidade escolar e local nos processos de gestão democrática, deparei-me com relatos intrigantes dos gestores escolares, retratando a baixa participação da comunidade na vida da escola e nos Conselhos Escolares. Era como diziam, uma “tortura” o processo eleitoral para conselheiros. Por outro lado, especialmente os familiares dos alunos, alegavam que a falta de interesse em participar se devia, em parte, ao caráter meramente formal das reuniões do colegiado; elas não ocorriam de fato, o que desestimulava o envolvimento das pessoas. Fui percebendo, com base em tais depoimentos, que embora não houvesse um forte desejo de participação, os aspectos operacionais das reuniões não favoreciam uma gestão mais participativa; ao contrário, desmotivava.

Motivada pelo desejo de mudar tal realidade e com base na experiência prática acumulada até então, identifiquei juntamente com os Gestores Comunitários em Educação, quatro **eixos estruturantes** necessários para auxiliar o efetivo fortalecimento dos Conselhos Escolares: **legislação, eleição, formação e acompanhamento**.

São assim definidos porque são eixos de sustentação, alicerces que se tornaram necessários para a concretização do objetivo do Programa. A partir daí, levando-se em conta os quatro eixos, ações foram sendo concretizadas.

Propostas de formação foram implementadas em parceria com a Universidade federal de São Carlos, podendo citar uma delas, destinada aos gestores escolares, com carga horária de dezesseis horas, para tratar da gestão democrática da escola, tendo como norte a suposta falta de interesse dos pais em participar da vida da escola.

Finalizando esta formação, foi proposta pelo grupo de diretores a criação de uma comissão, a ser composta por representantes de todos os segmentos da escola, cuja tarefa seria discutir os entraves constantes na lei que regulamentava os Conselhos Escolares no

município (Decreto 203/2007)⁶. No segundo semestre de 2011 inúmeras reuniões foram realizadas para se discutir a norma vigente e desta forma, propor alterações que facilitariam a realização da gestão democrática das escolas, considerando que:

[...] A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. (CURY, 2005, p.01)

Durante as reuniões surgiu-se a necessidade de inserir um artigo que garantisse a participação dos alunos, de forma a se criar uma cultura de participação, de se construir cidadania. Foi proposto então que os alunos regularmente matriculados, a partir do quinto ano escolar do ensino fundamental, poderiam participar das eleições como candidatos, devendo ser votados por seus pares, como seus representantes no Conselho Escolar. Sabíamos de algumas implicações de tal medida, dada a grande dificuldade de compartilhamento de responsabilidades e compromissos entre crianças e adultos; far-se-iam necessárias ações de diferentes naturezas, sobretudo de formação, capazes de produzir mudanças nessa realidade. Outra alteração a destacar foi o tempo de mandato dos conselheiros, de um para dois anos.

A proposta de alteração do decreto foi encaminhada aos órgãos jurídicos responsáveis e ela foi quase que integralmente aprovada, com algumas poucas e irrelevantes restrições. Em março de 2012, o prefeito municipal assinou o novo decreto, e já foi possível colocá-lo em prática na eleição do mesmo ano.

Em âmbito estadual, a legislação que disciplina o assunto relacionado aos Conselhos Escolares é a Lei 444, de 1985⁷. Ela dispõe sobre o estatuto do magistério paulista e dá providências correlatas. A referência ao Conselho Escolar está no capítulo XV das disposições gerais; onde constam as diretrizes para a sua implantação e o seu funcionamento. Cabe salientar que os municípios que não dispõem de norma específica municipal que regulamenta o funcionamento dos Conselhos, se valem desta lei, o que significa que ela tem uma abrangência muito grande entre os municípios do estado de São Paulo.

A referida lei já se mostra obsoleta, no que diz respeito aos Conselhos Escolares. Entretanto, vemos um movimento favorável do próprio governo do estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Educação – SEE/SP, se manifestando neste sentido,

⁶ Regulamenta o artigo 10 da Lei Municipal 13.889 de 18 de outubro de 2006, que Institui o Conselho de Escola na rede municipal de Educação de São Carlos e dá outras providências.

⁷ Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: [s.n.]. Disponível em <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/41/56.html>>. Acesso em: 10/01/2013

em eventos como III Encontro Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, promovido pelo Ministério da Educação – MEC, em 2011. Tanto assim que a SEE/SP participou ativamente, inclusive como parceira, junto com o MEC e a Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, do I Encontro Estadual de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do estado de São Paulo, realizado na UFSCar, em fevereiro de 2012.

Temos claro, como bem disse Carlos Drummond de Andrade, que “as leis não bastam; os lírios não nascem das leis” (2000, p.23); sabíamos que novas etapas viriam, e que novas ações eram necessárias para se alcançar a participação dos diferentes segmentos da escola no Conselho Escolar.

Depois do relato acima, relativo ao processo de alteração normativa, orientada pelo eixo “**legislação**”, convém descrever o processo eleitoral de conselheiros, que destaca o eixo “**eleição**”.

Todo ano, as ações de preparação para as eleições iniciam-se em meados do mês de março, culminando na eleição propriamente dita, que ocorre na primeira semana do mês de maio. Há grande mobilização durante este processo, extrapolando os muros das escolas.

Começamos o processo de mobilização utilizando de uma estratégia advinda de uma das reuniões realizadas com os Gestores Comunitários em Educação, quando elaborávamos o processo de mobilização da comunidade para que participassem efetivamente do processo de escolha de novos conselheiros. Realizava-se um questionamento junto à comunidade escolar e usuária de como seria a escola de seus sonhos. Crianças, jovens, adultos, diretores, professores, alunos, pais; enfim, todos os envolvidos teriam a oportunidade de descrever, por meio de desenhos ou utilizando-se da escrita, como seria a escola ideal.

Acompanhando este processo, observa-se que surgem sonhos possíveis e sonhos impossíveis. Aos possíveis, damos os encaminhamentos necessários, os de difícil solução eram discutidos nas reuniões de Conselho Escolar juntamente com os órgãos administrativos ou pedagógicos convidados a participarem da reunião. Os sonhos são sistematizados por escola, posteriormente por região e, finalmente, agrupados num todo, na forma de um documento a ser entregue ao prefeito municipal, anualmente.

Eis os passos que conduzem do desejo à realização: Primeiro, o desejo ardente; em seguida, a cristalização desse desejo num propósito definido, e finalmente a ação adequada para conseguir o propósito. (HILL, 1995, p. 40)

Depois da *crystalização do desejo*, os Gestores Comunitários em Educação vão ao portão da escola motivando a comunidade a fazer parte do Conselho Escolar, argumentando tratar-se de um importante meio para a realização dos sonhos da comunidade escolar e do entorno.

Como os Gestores Comunitários atuam de maneira informal junto à comunidade, o relacionamento e o grau de confiança é diferente daquele estabelecido pelo diretor da escola o que facilita a sensibilização.

Observe-se, então, que, sucessivamente, há o momento do sonho, da mobilização, da eleição e, finalmente, de realização dos mesmos por meio do Conselho Escolar.

O governo municipal tem garantido orçamento para elaborar material didático pedagógico, produção de material de divulgação e visibilidade das ações realizadas. É como se a máquina burocrática estivesse a serviço dos sonhos da população, colocando-se como meio, não como fim em si mesmo.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (...) A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola será então um centro de debate de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual, independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 2001, p. 16)

Freire (2001) nos ajuda a pensar que devemos garantir momentos de formação de diferentes maneiras. E assim fazemos, tendo como diretriz o eixo “**formação**”. Aos professores, que também são conselheiros, foi oferecida uma formação presencial baseada nos cadernos⁸ elaborados pela Secretaria de Educação Básica SEB/MEC, com carga horária de 30 horas, certificada e finalizada com a exigência de um trabalho de campo, de aplicação prática, fundamentado em conhecimentos acadêmicos compartilhados durante a formação. Aos pais conselheiros, uma formação com carga horária inferior, contando apenas 16 horas, por conta da indisponibilidade de horário dos mesmos, também baseada nas mesmas cartilhas, que serviu de material didático-pedagógico. O conteúdo fora transformado em material

⁸Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619&Itemid=661>. Acesso em: 29/10/2012.

audiovisual, para facilitar seu entendimento. No ano de 2012, transpareceu a necessidade de uma formação mais individualizada feita na própria escola ou qualquer outro local definido conjuntamente com os conselheiros interessados, desde que facilitasse a participação de todos.

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. (FREIRE, 2005, p.16).

Os conselheiros que atuam nas escolas próximas se encontram em um lugar comum e os Gestores Comunitários em Educação daquela região realizam a formação em pequenos grupos, sempre favorecendo o diálogo igualitário.

A nível de governo federal, o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em parceria com a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e a Universidade Federal do Ceará – UFC tem oferecido um curso de formação de conselheiros escolares, na modalidade a distância, em escala muito maior.

Faremos breve referência ao curso oferecido pela UFSCar, do qual tenho participado em algumas ofertas como tutora e atualmente como coordenadora adjunta do curso.

A primeira oferta do curso de extensão ocorreu em 2009, para os municípios do estado de São Paulo que haviam solicitado a formação no Plano de Ações Articuladas (PAR). Tinha-se como expectativa que o curso aproximaria as Secretarias Municipais de Educação dos Conselhos Escolares, e também a universidade da realidade de Educação Básica, apoiando a reflexão da gestão democrática no ensino público.

A equipe pedagógica do curso propunha sempre ações coletivas, mesclando perspectivas teóricas e práticas, com base nos cadernos do Programa (MEC), prevendo espaços de discussões, em fóruns temáticos.

O curso realizado em duas etapas sendo que a primeira tratava dos cinco primeiros cadernos do Programa e a segunda dos outros seis, com destaque para o fato de que, nesta segunda etapa, os alunos deveriam elaborar um Plano de Ação para o fortalecimento dos Conselhos Escolares a ser aplicado no município sede de cada cursista. Como encerramento de uma das ofertas, foi realizado um encontro em São Carlos, quando tive a oportunidade de compartilhar novamente a experiência do trabalho realizado com os Conselhos no município. Foi uma oportunidade a mais com e entre os cursistas, produzindo-se uma reflexão a partir da

qual a aprendizagem vai se dando de forma processual, por meio da interação daqueles que atuam efetivamente junto às escolas e que, a partir disso, passam a enxergar mais facilmente as possibilidades de ações concretas em seus municípios.

Luiz (2010) relata esta experiência empírica bem com o objetivo da elaboração dos Planos de Ação:

O objeto desse plano foi promover ações que fortalecessem o conselho escolar das cidades dos cursistas, dando foco nas questões particulares de cada município, e levando em conta as suas diferentes realidades.

Outra iniciativa importante trata da realização do I Encontro do Estado de São Paulo para o Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que surge como demanda em um dos encontros nacionais realizados em Brasília.

Por conta da parceria já efetivada entre o MEC e a Universidade Federal de São Carlos, ficou definido que o encontro seria realizado neste município que contaria com o apoio dos municípios ali representados, garantindo desta forma que o encontro tivesse a participação de todo o estado de São Paulo, inclusive da Secretaria da Educação do Estado (SEE) presente também neste encontro de idealização.

O evento foi realizado em dois dias consecutivos (28 e 29/02/2012) e contou com a participação de mais de 600 pessoas, de vários municípios do estado, propiciando um debate importante a respeito dos Conselhos Escolares. Foi possível mapear melhor a realidade do funcionamento deste colegiado em âmbito estadual e, mais importante que isso, estimular as primeiras ações e fortalecer aquelas já implementadas nos demais municípios.

Tratou-se de um momento de extrema riqueza quanto a relatos de expectativas de efetivação das propostas ali apresentadas e dos possíveis futuros frutos advindos do encontro. Misturavam-se, naquele ambiente, consultores do MEC, professores universitários, técnicos de secretarias estaduais e municipais, professores, e ali se percebia, sem dúvida, a primazia de espírito de fraternidade, de colaboração, à busca de caminhos para se avançar mais rapidamente na direção da gestão democrática das escolas.

