

CONSELHOS ESCOLARES

Maria Cecília Luiz (organizadora)

Juliana Carolina Barcelli • Celso Conti • Sandra Aparecida Riscal
Géssica Priscila Ramos • Maria Cristina Fernandes
Flávio Caetano da Silva • Ana Lucia da Silva • Ronaldo Martins Gomes
Júlia Pires Pasetto • Lucécia de Souza Paula • Viviane Wellichan
Lariska Nicolle de Oliveira • Drieli Camila Giangarelli

Conselho escolar:

ALGUMAS CONCEPÇÕES E PROPOSTAS DE AÇÃO

São Paulo



2010

© 2010 by Maria Cecília Luiz

Direitos desta edição reservados à Xamã Editora Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial, por quaisquer meios,
sem autorização expressa da editora.

Edição e capa: Expedito Correia
Revisão : Estela Carvalho
Editoração eletrônica: Xamã Editora

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

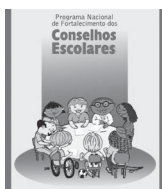
C755 Conselho escolar : algumas concepções e propostas
de ação / Maria Cecília Luiz (organizadora) ;
Juliana Carolina Barcelli ... [et al.]. - São
Paulo : Xamã, 2010.
151 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografias.
ISBN 978-85-7587-069-3

1. Conselhos de educação - Brasil. I. Luiz,
Maria Cecília. II. Barcelli, Juliana Carolina.

CDD 379.81

Apoio:



**Ministério
da Educação**

Xamã Editora

Rua Professor Tranquilli, 27 - Vila Afonso Celso

CEP 04126-010 - São Paulo (SP) - Brasil

Tel.: (011) 5083-4649

Tel./Fax: (011) 5083-4229

www.xamaeditora.com.br

vendas@xamaeditora.com.br

Sumário

Prefácio, 7

O curso de extensão “Formação continuada a distância em conselhos escolares” – Ufscar/MEC (Programa Nacional de Fortalecimento em Conselhos Escolares), 11
Maria Cecília Luiz, Juliana Carolina Barcelli e Celso Conti

Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador, 23
Sandra Aparecida Riscal

Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil, 47
Géssica Priscila Ramos, Maria Cristina Fernandes

Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos, 59
Celso Conti e Flávio Caetano da Silva

Indicadores de funcionamento do conselho escolar em alguns municípios paulistas, 71
Maria Cecília Luiz, Ana Lúcia da Silva e Ronaldo Martins Gomes

Planos de ação dos cursistas para o fortalecimento do conselho escolar, 91
Maria Cecília Luiz, Julia Pires Pasetto, Lucécia de Souza Paula, Juliana Carolina Barcelli, Viviane Wellichan, Lariska Nicolle de Oliveira e Drieli Camila Giangarelli

Sobre os autores, 149

Prefácio

No início da década de 1980, período em que o regime autoritário dava sinais de exaustão, intensificaram-se os movimentos sociais na busca de maior participação e democracia. A oposição política robusteceu-se desde o final de década anterior, obtendo a vitória para governador em dez importantes estados brasileiros em 1992; a onda oposicionista ampliou-se de tal ordem que nas eleições de 1996 elegeu governantes em todos os estados exceto em um.

O campo educacional não ficou alheio a esse movimento. A gestão democrática era a bandeira, conseguindo-se a inscrição da mesma na Constituição Federal de 1988, embora essa seja considerada vitória parcial pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, coletivo constituído por várias entidades nacionais, uma vez que foi limitada à escola pública e sua regulamentação foi delegada aos diferentes sistemas.

A democratização da educação passou a ser defendida em três âmbitos: acesso e permanência com sucesso na escola; escolha democrática dos dirigentes escolares; e, gestão democrática do setor educacional, em seus diferentes níveis, com a participação dos conselhos escolares.

O acesso ao ensino fundamental foi praticamente universalizado no final da década de 1990 no país como um todo, embora em vários estados tal se desse já há alguns anos antes. Em relação à escolha de dirigentes escolares, verificou-se um intenso movimento em diferentes sistemas contra a simples indicação, reflexo tardio do clientelismo, e a favor de eleições combinadas ou não com concursos. Por último a defesa da gestão democrática deu-se, dentre outras estratégias, pela participação efetiva dos conselhos escolares.

A legislação posterior à Constituição Federal de 1988 reiterou a ênfase na gestão democrática e na existência dos colegiados escolares. Encontramos referências ao trabalho conjunto, partilhado entre direção e Conselhos Escolares, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, em constituições estaduais e, não raro, em leis orgânicas de municípios. Registramos também que tanto a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) quanto o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) têm desenvolvido ações no sentido de incentivar a existência do colegiado bem como de fortalecê-lo.

Em nível federal o Ministério da Educação sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) lançou em 2004 o Programa Nacional de Fortalecimento de conselhos escolares, contando com a participação de diferentes

entidades nacionais e internacionais no grupo de trabalho responsável pela sua concepção.

Vale-se o programa de várias estratégias para seu desenvolvimento: curso de capacitação a distância e seminários em diferentes níveis. Para os cursos foi desenvolvido e disponibilizado material de apoio constituído por dez “Cadernos do Programa” bem como por recursos financeiros para a realização dos mesmos. O presente livro refere-se à experiência desenvolvida por um grupo de professores, supervisor do ambiente virtual, tutores, alunos da pós-graduação e da graduação da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e profissionais da Secretaria Municipal de Educação desse município.

O curso foi destinado a professores, técnicos e diretores de escolas municipais e redes/sistemas municipais de educação do estado de São Paulo. É de se registrar que a experiência municipal paulista no oferecimento do ensino fundamental é relativamente recente, desenvolvendo-se praticamente a partir da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) uma vez que até 1996 essa era a unidade da federação em que o ensino, neste nível era o mais estadualizado no país. Considerando, por conseguinte, a experiência recente do ensino municipal paulista nesse campo, o modelo estadual exerce uma grande influência sobre os municípios, mesmo naqueles que adotaram o regime de sistema próprio. Acresce que boa parte do pessoal que iniciou esta experiência recente de rede/sistema municipal, como dirigente/técnico/docente tem sua origem profissional na rede estadual.

A experiência colegiada, na rede estadual paulista, iniciou-se em 1953 com a congregação no ensino secundário e normal. Em 1965 este colegiado foi substituído pelo conselho de professores, o qual foi regulamentado pelas Normas Regimentais em 1966. Em 1977 o Regimento Comum das Escolas de Primeiro Grau previu a existência do conselho de escola neste nível de ensino. Em 1984 foi aprovada a Lei Complementar nº 375 que transformou o colegiado em órgão deliberativo. O Estatuto do Magistério, Lei Complementar nº 444/85, regulamentou o conselho de escola, definindo sua composição e relacionando suas atribuições. Este último, no que concerne a competências e número de participantes, com pequenas variações, tem sido adotado por muitos municípios paulistas.

Este livro organizado por Maria Cecília Luiz é constituído por seis seções. A primeira delas, de autoria da organizadora, de Juliana Carolina Barcelli e de Celso Conti, apresenta o Programa de Fortalecimento de Conselhos Escolares e analisa a proposta desenvolvida pela equipe da Ufscar, responsável pelo curso em tela. É de se destacar que o grupo não se limitou a reproduzir o curso proposto, adaptou-o à realidade paulista e inovou ao realizar encontro presencial, ao desenvolver recuperações paralelas e ao propor o trabalho final dos cursistas, considerando aspectos teóricos e a realidade municipal.

A seguir, Sandra Aparecida Riscal procura “compreender o papel do conselho escolar como elemento de articulação e mediação entre as ansiedades e expectativas individuais dos diferentes agentes da escola e os objetivos da política educacional propagada pelo sistema de ensino” (p. 23). Para tanto, a autora apresenta: retrospecto dos conselhos de escola, o papel atribuído mais recentemente aos colegiados, as dificuldades que os mesmos enfrentam no desenvolvimento de suas atribuições, as relações de poder no interior da escola, o conselho como espaço de mediação, a questão da mediação e conciliação e, por último, a singularidade de cada unidade escolar.

Géssica Priscila Ramos e Maria Cristina Fernandes são as autoras da terceira seção, que procura “refletir sobre as contradições políticas em que se desenvolveu a história do conselho escolar no Brasil, focalizando o princípio legal da gestão democrática do ensino no país” (p. 48). Depois de considerações sobre conselhos em geral, as autoras se detêm na análise de colegiados nos anos de 1980 e em conselhos escolares na década de 1990; apresentam os avanços conquistados e alertam para o risco de adoção de “estratégias gerenciais”, tendo em vista a resposta a determinados programas propostos para as unidades escolares e/ou redes/sistemas escolares..

A quarta seção, de autoria de Celso Conti e Flávio Caetano da Silva, analisa alguns pressupostos teóricos em relação aos conselhos escolares. Partindo de uma preocupação com a “autonomia dos sujeitos e instituições” (p. 60), os autores refletem sobre influências externas e internas que dificultam a existência plena dos colegiados. Assim, evidenciam: a questão da hierarquia escolar e seu ranço piramidal, a questão da avaliação padronizada em nível nacional, a necessidade de alterar a concepção vigente sobre o papel da família em relação à escola e, por último, a questão da autonomia outorgada.

Informações sobre a organização do curso, apresentação e análise dos dados de questionários respondidos por cursistas de sessenta e sete municípios constituem a quinta seção de autoria de Maria Cecília Luiz, Ana Lúcia da Silva e Ronaldo Martins Gomes. O questionário pretendeu caracterizar os municípios quanto à situação cultural, escolar e especificamente sobre o conselho escolar. Verificou-se a existência de um número considerável de municípios com sistemas próprios, não foi apresentada uma concepção bem definida de educação nestas redes/sistemas, além de registrar localidades que se valem de assessoria externa (ensino apostilado); quanto aos conselhos escolares verificou-se que nem sempre tinham legislação própria, “carecendo, muitas vezes, de reuniões sistemáticas e de visão mais profunda do seu papel e de suas funções” (p. 86).

Os cursistas apresentaram como trabalho final uma proposta de ação para fortalecer o conselho escolar. Os proponentes do curso procuraram estabelecer uma atividade final que considerasse o embasamento teórico, as peculiaridades

da rede/sistema municipal e da escola. As propostas foram desenvolvidas a partir de uma estrutura pré-estabelecida. Doze planos de ação foram selecionados pela equipe constituída pelas autoras Maria Cecília Luiz, Julia Pires Pasetto, Lucécia de Souza Paula, Juliana Carolina Barcelli, Viviane Wellichan, Lariska Nicolle de Oliveira e Drieli Camila Giangarelli, sendo apresentados na sexta e última seção. Os planos foram agrupados em quatro temáticas: 1) implantação do conselho escolar por meio da cultura e da participação, com dois planos de ação; 2) fortalecer a participação em conselho escolar, com seis planos de ação; 3) formação continuada em conselho escolar, com dois planos de ação; 4) implementação do conselho escolar no âmbito da legislação, com um plano de ação.

Os planos de ação permitem mais de uma leitura: revelam o conhecimento adquirido no curso; a reflexão sobre a temática; a proposição de ações com base na teoria e nos dados de sua realidade específica; revelam as dificuldades que os conselhos escolares enfrentam no dia-a-dia uma vez que para superá-las é que elaboraram suas propostas.

Por último, é de se ressaltar o compromisso do grupo que propôs e desenvolveu o curso em relação à democratização da gestão educacional via conselho escolar. Este compromisso é apreendido considerando: o trabalho conjunto que viabilizou o curso, as opções metodológicas no desenvolvimento do mesmo, as ênfases dadas nos conteúdos e pelo produto, representado pelo livro.

Respira-se democratização em suas páginas e isso é muito bom.

Cleiton de Oliveira

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep)

O curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares” – Ufscar/ MEC (Programa Nacional de Fortalecimento em Conselhos Escolares)

Maria Cecília Luiz, Juliana Carolina Barcelli e Celso Conti

1 Introdução

As políticas educacionais implementadas pelo governo federal, muito em função do Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente a partir de 2003, constituíram, na verdade, um novo marco regulatório para a educação básica e superior.

Segundo Dourado (2007), o governo tem atuado em defesa de uma educação de qualidade pautada no binômio inclusão e democratização.

No documento elaborado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/Inep), intitulado Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2009), há registro de várias iniciativas instituídas pelo governo federal, merecendo particular destaque a avaliação da educação superior, a implementação de políticas de ações afirmativas e o caminho da expansão sustentável, com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), gerando contratação de novos professores possibilitando um aumento significativo de vagas nas públicas federais, além de guardar estreita relação com formação de novos professores, impactando de modo decisivo na educação básica; a busca da consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, e a formulação do PDE, com a adesão das 28 metas, pelas prefeituras e estados e a elaboração dos Planos de Ações Articuladas (PAR), o que mudou completamente a relação do MEC com estados e municípios; e, no plano estrutural, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

e de Valorização do Magistério (Fundef), e a consolidação de um sistema de avaliação, mas pela introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), censitário e não amostral como o Saeb e que incluiu a questão da reprovação e evasão, pois este introduziu um nova visão de avaliação como diagnóstico, para definição de prioridades nas ações do ministério e não mais como “ranqueamento” ou premiação.