Na ocasião, pudemos socializar as práticas implementadas no município de São Carlos, de tal modo que seus quatro eixos estruturantes, acima apresentados, foram discutidos, um a um. Ou seja, discutiu-se a importância da existência de norma condizente com a realidade do município; de um processo contínuo de mobilização para a realização da eleição dos conselheiros; de oportunidades de formação dos conselheiros, na modalidade presencial ou à distância e do acompanhamento de todas as etapas do processo.

O I Encontro foi mais uma semente lançada, em meio a tantas outras; os frutos já se têm colhido alguns, mas ainda muitos virão. Cada coisa há seu tempo, pois “é preciso plantar a semente da educação para colher os frutos da cidadania.” (FREIRE, 1996, p.48).

Deste I Encontro nasceu o Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do Estado de São Paulo (GAFCE_ São Paulo).

O GAFCE surgiu a partir de uma demanda dos próprios técnicos de secretarias municipais e estaduais, que se sentiam extremamente motivados quando se reuniam nos encontros nacionais, mas sentiam dificuldades na implementação de ações de fortalecimento dos Conselhos Escolares. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em função de tal demanda, criou condições para que o GAFCE, em âmbito nacional, assumisse o caráter de comunidade virtual, articulada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, na plataforma *Moodle*. Nesse ambiente, municípios e estados compartilham suas práticas, suas angústias, experiências, encontros de formação, legislações, publicações, além de fóruns sobre diferentes temáticas relacionadas ao Fortalecimento dos Conselhos Escolares, mediados por consultores.

Da mesma forma, os técnicos de secretarias municipais e/ou estaduais, em seus respectivos municípios, se aproximam de profissionais de vários segmentos da sociedade civil, como Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, e outros, vinculados direta ou indiretamente à educação, formando os GAFCEs municipais. Eles se tornam responsáveis pelo fortalecimento dos Conselhos Escolares e pela abertura de um diálogo que possibilite a participação plena e ativa dos conselheiros.

Por sua vez, o GAFCE_ estadual, formado por técnicos das secretarias municipal e/ou estadual, responsáveis pelo fortalecimento dos Conselhos Escolares, tem uma amplitude bem maior, entretanto, com frequência de encontros inferior. Encontramo-nos poucas vezes durante o ano, e na maioria das vezes ele se restringe apenas a tratar de assuntos pontuais e urgentes.

O GAFCE_nacional garante a aproximação das diferentes práticas implementadas por todo território nacional, constituindo-se cada vez mais uma rede de interações capaz de aproximar as práticas existentes no Brasil de ponta a ponta, o que potencializa ações concretas, indicando caminhos e mostrando possibilidades. Forma-se ali uma comunidade que se fortalece por meio da ação solidária, aonde sonhos coletivos vão se tornando possíveis.

Finalmente, resta descrever as ações vinculadas ao eixo “**acompanhamento**”, não menos importante do que os outros.

Para que a gestão participativa e democrática ocorra de fato é necessário que as ações sejam contínuas, organizadas e, acima de tudo, coletivas e solidárias, o que exige coordenação e mediação. Por isso, o acompanhamento das reuniões dos Conselhos Escolares, em São Carlos, tem sido de extrema importância.

Os Gestores Comunitários em Educação, na sua interação com os diversos segmentos, baseada no respeito e na diversidade cultural, mostram-se solidários frente às dificuldades e promovem momentos contínuos de aprendizagem coletiva, ajudando a buscar caminhos para solução de problemas e conflitos que surgem no ambiente escolar. Sua atuação não fica circunscrita ao tempo formal das reuniões, estendendo-se na forma de ajuda para que os assuntos tratados e encaminhamentos propostos permaneçam efetivamente sendo objeto de preocupação da escola até que, numa próxima reunião, se retome o assunto, dando continuidade ao trabalho do conselho em termos das pautas estabelecidas como importantes.

Isso, sem dúvida, não se dá sem conflitos, mas há um processo educativo importante presente nesse tipo de trabalho coletivo, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p. 68).

Iniciando todo este processo de democratização da educação, em âmbito federal, é que a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, por meio da Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino, do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, criou mediante a Portaria Ministerial nº 2896/2004⁹, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004c). Esse programa visa desenvolver ações de fomento à implantação e ao fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica, estimulando o exercício da cidadania, a participação efetiva de todos e, sobretudo, a gestão democrática.

Conforme portaria ministerial, os Conselhos Escolares têm por objetivos:

- “I - instituir, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, políticas de implantação e fortalecimento de conselhos escolares;
- II – promover a formação continuada dos profissionais das secretarias estaduais e municipais de educação e dos conselheiros direito à educação básica com qualidade, socialmente referenciada;

⁹ Disponível em: <<http://brasildo.com/diario-oficial-da-uniao/1-regiao/2012-09-25/p-18>>
Acesso em Nov. 2012.

- III – estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática que contribuam para ampliar e qualificar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- IV- estimular a integração entre conselhos escolares;
- V- apoiar os CE na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito de escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- VI- promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas, para a garantia da qualidade da educação.” (BRASIL, 2004c)

O Programa está sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), por intermédio da Coordenação Geral de Redes Públicas (CGRP) e da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (DAGE). Ele conta com a participação de um Grupo de Trabalho, do qual fazem parte o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); a Organização das Nações Unidas para a Educação; a Ciência e a Cultura (Unesco); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). O papel fundamental de tal Grupo é discutir, analisar e propor medidas para sua implementação.

Uma das iniciativas do Programa foi elaborar cadernos instrucionais¹⁰ com conteúdos práticos que favoreçam a formação dos conselheiros; eles tratam de várias temáticas, como sugerem os treze títulos publicados, sendo que o primeiro deles, denominado informalmente como caderno zero, é destinado aos dirigentes e técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e traz uma reflexão sobre a importância desse colegiado, além de subsídios para a compreensão do papel dos conselhos na gestão da educação pública.

Nestes cadernos são abordados diferentes assuntos relacionados com os Conselhos Escolares como no caderno um que trata da democratização da escola e construção da cidadania onde aborda a legislação, a importância da existência dos Conselhos Escolares e o funcionamento dos mesmos; o caderno dois trata da educação como prática social, destacando a importância do Conselho Escolar no acompanhamento responsável da prática educativa; no caderno três aborda a temática referente ao respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade e reflete sobre a importância da presença dos diferentes saberes, vinculados à diversidade cultural; no caderno quatro, o aproveitamento significativo do tempo pedagógico e trata da função da escola de formar o cidadão, assegurando ao educando o acesso e a apropriação do conhecimento.

¹⁰ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12619&Itemid=661>. Acesso em: 29/10/2012.

Nesta mesma perspectiva, o caderno cinco trata da gestão democrática da educação e aborda os processos de escolha do diretor por meio da participação cidadã na escola; o caderno seis trata dos círculos de cultura e qualidade da educação. Neste caderno é apresentada uma metodologia fundada nos círculos de cultura, enfatizando as fases de problematização e investigação rigorosa do problema, teorização, que envolve o estudo para fundamentação de alternativas de solução e planejamento da intervenção e acompanhamento da execução; o caderno sete aborda a temática sobre o financiamento da educação no Brasil. O caderno oito discute sobre a valorização dos trabalhadores da educação básica como um imperativo histórico. Foca-se, neste caso, a importância desses trabalhadores no campo educacional, contribuindo, assim, para que a escola possa tornar-se um espaço efetivo de mediação, de formação humana e de exercício da democracia participativa, visando à construção de uma sociedade igualitária e justa; no caderno nove o assunto é referente à educação de campo e as escolas do campo e tem como objetivo contribuir para que o Conselho Escolar possa atuar como um dos instrumentos de gestão democrática nas escolas do campo; o caderno dez trata do Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social e busca ampliar o debate em torno do princípio da igualdade e do desenvolvimento, focalizando algumas questões cruciais para a educação no cotidiano das escolas; no caderno onze aborda aspectos fundamentais para a compreensão da Educação em Direitos Humanos enquanto política pública atravessada por valores éticos, subjetividades, relações, práticas sociais e institucionais e finalmente o caderno doze se constitui como um mapa para criação e movimentação dos Conselhos Escolares e sua organização em fórum.

Os cadernos acima citados compreendem material de extrema importância, como instrumento norteador na formação dos conselheiros escolares nos diferentes sistemas. Uma de suas funções é servir para o fortalecimento de parcerias das secretarias municipais e estaduais da educação com o Ministério da Educação, por meio da realização de cursos de capacitação, tendo como base de estudos este material didático.

Além desta estratégia, o governo federal tem ampliado suas ações para garantir a qualificação dos conselheiros. Uma delas é a realização de encontros nacionais para técnicos de secretarias da educação municipais e estaduais, investindo assim em capacitações presenciais e trocas de experiências entre os participantes.

Outros três encontros foram realizados nesta mesma perspectiva sendo que no III Encontro Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em um grupo de trabalho onde os representantes dos municípios do estado de São Paulo estavam reunidos, é que

deliberamos sobre a necessidade de realizarmos o I Encontro Estadual já citado anteriormente nesta dissertação, na intenção de garantir que os municípios ainda alijados do processo pudessem também contar com um momento similar, de reflexão e troca de experiências.

A opção por descrever as ações de fortalecimento do Conselho Escolar nos âmbitos municipal, estadual e federal deveu-se ao fato de ambas estarem entrelaçadas ao desenvolvimento do trabalho realizado no município de São Carlos, objeto desta pesquisa. O local e o global, neste caso, se misturam. São Carlos avançou, com relação aos Conselhos Escolares, e o Brasil tem avançado na mesma direção, se valendo de experiências vividas nos municípios e nos estados. Assim vai se formando uma espécie de simbiose, talvez inédita, entre ação de governos – nos diferentes níveis – e ações da sociedade civil, mobilizada e organizada a partir de um objetivo concreto e comum, que é o fortalecimento dos Conselhos Escolares, como meio de se avançar na construção de uma gestão efetivamente democrática da educação, das escolas. É tudo isso uma experiência educativa de grande intensidade: em todo esse processo, educamos juntos – representantes dos municípios, estados, federação – nossas paixões, desejos, coragem, medos etc., como nos diz Madalena Freire (1989):

“Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida ou de morte, é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem de ousar. Medo e a coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem de romper com o velho. Medo e a coragem de construir o novo.” (FREIRE, 1989, p. 36)

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Descreveremos nesta seção os procedimentos metodológicos adotados para coleta e análise dos dados, que envolveram as seguintes etapas:

3.1.1 Definição das técnicas para a coleta de dados.

3.1.2 Definição da amostra.

3.1.3 Análise dos dados.

3.1 Definição das técnicas para a coleta de dados

Os critérios para a coleta dos dados foram melhor definidos no processo da pesquisa, conforme ganhávamos maior clareza quanto ao objeto, o objetivo e os procedimentos mais adequados quanto aos dados e as fontes.

No primeiro momento, a aplicação de um questionário aplicado aos Gestores Comunitários em Educação se fazia relevante, a fim de identificar em que medida as escolas se diferenciavam em relação à dinâmica de participação da comunidade no seu funcionamento cotidiano. Isso porque o Gestor Comunitário em Educação atuando diretamente na escola, nos horários de trabalho pedagógico coletivo e principalmente em todas as reuniões de Conselhos Escolares, ao mesmo tempo em que não faz parte da unidade escolar, o que garante certa objetividade da sua classificação da escola.

O questionário foi elaborado junto com os Gestores Comunitários. Coletivamente, elencamos um conjunto de informações que serviriam para indicar a participação da comunidade na escola, em particular no que se refere ao funcionamento do Conselho Escolar se efetivava. (ver anexo I).

Eram vinte e quatro Gestores Comunitários em Educação atuando no momento da aplicação do questionário, mas estavam presentes apenas vinte e dois, devido a dois casos de licença gestante. Importante ressaltar, no entanto, que as escolas onde atuam as duas gestoras em licença, não participaram da pesquisa. Desta forma, das cinquenta e uma unidades escolares municipais, contabilizamos os dados dos questionários respondidos pelos gestores de trinta e sete escolas, visto que cada uma delas atua em sete escolas.

Com os questionários respondidos fizemos a tabulação dos dados, em uma escala de um a quatro, classificando as escolas primeiramente em quatro grupos, a saber: (ver anexo II).

a) Unidades Escolares nunca atuantes: classificação atribuída às escolas que na visão dos Gestores Comunitários, não se revelavam atuantes em nenhum dos itens questionados;

b) Unidades Escolares quase nunca atuantes: classificação atribuída às escolas que na visão dos Gestores Comunitários, na maioria dos itens não se revelavam atuantes;

c) Unidades Escolares quase sempre atuantes: classificação atribuída às escolas que na visão dos Gestores Comunitários, na maioria dos itens se revelavam atuantes;

d) Unidades Escolares sempre atuantes: classificação atribuída às escolas que na visão dos Gestores Comunitários, nos itens apresentados sempre se revelavam atuantes.

Usamos o termo atuante ao definir as unidades escolares que minimiza o discurso da gestão democrática com a prática cotidiana, compartilhando as decisões a serem tomadas por meio da atuação direta da equipe escolar e comunidade usuária.

Uma primeira análise dos dados nos revelou que nenhuma escola se enquadrava nas categorias (a) Unidades Escolares nunca atuantes e (b) Unidades Escolares quase nunca atuantes. Portanto, refizemos as categorias, que se resumiram a duas, conforme segue:

a) Unidades Escolares muito atuantes, chamadas nesta pesquisa de escolas do agrupamento A;

b) Unidades Escolares pouco atuantes, chamadas nesta pesquisa de escolas do agrupamento B.

Partimos para a segunda etapa da coleta de dados, que consistiu na aplicação dos questionários aos membros dos Conselhos Escolares, contemplando a equidade imparcialmente reconhecendo o direito de cada um, em termos de representação de todos os segmentos (diretor, professor, pais e servidores), em todas as Unidades Escolares (anexo III).

Desta forma, em uma reunião com os gestores escolares, relatamos sobre a pesquisa em questão, destacando que os resultados obtidos serviriam para redimensionarmos as ações do Programa Escola Nossa junto aos Conselhos Escolares, na perspectiva do seu fortalecimento.

O questionário foi elaborado baseado em uma investigação informal junto aos conselheiros escolares bem como nos relatos presentes nos Planos de Ação (Luiz 2010) que apontam para fatores que possivelmente dificultam ou facilitam a participação dos conselheiros escolares.

A primeira parte do questionário visava identificar o perfil dos conselheiros com relação a características pessoais, formação acadêmica, profissional e experiência junto a conselhos. A segunda parte elencou trinta e dois fatores que poderiam facilitar ou dificultar a participação de conselheiros na visão do respondente. Os respondentes deveriam assinalar a letra (F) quando os fatores eram considerados facilitadores da participação dos conselheiros, e a letra (D) quando tais fatores eram considerados dificultadores dessa participação.

Esta etapa da pesquisa coincidiu com um processo de formação junto aos conselheiros escolares, realizada pelos Gestores Comunitários em Educação, o que facilitou a aplicação dos questionários. Aos membros não presentes na formação, o questionário foi aplicado na própria reunião de conselho de cada unidade escolar. Em ambas as situações, auxiliávamos, eu juntamente com os Gestores Comunitários, os respondentes quanto a qualquer dúvida apresentada.

3.2 Definição da amostra.

A rede municipal de ensino de São Carlos conta hoje com cinquenta e uma Unidades Escolares, a saber:

- 43 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI)
- 08 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB)

Deste universo, apenas uma escola se recusou a participar, entretanto sem apresentar qualquer justificativa, sendo assim respeitada esta decisão.

Como no município de São Carlos todas as Unidades Escolares contam com seus Conselhos Escolares formalmente estabelecidos, definimos que o questionário seria aplicado em todas elas, porém a um universo reduzido de conselheiros. Definimos que aplicaríamos seis questionários em cada uma das cinquenta Unidades Escolares interessadas em participar da pesquisa, totalizando trezentos questionários a serem aplicados, assim distribuídos:

- 01 questionário ao diretor;
- 01 questionário ao servidor técnico de apoio;
- 02 questionários aos pais e/ou responsáveis e;
- 02 questionários aos professores.

Dos 300 questionários distribuídos, retornaram 171, representando 57%, sendo:

- 14 questionários dos diretores do agrupamento A;
- 16 questionários dos diretores do agrupamento B;
- 13 questionários dos servidores técnicos de apoio do agrupamento A;
- 13 questionários dos servidores técnicos de apoio do agrupamento B;
- 30 questionários dos pais do agrupamento A;
- 31 questionários dos pais do agrupamento B;
- 27 questionários dos professores do agrupamento A;
- 27 questionários dos professores do agrupamento B.

Determinamos um período para a aplicação dos questionários e o retorno dos mesmos, devido à limitação do tempo disponível para a pesquisa, muito embora continuamos a recebê-los após o encerramento do prazo.

3.3 Análise dos dados.

Nesta seção trataremos dos procedimentos adotados na análise dos dados empíricos coletados na pesquisa.

De posse dos questionários aplicados aos Gestores Comunitários em Educação, separemos os mesmos em dois grupos, conforme indicamos acima: o grupo das escolas pouco atuantes e o das escolas muito atuantes. Em seguida eles foram separados por segmentos: diretor, professor, pais e servidores, para que a análise fosse feita separadamente.

Com estes questionários assim divididos os dados foram sendo tabulados (anexo IV), garantindo atenção para as seguintes informações:

- a) agrupamento A (escolas muito atuantes)
- b) segmento: diretor
- c) fatores que **dificultam** de 01 a 32
- d) fatores que **facilitam** de 01 a 32

Esse procedimento foi adotado para:

- o agrupamento das escolas: muito atuantes e pouco atuantes;
- os diferentes segmentos: diretor, professor, pais e servidores;

A tabulação dos dados resultou em uma quantificação medida em termos percentuais (anexo V)

Estas porcentagens foram transformadas em gráficos (Gráficos 1 e 2), indicando:

- fatores que facilitam a participação
- fatores que dificultam a participação

Gráfico 1 – Fatores que facilitam a participação dos conselheiros, segundo informações fornecidas por eles próprios.

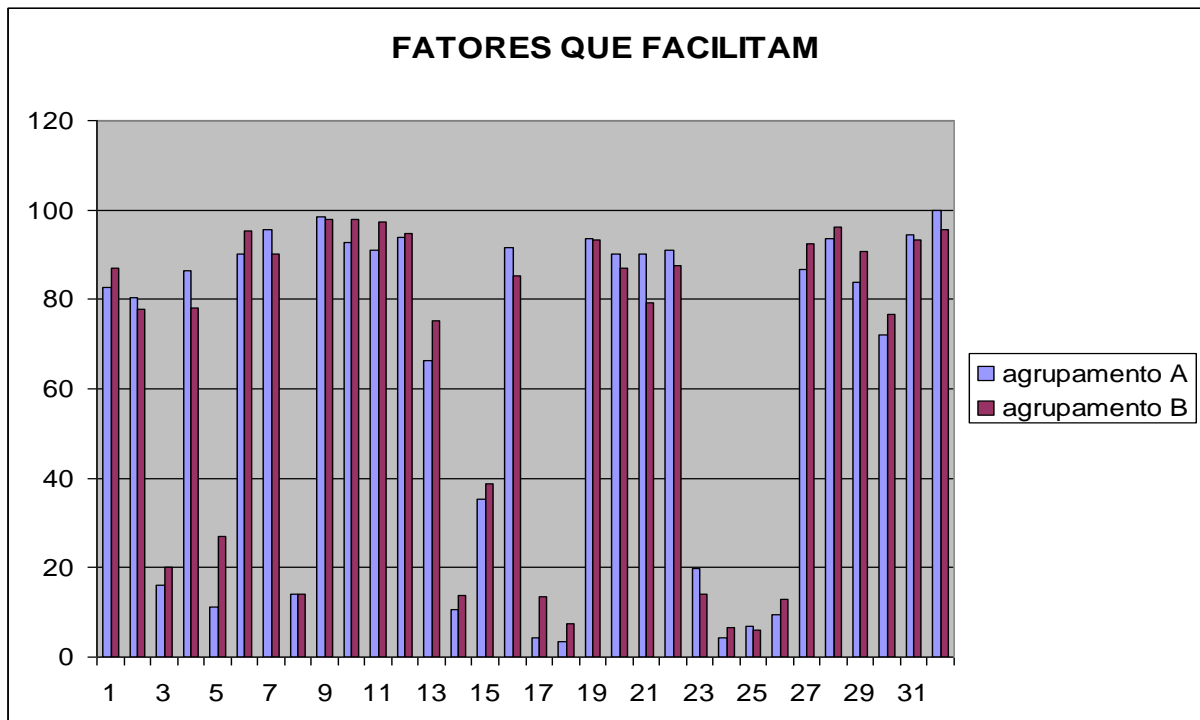
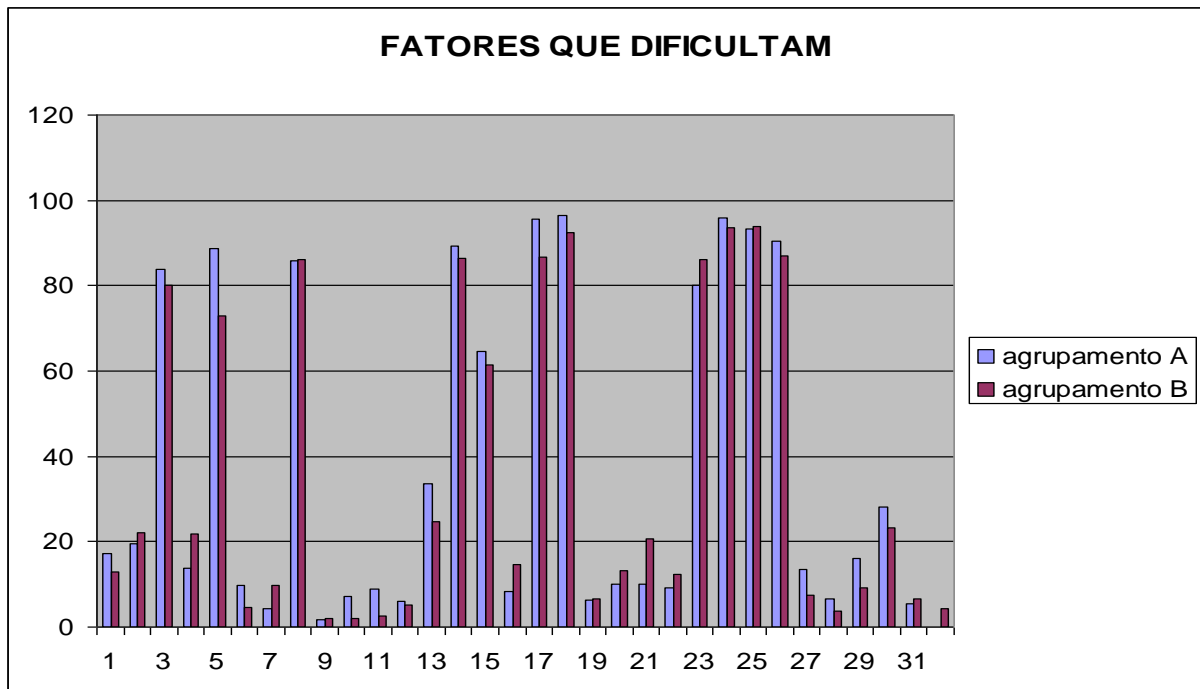


Gráfico 2 – Fatores que dificultam a participação dos conselheiros, segundo informações fornecidas por eles próprios.



Decidimos que a análise seria realizada por escola, visto que a diferença não era significativa entre os segmentos. Ou seja, os fatores que facilitam e dificultam a participação são muito parecidos, conforme indicados por todos os segmentos.