Para Dourado (2007), as políticas públicas, apesar de algumas mudanças na área da gestão educacional, têm-se mantido com vários programas no formato original, em especial o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); mas novos programas surgiram a fim de contribuir com os processos de democratização da gestão escolar, com destaque para o *Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares*. Esse Programa foi criado por portaria ministerial, em 2004, para cumprir o que determinam as três principais leis da educação: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996; o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001; e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007. Ele visa à implantação e o fortalecimento de conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica nas cinco regiões do país, envolvendo os sistemas de ensino públicos estaduais e municipais por meio de sua adesão à sistemática de apoio técnico, pedagógico e financeiro do Ministério da Educação.

O foco está em contribuir com a discussão sobre a importância de conselhos escolares nas instituições e promover o fortalecimento dos conselhos existentes. Parte-se do pressuposto de que os conselhos escolares configuram-se, historicamente, como espaços de participação de diretores, professores, funcionários, comunidade, pais, alunos nas instituições escolares. Eles são compreendidos como espaços coletivos de deliberação, assumindo a perspectiva de órgãos co-responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica das escolas, embora cumpram, em muitos casos, o mero papel de aprovação da prestação de contas, órgão responsável por medidas disciplinares etc. Conforme portaria ministerial, os conselhos escolares têm por objetivos:

- I- Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II - apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;
- III - instituir políticas de indução para implantação de conselhos escolares;
- IV - promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação a distância;
- V - estimular a integração entre os conselhos escolares;
- VI - apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;

VII - promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação. (BRASIL, 2004, p. 7)

O Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares está sob responsabilidade da Secretaria da Educação Básica, do Ministério da Educação (SEB/MEC), e o cumprimento de seus objetivos depende, fundamentalmente, da adesão dos demais entes federados (estados e municípios), o que caracteriza um trabalho de parceria, de articulação das ações governamentais nos vários níveis. Trata-se de uma proposta de formação continuada para agentes que representam os vários segmentos que participam direta ou indiretamente da escola, e ela se dá por meio de duas ações articuladas, realizadas pela SEB/MEC: a) seminários estaduais e municipais de formação e seminário internacional de gestão; b) curso de formação pela modalidade de educação a distância.

Neste texto tratamos exatamente dessa segunda ação, que é o curso de formação a distância, oferecido pela Ufscar, na forma de atividade de extensão universitária.

Outros cursos similares também têm sido desenvolvidos pela instituição, em parceria com a SEB/MEC e com algumas entidades da sociedade civil, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Um deles é o curso de especialização em gestão escolar (Programa Escola de Gestores da Educação Básica). O outro é o curso de extensão voltado para a formação de conselheiros dos Conselhos Municipais de Educação. O terceiro, em fase de implantação, é um curso de extensão para os dirigentes municipais de educação (secretários ou equivalentes), vinculado ao Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), e que pretende, além de oferecer formação continuada, criar um espaço para troca de experiências e de reflexão teórica sobre a gestão dos sistemas municipais de ensino do Estado de São Paulo.

2 A proposta de formação continuada a distancia em Conselhos Escolares da Ufscar (UFSCar)

Segundo a SEB/MEC, em todo o país, as secretarias de educação vinham solicitando cursos de formação continuada em conselhos escolares. Quando a Ufscar – mais especificamente o seu Departamento de Educação –, foi convidada a oferecer esses cursos, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, já estava estabelecido, como prioridade, que o curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares” atenderia a Secretarias Municipais de Educação (SME) dos municípios do Estado de

São Paulo que solicitassem a formação nos seus Planos de Ações Articuladas (PAR)², em 2007 e 2008.

Assim, a Ufscar ofertou o curso de extensão com 800 vagas para a fase I, e 500 para a fase II. Essas vagas foram destinadas com base em dois critérios, estipulados pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: a) o aluno deveria estar na lista de pré-matriculados do MEC, onde constavam aqueles que haviam já manifestado a intenção de participar do curso (o programa já havia feito um levantamento entre as SMEs dos municípios do Estado de São Paulo); b) deveriam ser priorizados os diretores, professores e técnicos das SMEs que fizessem parte de municípios que aderiram ao PAR, devido a demanda já solicitada pela SEB/MEC.

Para nós da Ufscar, quando aceitamos o desafio, partimos do pressuposto de que esse tipo de formação continuada aproximaria as secretarias municipais de Educação dos conselhos escolares, e também aproximaria mais a universidade da realidade da educação básica, o que ajudaria a refletir mais especificamente, e com mais profundidade, a gestão democrática, tema de interesse de um grupo de professores do Departamento de Educação da Ufscar.

O curso foi ofertado entre novembro de 2009 e setembro de 2010, e teve como objetivo formar diretores, professores, dirigentes e técnicos das Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo, de maneira que estes se tornassem multiplicadores de conhecimentos e ações no âmbito dos conselhos escolares. A formação priorizou experiências de escolas municipais para capacitar diretores, professores, supervisores, técnicos e conselheiros escolares para ações motivadoras de atuação interna e externa nas escolas.

Para a concretização do curso, formou-se uma equipe pedagógica com uma coordenadora geral (professora adjunta da Ufscar), dois supervisores de ensino (professores adjuntos da Ufscar), um supervisor do Ambiente Virtual, (funcionário da UAB/Ufscar - Universidade Aberta), vinte tutores (entre eles: professores da Ufscar, tutores da UAB/Ufscar, alunos da pós-graduação em Educação da Ufscar e profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos) e dois estagiários, com perfil administrativo e pedagógico (bolsistas graduandos).

Essa equipe pedagógica (com um público diversificado) constituiu-se em um grupo, com vistas a articular ações coletivas, elaborando atividades e avalia-

² Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, todas as transferências voluntárias e assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal foram vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) — instrumentos fundamentais para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

ções, revendo o material pedagógico com perspectivas teóricas e práticas, a partir da leitura dos dez cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. A meta da equipe pedagógica era valorizar nesse curso de extensão tanto o estudo teórico e a reflexão, quanto a prática e a ação dos cursistas em suas SMEs para fomentar os Conselhos Escolares (CEs).

Para a viabilização virtual do curso, foram criados três espaços distintos no ambiente de aprendizagem *moodle*, hospedados no servidor da Ufscar. O primeiro, denominado “ambiente coletivo” foi o espaço que permitia livre acesso a todos os cursistas. Nesse local constavam as orientações gerais do curso, a agenda de estudos das duas fases ofertadas, as leis dos direitos autorais, um guia rápido para elaboração de referências, um guia rápido para padronização de citações, os mapas de atividades de todos os cadernos, o fórum de notícias, o café virtual (espaço dos alunos para interagirem), a sala de bate-papo, os vídeos, o material de estudos (com tutoriais), o fórum de dúvidas e a biblioteca, com todos os arquivos postados neste ambiente.

Em um segundo espaço foram hospedadas as “vinte salas de atividades” (salas de aulas virtuais), disponíveis apenas na primeira fase do curso; em média, havia 40 alunos/cursistas por sala. Neste espaço ainda estava disponíveis um fórum de notícias e um de avisos, uma biblioteca de cadernos, os mapas de atividades, as orientações gerais, o fórum de dúvidas, os materiais de estudo, as atividades de cada caderno (avaliativas, não avaliativas e de recuperação paralela), o calendário, as últimas notícias, os próximos eventos, e as atividades recentes.

Por último criou-se o terceiro espaço, com “nove salas de atividade” (salas de aulas virtuais) para a segunda fase do curso, com nomes de animais da fauna brasileira. Cada sala, também, possuía em média, 40 alunos. Este espaço contou com todas as ferramentas que estavam disponíveis nas 20 salas de atividade da primeira fase, tendo apenas algumas diferenças como os enunciados das atividades e as datas das mesmas. Destaca-se que, para a fase II, foi instituído um fórum específico de dúvidas para a realização do plano de ação.

Além do acompanhamento virtual, que foi feito pelo ambiente de aprendizagem *moodle*, a coordenação geral abriu um espaço para debates em fóruns e *chats* neste ambiente, criando uma sala de coordenação que era acessada por toda a equipe pedagógica. Esse espaço constituiu-se como o lugar para esclarecimentos de dúvidas e orientações para os tutores, bem como para postar as decisões realizadas nas reuniões presenciais (realizadas para discutir e planejar mudanças necessárias). Os supervisores acompanharam esse trabalho assessorando a coordenação geral.

Segundo orientação da SEB/MEC a estrutura do curso de extensão foi dividida em duas fases complementares, sendo que a primeira fase tornou-se pré-requisito para cursar a segunda. A fase I do curso teve início em novembro de

2009 e encerrou-se em abril de 2010, incluídos 26 dias de recesso (entre dezembro e janeiro). Para esses dias de recesso, criou-se uma atividade (não obrigatória, mas avaliativa) para os cursistas conhecerem melhor o ambiente de aprendizagem *moodle*. Nessa fase, foram ministradas, principalmente, as temáticas dos cinco primeiros cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares os quais abrangiam as seguintes temáticas: Caderno 1: conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania; Caderno 2: conselho escolar e a aprendizagem na escola; Caderno 3: conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade; Caderno 4: conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico; Caderno 5: conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor.

Cada caderno desta fase contou com duas atividades obrigatórias (valendo de 0 a 10), sendo um fórum e uma atividade escrita, e uma atividade não avaliativa (outro fórum), que computava apenas a frequência, e tinha como objetivo estimular a participação e a discussão dos temas requeridos pelos cadernos. Ao término desse período, os cursistas receberam um certificado de curso de extensão, equivalente a 80 horas de participação.

Destaca-se aqui, a realização de um evento presencial do curso no final da fase I, que ocorreu em 28 de maio de 2010, na própria Ufscar. Esse encontro foi planejado para que os alunos/cursistas obtivessem duas atividades diferenciadas: na parte da manhã, aconteceram três palestras, uma com o professor João Augusto Gentilini (professor da Unesp-Araraquara) que discutiu o funcionamento e as expectativas dos conselhos escolares (CE), e as outras duas foram relatos de experiências de sucesso com o CE feitos por representantes das Secretarias Municipais de Educação de Santos e São Carlos. Na parte da tarde, os alunos estiveram divididos em turmas, com seus colegas de salas virtuais e seus tutores, com objetivo de se conhecerem, socializarem idéias e dúvidas, e receberem instruções a respeito da construção de um Plano de Ação, atividade que seria exigida na próxima etapa do curso.

A fase II previa (da mesma forma que a primeira) uma carga horária de 80 horas de participação, distribuídas entre os meses maio e agosto de 2010, sem contar com 16 dias de recesso no mês de julho. Para participar dessa fase, os cursistas tiveram que manifestar interesse em continuar o curso de extensão, realizando a sua matrícula novamente. Foi trabalhado, além do Plano de Ação, o restante dos cadernos com as temáticas: Caderno 6: conselho escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação; Caderno 7: conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil; Caderno 8: A valorização dos trabalhadores da educação básica é um imperativo histórico; Caderno 9: conselho escolar e a educação do campo; Caderno 10: conselho escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social. Para

cada caderno foram solicitadas duas atividades obrigatórias, sendo que apenas o Caderno 6 teve um fórum-avaliativo, além de uma atividade de produção de texto, os demais cadernos contaram com duas atividades de texto. As duas notas que formaram a média destes cadernos (7,8,9 e 10) foram: um texto escrito e uma das quatro etapas do Plano de Ação.

O plano de ação (PA) foi o grande diferencial da fase II, e a proposta surgiu da equipe pedagógica da Ufscar, com a intenção de fazer os cursistas elaborarem, conjuntamente, um PA dividido em quatro momentos a serem cumpridos durante a realização das atividades dos cadernos 7, 8, 9 e 10. Essa ação foi elaborada, propositalmente, para ser desenvolvida em quatro etapas, com vistas a obter melhor amadurecimento das reflexões relacionadas com os assuntos já estudados na fase I, e de questões que estavam sendo discutidas na fase II. O objetivo 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. Para a elaboração do plano de ação, os alunos/cursistas contaram com uma orientação presencial (no evento presencial do curso) e com esclarecimentos de dúvidas *online* (por meio de um fórum de dúvidas e *chats*).

No final da fase II, os alunos apresentaram seus planos de ação, como forma de avaliação, e aqueles que obtiveram melhores notas e foram escolhidos pela equipe pedagógica da Ufscar, tiveram os seus planos apresentados na sexta seção deste livro. É importante ressaltar, também que por conta da construção dos PAs e, com o curso chegando ao fim, completando a totalidade de 160 horas, não foi possível realizar um segundo encontro presencial.

Quanto aos critérios de avaliação das atividades estipuladas durante o curso, exigiu-se do aluno/cursista média 6 (seis) para cada caderno, tanto na fase I quanto na II. Assim, esses estudantes foram certificados, em ambas as fases, atingindo essa média mínima, sendo também estabelecidas e computadas as frequências (mínimo de 75% de presença virtual). Foi acordado entre os tutores e a coordenação geral que as avaliações das atividades deveriam ser corrigidas não apenas na perspectiva de acertos e erros baseados em questões acadêmicas ou técnicas (alunos com facilidade para escrever ou se expressar, colocação das referências bibliográficas, texto mais elaborados academicamente etc), mas, também, levando-se em consideração a questão da participação e atuação de cada aluno durante o curso e, principalmente de cursistas que estavam articulados aos CEs de suas cidades, e eram ativos.

Criamos a “recuperação paralela” com vistas a resolver problemas de execução de atividades, ou seja, para auxiliar alunos/cursistas que não tinham computadores em casa, ou problemas com acesso da internet, ou mesmo não conseguiam administrar seus horários para a realização das duas atividades regulares (obriga-

tórias), resultando, muitas vezes, no abandono do curso ou no aumento da evasão. O propósito da atividade de recuperação paralela era permitir aos alunos que não obtiveram média nos cadernos, ou aqueles que tiveram problemas para realizarem as atividades regulares nos prazos previstos, recuperassem suas notas (paralelamente), e continuassem a participar do curso. A atividade da recuperação paralela foi planejada para que os alunos postassem no ambiente virtual as atividades “deixadas para trás”, com possibilidade de recuperação até dois dias após o término de cada caderno, com valor de zero a oito.

Além da recuperação paralela (com intenção de não deixar faltar oportunidade de aprendizagem aos alunos/cursistas), durante o curso, a equipe pedagógica da Ufscar estabeleceu a “recuperação final”. Assim, aqueles alunos que alegavam problemas diversos, e portanto, ficavam sem condições de continuar, ou interrompiam o curso, deixando de realizar atividades de uma das fases tinham a oportunidade no final de recuperá-las, obtendo a média máxima de valor 6. Na fase I, o aluno/cursista pôde recuperar até três cadernos com as atividades da recuperação final, e na fase II, devido as dificuldades encontradas pelos cursistas em coletar informações para subsidiarem o PA, foi permitido realizarem as atividades de recuperação final de até quatro cadernos.

Ainda com o intuito de ajudar alunos que não estavam conseguindo acessar o ambiente de aprendizagem *moodle* no início do curso, instituiu-se três “atividades extras”. Essas atividades extras não eram obrigatórias, portanto não prejudicaram as notas dos alunos que não tinham tempo de realizá-las. Chamadas de “atividade bônus”, porque se bem realizadas propiciavam um ponto a mais na média de cada caderno (preferencialmente os cadernos que estavam sem média), essas atividades também ofereciam características pedagógicas diferenciadas, pois se tratava de “algo mais” que o aluno entregava espontaneamente. Na primeira fase, foram ofertadas duas atividades extras: uma relacionada com o levantamento e conhecimento da legislação do CE do município do cursista; e a outra, foi responder a um questionário informativo³, elaborado pela equipe da Ufscar. Esse questionário foi uma das fontes importantes de dados para a universidade, pois possuía 30 questões (abertas e fechadas) que objetivava conhecer melhor a estrutura, organização e as ações relacionadas ao CE das diversas SMEs do Estado de São Paulo. Na segunda fase, os alunos contaram com apenas uma atividade extra, e essa estava relacionada com as reuniões do CE. Os alunos participaram (com permissão do diretor da escola) de reuniões do CE, e descreveram essas reuniões em um diário de campo reflexivo.

³ Serão apresentados e discutidos alguns dados desse questionário na quinta seção, deste livro.

No que diz respeito à operacionalização do curso, tivemos os alunos divididos em salas virtuais, havendo em cada uma um(a) tutor(a) responsável pelo esclarecimento de dúvidas e pelo auxílio na construção das atividades exigidas durante o período de aprendizagem. Foram nomeados alguns fóruns para ouvir opiniões e socializar experiências a fim de integrar os cursistas em discussões relacionadas ao CE, visto que a educação a distância, por não ter o contato pessoal, requer um relacionamento constante para garantir aprendizagem de qualidade. Por isso, foi importante a sistematização dos conteúdos, realizados pela equipe pedagógica da Ufscar, para ajudar na compreensão das atividades e garantir uma participação efetiva dos alunos. Outra dinâmica que auxiliou o acompanhamento e desempenho dos cursistas foi a criação de planilhas pela própria equipe pedagógica da Ufscar. Os tutores entregavam essas planilhas à coordenação geral depois de uma semana do término das atividades de cada caderno, e com esse levantamento de dados eram recolhidas informações mais precisas das salas de atividades e da participação dos alunos, detectando os principais problemas a serem resolvidos de forma concisa e rápida.

3 Algumas reflexões sobre o trabalho realizado: visualizando novas possibilidades.

Colocar-se no lugar de executor de programas governamentais, de parceiro do governo federal na implementação de políticas públicas, por meio da ação concreta do curso de formação em tela, nos permitiu um olhar mais atento sobre a efetividade de tais ações, sobretudo levando-se em conta questões ligadas ao centralismo do sistema educacional brasileiro, conforme nos chama a atenção Barroso (2006, p. 59):

[...] Pensar as políticas e a gestão da educação no Brasil, sobretudo a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente para a educação básica. Esse nível de ensino, composto pela educação infantil, ensino fundamental e médio, possui estruturação complexa e heterogênea, fortemente balizada por múltiplas formas de regulação e controle, incluindo a ação do MEC, dos sistemas de ensino e das escolas (caracterizadas como espaço de regulação importante na materialização das políticas).

No espaço limitado de nossa ação, coube-nos, além de pensar sobre tais questões, adotar procedimentos capazes de romperem com essa lógica centralizadora, hierárquica e pouco democrática.

As melhorias da educação têm a ver com medidas não só no campo do acesso e da permanência dos alunos na escola, mas também com aquelas rela-

cionadas aos processos de gestão, sem falar obviamente dos recursos necessários, e ainda muito insuficientes, e dos fatores econômicos, sociais, culturais etc. Ou seja,

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...]. Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

A melhoria na educação, em especial no seu processo de gestão democrática, que rompe como o modelo centralizado, não acontece apenas por meio de leis e/ou decretos, tratando-se, ao invés disso, de um processo longo, de construção coletiva. Por isso, o conselho escolar deve se tornar um espaço de participação da comunidade na gestão da escola pública. Por tal razão, cada atividade ou ação elaborada para o curso de extensão, aqui relatado, teve o propósito de explorar a temática central dos cadernos e, conseqüentemente, dos CEs, com o propósito de estabelecer um diálogo aberto entre a equipe pedagógica da Ufscar e os cursistas, e entre os próprios cursistas, criando espaços de discussões e trocas de experiências, por meio de vários fóruns de debates.

Princípios antes mais distantes, como participação, democracia, autonomia, descentralização, responsabilidade coletiva, entre outros, aparecem hoje, no nosso dia-a-dia, quase como imperativos. Não basta, contudo, a força discursiva, se não houver mudanças efetivas, como a flexibilização das normas, por vezes muito rígidas, o que implica em aumentar o grau de autonomia dos educadores, dos gestores, das escolas. Sem isso, chamar a comunidade escolar e os familiares dos alunos para participar dos conselhos, da vida da escola pode soar como um discurso no vazio.

É preciso também, e de forma correlacionada, dar voz aos sujeitos, às pessoas que fazem a escola efetivamente, em suas ações cotidianas. Preocupados com isso, a equipe pedagógica da Ufscar buscou oferecer um curso de extensão que priorizasse discussões, reflexões e aprendizagens em torno dos temas que afetam concretamente, na visão dos cursistas, o funcionamento dos conselhos escolares, na perspectiva da gestão democrática. Além disso, no âmbito da própria equipe, valemo-nos de dois princípios: primeiro, todas as decisões foram tratadas de forma coletiva (com o compromisso da equipe toda); segundo, construir uma proposta de formação continuada com qualidade, um desafio para essa modalidade a distância, ainda relativamente nova, um processo em construção, e absolutamente desafiador para nós.

Ao estabelecermos a parceria, Departamento de Educação da Ufscar e SEB/MEC, por meio da experiência desse curso de extensão a distância, abrimos um canal de informações a respeito do funcionamento de conselhos escolares de diversas escolas municipais, de mais de 200 cidades do estado de São Paulo, e pudemos refletir sobre as políticas públicas municipais, além de realizarmos investigações sobre os conselhos, como elemento-chave da gestão democrática. Na realização das atividades, de texto ou de discussões, verificamos a grande contribuição que um curso a distância pode oferecer, pois une os mais diferentes pontos de vistas dos mais diversos lugares.

O curso nos permitiu ver as reais angústias e anseios enfrentados pelas diferentes SMEs do estado de São Paulo, já que mergulhamos um pouco no contexto de alguns municípios e também, por alguns momentos, no contexto de algumas instituições escolares. Outro resultado importante, de aspecto social, conforme atestamos em vários depoimentos dos nossos cursistas, foi a apropriação de certos conteúdos que lhes são úteis em outras esferas da vida, como por exemplo: conhecimento dos direitos e deveres, de legislação, do funcionamento da administração pública, capacidade de utilizar ferramentas de informática; participar e interagir em grupos de discussão presenciais e virtuais etc.

Referências

- BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006. p. 41-70.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.894.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p.1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 180. Seção 2, p. 7.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28 nº 100, out. 2007.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: Políticas, programas e ações do governo federal**. Brasília, DF: Inep, 2009.

Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador

Sandra Aparecida Riscal

1 Introdução

O objetivo deste ensaio é tratar de alguns aspectos que vem caracterizando os conselhos em geral e os conselhos escolares, em particular. Pretende-se compreender o papel do Conselho Escolar como elemento de articulação e mediação entre as ansiedades e expectativas individuais dos diferentes agentes da escola e os objetivos da política educacional propagada pelo sistema de ensino. Para atingir ao objetivo proposto, trataremos, inicialmente, da concepção de conselho e das diferentes formas que assumiu na vida pública brasileira. Trataremos dos conselhos no âmbito da educação e procuraremos compreender seu papel de articulador das políticas públicas, mediador entre os interesses do governo e das elites dissidentes, conciliador de atores políticos e legitimador da concepção política dominante. Finalmente, procuraremos compreender que papel pode assumir o conselho em uma escola multifacetada, atravessada por tensões e ambigüidades.

2 Os conselhos: alguns aspectos de suas origens e trajetória e significado

O termo conselho, derivado do latim *consilium*, apresenta, desde os registros de documentação da antiga Roma, diferentes conotações, que vão do significado de aconselhamento a reunião para decisão de assuntos públicos, sentido que permaneceu por meio do direito canônico, como é o caso do *Consilium Episcopale*, conselho para deliberação dos assuntos públicos da Igreja. O dicionário Houaiss (2001, p. 807) da língua portuguesa apresenta doze acepções diferentes do termo, entre elas, selecionamos algumas: 1) opinião, aviso quanto ao que cabe fazer; 2) bom senso, sabedoria, prudência; 3) opinião refletida; 4) grupo de pessoas apontado ou eleito como corpo consultivo e/ou deliberativo; 5) organismo público destinado ao assessoramento de alto nível e de orientação e, às vezes, de deliberação, em vários campos da atuação do governo; 10) desígnio de Deus; 11) aquilo que é recomendado para a consecução do aperfeiçoamento

moral e espiritual. Na acepção 5, encontramos as seguintes variações: 5.1) corpo executivo cujos os membros têm todos poder e autoridade iguais; 5.2) assembléia ou reunião de ministros; e 5.5) assembléia ou reunião de professores universitários, de escolas superiores ou de escolas secundárias, para analisar e deliberar, sob a presidência de um reitor ou diretor, acerca de assuntos de ensino e administração. A simples leitura das diferentes possibilidades de significados apontadas no dicionário Houaiss, apontam para acepção 5 e em particular a 5.5 como aquelas que se refeririam ao nosso tema. Entretanto, pode-se constatar que também outras acepções como as 2, 4 e 11 também parecem freqüentar o imaginário coletivo quando nos referimos aos conselhos. As diferentes conotações do termo conselho comumente apontam para possibilidades de significados que se confundem ou encontram-se interpenetrados e quando nos referimos ao conselho como instituição, freqüentemente, desejamos também incorporar seu aspecto de sabedoria, prudência ou seu papel moral e de aprimoramento espiritual, principalmente quando nos referimos ao seu caráter de realização da cidadania.

É necessário que se leve em conta, ainda, que o termo “conselho” foi usado para designar ao longo da história humana instituições bem diferentes umas das outras, com funções, organização e composição as mais variadas. As diferentes instituições que foram ao longo da história denominadas conselhos resultaram de determinações históricas, políticas e sociais específicas e correspondem a experiências políticas particulares que não podem ser universalizadas.

Os conselhos são estruturas políticas que se encontram entre as mais antigas registradas na história humana, e sua existência pode ser constatada já nas primeiras civilizações da Antiguidade mesopotâmica. Em geral, se tratavam de conselhos de anciãos, sacerdotes ou de notáveis, cujo papel era aconselhar os soberanos em aspectos religiosos ou em momentos de crise, como guerras. Encontramos referências a estes conselhos na *Ilíada* e na *Odisséia* e a famosa *Gerúsia*, conselho de anciãos da antiga Esparta com poder legislativo, criado por volta do século VIII a.C., constituiu um dos modelos políticos mais citados ao longo da história. O conselho de ancião, no período da monarquia, teria dado origem ao senado romano e inúmeros reinos bárbaros se organizavam politicamente tendo um rei assessorado por um conselho de notáveis.

Os conselhos floresceram por toda Europa, durante a Idade Média, quer voltado para aspectos religiosos quer para aspectos políticos e no caso dos conselhos municipais, *as comunas*, constituíram importante instrumento de emancipação das cidades no final do período medieval. Durante a Idade Moderna, no período das monarquias absolutas era comum que os reis europeus mantivessem um conselho privado, com funções de elaboração de estratégias políticas e militares e aconselhamento em matéria econômica.

Pode-se constatar, portanto, que embora com composição e funções distintas, a estrutura de conselhos, como instancia política encontra-se enraizada profundamente na história política da Europa e do ocidente.

É necessário que se assinale que a cada conselho histórico corresponde um papel político próprio e específico que não pode ser estendido para os demais. Um dos aspectos que apresentam as maiores dificuldades de interpretação refere-se ao caráter consultivo, de assessoramento ou deliberativo dos conselhos. Podemos encontrar inúmeros exemplos das duas espécies de atividades e muitas vezes se pode ainda acrescentar funções de caráter executivo e administrativo.