De posse dos questionários respondidos pelos conselheiros, estes com 32 questões fechadas, agrupamos as respostas, sendo um agrupamento referente a itens que dificultam a atuação e o segundo referente a itens que facilitam a atuação, no qual ao analisarmos as respostas estas nos remeteram a uma categoria fundamental de análise que são as relações de poder presentes nas reuniões de Conselho Escolar, embora isso ocorra muitas vezes de forma velada.

Entretanto, os aspectos burocráticos também apareceram como um indicador negativo no que tange ao desenvolvimento das reuniões. Em contrapartida, o engajamento e o conhecimento na área aparecem como indicadores positivos.

No próximo capítulo desta pesquisa trataremos da categoria fundamental, relações de poder, e de que maneira a teoria defendida pelos autores que abordam esta temática coincidem ou não com os dados empíricos coletados.

4. AS RELAÇÕES DE PODER COMO FATOR INTERVENIENTE FUNDAMENTAL EM TERMOS DE PARTICIPAÇÃO DOS CONSELHEIROS.

Nesta seção discutiremos a respeito dos principais fatores relacionados à participação dos conselheiros, com base tanto nos elementos teóricos presentes nos textos consultados como nos dados empíricos da pesquisa, sistematizados principalmente nos gráficos acima apresentados (Gráfico 1 e Gráfico 2), que demonstram um fator interveniente fundamental, que diz respeito às **relações de poder**, devendo ele, portanto, merecer atenção especial em nossa análise.

Os dados coletados e sistematizados nos gráficos acima (Gráfico 1 e Gráfico 2), a respeito aos fatores que facilitam ou dificultam a participação dos conselheiros, demonstram que os aspectos burocráticos vão se sobrepondo aos aspectos funcionais, ao conhecimento sobre a função do Conselho Escolar e à compreensão sobre os assuntos abordados nas reuniões; finalmente, salientamos que a importância do engajamento dos conselheiros é um fator que alcançou 100% das respostas, indicando tratar-se algo importante na gestão escolar e nas reuniões de Conselhos Escolares.

Em contrapartida, as questões relacionadas com as relações de poder se evidenciaram de maneira negativa e contundente, e elas dizem respeito a aspectos como imposição de ideias, desequilíbrio de poder e o autoritarismo do gestor escolar. Por tal razão é que elencamos a relação de poder como aspecto fundamental a ser analisado.

Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (2009), a palavra *poder*, designa capacidade ou possibilidade de ação de indivíduos, grupos humanos, objetos ou até mesmo fenômenos naturais. Em sentido social,

o poder torna-se mais preciso, e seu espaço conceitual pode ir desde a capacidade geral de agir, até à capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: poder do homem sobre o homem. O homem é não só o sujeito, mas também o objeto do poder social (Ibid., p. 933)

Inúmeras são as formas de se estabelecer as relações de poder entre pessoas. Estas podem ser reveladas ou veladas, e em ambos os casos o prejuízo é grande para as relações interpessoais que ocorrem nos diferentes espaços, como nos de deliberação, por exemplo.

O poder para Lebrun (1984)

não é um ser, alguma coisa que se adquire, se toma ou se divide, algo que se deixa escapar. É o nome atribuído a um conjunto de relações que formigam por toda a

parte na espessura do corpo social (poder pedagógico, pátrio poder, poder do policial, do psicanalista, do padre, etc.).

Em geral estão presentes nos diferentes espaços de discussão a demanda para que haja a efetiva participação de todos os envolvidos no processo educacional, sobretudo participação da família. Entretanto, pouca participação ocorre nos debates, no planejamento ou na execução das ações que interferem no cotidiano da prática educativa, das escolas.

Muitas vezes teme-se o envolvimento dos pais nas discussões, em função da suposição de que os mesmos, pela eloquência e às vezes até agressividade, tentam impor vontades particulares, em detrimento dos interesses da escola. Desta forma, alguns gestores escolares muitas vezes deixam de ouvi-los e até evitam fazê-lo, com receio de perderem espaço e autoridade.

Quando falamos de relação de poder no ambiente escolar logo nos remetemos ao poder instituído do diretor, que está no ápice da organização escolar, gozando de um poder normalmente disciplinador. A escola utiliza hoje de mecanismos de controle das ações dos indivíduos, seus espaços, seus gestos e atitudes com a finalidade de gerir docilidade e obediência a comandos por conta da vigilância presente nestes espaços, o que dispensa a utilização da força.

As relações de poder, que atravessam outros arranjos hierárquicos, entre diferentes pares opostos, como por exemplo, a dominação do mais velho, do homem, do que tem maior conhecimento acadêmico, do que tem maior poder aquisitivo, do que tem uma melhor retórica. Trataremos, no entanto, de algumas dessas relações de poder no interior da escola, sobretudo aquelas mais presentes nas reuniões dos Conselhos Escolares.

Para construir um novo modelo de gestão participativa é necessário enfrentar desafios, pois o processo para implantar a democratização no interior da escola ainda encontra muitos obstáculos; e não é possível pensar em democracia sem que os sujeitos se tornem conscientes para exercer esta prática.

Santos (2007), ao falar da hegemonia do poder, entendido como domínio do homem sobre o homem cita dois problemas na hegemonia de poder: o silêncio e a diferença. O primeiro é o resultado do “silenciamento”, quando da aproximação e contato com outras culturas; é um contato de desprezo. O diálogo, nesse caso, não é possível, não porque não há o que se dizer, mas porque as vozes são caladas. Surge, daí, o grande desafio de “ouvir” o silêncio dos que silenciam, os “argumentos” dos reprimidos. Freire (2005, p. 33) retrata muito bem esta situação em um dos seus escritos:

Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.

No questionário direcionado aos conselheiros há referência à possível timidez e conformismo dos membros dos Conselhos Escolares. Constatamos, nesse particular, que os dados demonstram a presença efetiva desses dois fatores, indicados como inibidores da participação, e eles aparecem na maneira como são conduzidas as reuniões.

Para Luiz (2009):

[...] faz-se necessário que a escola abra caminhos para a conscientização da população mediante práticas que levem à construção de uma consciência crítica. Esse exercício se dá com a participação efetiva de vários segmentos da escola e da comunidade quando opinam em decisões, tendo voz para argumentarem o que pensam, e não ficando apenas restritos a meros espectadores. (p. 21)

Cabe ao gestor escolar, representante do Estado garantir, por meio de um diálogo igualitário, que todos os membros do Conselho Escolar possam refletir e igualmente utilizar de seus argumentos nos momentos de tomada de decisões.

Partilhamos, com Freire (2005, p. 31), das seguintes ideias:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Urge a necessidade do pensamento crítico, distante da acomodação, para se avançar no processo de libertação; o mecanismo é a ação dialógica, ausente na maioria das reuniões participativas no interior das escolas. São recorrentes os casos onde gestores

escolares minimizam a importância das reuniões deliberativas, ao mesmo tempo em que buscam legitimar certas ações por meio da assinatura de membros dos Conselhos Escolares que não participaram de qualquer decisão a elas relacionadas; trata-se, assim, de atitude autoritária, revestida de uma falsa generosidade, nos termos de Freire (2005).

No mecanismo de ação dialógica, a diferença não deve se caracterizar como empecilho, e sim como oportunidade de aprendizado; independente das barreiras físicas ou psicológicas, a semelhança é um ponto de partida e não de chegada. Freire (2010, p. 68), a esse respeito, nos adverte:

Quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível.

Convictos de que uma ação difícil não necessariamente torna-se impossível, cremos que muito ainda há de se fazer no sentido de fomentar a democracia no interior das escolas, não apenas em espaços e tempos supostamente a ela reservados, mas no seu cotidiano. Descobrir a unidade na diversidade é trabalhoso e desgastante, mas extremamente enriquecedor e gratificante. Embora o processo democrático seja mais trabalhoso, é o que representa mais generosidade; não apenas pela maneira como se dá as deliberações, mas por todo o seu processo de construção.

O poder, como dissemos, está presente nas diversas relações, ainda que em graus diferentes. Retomando Santos (2007), ele cita seis formas fundamentais de poder:

- o espaço-tempo doméstico, onde a forma de poder é o patriarcado, as relações sociais de sexo;
- o espaço-tempo da produção, onde o modo de poder é a exploração;
- **o espaço-tempo da comunidade, onde a forma de poder é a diferenciação desigual entre quem pertence à comunidade e quem não pertence;**
- o espaço estrutural do mercado, onde a forma de poder é o fetichismo das mercadorias;
- **o espaço-tempo da cidadania, o que normalmente chamamos de espaço público: aí a forma de poder é a dominação, o fato de que há uma solidariedade vertical entre os cidadãos e o Estado;**
- o espaço-tempo mundial em cada sociedade, que está incorporado em cada país, onde a forma de poder é o intercâmbio desigual. (p. 62, grifo nosso).

Este espaço-tempo, tal qual o da cidadania, fazem forte referência às relações de poder existentes na escola podendo citar a exclusão dos familiares dos alunos, por exemplo, que não são vistos de fato como pertencentes à comunidade e sim, pois vistos como desiguais. Nesses espaços estão presentes pelo menos duas formas de dominação, exercidas por meio da desigualdade e da exclusão. No primeiro caso, o de subordinação e no segundo caso, o de exclusão.

Concordo com Freire (2001), que a nossa principal tarefa é a de garantir que a educação possa dar consistência ao processo democrático; e para isso, enquanto gestores públicos ou desempenhando quaisquer outras funções na educação temos de assumir a obrigação cultivar e tentar concretizar sonhos, que parecem impossíveis.

Não se trata de um processo fácil, porque, segundo Freire (2001, p. 127):

É impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas pobres, sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola. Sem abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destino dela.

Temos um modelo de democracia de baixa intensidade onde a participação se restringe apenas com base essencialmente representativa, onde os espaços públicos de participação se restringem ao já instituído, e a algumas poucas pessoas que decidem pela coletividade. Para aprimorarmos tal sistema e também avançarmos para novas formas de participação, mais abrangentes e efetivas, é fundamental superar o preconceito contra os oprimidos, os supostamente incapazes, indo-se em direção a processos mais igualitários, inclusivos, paritários etc.

Toro (2000) sustenta a tese de que a baixa participação decorre de uma baixa atuação política dos segmentos sociais e de um constante esvaziamento da dimensão pública do Estado e propõe quatro importantes ações de mobilização da sociedade civil para a participação. São elas:

construção de um projeto de nação, sobretudo em sociedades de baixa participação política; ampliação da democracia por meio da formação e do fortalecimento de uma cultura cidadã e democrática entre os indivíduos; reinstitucionalização da dimensão pública da sociedade, visando ao aumento da igualdade e ao fortalecimento da governabilidade; contribuição para a viabilização de uma democracia cultural, fortalecendo a identidade e a igual importância dos diferentes símbolos e sentidos da diversidade social.

Desta forma, reforça-se a ideia de restituição do âmbito público à medida que se busca incentivar a inserção da sociedade civil nas principais discussões político-sociais empreendidas pelo Estado.

No questionário aplicado aos conselheiros escolares, alguns itens faziam referência às relações de poder existentes no interior das escolas, sobretudo nas reuniões de Conselho Escolar, e demonstram que práticas autoritárias são altamente prejudiciais aos processos de participação. E lembremos que o respeito à diversidade, presente até mesmo nas

regras formais da democracia, é premissa básica, onde o outro não é o inimigo a ser destruído, mas o opositor, que enriquece os processos de discussão e lança luz sobre as decisões a serem tomadas. Saber respeitar e conviver é a melhor maneira de se resolver os conflitos sociais, reservando a violência apenas a casos extremos, a cargo do Estado, único com legitimidade para exercê-la.

Freire (2010, p. 74) reforça a ideia de que a relação dialógica é essencial à natureza humana e à democracia:

A dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador.