No Brasil encontramos a figura do conselho já no início do período colonial, nas diferentes localidades e na sede da Coroa portuguesa, seguindo o antigo modelo de assembléias de notáveis comuns à administração portuguesa, congregando os homens de prestígio local. No período monárquico é instituído um conselho de Estado, com características de conselho dos nobres, com o papel de mediação e conciliação dos conflitos entre a Coroa e os diferentes grupos políticos que se lhe contrapunham. Foi extinto com a promulgação do Ato Adicional de 1834. Posteriormente, em 1841 foi instalado novo conselho, com caráter eminentemente conciliador, como se pode depreender de sua composição, que contava com pessoas de grande prestígio político nacional, descendentes das famílias tradicionais e de famílias que controlavam a política local, os cargos administrativos e atividades econômicas do país desde o período colonial – ministros, deputados, senadores, fazendeiros, negociantes, capitalistas, militares, magistrados que representavam interesses das diferentes facções políticas do período imperial. Um de seus papéis mais importantes era a cooptação das elites, aceitação da vontade do imperador e legitimação da estrutura monárquica de poder.

Encontramos aqui uma característica específica dos conselhos políticos ao longo da história do Brasil – seu caráter conciliatório. No período republicano, extinto o antigo conselho de Estado durante a chamada República Velha, floresceu a concepção de conselhos setoriais voltados para aspectos políticos específicos como os sanitários, saúde, trabalho etc. Seu papel, entretanto, permaneceu como mediador entre as ações políticas pretendidas pelo governo e os interesses privados da sociedade.

O caráter centralizador da política brasileira jamais possibilitou a criação de conselhos com caráter deliberativo e essa tendência centralizadora que tem acompanhado a história política brasileira desde o período colonial logrou impedir o desenvolvimento de um processo que possibilitasse a participação nas decisões políticas à maioria da população.

Ao longo do século XX, o crescente e exclusivo controle do poder decisório e do acesso aos cargos governamentais, por parte das elites políticas e econô-

micas, levou os cidadãos a se subordinarem aos interesses privados dessa minoria. O Estado e aqueles que por meio dele exerciam o poder, apresentavam-se como os provedores da ordem e da justiça. Não fazia sentido, portanto, abrir espaço em órgãos colegiados, para a participação de setores não pertencentes a essa elite.

Foi apenas no final da década de 1980, com as lutas pela redemocratização após o período de ditadura militar, que a população, ou ao menos uma parte dela, descobriu os efeitos da mobilização social. Os debates em favor da redemocratização acabaram por influenciar o ânimo de vários setores da população a lutar por maior espaço nas decisões políticas do Estado, na elaboração da constituição de 1988. Amplos e diversos setores da sociedade brasileira se mobilizaram em torno da democratização do Estado e garantia de maior participação dos cidadãos nas decisões políticas do país.

Essas lutas garantiram a conquista de um espaço de participação que, embora tênue, conquistou a introdução da gestão democrática em diversos itens da administração pública.

A partir de 1988, com a nova Constituição, estabeleceu-se nova diretriz para a estrutura administrativa do Estado brasileiro que prevê a criação de conselhos colegiados, com poderes legislativos que deliberam em todas as esferas do poder – federal, estaduais e municipais –, bem como nas administrações setoriais do poder público. Colegiados são órgãos dirigentes cujos membros têm poderes iguais (HOUAISS, 2001, p. 758). O mais elevado dos colegiados é o Congresso Nacional. Estabelecido que o poder soberano é exercido pelo povo brasileiro, por meio de seus representantes no Congresso Nacional, a estrutura administrativa pública ficou constituída por um órgão legislativo (deliberativo) e um órgão executivo (que submete propostas ao órgão legislativo). Ao lado destes é estabelecido, para cada esfera do poder público, colegiados judiciários – com a função de estabelecer leis em conformidade com a constituição, fiscalizar o seu cumprimento e estabelecer processos para julgar casos em conflito (BRASIL 1988, arts. 92-126) –, e ministérios públicos (com a função de defender a ordem jurídica, o regime democrático e os interesses sociais, individuais e coletivos (BRASIL, 1988, art. 127). O poder executivo pode apresentar medidas provisórias (com duração determinada em casos de urgência e relevância), que devem ser posteriormente apreciadas pelo legislativo e cuja validade é eliminada em caso de não aprovação. Esta disposição de poderes, que coloca lado a lado legislativo, executivo e judiciário, constitui uma lógica estrutural que fundamenta todo o prédio sobre o qual se edifica o poder público. Assim, também, nas demais esferas do poder público, encontramos esta mesma lógica estrutural: cada órgão executivo é acompanhado de um colegiado legislativo, o que significa que toda a decisão de caráter normativo do poder executivo deve ser sancionada ou ter origem em um

órgão legislativo de natureza coletiva. Isto pode ser observado desde o cargo executivo maior, a presidência da república, que é acompanhado pelo Congresso Nacional, que constitui o poder legislativo que tem o poder de aprovar as leis em última instância; da mesma forma, o governador do Estado é acompanhado de uma Assembléia Legislativa, o prefeito de uma Câmara de Vereadores. A mesma lógica estrutural foi estendida aos demais órgãos setoriais do Estado. O ministro da Educação é acompanhado pelo Conselho Nacional de Educação, o secretário estadual de Educação pelo Conselho Estadual de Educação e o secretário municipal de Educação, pelo Conselho Municipal de Educação. Seguindo-se este mesmo padrão, também a escola possui um executivo, o diretor(a) que deve ser acompanhado por um colegiado, o conselho escolar.

Embora os órgãos colegiados do Estado não sejam uma novidade na história pública brasileira, a Constituição de 1988 foi a primeira a introduzir a concepção de conselhos com a finalidade de garantir os direitos sociais, entendidos como aspectos essenciais da realização plena da democracia no Brasil. Essa inovação pretendia eliminar a antiga tradição política centralizadora brasileira que sempre foi o principal recurso de concentração de poder das elites políticas e econômicas. Durante séculos a concentração de poder tinha permitido às elites conceder para si o privilégio de deliberar sobre os destinos de todo o resto da nação.

Partindo do pressuposto de que um Estado democrático deve apresentar estruturas de poder descentralizadas as quais não podem prescindir de canais de participação, os constituintes estabeleceram, na Constituição de 1988, a participação popular como elemento fundamental do processo político brasileiro. Introduziu-se uma série de mecanismos permitindo que representações de segmentos sociais tivessem acesso ao governo e decidissem sobre os diferentes problemas públicos. Neste sentido, ficou claro que são os conflitos e a dinâmica da própria sociedade que devem influenciar a formulação e implementação das políticas sociais e a abertura de canais de diálogo entre os cidadãos e o Estado passou a constituir um instrumento fundamental da gestão pública.

A partir da Constituição de 1988, a vida pública brasileira passa a ser habitada por uma série de conselhos ligados às diferentes esferas do poder público, no âmbito federal, estadual e municipal, com a incumbência de formular, supervisionar e avaliar as políticas implementadas pelos diferentes agentes governamentais: conselhos de direitos, conselhos gestores de políticas públicas, conselhos de acompanhamento de políticas públicas. Estes órgãos apresentam um aspecto importante, porque retomam a concepção dos conselhos como mediadores entre a sociedade civil e os poderes públicos.

De acordo com a atual concepção de políticas públicas, que vem sendo implementada a partir dos princípios determinados pela Constituição de 1988,

pode-se definir os conselhos como espaços públicos de composição pluralista constituídos por representantes da esfera estatal e da sociedade, que pode ter natureza deliberativa ou consultiva, com a função de formular e fiscalizar a execução das políticas públicas. Os conselhos seriam órgãos que intermediariam os interesses da sociedade civil e da esfera governamental em todos os níveis.

Os conselhos vêm adquirindo, cada vez mais, feições de caráter conciliatório à medida que assumem novas características e finalidades. De um lado, os governos têm buscado moldar os conselhos segundo uma concepção de eficiência, controle social. É retomada a tradicional função dos conselhos – legitimação e conciliação entre o poder público e a sociedade civil.

3 Os conselhos e a educação

No campo da educação, os conselhos existem desde o tempo do Império e sempre atuaram como agentes de conciliação entre governo e elites locais. A descentralização promovida após o Ato Adicional de 1834 propiciou a criação nas províncias de conselhos escolares provinciais e distritais nos municípios, e posteriormente, no período republicano, foi criado um conselho superior de Educação. Com a “Reforma Benjamim Constant”, o então ministro da Justiça e Negócios Interiores estabeleceu por meio do Decreto nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891 (BRASIL, 1997, p. 1-60) a criação do Conselho de Instrução Superior, órgão assessor do Ministério da Instrução Pública no ensino superior. Em 1911, com a “Reforma Rivadávia Correa”, foram instituídos o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Superior de Ensino. Em 1925 a “Reforma Rocha Vaz”, substituiu o Conselho Superior de Ensino pelo Conselho Nacional de Ensino.

Durante o governo provisório de Getúlio Vargas foi criado, por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930), o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, primeiro órgão específico a ser responsável pela administração da educação nacional. Pouco depois, o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), um dos dispositivos legais que compunham a “Reforma Francisco Campos”, criou o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação.

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que instituiu, em seu art. 8º o Conselho Federal de Educação, órgão da administração direta do Ministério da Educação e Cultura, e no art. 10º os Conselhos Estaduais de Educação como órgãos das Secretarias de Educação dos estados.

Durante os cerca de 20 anos de governo militar, o Conselho Federal de Educação permaneceu com caráter de órgão técnico e consultivo, perdendo seu caráter normativo.

A Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), delegou aos conselhos estaduais algumas de suas atribuições e abriu espaço para a organização de conselhos de educação municipais nas localidades que apresentassem condições propícias.

Em 1994, a Medida Provisória nº 661 (BRASIL, 1994), de 18 de outubro e o decreto posterior, de 8 de novembro de 1994, esvaziaram as atribuições do Conselho Federal de Educação transferindo-as juntamente com suas competências para um novo órgão, o Conselho Nacional de Educação e extinguindo os mandatos dos conselheiros daquele colegiado. Em 24 de novembro de 1995, o atual Conselho Nacional de Educação sucedeu o antigo Conselho Federal de Educação, sob a presidência do então ministro da Educação, Murílio Hingel. O colegiado é formado por 24 conselheiros, que atuam em duas câmaras, a de educação superior e a de educação básica, cada uma com 12 membros. O mandato dos conselheiros é de quatro anos e é permitida a recondução ao cargo por igual período.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) os conselhos da área educacional assumem novas características e, a partir da necessidade dos municípios criarem seus próprios sistemas municipais de educação, passam a ter grande importância para a determinação dos destinos da educação fundamental e básica os conselhos municipais de Educação.

Com base na Constituição de 1988, que passou a considerar os municípios como entes federados e, portanto, autônomos e passíveis de receber e administrar receita tributária, as verbas da área educacional foram elevadas significativamente, principalmente em função do Fundef/Fundeb e os conselhos municipais, tais como o Conselho Municipal de Educação e o Conselho de Acompanhamento do Fundef/Fundeb passaram a ter importante papel na determinação e fiscalização das políticas públicas municipais.

4 Os conselhos escolares e a gestão democrática

O princípio de gestão democrática das escolas públicas, um dos pilares da atual política educacional, está indissociavelmente vinculado ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais de participação política e vincula-se à concepção segundo a qual a participação política da população tem papel fundamental na formulação das políticas educacionais, no seu planejamento como na tomada de decisões, quanto ao que diz respeito à definição de onde, quando e como utilizar os recursos públicos. Neste sentido, a participação da comunidade da escola na sua gestão, tal como é prevista em lei, constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência, com a finalidade de garantir a universalização do ensino, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional.

A idéia que se encontra na base da concepção de gestão democrática é que a escola é parte da sociedade e nela se deve dar início ao aprendizado de práticas democráticas e igualitárias que poderão contribuir para democratizar as relações de toda a sociedade. A comunidade escolar, coordenada pelo seu diretor deve constantemente refletir sobre o papel da educação escolar, sobre o futuro da sociedade no momento em que estabelece as diretrizes e planejamento das atividades escolares. Aquilo que se denomina qualidade do ensino é também estabelecida pelo grau de desenvolvimento democrático das relações escolares e do tratamento às questões relativas às desigualdades sociais e diversidade nos elementos curriculares.

A Lei de Diretrizes e Bases reitera alguns princípios da Constituição Federal ao enfatizar uma gestão democrática que envolva todos os segmentos da comunidade escolar e local na discussão dos rumos da educação, que promova a participação de pais e alunos, professores e funcionários na construção da proposta educativa da escola. Além da Constituição Federal e da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado como Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) estabelece no rol de seus objetivos a democratização da gestão do ensino público enfatizando mais uma vez a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, bem como a descentralização da gestão educacional, com fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão da escola e da educação.

É importante que se compreenda que, embora o conceito de democracia seja um dos mais antigos, a implementação de práticas sociais democráticas e de relações de poder que de fato permitam a participação de todos nas decisões políticas são alguns dos aspectos mais difíceis de concretizar em toda a história humana.

5 O novo papel atribuído aos conselhos na gestão democrática

A concepção de gestão democrática baseia-se na idéia de que a participação concreta dos segmentos populares no processo decisório é condição básica para efetivação de gestão que atenda aos interesses de toda a população e não apenas das elites.