A importância da participação vem sendo ressaltada por todos que defendem a gestão democrática da escola. No entanto, embora nenhum segmento dentro dela se apresente superior a outro, é importante ressaltar que cada um ocupa um lugar distinto, e muitas vezes isso resulta em conflitos. A atual estrutura administrativa escolar coloca o diretor como representante legítimo do Estado ou dos governos, tornando-o vulnerável quando do surgimento de questões polêmicas, onde há interesses contrastantes que se contrapõem aos do Estado. Em tais situações ele se vê obrigado a contrariar, às vezes, os interesses da coletividade, da escola; e isso é feito, em alguns casos, de maneira velada, sem livrá-lo do ônus que isso implica: distanciamento e perda de legitimidade perante à comunidade escolar.

Demandas inegotáveis e volumosas advindas de todos os lados são direcionadas ao governo em particular direcionadas a educação, e dele são cobradas respostas ágeis e adequadas. Portanto, o gestor escolar, posto como responsável nesta relação, Estado representado pela escola e sociedade representada pela comunidade, muitas vezes, opta pelo caminho mais curto, entretanto menos democrático. Desta forma, tenta dirimir os impasses, muitas vezes gerando descontentamentos.

Apesar do diretor escolar atuar mais como um preposto do Estado, dos governos, é possível, no cotidiano das escolas que ele, mesmo sobrecarregado com as exigências advindas do sistema educativo, da equipe escolar e da comunidade usuária incentivar, promover e praticar a participação, na perspectiva do diálogo igualitário:

O conceito de participação é fundamentado no de autonomia (capacidade das pessoas e grupos conduzirem suas vidas), e no de organização escolar, com objetivos coletivos e compartilhados. Uma escola pode ser diferenciada pela sua autonomia, pela forma como descentraliza a sua gestão, como delibera e executa um planejamento compatível com as realidades locais, todos e todas devem acreditar

que o processo educacional é algo a ser construído por meio de participação ativa. Quando existe este diálogo, as pessoas com diferentes culturas possuem igual valor e dialogam entre si construindo novos saberes a partir da inteligência cultural. Consideramos que esta diversidade de culturas seja salutar, sem que haja uma cultura melhor que a outra. A presença da diversidade humana na sociedade resulta na multiculturalidade, no sentido de que toda cultura é plural. Um comportamento multicultural significa reconhecer o pluralismo cultural, aceitar a presença de idéias de várias pessoas, e por consequência, de diferentes culturas. (LUIZ, 2009, p. 23).

No sistema democrático muitas são as demandas e moroso é o processo de solução. Em contrapartida, no governo autocrático poucas são as demandas e desta forma as soluções são mais ágeis.

O diretor, representando principalmente Estado, não com pouca frequência usa de sua autoridade para que possa fazer escolhas dos membros do Conselho Escolar de maneira a conduzir as ações sem que tenha conflitos.

Como ressalta Paro (2008, p.7), “é necessário que se estabeleça uma relação de cooperação que ultrapasse a condição de dar ordens para a colaboração de todos que buscam os mesmos objetivos envolvidos”. Esclarecer a situação, discutir coletivamente estratégias e saídas é uma forma de comprometimento coletivo com os objetivos da escola, reconhecendo-se, aí, os limites impostos pelo governo.

Na escola o diretor e a equipe gestora devem colocar-se a serviço do coletivo. As pessoas que trabalham na estrutura dos sistemas de ensino, os dirigentes, supervisores, assessores etc. também estão ali para prestar serviço à coletividade. Optar pela gestão democrática é reconhecer a presença dos conflitos como possibilidade do novo, que brota do respeito às diferenças e da vontade de se produzir a unidade a partir delas, e sem destruí-las.

A relação do gestor escolar com as pessoas da escola e/ou da comunidade externa não deve ser marcada pela subordinação, mas pela capacidade de convencimento, baseada na força dos argumentos, o que está na base da democracia.

Habermas (1989, p.36), em suas elaborações conceituais sempre aponta para a necessidade do debate argumentativo. Para ele, no espaço da interação os indivíduos debatem uns com os outros, no interior de uma esfera pública, e os seus representantes devem acatar as deliberações baseadas na autoridade do argumento, não no argumento da autoridade.

A paridade sob a qual a autoridade do melhor argumento pode prevalecer contra a hierarquia social e no final se tornar vitoriosa significou, no pensamento daquele momento, a paridade da condição humana comum.

A obra habermasiana, no final da década de 1970, insere a Teoria da Ação Comunicativa como teoria de reflexividade da ação social, abordando duas dimensões: a

construção de um mundo reflexivamente adquirido e a ideia de uma forma de ação que seja intersubjetiva e voltada para um consenso comunicativo, aplicando a concepção de teoria do discurso.

Habermas fala do Princípio D quando:

Somente são válidas aquelas normas-ações com as quais todas as pessoas possivelmente afetadas possam concordar como participantes de um discurso racional. (HABERMAS¹¹, 1995 p.107 apud AVRITZER, 2002, p. 52).

O princípio D não envolve apenas o desejo, e sim o processo de discussão; não a contagem de votos, a relação entre maioria e minoria; não o fato de se perder ou ganhar, na decisão coletiva, mas de se alcançar, por meio do debate, argumentos convincentes; prevê, assim, espaços para o pluralismo e para a participação.

Portanto, o procedimento democrático não pode se restringir a um método de autorização de governos, e sim a uma forma de exercício coletivo de poder cuja base seja o direito de apresentação de argumentos entre as partes envolvidas.

Assim, o gestor, sobretudo, deve colocar-se sempre na posição de igualdade, procurando usar o conhecimento a serviço do grupo e das pessoas, e não como forma de poder ou prestígio. Ele deve se dedicar a construir e cuidar de espaços de diálogo com e entre as pessoas.

Para isso é necessário que se tenha paciência para o diálogo com o outro. Isso envolve tempo e esforço. Muitas vezes imaginamos que não dispomos de tempo para isso. Assim como no início do século XX, a racionalização extrema na produção, com o objetivo de aumentar a produtividade e os lucros, provocaram grandes mudanças. É o caso do taylorismo e o fordismo, que tinham como objetivos a ampliação dos lucros da produção em um menor espaço de tempo, através da exploração da força de trabalho dos operários. O “sucesso” desses dois modelos fez com que várias empresas adotassem as técnicas desenvolvidas por Taylor e Ford, sendo utilizadas até os dias atuais por algumas indústrias.

O tempo do trato democrático é antagônico ao tempo do trato capitalista/produtivo. Este procura racionalizar as diferentes questões e não tem tempo a perder. A democracia requer respeito, solidariedade. Para que possamos exercitar nossa vocação democrática, é preciso deixar de lado a pressa, a cobrança exagerada, as programações de conteúdo, e propostas pouco flexíveis. É preciso cuidar para ter uma agenda

¹¹ Habermas, J. *Between Facts and Norms*. Cambridge: MIT Press, 1995.

descongestionada. Todos tendem a perder a capacidade de diálogo diante da correria, dos horários apertados e cheios de atribulações.

Na relação existente entre poder e conhecimento, este último surgiu como um fator importante ao se analisar os dados da pesquisa. Para Ferreira (2001), conhecer

é incorporar um conceito novo, ou original, sobre um fato ou fenômeno qualquer. O conhecimento não nasce do vazio e sim das experiências que acumulamos em nossa vida cotidiana, através de experiências, dos relacionamentos interpessoais e de leituras.

Na escola, as informações relacionadas ao cotidiano escolar são muito dinâmicas; novos conhecimentos são produzidos a todo o momento, e de forma processual. Em função disso, cabe a ela fornecer informações claras e precisas relacionadas a questões fundamentais da sua rotina, minimizando os efeitos negativos da desinformação, que produzem às vezes até ondas de boatos, desarticulando a escola, dificultando a coesão, a firmeza de propósitos, a coordenação de ações, o ambiente de respeito e cumplicidade, num certo sentido.

O conhecimento serve, sem dúvida, para empoderar as pessoas, no caso os conselheiros, uma vez que podem ter uma participação mais efetiva, interferindo mais eficazmente nos rumos da escola.

No município de São Carlos tem-se garantido formações específicas para os conselheiros escolares, exatamente com o objetivo de se fornecer, dentre outras coisas, conhecimentos necessários a uma participação permanente e mais efetiva.

Para Araújo e Santos (2009, p.5),

[...] visando à necessidade de refletir sobre a realidade da Instituição e da sociedade, se deve priorizar momentos de discussões em torno das concepções e princípios relacionados à educação, vinculados à formação do homem, sempre na visão da racionalidade emancipatória possibilitando a participação de todos os sujeitos engajados, bem como a prática do princípio adotado pela Instituição Educacional. Trata-se principalmente de princípios de autonomia e participação, bem como de uma nova pedagogia que se baseia no diálogo e não somente na transferência do conhecimento.

O governo federal vem adotando medidas que podem favorecer a autonomia das escolas, por exemplo, quando descentraliza os recursos. Isso pode fomentar a participação da comunidade, uma vez que se reduz a burocracia. As unidades escolares podem, assim, gerir melhor suas demandas, sejam elas pedagógicas, estruturais ou administrativas.

Óbvio que é preciso cuidado na análise, porque não raramente observamos que a suposta autonomia pode se tornar meramente uma redistribuição de tarefas administrativas. Tais repasses de recursos, enquanto possibilidade efetiva de autonomia às escolas, devem vir acompanhadas de outras medidas, que envolvem reorganização e redefinição do aparelho das funções e atribuições das várias instâncias, níveis de hierarquia e de poder, e dos vários atores envolvidos no processo. Ou seja, autonomia é algo mais complexo, que exige um pacto, uma intencionalidade política, não apenas medidas administrativas de cunho supostamente descentralizadoras.

Como bem nos lembra Barroso (1996, p.18), autonomia “é (...) resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa”.

A autonomia escolar é sempre relativa, porque há um sistema ao qual a escola está vinculada, apesar da busca da descentralização. Ela não deve ser imposta ou decretada, e sim construída *em e por* cada escola, de acordo com suas especificidades, o que se produz, entre outras coisas, pelas constantes mudanças na sua cultura organizacional.

Para que isso ocorra é preciso, entre outras coisas, garantir o direito de participação da comunidade escolar (profissionais da educação e alunos) e da comunidade externa à escola (familiares dos alunos e população do entorno) no processo de construção do seu projeto político pedagógico.

Barroso (2001, p. 74) afirma que:

Na verdade, embora nem toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão colectiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia.

Compreendemos que é necessário favorecer mecanismos que garantam uma organização democrática autônoma, sobretudo autonomia de decisões.

Paro (2006) fala da dificuldade no estabelecimento de relações democráticas entre os envolvidos na vida escolar, onde o diretor encontra problemas de segurança, falta de professores, poucos funcionários, precariedade dos materiais e do espaço físico, falta de recursos financeiros. Cuidar de tudo isso demanda tempo, que poderia ser usado para uma melhor atenção com os aspectos pedagógicos, com o relacionamento interpessoal entre os que convivem no ambiente escolar e com os membros da comunidade externa.

Conforme os termos de Freire (2001, p.29 e p. 39) com relação ao *elitismo teoricista e o basismo praticista*, “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” Portanto, em lugar da dicotomia existente entre teoria e prática, temos de vê-las como dimensões complementares e constituintes. O basismo nega a validade da teoria e o elitismo teoricista nega a validade da prática, enquanto que, o que deveria ocorrer é uma simbiose de ambas; por exemplo, conhecimentos acadêmicos se entrelaçando com conhecimentos populares, ou conhecimentos produzidos a partir da experiência prática dos professores, dos gestores escolares etc.

O gestor, responsável imediato pela unidade escolar, encontra-se entre as demandas pedagógicas e os aspectos burocráticos advindos de instâncias superiores, e acaba muitas vezes se dedicando a solucionar mais problemas administrativos do que pedagógicos.

Os aspectos burocráticos também estão presentes nas reuniões de Conselho Escolar, tendo surgido como um fator predominante nos dados coletados junto aos conselheiros.

Observamos que quanto mais formais e rígidos os papéis, na organização, ou seja, quanto maior a burocratização, menor é o nível de participação e envolvimento. Vemos isso com mais clareza onde há um maior número de pessoas e, conseqüentemente, uma segmentação e distanciamento entre elas, como é o caso das escolas maiores.