Segundo a concepção de gestão democrática, os conselhos possibilitariam que os recursos destinados à educação fossem utilizados com maior eficiência e seu controle seria mais amplo. Sua existência possibilitaria, acima de tudo, a abertura de uma nova forma de relacionamento entre a sociedade civil e o poder político local. Uma das concepções que fundamentam a adoção dos conselhos como um dos principais instrumentos de democratização da gestão pública é o

fato de permitirem a ampliação do controle social sobre decisões públicas por meio de mecanismos de participação, que envolvem diretamente segmentos da população. O fortalecimento dos mecanismos de controle por meio da criação de instâncias de deliberação e consulta aglutinariam representantes dos interesses diretamente envolvidos, como também de entidades da sociedade civil, provedores de serviços e beneficiários. Nesta perspectiva, os conselhos seriam uma forma de constituição de sujeitos democráticos, com o propósito de atuar nas políticas públicas, sem anular ou substituir os movimentos de pressão organizados (GOHN, 2001, p. 83). Essa prática propiciaria o envolvimento e consulta dos beneficiários diretos e permitira estabelecer uma política de responsabilização (*accountability*) dos gestores, com maior interação entre governo e sociedade.

Um dos aspectos importantes no que se refere aos conselhos implantados após a Constituição de 1988 é o fato de se atribuir sua criação ao resultado das lutas e demandas populares e de pressões da sociedade civil, ainda no período de democratização que antecedeu à Constituinte. A importância dos conselhos estava em seu papel de fortalecimento da participação democrática da população na formulação e implementação de políticas públicas. Partia-se do princípio de que a experiência participativa poderia levar a constituição de cidadãos ativos, com visão crítica e politizada da realidade social e capazes de opinar e sobre as causas e apontar perspectivas para os problemas públicos (GOHN, 2001, p. 44). Como se sabe, boa parte das ações dos conselhos esbarram em questões muito simples – a permanência de uma assimetria velada entre os membros, a falta de recursos, a falta de informação e comunicação entre o conselho e os dirigentes públicos, o grau de comprometimento dos membros a longo prazo e a dificuldade em se administrar conflitos entre os membros do conselho e as diferentes esferas do poder público.

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, os conselhos assumiram uma outra feição, ao longo das décadas de 1990 e de 2000. A adoção de concepções provenientes da esfera empresarial levaram à incorporação de concepções como as de responsabilização (*accountability*), gerenciamento, eficiência e ao uso de indicadores, tanto nacionais como de agências internacionais e multilaterais.

Os conselhos têm demonstrado ser importantes agentes propulsores de políticas públicas alinhadas com os objetivos governamentais de elevação da eficiência. Em particular, melhorar o Ideb tem se tornado um dos principais objetivos dos

conselhos e a adoção de práticas sugeridas pelas secretarias e delegacias de ensino tem transformado os conselhos em aliados dos poderes públicos.

As esperadas atividades de avaliação, crítica e proposição dos membros do conselho, acabaram sendo substituídas pelas atividades de conciliação e legitimação. Pode-se apontar alguns fatores que teriam contribuído para a reorientação da ação dos conselhos: O desempenho dos conselhos é freqüentemente obstruído pela permanência de práticas tradicionais de gestão que refletem uma incapacidade político-institucional de transformar as práticas administrativas de acordo com a nova perspectiva de gestão democrática. Além disso, a dependência financeira dos órgãos municipais, estaduais e federais, associadas à reduzida capacidade organizacional e a manutenção de práticas clientelistas tem levado ao esvaziamento dos conselhos, tornando-os órgãos pseudogestores.

Um dos problemas que se encontra na instauração dos conselhos é o fato de que sua concepção visa a inibir a possibilidade de uma administração centralizadora, baseada no controle de um único líder. Entretanto, ao se abolir a autoridade visível, a própria dinâmica social, que ainda encontra-se presa aos modelos tradicionais, pode recriar, no interior do colegiado, autoridades invisíveis, herdeiras das antigas. Isto ocorre porque, em geral, embora as relações tenham a aparência de paritárias, dificilmente o são, e porque se tende a reproduzir no interior do colegiado a racionalidade organizatória tradicional segundo a qual alguém deve assumir o controle e a liderança. Cria-se uma ilusão de decisão coletiva, embora se mantenha, de forma velada, a diferença entre dirigentes e dirigidos. Outro problema consiste em criar no conselho e expectativa de autonomia e poder de deliberar para além da legislação que disciplina o funcionamento da administração das escolas, no nível municipal, estadual ou federal. A impossibilidade de se contrapor às normas estabelecidas pelos órgãos superiores que normatizam e estabelecem a organização e funcionamento das escolas gera uma frustração permanente, dando a impressão de que se trata de um colegiado artificial que não pode assumir tarefas importantes.

Segundo Paro (2007, p. 2), de todos os mecanismos de ação coletiva estabelecidos para ampliar a participação da comunidade na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças foi o conselho escolar:

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. [...] o

conselho de escola permanece como um instrumento importantíssimo, se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e de conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre os vários grupos que a compõem.

Um dos problemas para a realização de uma gestão democrática baseada na gestão do Conselho Escolar está na atual estrutura administrativa da escola, que apresenta hierarquicamente, o diretor como o representante do Estado na escola e não como o representante da escola junto ao Estado. Não é a sua vontade que está colocada em questão, mas a vontade do Estado ou do poder público do qual ele é o representante. Ainda que ele concorde com a vontade coletiva, a posição do diretor é tal que quando a vontade do conselho se contrapuser aos ditames do Estado, ele terá de intervir para coibir a autonomia do grupo, em nome da autoridade que lhe foi conferida pelo cargo que ocupa.

Daí decorre a vulnerabilidade do diretor que, obediente às determinações do Estado, deve assumir a responsabilidade também pelas deliberações do conselho, por que é a ele, diretor, não ao conselho, que o Estado pede contas do funcionamento da escola. Disso advém a preocupação do diretor com a composição do conselho escolar, procurando usar sua autoridade para influir na escolha dos representantes, com receio de que esse colegiado delibere de forma a contrariar aquilo que ele considera a vontade dos órgãos superiores (PARO, 2007, p. 7). Como pondera Paro, neste caso 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 Estado.

Outro problema que parece interferir na constituição dos conselhos como órgãos políticos de natureza deliberativa é a própria legislação que limita as atribuições de gestão da escola e associa as atividades dos pais e comunidade escolar a outras formas de colaboração, mais tradicionais e eficientes, como as de caráter assistencialista e de financiamento das atividades escolares. O desvio para as atividades assistenciais, financeiras ou recreativas constitui um dos estratagemas mais utilizados por diretores para atrair os pais para participação na escola. É necessário, entretanto, que se estabeleça uma clara distinção entre essas atividades e o seu significado para a vida coletiva da escola.

6 O caráter assistencialista da participação da comunidade: A caixa escolar e as APMs

A participação da comunidade na unidade escolar não é recente e já estava presente nas de reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930 e visava a

população pobre com o intuito de fazê-la adquirir hábitos de higiene, saúde, moral e civismo (SPÓSITO, 1990, p. 53). Em suas primeiras formas, a participação de pais iniciou-se por meio das caixas escolares e das associações de pais e mestres. A caixa escolar remonta ao início dos grupos escolares, no último quartel do século XIX. Era uma instituição interna à escola que visava a comprometer os pais na obtenção de recursos para provimento de condições de estudo para os alunos pobres. A caixa era um meio de garantir a boa aparência do estudante e sua aceitação na escola. Oficialmente pretendia estimular a maior frequência de alunos. Professores e funcionários da escola constituíam uma espécie de sociedade que desenvolvia atividades como teatro, filmes, quermesses etc. Os recursos arrecadados eram utilizados na compra de uniformes, auxílio a alunos com material escolar, alimentação e remédios, com o objetivo exclusivo de prestar assistência aos alunos carentes.

As associações de pais e mestres (APMs) apareceram por volta de 1930, com o objetivo de integrar a escola à comunidade. Em sua origem tinham caráter facultativo e floresceram durante todo o período que vai de 1930 até o Estado Novo. Um de seus grandes incentivadores foi Lourenço Filho que, baseando-se nas experiências do Rotary Club e do exército dos Estados Unidos, criou a Associação dos Amigos da Escola, subordinadas à diretoria de Ensino de São Paulo em 1931. Em seu modelo inicial as APMs visavam à união entre pais e mestres, ao bem-estar da criança e ao bom funcionamento escolar. Dedicavam-se à organização de bibliotecas as escolas, à instalação de gabinetes dentários, assistência médica e à premiação de alunos. As APMs foram incorporadas, como sugestão às escolas, na primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961) em seu artigo 115.

Na década de 1970, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), no artigo 62 determina a obrigatoriedade da constituição de APMs nas unidades escolares e estabelecia que cada sistema de ensino compreenderia obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurassem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congregassem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Acrescentava ainda, nos parágrafos 1º e 2º que os serviços de assistência deveriam garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluírem auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.

Em São Paulo, em 1971, o então governador Abreu Sodré, por meio do Decreto nº 52.608 (SÃO PAULO, 1971), determinou a fusão das APMs e caixas escolares; e estabeleceu o Estatuto Padrão da Associação de Pais e Mestres e acrescentava às atribuições das APMs a conservação, limpeza e manutenção do pré-

dio e seus equipamentos escolares. Em 1978, o Decreto nº 12.983 (SÃO PAULO, 1978) estabeleceu que além de obrigatórias as APMs constituiriam órgãos auxiliares das escolas e poderiam receber e firmar convênios desde que assumissem personalidade jurídica. Em 2004, o Decreto nº 48.408 (SÃO PAULO, 2004) firmou o novo Estatuto Padrão das APMs estabelecendo a natureza das APMs como pessoas jurídicas.

Em 1995, o governo federal havia criado o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). Em 1998 o programa foi alterado pela Medida Provisória nº 1.784 (BRASIL, 1999) e tornou-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que tem por objetivo promover o repasse de recursos diretamente para unidades das redes públicas de ensino fundamental e organizações não-governamentais sem fins lucrativos que atuem com educação especial. Os recursos são provenientes do salário-educação e distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e devem ser usados para completar as despesas com custeio e manutenção das escolas. Uma das principais características do programa é a necessidade de existência de unidades executoras nas escolas, que devem ser constituídas como associações civis de direito privado e sem fins lucrativos. As escolas com mais de 50 alunos matriculados deverão, obrigatoriamente, dispor de associação de pais e mestres. Embora de caráter, natureza e função distintos, as APMs continuam sendo confundidas com os conselhos de escola e freqüentemente assumem papel de maior importância do que este na vida escolar. Isto decorre de permanência da concepção tradicional acerca de que papel a comunidade deve desempenhar na gestão da escola. Acostumados a participar como arrecadadores de recursos necessários para suplementar o orçamento da escola, a perspectiva de atuar como gestores da política da escola parece aos pais algo fora do espectro de suas funções.

7 A escola, seus agrupamentos sociais e o conselho escolar

Nos estágios seguintes deste estudo, procuraremos estabelecer o caráter da participação dos diferentes agentes da comunidade escolar. Um dos aspectos que se deve ter em mente quando se estuda a escola é a multiplicidade de elementos que participam, interagem e interferem em sua organização. O que se denomina espaço escolar é o resultado da interação de diferentes grupos que se organizam em subgrupos e determinam a organização e cultura, em seus aspectos sócio-simbólicos. Assim, para que se possa estabelecer as possibilidades de participação deve-se procurar estabelecer que tipo de organização e de associação e que grupos sociais são produzidos no interior do espaço escolar.

A escola contemporânea é uma organização burocrática instituída pelo Estado e integra um sistema cuja tarefa é a promoção da instrução pública e uma de

suas funções é introduzir o indivíduo, por meio da socialização e da constituição de disposições de conformidade, em uma sociedade na qual seu sucesso estará diretamente vinculado à crença nos princípios propagados pelo sistema escolar. A escola constitui uma estrutura social particular, regulada por uma superordenação racional nacional que se expressa em uma administração própria.

Tomada deste ângulo, a escola é uma organização com uma estrutura administrativa que, no plano consciente é um ordenamento racional que segue as proposições estabelecidas pelo poder público (CANDIDO, 1983, p. 107). Para além do plano organizacional, a escola se apresenta como uma instituição mais complexa, compreendendo aspectos culturais e simbólicos que derivam de sua existência como grupo social (CANDIDO, 1983). Isto significa que, para além da estrutura administrativa, normatizada e objetiva, outras relações se constituem no interior do espaço escolar, resultado da própria interação do grupo social que compõe a escola. Este aspecto da escola leva a que se considere o espaço escolar como um ambiente social caracterizado por tensões e acomodações entre seus diversos integrantes.

Os grupos sociais que compõem o espaço escolar podem ser determinados por meio de diferentes concepções, o que permitirá compreender que não encontramos grupos estáticos, mas associações constituídas por interesses, identificações ou fatores dos mais diferentes matizes o que leva a existências de redes que freqüentemente se entrecruzam.

À primeira vista, a escola apresenta uma estrutura estratificada, que apresenta agentes que ocupam diferentes níveis em sua estrutura social. A primeira que se impõe é a distinção entre a posição de professores e alunos. Além destas, também podem ser observadas, imediatamente outros dois grupos – funcionários e pais (ou grupo parental). Dentro destes grupos, encontram-se ainda outros grupos que podem ser discriminados com uma análise mais apurada.

Do lado dos alunos, relações de idade, sexo, sala, possibilitam a aproximação e formação de grupos, que muitas vezes se subdividem de acordo com interesses sociais e culturais específicos ou para cooperação para uma finalidade comum (esporte, atividades escolares etc). Outro aspecto importante é o fato de a escola constituir *status*.

Entre os alunos, é comum a estratificação por idades – que muitas vezes significa a submissão dos velhos aos mais novos (CANDIDO, 1983). A origem social pode também ser outro fator de estratificação, sendo motivo para separação dos alunos com pais mais abastados de estudantes provenientes de acamadas populares. Há também outras formas de estratificação – entre os mais aplicados e os que obtêm menor sucesso e dentre os próprios alunos podem se estabelecer hierarquias que sobrepõem grupos que alcançam privilégios graças sucesso nos esportes, nas conquistas sexuais, e podem surgir lideranças associ-

adas a comportamentos violentos, transgressores e muitas vezes voltados para atividades ilegais.

Candido (1983, p. 121) observa que o educador é um líder institucional. Isto significa que é a posição e cargo que ocupa que conferem ao docente e ao diretor a liderança do processo educativo na escola:

[...] a ação exercida pelo professor independe, para configurar-se, das suas qualidades de atração pessoal, fundando-se eminentemente na faculdade socialmente conferida de superimpor aos educandos um sistema de normas educativas e sociais preestabelecidas.[...] A autoridade exercida pelo educador depende de fatores objetivos, pois, mais que dos subjetivos que , interferem como reforço, mas não como condição da liderança.

A autoridade do professor deriva, então, de fatores que são redefinidos no espaço escolar e que podem constituir elementos que incluem a possibilidade de exercer coerção, a ascendência que este professor tem dentro de seu grupo social e no grupo dos alunos; seu prestígio pessoal, resultante de respeito por aspectos didáticos pedagógicos, ou por simpatia pessoal junto a alunos e professores ou ainda por pertencer a grupos que tem posição de prestígio na escola ou na comunidade a que a escola pertence.

É necessário, aqui, que se anote a existência de grupos internos ao grupo de docentes da escola. Como em toda estrutura social, formam-se no interior do espaço escolar associações que podem surgir de identidade de idéias, ou por amizade e vizinhança, pela antiguidade ou recém ingresso na instituição, pela formação acadêmica – estudaram em uma mesma instituição, etc. Além disso, encontram-se também associações estratégicas, na luta pela ocupação de cargos na hierarquia da escola, por prestígio ou privilégios junto à própria organização escolar ou a outros órgãos do sistema educacional. O diretor de escola deve ser localizado neste grupo e é dentro da luta para ascensão e manutenção de sua situação que se deve compreender como articula e se articula com os diferentes grupos sociais da escola.

Dentre os funcionários encontramos as mesmas condições de agrupamentos que se verificou dentre os professores. Já entre os pais a situação se apresenta de forma distinta. A forma como se relaciona com os demais grupos da escola não depende, necessariamente, de pertencer ou não a um grupo específico de pais. Muitas vezes os pais se associam aos grupos de professores ou à direção ou fazem lhes oposição em razão de partilhar de pontos de vista ou interesses ligados a estes grupos. Muitos pais buscam prestígio para si e para seus filhos por meio da associação com grupos de prestígio de professores e diretores. Por outro lado, pode-se verificar, também uma associação com grupos de oposição à aos grupos que se encontram no poder, em razão de identificação ideológica ou de aspectos de gestão ou ligados a questões exteriores ao ambiente escolar,

como disputas políticas no âmbito local, municipal ou interior do próprio sistema de ensino. Isto não significa que não se possa encontrar grupos de pais formados segundo os aspectos verificados para docentes e funcionário – ideologia, amizade, vizinhança, filhos nas mesmas salas, interesses comuns, história comum anterior ao ingresso na instituição escolar etc.

Nossa intenção, com esta explanação foi apresentar alguns aspectos que levam cada escola a se constituir como uma organização de indivíduos com características próprias e distintas umas das outras, embora todas sejam submetidas a um único ordenamento burocrático. Estes elementos assumem importância ainda maior quando se trata de discutir a constituição do conselho escolar. Para além da legislação normatizadora, em cada escola o conselho será constituído como um reflexo das tensões entre os diferentes agrupamentos políticos e sociais e desempenhará um papel que será aquele acordado, não explicitamente na legislação, mas segundo os interesses dos grupos da escola. A autoridade do conselho será diretamente proporcional à autoridade e prestígio dos seus representantes junto aos diversos agrupamentos que compõem a escola e ao reconhecimento de sua representatividade.

8 As relações de poder no interior da escola

Os diferentes agentes escolares apresentam percepções contraditórias a respeito das relações escolares. Frequentemente exprimem uma relação de amor e ódio com a instituição e associam aspectos de satisfação e frustrações.

A política educacional nacional, estadual e municipal constitui o elemento externo que determina um campo de poder no espaço escolar. Cargos de supervisão, em secretarias municipais ou delegacias regionais introduzem exigências na organização e atividades da escola e constituem um aspecto frequentemente de interferência na escola, na medida em que impõem exigências de estrutura, relatórios, planejamentos que interpõem tarefas que se sobrepõem às tarefas cotidianas. Cargos de direção, coordenação, secretaria frequentemente se vêem forçados a abandonar seus afazeres pedagógicos para atender às constantes solicitações de demandas dos agentes externos. Como a escola é parte de um sistema maior e regida por normas determinadas pelo poder público ao qual está submetida, todos aqueles que têm cargos dirigentes acabam “dirigindo” suas ações pelos aspectos determinados pelos agentes do poder público.

Como organização, a escola segue políticas contraditórias que atendem a interesses de grupos de expressão nacional, estadual, municipal e, muitas vezes, local. A comunidade atendida tem pouca influência nos aspectos políticos que determinam as normas e leis que impõem como deve funcionar a escola dentro do sistema educacional. É ela, entretanto, que está mais próxima e que têm a escola como um dos aspectos de sua vida.

9 Os conselhos como espaço de mediação

Se considerarmos os diferentes contornos que assumem as relações entre os diferentes agentes no interior da instituição escolar e a multiplicidade e amplitude dos elementos que interferem em sua organização, deve-se considerar que a escola constitui um espaço de tensões e conflitos, muitos dos quais não são visíveis, nem se encontram explícitos ou sequer são plenamente conscientes para os diferentes agentes. Dado que o espaço escolar é o resultado da interação de diferentes grupos que se organizam em outros subgrupos, pode-se procurar estabelecer que papel o conselho pode assumir nesta organização.

O conselho escolar poderia ser concebido como um espaço de mediação entre os diferentes agentes, apresentando uma alternativa para a exposição de posições antagônicas, conflitos e proposições com o propósito de conhecer o que pensam os diferentes interlocutores e buscar estratégias para superar as divergências sem, com isso, perder-se as diferenças de opiniões e a multiplicidade de posições. Nesta perspectiva, o conselho seria um espaço público no qual diferentes agentes poderiam assumir posições divergentes e em que, ao final, todos interlocutores reconheceriam sua posição de igualdade. Ao mesmo tempo, o conselho seria capaz de estender este espaço público para todo o espaço escolar, porque não apenas os representantes devem ser considerados iguais, mas todos os demais agentes escolares. Tal condição seria um passo importante na direção da redução das relações autoritárias, dos preconceitos de gênero, sociais ou étnicos.

Este, entretanto não é modelo que se encontra nos conselhos reais que permanecem atravessados por interesses privados. A mediação que se estabelece no espaço escolar assume outra natureza.

Na escola, diferentes elementos apresentam-se como vantagens a ser usufruídas, tais como: participar da organização e arrecadação de fundos, receber atribuições e cargos internos, fazer parte de comissões, etc. Como espaço de distribuição de privilégios, pode-se reverter a concepção segundo a qual a escola encontra-se afastada da vida comunitária. Os privilégios restritos a alguns pais ou docentes passam a constituir vantagens oferecidas a indivíduos, separando-os dos demais pais e conquistando aliados em caso de conflitos.

Neste caso, a mediação constitui um processo baseado na conciliação e no clientelismo, que transforma a contradição subjacente entre os diferentes agentes escolares, a direção da escola e o sistema educacional em uma luta privada por privilégios. Assim, a tendência a se rebelar contra o sistema, responsável pela estrutura e organização da escola é deslocada para os agentes internos. A contradição torna-se disputa e é absorvida, fragmentada e direcionada para os diferentes agentes de tensão, evitando que ela chegue a explodir como um conflito em potencial que contraporaria usuários da escola, direção e sistema educacional.

Por meio da conciliação e clientelismo, as potenciais contradições são convertidas em conflitos pessoais e passageiros, alinhando boa parte dos agentes escolares com a posição dominante da direção e sistema educacional. É uma forma, portanto, de integrar os agentes à instituição, aos seus objetivos específicos e às relações com o poder público que fundamenta a instituição escolar.

10 Mediação e conciliação

A conciliação é uma das estratégias mais tradicionais de dominação das elites brasileiras e caracterizou, em diversos momentos de nossa história, as práticas dos conselhos de Estado. Segundo Debrun (1983), a conciliação política, nos moldes brasileiros, é concebida como um acordo entre grupos ou indivíduos de poder político desigual. Seu desenvolvimento não teve como propósito evitar lutas ou tensões entre opositores de igual nível de força, mas “[...] regular a relação entre atores desiguais, uns já dominantes e outros já dominados. E para permitir que os primeiros explorassem em seu proveito a transformação dos segundos em sócios caudatários” (DEBRUN, 1983, p. 15).

Debrun observa que a conciliação é um investimento de reforço do poder desmobilizador, cooptando e reduzindo o poder de fogo de possíveis críticos dissidentes, de forma passiva. A conciliação reveste-se, freqüentemente de uma vestimenta que assume elementos de apelo popular, como se fossem o resultado de um clamor público que, na verdade, nunca se concretiza porque é convertido em bandeira e assumido pelos poderes públicos e gradualmente esvaziado de seu conteúdo.

Outro conceito que permite que se compreenda um pouco melhor a complexidade das relações políticas no Brasil é o clientelismo. É freqüente nos estudos políticos brasileiros a referência a fatores de parentesco, amizade ou clientelismo. O fenômeno já foi estudado por intelectuais como Raimundo Faoro (*Os donos do poder*, 1975), Victor Nunes Leal (*Coronelismo, enxada e voto*, 1949), Roberto da Matta (*Carnavais, malandros e heróis*, 1979) e Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*, 1973) entre outros. Não pretendemos dar conta deste conceito neste opúsculo, pois fugiria da perspectiva inicialmente apontada. Pretende-se, apenas, apontar alguns aspectos relevantes para o estudo em questão.

O clientelismo está vinculado à carga afetiva que se permeia as relações de poder que caracterizam as instituições políticas brasileiras. Segundo Bahia (2003, p. 119), a carga de afeto pode ser vista como um expediente para garantir a continuidade do relacionamento político em virtude de possíveis desequilíbrios que possam ocorrer durante a vida em comum. Assim, em uma relação assimétrica, é o conteúdo afetivo da relação que impede a ruptura. A amizade agiria como garantia mútua de proteção. De acordo com Bahia, nas organizações modernas ocorre um tipo de amizade instrumental, que propicia a criação

das “panelinhas” ou grupos informais regulados por amizade. As “panelinhas” são catalizadoras de elementos afetivos que podem ser usados para contrabalançar demandas formais da instituição, permitindo que a vida nesta organização se torne mais agradável e significativa.

Nas relações puramente clientelistas, as trocas são assimétricas e tangíveis, constituídas por privilégios econômicos ou proteção política que têm como pagamento uma posição de respeito, subordinação e lealdade. As relações de reciprocidade envolvidas no clientelismo podem ser constituídas por outras formas de submissão, tais como o fornecimento de informações, o exclusivo apoio político, a prestação de serviços etc.

Nas organizações complexas, o clientelismo aparece como uma forma de usar a posição social ou algum outro atributo para fornecer proteção ou apoio para ascensão social. Em particular, agentes sociais com habilidades em relações sociais e influências políticas constituem grandes focos de ações clientelistas, muitas vezes disfarçadas de simples amizade.

Em organizações como a escola, o clientelismo pode encontrar-se presente nas diferentes formas que podem assumir as relações entre dirigentes, funcionários, professores, alunos e pais. O clientelismo pode fornecer uma forma de mediação entre agentes que, em uma situação dada, como a participação no conselho escolar, podem procurar apoio para a sua posição específica por meio da conciliação com um agente mais forte, como o diretor da escola. Não se pode esquecer que na lógica da organização escolar o diretor ainda permanece como a principal autoridade e o centro decisório. Afinal é ele quem assina e se responsabiliza pela maior parte das ações que ocorrem no interior do espaço escolar.

A escola é uma organização sistêmica, em que os diversos tipos de mediação relacionam-se e interagem mutuamente. Sua lógica é comum a todas as organizações capitalistas – orientada para a subordinação, controle e enquadramento do indivíduo na ordem política e econômica global. Enquanto tal, um dos seus aspectos é possibilitar a internalização de esquemas de aceitação e de suporte a conflitos inerentes ao próprio sistema, psicológica e física, de forma a reduzir a angústia provocada pelas relações de poder que predominam nas relações interpessoais.

O processo de mediação atende à necessidade de desenvolvimento do sistema produtivo e criação de dispositivos de controle que devem ser internalizados. A mediação assegura o controle por meio da sensação de que a contradição entre os objetivos dos indivíduos e os do Estado, representados pela política educacional, se resolve no espaço coletivo.