Em contrapartida, vemos também o oposto desta situação, quando há exagero na informalidade, na desorientação da participação, que se dá de maneira muito individualizada, gerando um descontrole em termos de responsabilidade das ações, um quase que anonimato.

Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (2009),

Burocracia é um conceito administrativo amplamente usado, caracterizado principalmente por um sistema hierárquico, com alta divisão de responsabilidade, onde seus membros executam invariavelmente regras e procedimentos padrões, como engrenagens de uma máquina. (2009, p.948)

Usa-se também este termo de forma pejorativa, evidenciando uma administração lenta, cheia de regras redundantes. Aspectos burocráticos muitas vezes impedem que o processo transcorra eficientemente, nas questões relativas à administração pública, em particular na educação. Quando em espaços informais, sem imposições burocráticas, os processos de participação atraem mais atores interessados, que propõem

soluções assertivas, há maior argumentação que transcorre mais livremente, de forma dialógica, e envolvendo ação e reflexão.

Segundo Weber (1976), na burocracia um homem pode ser pago para agir e se comportar de certa maneira preestabelecida, a qual lhe deve ser explicada, muito minuciosamente e, em hipótese alguma, permitindo que suas emoções interfiram no seu desempenho. Desse modo, a burocracia é uma forma de organização que se baseia numa certa racionalidade, que implica na adequação dos meios aos objetivos pretendidos, a fim de se garantir a máxima eficiência possível no alcance dos objetivos.

Segundo, Chiavenato (1998, p. 14), com base na teoria de Weber, as relações de poder também estão presentes na burocracia moderna, o que pode ser visto a partir de três fatores principais que favorecem o seu desenvolvimento:

- O desenvolvimento de uma economia monetária: Na Burocracia, a moeda assume o lugar da remuneração em espécie para os funcionários, permitindo a centralização da autoridade e o fortalecimento da administração burocrática;
- O crescimento quantitativo e qualitativo das tarefas administrativas do Estado Moderno;
- A superioridade técnica – em termos de eficiência – do tipo burocrático de administração, que serviu como uma força autônoma para impor sua prevalência.

A burocracia, para o senso comum, tem sua expressão mais nítida nas empresas, repartições ou organizações onde o papelório se multiplica e se avoluma, impedindo as soluções rápidas e eficientes. O termo é empregado também com o sentido de apego dos funcionários aos regulamentos e rotinas, causando ineficiência à organização. O leigo passou a dar o nome de burocracia aos defeitos do sistema.

Entretanto, para Max Weber a burocracia é exatamente o contrário, trata-se da organização eficiente por excelência, dado o detalhamento antecipado, e nos mínimos detalhes, dos procedimentos:

É a forma mais racional de exercício de dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas [...] Toda nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro (...) (WEBER, 1991, p. 145).

Por se tratar de um processo racional de exercício de dominação, cabe pensar a burocracia na sua relação com a democracia. Sobre isso, Nogueira destaca que entre ambas há

[...] mais atrito, ruído e tensão que sintonia e integração. A democracia privilegia a autonomia e a liberdade, ao passo que a burocracia não vive sem ordem e obediência. A deliberação democrática procede de baixo para cima e estrutura-se de modo potencialmente ampliado, ao passo que a burocracia decide de maneira hierárquica e tende a restringir fortemente o número dos que participam do processo decisório, em boa medida separando os tomadores de decisão, os implementadores e os beneficiários de suas operações.

O autor nos ajuda a refletir a respeito da dificuldade de conciliação entre democracia e burocracia, ainda que ambas estejam imbricadas numa relação de dependência mútua, no seu sentido ou interesse mais profundo – regular as relações de poder entre as pessoas.

Tanto a burocracia quanto a democracia são formas de regular o poder entre as pessoas ou grupo de pessoas, cada uma do seu modo. Assim, cabe uma reflexão a respeito da equação possível entre burocracia e democracia, entre o desejo de liberdade e a sensação de segurança. O excesso de liberdade pode nos levar à instabilidade, com consequências perigosas; o excesso de segurança, ao contrário, nos limita em demasia, impede o nosso desenvolvimento humano, enquanto pessoa capaz de criar seu próprio mundo, nas condições existenciais dadas.

No regime democrático, há muitas promessas, mas poucas são cumpridas, em parte devido aos obstáculos inerentes a uma sociedade complexa. Um dos obstáculos citado por Bobbio (2000, p. 46) foi o contínuo crescimento do aparato burocrático. Os Estados tornam-se mais democráticos, e ao mesmo tempo mais burocráticos, como também havia observado.

Um dos obstáculos que podemos citar é a falta de engajamento, que significa, segundo Ferreira (2001, p.266), “participação, posição em face das questões políticas e sociais”. Completaria dizendo que se trata de toda ação executada espontaneamente por um indivíduo sem que tenha fins lucrativos ou vantagens pessoais, visando apenas e tão-somente o bem comum.

Na sociedade atual, encontrar pessoas com estas características é de fato muito raro. As mulheres, outrora com a missão mais acentuada de educar os filhos, hoje acumulam funções em jornadas duplas, quando não triplas; muitas vezes, única mantenedora da família. As escolas, por sua vez, na intenção de facilitar a participação da equipe escolar, agendam as reuniões em horários incompatíveis com as possibilidades das famílias, comunidade usuária, tão ou mais interessada do que os outros segmentos.

A despeito desses condicionantes estruturais, que não devem ser desprezados, estratégias devem ser pensadas com o intuito de estimular e valorizar a participação da

comunidade usuária com a mesma intensidade que se estimula a comunidade escolar, para que a democracia seja de fato ampliada.

Essas estratégias devem ser pensadas em função das respostas a um conjunto de perguntas bastante pertinentes, como por exemplo: Em que medida tem sido fomentada a participação das famílias no cotidiano das escolas? Que tipo de justificativas está por trás da suposta baixa participação das mesmas? Como são realizadas as reuniões no âmbito das unidades escolares? Prevalcem nas reuniões os aspectos democráticos ou burocráticos? Os assuntos nelas tratados são relevantes para os familiares dos alunos, ou são assuntos que se apresentam como distantes e pouco relevantes, ou então incompreensíveis? Os encaminhamentos posteriores, relativos às decisões, ocorrem conforme o esperado?

O indivíduo que se candidata a ser membro do Conselho Escolar precisa, em alguma medida, de engajamento, o que significa, minimamente, compreender sua função de representante de um segmento, o que tem a ver com a superação de interesses apenas pessoais. Apesar disso, ainda que motivada apenas por interesses pessoais, não implicando em engajamento, a simples participação de um indivíduo amplia sua rede de relacionamentos sociais, desenvolve novas capacidades – por meio de novas aprendizagens como liderar pequenas equipes, motivar outras pessoas, desenvolver sua capacidade de oratória, entre outras coisas, produzindo algum grau de autorrealização.

O engajamento produz responsabilidade ativa com a causa, transformando meros espectadores em pessoas com posicionamentos atuantes motivando desta forma a realização de política pessoal enraizando o engajamento com a democracia representativa.

No município de São Carlos, como já mencionado no primeiro capítulo, uma das ações importantes é a mobilização realizada pelos Gestores Comunitários em Educação, que atuam diretamente com a comunidade, a fim de motivá-la a se engajar na luta em prol da gestão democrática das escolas. Os dados coletados demonstram que aspectos operacionais, quando bem trabalhados, favorecem o engajamento das pessoas no Conselho Escolar. É o caso de reuniões bem organizadas, bem conduzidas; tempo hábil para encaminhamento das convocações, para debate de ideias; atuação correta do presidente do Conselho na condução das reuniões; disponibilidade de informações úteis acerca dos temas debatidos etc.

Engajamento é atitude necessária para que se efetivem os processos democráticos nos diferentes espaços, sobretudo no ambiente escolar; a partir dele se fortalece a representação política, assegurando-se maior pluralidade e legitimidade no processo democrático produzido pelas relações no interior da escola, e que pode ser bastante fomentado pelas relações que se estabelecem no âmbito do Conselho Escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeros problemas de convívio social no espaço urbano são apresentados no município, como, por exemplo, as depredações do patrimônio público, incluindo a escola, tomada como alvo fácil nos finais de semana, devido à sua ociosidade. A tese de que problemas desta natureza seriam minimizados se a comunidade assumisse este espaço público aos finais de semana parece ter sido confirmada com a abertura das escolas aos alunos, seus pais e demais moradores da comunidade, em São Carlos, sob a coordenação dos Gestores Comunitários em Educação, agente facilitador do fortalecimento da relação da comunidade com a escola, como demonstra os dados empíricos da pesquisa. Gohn (2010), a esse respeito, destaca a importância desse tipo de agente atuando nas comunidades de maneira informal. Se essa era uma das motivações iniciais, o trabalho dos Gestores Comunitários se expandiu, abrindo-se para objetivos mais amplos, voltados para o avanço da gestão democrática das unidades escolares. Foi assim que o Conselho Escolar ganhou relevância, sendo um dos seus principais focos de ação. O Gestor Comunitário foi, aos poucos, atuando como um elo entre a escola e a comunidade de entorno, já que a escola, sozinha, não consegue, muitas vezes, dar conta dessa aproximação com a comunidade, se não de maneira muito superficial, tênue, pouco perene. E a implementação da gestão democrática da escola pública é algo extremamente complexo, requer condições adequadas para se efetivar. Ela exige, ao mesmo tempo, um trabalho constante para que tais condições ocorram. O mesmo se dá com o Conselho Escolar, fundamental nesse processo, ainda que sua constituição legal se inspire no modelo de democracia representativa, hoje questionada, sob alguns aspectos. Tal colegiado exige um trabalho insistente, forte para que ele se constitua de fato um agente importante no espaço institucional da escola pública.

Demonstramos nesta pesquisa que no município de São Carlos houve, e ainda há, um esforço nessa direção, de um trabalho contínuo. O mesmo vem ocorrendo no âmbito federal, por meio do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, do MEC, que tem feito um trabalho efetivo e duradouro no sentido de criação e fortalecimento dos Conselhos Escolares em todo o país. Esta ação do ministério tem sido bem sucedida em termos de mobilização de muitas pessoas, representantes dos municípios, dos estados, das universidades, formando uma rede, que se organiza também na forma de uma comunidade virtual, e que tem tomado para si a grande tarefa de implementar de fato a gestão democrática nas escolas públicas. É um movimento que precisa ser olhado mais de perto, seja pela sua dimensão, pelos resultados que vem obtendo e também pela forma que tem assumido – opera

efetivamente na direção da cooperação entre os diferentes entes federados, capitaneados pelo MEC, e ao mesmo tempo representa uma ação integrada entre Estado e sociedade civil organizada, o que em si já é a concretização do que se propõe, em termos do modelo de democracia, ao mesmo tempo representativa e participativa.

Apesar dos esforços de continuidade das ações, e de fortalecimentos constante das mesmas, há dificuldades importantes a considerar. Uma delas tem a ver com a dinâmica de sucessão no poder, provocada pelo calendário eleitoral. Diferentes agremiações ou forças políticas, legitimamente, se alternam no poder, mas quase sempre não dão continuidade às políticas muitas vezes bem sucedidas de governos anteriores. No caso de São Carlos, o processo de sucessão de prefeito e vereadores (outubro de 2012) foi bastante conturbado para a gestão pública, resultando que partidos de oposição assumiram o poder com sinais claros de interrupção de várias ações implementadas pela gestão anterior. Outra dificuldade encontra-se no âmbito do próprio grupo que está no poder, a frente da gestão pública. Durante todo o período em que estive a frente de uma das Divisões da Secretaria Municipal de Educação, enfrentei resistências na tentativa de promover avanços em termos da gestão democrática da educação no município, segundo minhas convicções. Em parte isso ocorre por não haver consensos tão óbvios acerca do tema, como às vezes acreditamos.

Há ainda outros níveis de dificuldade diretamente relacionados ao funcionamento dos Conselhos Escolares e em especial à participação dos conselheiros, objeto desta pesquisa. E eles também têm a ver com as **relações de poder**, conforme demonstram os dados empíricos.

Alguns aspectos nos chamaram a atenção já desde o início da coleta dos dados, com relação a isso. Por exemplo, no momento da aplicação dos questionários, verificamos comportamentos temerosos por parte dos conselheiros, sobretudo pais e mães de alunos, que se mostraram inseguros em responder aos questionamentos da pesquisa; alguns, sobretudo as mães, pediam para responder em outro momento, depois da autorização dos respectivos cônjuges.

A análise dos questionários respondidos pelos conselheiros representantes dos vários segmentos (diretores de escola, professores, servidores e pais de alunos) confirmou os indícios de relações hierárquicas bastante presentes, de várias naturezas. Ou seja, mesmo entre os conselheiros as relações têm sido marcadas por um desequilíbrio de poder, associado muitas vezes ao desnível quanto ao domínio de certas informações ou conhecimentos. 100% das respostas aos questionários, incluindo todos os segmentos, indicam como altamente negativo, em termos de participação, o desequilíbrio de poder, nas suas diversas formas de

manifestação. Nota-se que os segmentos representados pelos profissionais da escola, sobretudo diretores e professores, têm muito mais informações, por exemplo, e, conseqüentemente, poder, do que os demais segmentos, como os servidores e, principalmente, os pais dos alunos.

Apesar de tais dificuldades, avançou-se muito no município, criou-se um movimento cuja continuidade dependerá de vontade política, de projeto de governo, de prioridades de ação e, em particular, da ação direta dos Gestores Comunitários em Educação, agentes importantes neste processo, pelo menos até agora, conforme já demonstramos. Havendo esforço na direção do fortalecimento dos Conselhos Escolares, no nível mais alto da gestão municipal, fatores como engajamento, troca de experiências e mobilização se fortalecem no âmbito da escola, atuando como facilitadores da participação dos conselheiros, conforme os dados empíricos da pesquisa demonstraram com expressivas margens percentuais.

Diante desse cenário apresentado, ficam claras as dificuldades de consolidação dos Conselhos Escolares como instrumento importante de gestão democrática das escolas, o que tem a ver, em parte, com as dificuldades de participação efetiva, substantiva de todos os segmentos que o compõem. E isso tudo tem a ver com alguns aspectos destacados aqui como bastante relevantes, a saber: descontinuidades nas políticas - em vários níveis de governo e em vários setores; visões diferentes acerca da gestão democrática, da importância dos Conselhos Escolares etc. no interior do mesmo agrupamento político à frente da gestão pública, o que obriga um esforço a mais em termos de produção de consensos mínimos para a proposição de ações para sua implementação; diferenças hierárquicas entre os conselheiros, de várias ordens, com destaque para a questão do desnível de informação, que se converte em desequilíbrio nas **relações de poder**, tão fortemente expresso nos dados empíricos da pesquisa.

Apesar de tudo isso, os Conselhos Escolares vem se impondo como item de pauta importante no debate educacional e, mais do que isso, vem se apresentando paulatinamente como uma realidade, principalmente por força daqueles que acreditam na gestão democrática, como um valor em si e como um principal recurso gerencial. Obviamente, a mobilização pró gestão democrática, pró conselho vem emoldurada, e se legitima no seio de uma retórica que ao menos traz à luz o debate a respeito do tema, constringe os gestores públicos e cria condições favoráveis para que as coisas aconteçam.

FONTES CONSULTADAS

AICE. **Carta das Cidades Educadoras**: proposta definitiva. Genebra, 2004. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubFitxerAc.do?iddoc=84472>> acesso em: set. 2012.

ANDRADE, C. D. Nosso tempo. In: ANDRADE, C. D. **A rosa do povo**. São Paulo: Record, 2000.

ARAUJO, Á.M.N.M.; SANTOS, S.F.R. **A construção de diretrizes para a implementação do projeto político pedagógico no CEFET-PA**: uma ação compartilhada sob um olhar crítico. Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/05.pdf>. Acesso em Julho de 2009.

AVRITZER, L. Sociedade civil, espaço público e poder local: uma análise do orçamento participativo em Belo Horizonte e Porto Alegre. In: DAGNINO, E. (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 10. jan. 2001. Seção 1, p.01. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC/SEB, 2004a. (Caderno, 1).

_____. Ministério da Educação. **Gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC/SEB, 2004b. (Caderno, 5).

_____. Ministério da Educação. **Portaria ministerial nº 2.896/2004**. Brasília: MEC/SEB, 2004c

_____. Ministério da Educação. **Aprova Brasil**: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2007.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Portugal. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilidade da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

CISESKI, A. A. Conselhos de escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília, 1998.

CISESKI, A.; ROMÃO, J. E. Conselho de Escola. Coletivos instituintes da escola cidadã. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**, São Paulo: Cortez, 1997.

CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Makron Books, 1998.

CONTI, C.; LUIZ, M. C. **Políticas Públicas e Gestão Democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 17, n.29, jul.-dez.-2007, p.33-50.

CURY, C.R.J. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública. In: SALTO PARA O FUTURO/TV ESCOLA. **Gestão democrática da educação**. Boletim 19, out. 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestaodemocratica.pdf>> Acesso: em 12 ago. 2011.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, A.B.H. **Mini Aurélio século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, M. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/secretaria municipal de educação/ divisão de educação escolar, 1989.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2010.

GOHN, M.G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortes, 2010.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HILL, N. **A Lei do Triunfo**. São Paulo: Ed. José Olímpio, 1995.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LEBRUN, G. O que é poder. Tradução de Ribeiro, R. J. e Ribeiro, S. L. Coleção Primeiros Passos. Abril Cultural/Brasiliense. São Paulo, 1984.

LUCK, H. **A dimensão participativa da gestão escola**. Gestão em Rede. (Disponibilizado inicialmente na Biblioteca do SIAPE – Sistema de ação Pedagógica), 1998, p. 13 – 17.

LUIZ, M. C. **Gestão democrática e diálogo igualitário**: participação da comunidade na escola. Revista Comunicações, Piracicaba, v.16, p.19-29, 2009

MACHADO, A. **Poesias completas**. Madri: Espasa-Calpe, 1980.

MEIRELES, C. **Página de Educação**. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, Jun 1930.

MOUFFE, C. **O Regresso do Político**. Trad. Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996.

_____. Democracia, Cidadania e a questão do pluralismo. **Política & sociedade**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, V. H. Estrutura da Escola e Educação como Prática Democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Administração Escolar**: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. Diretório Municipal de São Carlos- 13 propostas para governar São Carlos: PT/PC do B - Para Renovar São Carlos. São Carlos [s.n] 2000.

PROJETO DE LEI DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar; n. 436) ISBN 978-85-736-5614-5

RISCAL, S. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, M. C. (Org.). **Conselho Escolar algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SÃO CARLOS (Estado de São Paulo). **Portaria X de 20 de fevereiro de 2001**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Conselhos de Escola nos Centros Municipais de educação Infantil (Cemeis) da Rede Municipal de Educação de São Carlos. Prefeitura Municipal de São Carlos – Estado de São Paulo, 2001.

_____. **Decreto Municipal nº 11 de 5 de fevereiro de 2003**. Institui o Conselho de Escola na rede municipal de educação de São Carlos e dá outras providências. Prefeitura Municipal de São Carlos – Estado de São Paulo, 2003.

_____. **Lei nº 13.795, de 4 de maio de 2006**. Cria o Sistema Municipal de Ensino. Prefeitura Municipal de São Carlos- Estado de São Paulo, 2006a.

_____. **Lei 13.889 de 18 de outubro de 2006**. Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos e institui o Plano de Carreira e Remuneração para os professores da educação e dá outras providencias. Prefeitura Municipal de São Carlos- Estado de São Paulo, 2006b.

_____. Prefeitura Municipal. **Conheça São Carlos: história do município**. Disponível em <<http://www.saocarlos.sp.gov.br>>. Acesso em 17 /01/2013.

SCHNECKENBERG, M. **A implantação do Proem como política educacional no cotidiano da gestão escolar**. 1999. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 1999.

TORO, B. O papel do Terceiro Setor em sociedade de baixa renda. In: IOSCHPE, E. *et al.* **3º Setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

TRAGTENBERG, M. Políticas de regulação e mercantilização da educação: Socialização Para Uma Nova Cidadania? In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F.F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In. CEARÁ. SEDUC. **Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora UnB, 2000.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Via Washington Luiz, Km 235 - C.P.676 – CGC 45358058/0001-40
13565-905 - SÃO CARLOS-SP-BRASIL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEd/Conselhos Escolares
conselhoescolar.ufscar@gmail.com
FONE: 0xx16 3351-9375

APÊNDICES

APÊNDICE A

Aos Srs.
Participantes da coleta de dados
Município de São Carlos

O questionário abaixo será utilizado como instrumento de coleta de dados para a pesquisa de mestrado da aluna RENATA PIERINI RAMOS, matriculada no Programa de Pós Graduação da UFSCar.

O objeto a ser pesquisado é o Conselho Escolar no município de São Carlos.

QUESTÕES

Valendo-se de uma escala de 1 a 4 (segundo a legenda abaixo), assinale o número correspondente em cada um dos tópicos a seguir, **levando em conta a realidade de funcionamento do Conselho Escolar do qual você participa.**

1 = nunca
2 = quase nunca
3 = quase sempre
4 = sempre

1-Trata dos diferentes assuntos que afetam a vida da escola, tais como: Projeto Político Pedagógico, participação da comunidade no cotidiano da escola, desempenho dos educandos, currículo, calendário, rotina da escola, merenda escolar, outros:

() 1 () 2 () 3 () 4

2-O Conselho Escolar se reúne pelo menos uma vez por mês, de acordo com o que estabelece a norma que o regulamenta.

() 1 () 2 () 3 () 4

3-Os conselheiros se manifestam e argumentam antes de se tomar as decisões.

() 1 () 2 () 3 () 4

4-Eles não ficam constrangidos perante à diretora ou diretor, em função da posição que cada um ocupa, da experiência, do conhecimento etc.

() 1 () 2 () 3 () 4

5-Eles reconhecem a importância de sua atuação?

() 1 () 2 () 3 () 4

6-Depois das decisões, ocorrem medidas concretas, como resultado do que foi decidido.

() 1 () 2 () 3 () 4

7-É democrática a maneira como o Conselho Escolar realiza as deliberações.

() 1 () 2 () 3 () 4

8-O Conselho Escolar frequentemente é ouvido quando a escola tem de tomar decisões importantes.

() 1 () 2 () 3 () 4

9-Há sempre incentivo para que os conselheiros indiquem os assuntos para a elaboração da pauta das reuniões.

1 2 3 4

10-As pautas são sempre construídas coletivamente, com indicação de assuntos dos mais variados, por parte de todos os conselheiros e conselheiras.

1 2 3 4

11-O Conselho Escolar contribui para o desenvolvimento de uma cultura participativa, sobretudo porque distribui poder nos processos de tomadas de decisões?

1 2 3 4

12-Discute-se sempre no Conselho Escolar a respeito das funções dos conselheiros, das suas atribuições etc., o que contribui para o seu bom funcionamento.

1 2 3 4

13-A escola costuma ouvir os pais ou responsáveis pelos alunos, levando em conta o que dizem ou sugerem com relação ao funcionamento da escola.

1 2 3 4

14-A diretora ou diretor entende que a escola não está apenas sob sua governabilidade e que sua visão não deve prevalecer sempre, no que diz respeito à escola.

1 2 3 4

15-A equipe escolar (professores, alunos, pessoal de apoio, etc) participa do processo educacional, auxiliando e apoiando a equipe gestora em questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

1 2 3 4

16-O mesmo ocorre com a comunidade usuária (vizinhos, pais e responsáveis pelos alunos etc.)

1 2 3 4

17-A atuação direta da equipe escolar e comunidade usuária ajuda a escola a enfrentar seus problemas do dia a dia.