Esse processo de mediação se apresenta como uma aliança entre as restrições e coerções do sistema educacional e os privilégios oferecidos aos indivíduos. No caso da direção da escola e demais agentes da burocracia escolar, os

privilégios funcionam como justificativa baseada nas competências pessoais e acabam por ocultar a contradição entre os objetivos do Estado e os objetivos da comunidade. Os objetivos do Estado não são claramente manifestos, mas podem ser descritos como o desenvolvimento do sistema de produção com vistas a desenvolver a iniciativa, a atividade intelectual, a capacidade de criação e cooperação de forma a garantir a satisfação com a ordem econômica e política, garantindo o controle e subordinação dos trabalhadores aos objetivos da produção capitalista.

É interessante observar, como afirma Pagès e outros (2008) acerca da organização capitalista, que, na escola, ao mesmo tempo em que se oferecem novos instrumentos intelectuais, se reforçam os controles, com a criação de dispositivos novos e cada vez mais sofisticados de internalização.

A mediação frequentemente se realiza por meio do processo de cooptação – sedução que aponta para a possibilidade de ascensão na carreira, para o acesso a privilégios, muitas vezes simplesmente de dirigir ou participar da presidência de uma comissão. Estes privilégios, que aparentemente reduziriam a distância entre o dirigente e o membro da comunidade, dão a impressão de se partilhar o poder. Por outro lado a aceitação da participação como privilégio significa a legitimação dos objetivos do sistema.

11 Considerações finais

Procuramos, neste estudo, apresentar alguns aspectos relativos à mediação, conciliação e clientelismo nos conselhos escolares. Em sua forma atual, os conselhos foram concebidos como uma nova possibilidade de relacionamento entre a sociedade civil e o poder estatal. Os conselhos têm, entretanto, assumido uma outra feição e acabaram por ser assimilados às concepções de gerenciamento e eficiência provenientes da esfera estatal. As esperadas atividades de avaliação, crítica e proposição dos membros do conselho acabaram sendo substituídas pelas de conciliação e legitimação.

Além disso, o desempenho dos conselhos é comumente obstruído pela permanência das práticas tradicionais de dominação. É interessante observar que, se de um lado, a gestão pública, tal como estabelecida pela política educacional, funciona como uma imensa máquina de controle e angústia para gestores e comunidade, por outro lado, apresenta a possibilidade de ascensão hierárquica e prazeres mais agressivos, voltados para a conquista, dominação, superação e autodomação. Aspectos como inovação e liderança são ressaltados e a rivalidade e concorrência entre as escolas é incentivada como virtudes cívicas. Nesta perspectiva, o Estado se apresenta na esfera escolar, em sua forma mais explícita de controle ilimitado e intangível, e a angústia proporcionada pelos dispositivos de subordinação é compensada pela possibilidade de diretor e de-

mais agentes escolares elevarem-se acima dos demais (dos colegas de escola, de bairro, do município ou estado) pelo seu sucesso como empreendedor ou líder comunitário. A função de diretor passa a ser a de um conquistador, que domina a comunidade e comanda “docilizando” em função dos objetivos coletivos que lhes apresenta.

É interessante observar o papel dos projetos da escola, como importantes estágios de mediações internas ao espaço escolar. São apresentadas nos projetos, possibilidades de iniciativas e integração, muitas vezes vinculadas a grandes princípios que fazem aceitar o papel da escola.

Referências

BAHIA, Luiz Henrique Nunes. **O poder do clientelismo: raízes e fundamentos da troca política**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

BRASIL. Decreto nº 1.232G, de 2 de janeiro de 1891. Cria um conselho de instrução superior na capital. In: **Coletânea MAI da Legislação Federal de Ensino**. Belo Horizonte: Lâncer, 1997, v. 1, p. 1-60.

BRASIL. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Ato decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%cc3%a7ao.htm>. Acesso em 21 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 21 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 21 nov. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Senado Federal, 1931. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40246>>. Acesso em 21 nov. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, 1930. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em 21 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 21 nov. 2010.

BRASIL. **Medida Provisória nº 661**, de 18 de outubro de 1994. Altera os dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1994. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=140071>>. Acesso em 21 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 21/ nov. 2010.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.784, de 13 de janeiro de 1999**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1784-1.htm>. Acesso em 21 nov. 2010.

CANDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983.

DEBRUN, Michel. **A conciliação e outras estratégias**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1975.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. Rio de Janeiro: Forense, 1949

LUBAMBO, Cátia W. ; COUTINHO, Henrique G. Conselhos gestores e o processo de descentralização. **Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 4, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000400008>. Acesso em: 13 out. 2010.

MATTA, Roberto da. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PAGÈS, Max et al. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais: Anped, 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Rio de Janeiro: Anped, 2007. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 52.608, de 14 de janeiro de 1971. Dispõe sobre a forma de constituição das Associações de Pais e Mestres e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 15 jan. 1971. Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/223462/decreto-52608-71-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978. Institui o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 16 dez. 1978. Seção 1, 2 e 3, p. 7. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorE_decreto12.983_78.pdf>. Acesso em 21 nov. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 48.408, de 6 de janeiro de 2004. Altera e acrescenta dispositivos que especifica ao Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres - APM, estabelecido pelo Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 7 jan. 2004. Seção I, p. 3. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/162478/decreto-48408-04-sao-paulo-sp>>. Acesso em 21 nov. 2010.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 15, v. 1, p. 52-56, jan./jun. 1990.

Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica do conselho escolar no Brasil

Géssica Priscila Ramos e Maria Cristina Fernandes

1 Introdução

Conselhos escolares, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2004b), são órgãos colegiados constituídos por representantes da comunidade escolar (professores, demais funcionários e alunos) e local (pais ou responsáveis pelos alunos), cuja principal atribuição, para além de suas funções consultivas, fiscais e de mobilização, é a deliberação sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Tais instâncias, portanto, têm como característica central a estruturação de mecanismos deliberativos, ou seja, de decisão, para atuação integrada, representativa e não discriminatória de *todos* os grupos envolvidos no processo educacional de uma dada instituição escolar, buscando, assim, o fortalecimento da cultura democrática e participativa em território nacional.

Apesar dessa definição atual, é interessante perceber que o surgimento histórico de instâncias conhecidas como “conselhos” não esteve inicialmente ligado à questão da ampliação da participação dos diferentes grupos sociais no poder. Embora a delimitação precisa de seu surgimento histórico seja algo bastante difícil, é possível afirmar que o nascimento dessas instâncias localiza-se nos primórdios da história da humanidade: os “conselhos de anciãos”, presentes desde as comunidades primitivas, fundados “no princípio da sabedoria e do respeito advindos da virtude” (BRASIL, 2004c, p. 14); os “conselhos de notáveis”, mais próximos de nosso tempo, constituídos nos Estados nacionais, formados por membros “bene-méritos”, ou “notáveis”, tendo o “caráter tecnocrático de assessoria especializada no núcleo de poder dos governos” (BRASIL, 2004c, p. 14).

Isso denota que conselho, em suas origens, nada mais era do que uma instância formada por uma coletividade bastante seleta, preocupada com a governabilidade e a manutenção de determinado *status quo*, concepção esta que perpassaria vários séculos.

Contudo, se a origem dessas instâncias colegiadas está associada à manutenção de governos seletos, pode-se dizer que a compreensão dos conselhos como instâncias de composição interna variada e não elitizada, tem sua origem em tempos bem mais recentes, quando da constituição de colegiados populares

e de fábricas na tentativa de rompimento com o formato discriminatório de governos de alguns poucos. Assim, enquanto os primeiros conselhos da história constituam-se de anciãos, sábios etc., ou seja, de grupos seletos, que deveriam auxiliar o governo a controlar o povo, os conselhos operários e populares, disseminados lentamente nas sociedades capitalistas por grupos socialistas a partir do final do século XIX, acabaram surgindo notadamente pelo desejo de o povo inserir-se, de algum modo, no governo.

No Brasil, esses conselhos populares e de fábricas começaram a se desenvolver especialmente a partir dos anos de 1970, vinculados à luta de movimentos sociais, que passaram a se organizar contra o regime militar brasileiro – que chegou ao poder em 1964. Com esse impulso, deu-se no país a uma clara divulgação e reconhecimento político do papel dos conselhos por parte de diferentes grupos (liberais e de esquerda), como instâncias importantes e indispensáveis para a constituição de uma sociedade democrática.

Todavia, esse reputado reconhecimento dos conselhos por diferentes grupos de opinião não significou a dissolução do caráter contraditório presente na sua constituição histórica: a princípio os conselhos eram instâncias pensadas para o favorecimento da governabilidade por grupos seletos; posteriormente, os conselhos foram apropriados pelos grupos de esquerda como instâncias de caráter descentralizador do poder em prol das bandeiras populares. Tal contradição se manteve ainda que sutilmente e, apesar de a elite ter estrategicamente relativizado em seu discurso a tendência elitista que poderia ter um conselho, passou a incorporar o seu potencial descentralizador, mas sob uma vertente liberalizante-democrática. Assim, não obstante a aparente unidade de concepções e interesses, os conselhos passaram, então, a ser: “[...] pensados como instrumentos ou mecanismos de colaboração, pelos liberais, e como vias ou possibilidades de mudanças sociais no sentido de democratização das relações de poder, pela esquerda” (GOHN, 2002, p. 10).

Sob essa mescla conceitual, equivocadamente disseminada pelos grupos políticos oficiais como consenso, foi que os conselhos escolares se materializam no Brasil nos anos 1980, num processo histórico contínuo de ocultação da luta político-ideológica existente entre setores de diferentes interesses. Com base em tais observações e partir de análise bibliográfica e documental, este artigo objetiva refletir sobre as contradições políticas em que se desenvolveu a história do conselho escolar no Brasil, focalizando o princípio legal da gestão democrática do ensino no país.

2 O nascimento dos conselhos escolares no Brasil

Foi fundamentalmente durante o final da década de 1970, que o modelo desenvolvimentista assumido pelo governo militar brasileiro começou a mostrar

vários sinais de esgotamento, e o Estado nacional viu-se mergulhado em profunda crise financeira, gerada pelo seu alto endividamento externo e pela perda de credibilidade de financiamento no mercado internacional. Como medidas paliativas, o governo aumentou a cobrança do imposto interno e diminuiu, drasticamente, o investimento em políticas públicas. Nesse momento, o Estado brasileiro, frente a sua ineficiência gestonária e paralelamente ao seu já insustentável caráter autoritário, acabou mergulhando numa crise de legitimidade, perante a sociedade, passando a sofrer forte oposição por parte de movimentos populares e sindicais, que tinham como ponto básico de suas reivindicações a necessidade da reformulação daquele modelo de Estado, especialmente em relação à sua forma de gestão (RAMOS, 2003).

Destarte, em contraponto ao modelo de Estado centralizador e autoritário construído pelo governo militar, a descentralização, entendida como estratégia de democratização da gestão estatal, passou a ser defendida como a forma mais eficiente para se gerir o país. Segundo Camargo e Adrião (2001, p. 1), nesse contexto, “perspectivas participativas e democráticas tornaram-se plataformas dos partidos de oposição ao regime militar, que se elegeram a partir de 1982”¹. Com esses partidos, foram sendo fortalecidas, nas localidades, políticas voltadas à ampliação da participação na gestão das escolas públicas, abrindo-se canais para a participação popular. É importante considerar que, conforme Santos Filho (1992), desde a década de 1970, prefeitos de esquerda (de Piracicaba, SP; Boa Esperança, ES; e Lages, SC, por exemplo), resistentes às pressões dos governos federal e estadual, conseguiram implantar, no curto período de seus mandatos, projetos e experiências de gestão democrática da escola em bairros de classes populares, estimulando tais grupos a participarem diretamente nos diferentes conselhos que definiam a política de trabalho das escolas.

Tal tendência acabou se fortalecendo, no início da década de 1980, com as primeiras eleições gerais para governadores dos estados. Nos estados em que venceram candidatos da oposição e com plataformas democráticas, conforme Santos Filho (1992), começaram a ocorrer novas experiências e práticas democráticas de planejamento e gestão da escola pública, como é o caso de Estados como Santa Catarina, Minas Gerais e São Paulo, que, dentre suas principais ações,

¹ Conforme Camargo e Adrião (2001, p. 1), destacam-se como perspectivas participativas e democráticas que vieram a se tornar plataformas dos partidos de oposição ao regime militar: “A luta pelas liberdades democráticas; pela anistia ampla, geral e irrestrita; a luta contra a carestia; os primeiros grandes movimentos grevistas; o movimento pela instalação de eleições ‘diretas’; a conquista da liberdade de organização partidária entre tantas outras ações no campo trabalhista, político e social configuraram um ‘clima’ por maior participação e democratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a própria organização do Estado”.

transformaram os conselhos escolares em colegiados deliberativos, constituídos por representantes de professores, demais funcionários, alunos e pais.