1 2 3 4

18-Issso ajuda também o desenvolvimento dos alunos, principalmente em termos do seu aprendizado.

1 2 3 4

Nome da escola: _____

APÊNDICE B

RG ¹	U.E ²	SG U.E ³	G.C ₄	SG G.C ₅	1 ₆	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	TT ₇
1	Br	1	Fu	1																			
1	Da	2	So	2	3	4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	66
1	Di	3	Fu	1																			
1	Id	4	Na	3																			
1	Ju	5	So	2	3	4	4	1	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	67
1	Lu	6	Fu	1																			
1	Ma	7	Fu	1																			
1	Pi	8	Na	3																			
1	Ro	9	So	2	3	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	69
2	Am	10	Gl	4	3	4	3	3	3	2	3	4	2	3	2	4	4	4	4	4	4	4	60
2	Na	11	Me	5	3	4	4	1	3	4	4	4	3	3	4	2	4	4	4	3	4	4	62
2	Ke	12	RO	6	3	4	4	2	3	3	4	2	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	59
2	Lu	13	Si	7	3	4	4	1	4	4	4	4	2	2	4	2	4	4	4	3	4	4	61
2	Ma	14	Me	5	2	4	3	2	2	1	3	3	2	2	4	3	4	3	4	3	4	4	53
2	Wa	15	Si	7	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	61
3	Ca	16	Me	8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	38
3	Co	17	AM	9	2	4	3	1	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	4	54
3	Do	18	AM	9	2	4	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	48
3	He	19	ES	10	2	4	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	1	3	4	45
3	Ju	20	ES	10	2	2	2	4	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	40
3	Mo	21	El	11	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	48
3	Mor	22	Me	8	3	4	4	2	4	4	4	4	2	2	3	3	4	3	4	3	3	3	59
3	Pe	23	El	11																			
4	Be	24	Cr	12	2	4	3	3	4	3	3	3	2	1	4	2	3	3	4	4	3	4	55
4	Ca	25	Cr	12	2	4	3	3	4	3	3	3	2	1	4	1	3	3	4	4	4	4	55
4	Car	26	Cr	12	3	4	4	2	4	4	4	4	3	1	4	3	4	4	4	4	4	4	64
4	Ce	27	As	13	3	4	4	1	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	65
4	Er	28	As	13	3	4	3	2	4	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	61

4	Os	29	Si	14																			
4	Ru	30	Cr	12	3	4	3	3	4	3	3	3	2	1	4	2	3	3	4	4	3	4	56
5	BR	31	Ane	15																			
5	Já	32	Wa	16	3	4	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	49
5	La	33	Lê	17																			
5	Ma	34	Ane	15																			
5	Um	35	Lê	17	3	4	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	4	4	3	3	3	3	53
5	Ot	36	Lê	17	3	4	4	2	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	65
5	Pai	37	Lê	17	3	4	4	1	3	4	4	4	3	2	4	3	4	4	4	4	4	4	63
5	PA	38	Lê	17	2	4	2	3	2	3	3	3	1	2	3	2	3	2	3	1	3	3	45
5	Re	39	Li	18	2	4	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	50
5	Te	40	Lê	17	2	3	2	4	2	3	3	3	1	1	2	1	3	3	3	2	3	3	44
6	Al	41	Ca	19	2	4	3	1	3	3	2	4	3	2	3	3	4	3	3	3	3	3	52
6	AM	42	Re	20	2	4	3	3	2	4	3	4	2	2	3	2	4	4	4	2	3	3	54
6	Az	43	Re	20	2	4	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	4	3	3	2	3	3	49
6	Ca	44	Ca	19	2	3	2	4	2	2	2	1	2	1	1	2	4	1	1	1	2	1	34
6	Co	45	Jô	21	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	67
6	Da	46	Ma	22	2	4	3	2	3	3	2	3	2	1	3	3	3	3	3	2	3	3	48
6	De	47	Jô	21	3	4	4	3	3	4	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	3	4	57
6	RO	48	Ca	19	3	4	4	1	3	4	3	4	4	2	3	3	4	3	3	3	4	4	59
51 escolas																							

LEGENDA

¹ : região

²: unidade escolar

³: sigla

⁴: gestor comunitário

⁵: sigla

⁶: questões

7: total

Algumas considerações:

- Escolas que não constam a pontuação é justificado por conta de que não foram avaliadas pelos Gestores Comunitários em Educação por estes estarem em afastamento médico. Portanto, em um universo de 51 unidades escolares, foram contabilizados os dados de 37 unidades escolares.
- Uma das Unidades Escolares teve mudança na direção da escola e no momento da avaliação do Gestor Comunitário em Educação ela apareceu como pouco atuante. Entretanto, com a atuação do novo gestor escolar, a escola foi categorizada como muito atuante.
- Uma outra situação a ser relatada é que uma escola avaliada por um determinado Gestor Comunitário em Educação com total liberdade na escola por conta de ser sua sede atribuiu conceitos que categorizavam a escola como muito atuante. Entretanto, ao mudar o Gestor Comunitário em Educação este categorizou a escola como pouco atuante.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar

Questionário fechado, aplicado a fim de coletar dados para a dissertação de mestrado de Renata Pierini Ramos, aluna do Programa de Pós – Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos_ UFSCar.

A Gestão Democrática é um princípio presente em diversas legislações e o Conselho Escolar apresenta-se de forma a priorizar tal princípio, promovendo o exercício da cidadania no âmbito escolar.

A pesquisa que pretendo realizar vai ao encontro da necessidade de descobrir **“OS POSSÍVEIS FATORES QUE FACILITAM OU DIFICULTAM A PARTICIPAÇÃO DOS CONSELHEIROS DE ESCOLA.”** Para tanto vimos por meio deste solicitar que participe da pesquisa respondendo as questões abaixo:

Data do preenchimento do questionário: ___/___/___

1- Características pessoais

1.1) Sexo:

- Masc. ()
- Fem. ()

1.2) Estado civil:

- Solteira/o ()
- Casada/o ()
- União estável ()
- Separada/o ou Divorciada/o ()
- Viúva/o ()

1.3) Idade: _____

2- Formação acadêmica

2.1 Escolaridade:

- Fundamental: completo () incompleto ()
- Médio: completo () incompleto ()
- Superior: completo () incompleto ()

3. Características do grupo familiar

3.1 Tem filhos/as em idade escolar:

- Sim () Quantos? _____
- Não ()

4. Profissão/ ocupação

4.1 Qual é sua profissão/ocupação _____

5. Participação em Conselhos de Escola

5.1 Já participou outras vezes como conselheiro de escola?

Sim () Quantas vezes? _____

Não ()

5.2 Acha importante participar de órgãos colegiados que garantem a gestão compartilhada, assim como o Conselho Escolar?

Sim ()

Não ()

5.3 O que a (o) motivou a participar do Conselho Escolar?

() interesse em participar da gestão da escola

() interesse pela vida escolar do filho(a)

- insistência dos responsáveis pelo processo
 outros. Quais? _____

6. Segmento que representa

6.1 Qual segmento você representa no Conselho Escolar:

- diretor
 professores (as)
 servidores de apoio técnico-educacional
 pais

7. Fatores que facilitam ou dificultam a participação no Conselho Escolar

7.1 Dos fatores indicados abaixo, assinale aqueles que facilitam (F) e aqueles que dificultam (D) a sua participação no Conselho Escolar. Tome como referência **a experiência que você tem como conselheiro (a)**.

1. **Horário das reuniões.** ()
2. **Freqüência das reuniões** ()
3. **Reuniões fictícias** ()
4. Tempo hábil para convocação ()
5. Assuntos pouco relevantes ()
6. Conhecimento da pauta ()
7. Atuação do presidente ()
8. Reuniões extensas ()
9. Reuniões que alcançam resultados práticos ()
10. **Conhecimento dos direitos e/ou deveres dos conselheiros** ()
11. **Engajamento e compreensão sobre a função do Conselho Escolar** ()
12. **Troca de experiência entre outros conselheiros** ()
13. **Formação política para participação** ()
14. **Interesses particulares que se sobrepõe aos interesses coletivos** ()
15. Aspectos burocráticos do funcionamento do Conselho Escolar ()
16. **Estímulo a participação** ()
17. **Timidez** ()
18. **Conformismo** ()
19. **Campanhas de mobilização** ()
20. **Eleição com discussão de propostas** ()
21. Autonomia nas decisões ()
22. Cumprimento das deliberações ()
23. Imposição de idéias ()
24. Desequilíbrio de poder ()
25. Gestor escolar autoritário ()
26. Receio de arriscar opiniões ()
27. Acompanhamento dos encaminhamentos ()
28. **Ações que fortalecem a relação da comunidade com a escola** ()
29. **Utilização da escola como um equipamento público** ()
30. Tempo para participar ()
31. Incentivo e investimento na participação ()
32. **Legislação atualizada** ()
33. **Outros** () **Quais?**

8. Você estaria disponível para uma entrevista, se necessário, para aprofundarmos essas questões?

Sim () Não ()

Nome: _____

Telefone para contato: _____

Unidade Escolar: _____

APÊNDICE D

FATORES	AGRUPAMENTO A			
	Segmento DIRETOR 14= 100%			
	DIFICULTA		FACILITA	
	QT//	%	QT//	%
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				

APÊNDICE E

1. 30 questionários aplicados aos diretores (14 grupo A e 16 grupo B)

1.1 Horário das reuniões

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
14,28	85,68	0	100

1.2 Frequência das reuniões

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
28,56	71,40	6,25	93,75

1.3 Reuniões fictícias

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
92,82	7,14	81,25	6,25

1.4 Tempo hábil para convocação

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
7,14	92,82	18,75	81,25

1.5 Assuntos pouco relevantes

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
85,68	14,28	87,50	12,5

1.6 Conhecimento da pauta

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
14,28	85,68	0	100

1.7 Atuação do presidente

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
7,14	92,82	18,75	81,25

1.8 Reuniões extensas

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
100	0	100	0

1.9 Reuniões que alcançam resultados práticos

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
0	100	0	100

1.10 Conhecimento dos direitos e/ou deveres dos conselheiros

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
7,14	92,82	0	100

1.11 Engajamento e compreensão sobre a função do Conselho Escolar

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
0	100	0	100

1.12 Troca de experiência entre outros conselheiros

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
7,14	92,82	6,25	93,75

1.13 Formação política para participação

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
28,56	71,40	6,25	93,75

1.14 Interesses particulares que se sobrepõem aos interesses coletivos

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
100	0	93,75	6,25

1.15 Aspectos burocráticos do funcionamento do Conselho Escolar

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
78,54	21,42	81,25	18,75

1.16 Estimulo a participação Horário das reuniões

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
7,14	92,82	12,5	87,50

1.17 Timidez

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
92,82	7,14	75	25

1.18 Conformismo

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
100	0	100	0

1.19 Campanhas de mobilização

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
0	100	6,25	93,75

1.20 Eleição com discussão de propostas

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
7,14	92,82	18,75	81,25

1.21 Autonomia nas decisões

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
7,14	92,82	0	100

1.22 Cumprimento das deliberações

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
14,28	85,68	6,25	93,75

1.23 Imposição de idéias

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
92,82	7,14	93,75	6,25

1.24 Desequilíbrio de poder

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
100	0	100	0

1.25 Gestor escolar autoritário

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
100	0	100	0

1.26 Receio de arriscar opiniões

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
92,82	7,14	100	0

1.27 Acompanhamento dos encaminhamentos

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
21,42	78,54	0	100

1.28 Ações que fortalecem a relação da comunidade com a escola

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
0	100	0	100

1.29 Utilização da escola como um equipamento público Horário das reuniões

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
7,14	92,82	6,25	93,75

1.30 Falta de tempo para participar

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
42,84	57,12	25	75

1.31 Incentivo e investimento na participação

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
0	100	12,5	87,50

1.32 Legislação atualizada

Grupo A		Grupo B	
Dificulta- %	Facilita - %	Dificulta -%	Facilita - %
0	100	0	100