Com o enfraquecimento do regime militar e o fortalecimento e coesão de novos grupos de esquerda, instituições, sindicatos, partidos políticos, entidades e associações acadêmicas, universidades, centros de pesquisa etc. nascentes ou fortalecidos desde a década de 1970 passaram a atuar como “contrapesos às decisões do Estado” (SILVA, 2002, p. 23), durante os governos subseqüentes. Nesse contexto, tendo em vista a ilegitimidade do autoritarismo frente à sociedade democrática que se projetava, tais governos desenvolveram, estrategicamente, um novo pacto social, pautado mais pelo consenso do que pela coerção. Para tanto, fizeram pleno uso do instrumento ideológico, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, abriram importantes canais de pressão e ou negociação política para os grupos de oposição. Portanto, cabe destacar que, ainda que os grupos de oposição não tenham conseguido obter hegemonia no campo político, eles conseguiram, em contrapartida, garantir que suas bandeiras passassem a compor documentos legais juntamente com a posição de grupos conservadores.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco nesse sentido, um claro exemplo do poder de pressão que os grupos de oposição exerceram sobre o governo, ao conseguirem incorporar várias de suas reivindicações no documento. Foi nessa Constituição Federal, que, pela primeira vez na história nacional, a gestão democrática do ensino público foi assumida, saindo do plano concreto das ações locais de governos progressistas, para se materializar no plano legal como reconhecido princípio do ensino. Com isso, denotava-se no campo federal um rompimento com a visão limitada que até então oficialmente se tinha sobre a participação popular na escola: uma participação assistencial via o modelo de “caixa escolar”, especialmente em seu formato desenvolvido a partir dos anos de 1930; uma participação hierarquicamente e burocraticamente tutelada pelo Estado, conforme o formato de funcionamento tomado pelas associações de pais e mestres (APMs), notadamente durante o regime militar (ALMEIDA, 2006).

Destarte, segundo o inciso VI do art. 206 da Constituição de 1988, estabeleceu-se que o ensino deveria ser ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Isso revela que tal princípio constitucional acabou incorporando as reivindicações de participação popular na gestão escolar, bem como deu reconhecimento às práticas existentes em municípios de estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Santa Catarina e Minas Gerais (SANTOS FILHO, 1992; CAMARGO; ADRIÃO, 2001), dando base legal para a propagação legítima dos conselhos escolares de natureza deliberativa pelo Brasil.

Entretanto, cabe lembrar que, apesar desse notado avanço no sentido da gestão democrática, contido na Constituição de 1988, o próprio texto limitou

esse processo ao incorporar fortes ranços das posições conservadoras (grupos liberais), que admitiam a participação popular apenas em nível colaborativo, como tática para implantação daquilo que já havia sido centralizadamente decidido, e não como instrumento de democratização dos mecanismos decisórios em suas várias dimensões, posição defendida pelos setores de oposição². Para tanto, os grupos representantes de interesses privados do campo educacional (setores empresarial, confessional e público conservadores) conseguiram se articular – inclusive com o grupo parlamentar de centro, o “Centrão” –, durante o processo Constituinte dos anos 1980, para fazer com que o princípio da gestão democrática ficasse restrito na lei ao ensino público, excetuando o ensino privado dessa obrigação. Ainda, esse princípio acabou sendo relativizado para o próprio ensino público, ao ser vinculado, na Carta de 1988, à expressão “na forma da lei”, o que, segundo Camargo e Adrião (2001), acabou delegando sua exeqüibilidade a legislações complementares. Desse modo, segundo os autores, isso ocasionou que, somente:

[...] a LDB e todas as demais expressões legais incumbidas da regulamentação constitucional é que definiriam o significado e os mecanismos para implementação de tal princípio. Dessa maneira, no texto aprovado [...], a manutenção da gestão democrática do ensino público ao mesmo tempo em que figurou como uma conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão da educação, representou uma derrota à medida que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização obstaculizada (CAMARGO; ADRIÃO, 2001, p. 3).

Assim, não por acaso, vários estudos (CONCEIÇÃO, 2007; LUIZ; CONTI, 2007; GOMES; ANDRADE, 2009; TABORDA, 2009) têm demonstrado que os conselhos escolares – apesar do garantido princípio da gestão democrática do ensino pela Constituição Federal de 1988 – multiplicaram-se Brasil afora, mas sempre submetidos à centralização e à burocracia, negando a plena materialização de sua face democrática. Segundo tais estudos, a centralização, usualmente, manifesta-se pela manutenção das decisões na figura de determinados membros da escola (fundamentalmente, o diretor), quase sempre em detrimento da efetiva participação de pais, alunos e funcionários. Já a burocracia, por sua vez, conforme indicam as pesquisas, reproduz-se comumente pelas mãos desses membros

² Tais setores podem ser identificados com os grupos integrantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criado em 1986 e instalado oficialmente em fevereiro de 1987, tendo em sua composição diferentes entidades (Ande, Andes, Anpae, Anped, CPB, Cedes, CGT, Fasubra, OAB, SBPC, Seaf, Ubes, UNE e Fenoe). Sua organização resultou, ainda em 1988, na apresentação pelo deputado Otávio Elyseo, à Câmara dos Deputados, do projeto de LDB escrito por Dermeval Saviani e relatado pelo deputado Jorge Hage.

centralizadores (o diretor, em especial) que interpretam que o papel principal dos conselhos seria exatamente o de atendimento às demandas oficiais das instâncias superiores.

Tudo isso é simbólico da contradição de interesses mantida nas bases da renascente sociedade democrática brasileira: se, por um lado, teve suas contradições internas acirradas, por outro lado, notadamente a partir dos anos de 1990, conseguiu tornar mais sutis tais diferenças.

3 Os conselhos escolares no contexto da gestão democrática dos anos de 1990

Se num primeiro momento da história, conforme visto, a concepção de gestão democrática do ensino público foi utilizada como um dos supostos “acordos” feitos pelos grupos conservadores para se manterem legítimos frente à pressão dos grupos de oposição e da re-ascensão democrática do final dos anos de 1980, foi especialmente durante os anos de 1990 que tal idéia foi plenamente incorporada e reinterpretada nos discursos e nas propostas dos setores liberais.

Entender isso implica considerar que durante a década de 1990, várias agências internacionais e ou multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) etc. começaram a disseminar, por meio de seus programas, estudos etc., a idéia de que seria indispensável a reorientação do estilo da gestão educacional dos países em desenvolvimento, tendo em vista que a mesma estaria à margem das necessidades econômico-sociais geradas pelas transformações produtivas e tecnológicas do período. Como meio de sobrevivência de tais países à globalização, a orientação era a de que o novo modelo de gestão educacional fosse fundado na dinamização do sistema educativo por meio da ação de vários atores sociais, como elemento essencial para a melhoria de sua eficiência e eficácia.

Taborda (2009) explica que a defesa dessa nova forma de gerenciamento no setor educacional, bem como seu campo de análise, pautava-se na própria concepção de Estado pretendido para a sociedade global: um Estado ancorado num modelo de gestão enxuta, que se materializaria pelo repasse de diversas de suas responsabilidades para outros setores da sociedade. Assim, não por acaso, a concepção de gestão democrática foi absorvida por esse novo discurso conservador que, para além de sua perspectiva democratizante, tomou tal processo como estratégia desconcentradora para tornar a prestação de serviços sociais mais racional, eficiente, eficaz e, acima de tudo, otimizada. Com isso, conceitos até então utilizados apenas pelos grupos progressistas e movimentos populares – gestão popular, participação comunitária, orçamento participativo etc. –, fo-

ram apropriados pelos grupos conservadores, tendo, seus significados “distorcidos, banalizados e descaracterizados do que epistemologicamente sugeriam” (TABORDA, 2009, p. 3), oferecendo, assim, a ilusória impressão de consenso entre os diferentes setores e grupos sociais.

Destarte, no campo da política educacional brasileira, nesse período, é possível perceber a explicitação desse falso consenso pela duplicidade de propostas: a do grupo de oposição e a do grupo de situação. Servem como exemplos, nesse caso, a proposta de LDB da sociedade (Projeto Jorge Hage) e a proposta de LDB do governo (Projeto aprovado em 1996 como Lei nº 9.394) (SAVIANI, 1997); a proposta de Plano Nacional de Educação (PNE) da sociedade (PNE da Sociedade Brasileira) e a proposta do PNE do governo (Projeto aprovado em 2001 como Lei nº 10.172) (VALENTE; ROMANO, 2002).

Indiscriminadamente, nesses documentos, a “gestão democrática do ensino” assinalava-se como ponto comum; todavia, não consensual. Enquanto se desenhava nos documentos da sociedade a gestão democrática como estratégia para ampliação da participação dos diferentes grupos nos processos decisórios educacionais, nos documentos do governo aprovados como Lei nº 9.496, de 1996 (LDB/96) e Lei nº 10.172, de 2001 (PNE/01), a concepção de gestão democrática era apresentada como uma estratégia para agilizar, otimizar e racionalizar a prestação dos serviços sociais de educação, por meio do veículo da participação consultiva, mantenedora, colaborativa e fiscalizadora da sociedade. Tais idéias materializaram-se nos documentos oficiais aprovados não apenas pelas assertivas colocadas no corpo de legislações com a LDB/96 e o PNE/01, mas pelas ausências de definições que são características desses documentos.

Desse modo, na LDB/96, em seu artigo 3º, inciso VIII, a “gestão democrática do ensino público” foi colocada como um dos princípios do ensino. Entretanto, em seu artigo 14, esse princípio foi relativizado ao ser estabelecido que a definição de suas normas seria atribuição específica dos sistemas de ensino, que o deveriam fazer “de acordo com as suas peculiaridades”. Contudo, como interpretam Medeiros e Oliveira (2008, p. 37),

A LDB, ao assegurar o fundamento da gestão democrática, deveria mencionar, nalgum lugar, diretrizes e parâmetros que auxiliassem os sistemas de ensino na viabilização de estratégias de como torná-la concreta no interior das escolas, inclusive acionando as responsabilidades que os sistemas de ensino deveriam assumir para a promoção da participação da comunidade nos conselhos e equivalentes.

Por meio de uma caracterização reducionista do processo de gestão democrática do ensino público, a LDB/96, ainda, tão-somente indicou que ele envolveria: a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolar e local em

conselhos escolares ou equivalentes” (art. 14, incisos I e II); o asseguramento, pelos sistemas de ensino, de “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” às unidades escolares públicas de educação básica que os integrassem (art.15); a articulação dos sistemas de ensino “com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (art. 12, inciso VI), processos esses que deveriam contar com a colaboração dos professores (art. 13, inciso VI).

Além dessa caracterização reducionista sobre a gestão democrática do ensino feita pela LDB/96 e da ausência de normatizações sobre o processo no corpo da lei, podem também ser destacadas a própria superficialidade e a indefinição das idéias que foram utilizadas na construção de tais trechos, como: participação dos profissionais da educação, progressivos graus de autonomia, articulação com família e comunidade, colaboração docente, integração com a escola. Ainda, mais diretamente, pode ser ressaltadas nessas partes a fragilidade inerente às próprias palavras usadas – “participação”, “autonomia”, “articulação”, “colaboração” e “integração” – devido ao caráter polissêmico que lhes é inerente.

O PNE/01, por sua vez, trouxe as mesmas menções que a LDB/96 no tocante à democratização da gestão do ensino público, relacionando-a à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, à existência dos conselhos escolares nos estabelecimentos oficiais de educação e à participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Ainda que tais assertivas, pelo simples fato de serem legalmente reconhecidas, devam ser consideradas um avanço para a construção da gestão democrática do ensino público no Brasil, bem como para a expansão de conselhos escolares em território nacional – em que pesem suas indefinições e imprecisões –, vale lembrar que elas acabaram fugindo da proposta original de gestão democrática dos anos de 1980, ao terem seus sentidos distorcidos. Em contrapartida, tais assertivas acabaram aproximando-se do modelo de gestão democrática do ensino oficialmente defendido na época e explicitado anteriormente: um modelo de gestão fundado na dinamização do sistema educativo por meio da ação de vários atores sociais, como elemento indispensável para a melhoria de sua eficiência e eficácia, ainda que sem compromisso com a democratização do processo decisório educacional. Tanto é que, nesse momento, várias políticas federais foram criadas no sentido de se perpetuar a centralização e o controle pelo governo federal sobre os resultados do ensino, por meio de definições curriculares nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano e Guia Nacional do Livro Didático, por exemplo) e pelas avaliações de desempenho (Sistema de Avaliação da Educação Básica, Saeb; Exame Nacional

do Ensino Médio, Enem; e Exame Nacional de Cursos, ENC/Provão), que, conseqüentemente, passaram a direcionar os processos decisórios, inclusive em âmbito escolar, cerceando o campo de autonomia dos conselhos. Assim, conforme Medeiros e Oliveira (2008, p. 38):

O aparato legal da política educacional, como não materializa as diretrizes mais gerais de como favorecer efetivamente a participação da comunidade, acaba desenvolvendo um processo de burocratização na escola, na medida em que os mecanismos de democratização, dentre eles o Conselho Escolar, perdem seu sentido inovador democrático, para se transformarem em mera resposta às demandas do Estado, ferindo, inclusive, os propósitos mais gerais da gestão democrática, que são as possibilidades de desburocratizar a prática dos profissionais e de descentralizar o poder decisório.

4 Considerações finais

Apesar do avanço que se nota dentro da história dos conselhos escolares no Brasil – com a aprovação da Constituição de 1988, da LDB/96 e do PNE/01, que colocam a gestão democrática do ensino público como um dos princípios do ensino –, vários estudos, conforme dito anteriormente, revelam que muitos desses colegiados ainda se desenvolvem submetidos à centralização e à burocracia, negando a plena materialização de sua face democrática nas escolas. Conforme se viu, o campo da política educacional, em suas lutas, contradições e conflitos, constitui-se num dos fatores centrais que contribuem para perpetuação desse processo.

Por essa razão, cabe destacar que um interessante passo contrário a esse sentido foi dado em 2004, pelo governo federal, com a criação da Portaria Ministerial nº 2.896 (BRASIL, 2004a) que instituiu o “Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares”, que lista dentre os seus objetivos:

[...] ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares; instituir, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, políticas de implantação e fortalecimento de conselhos escolares; promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares; estimular a integração entre os conselhos escolares; apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas, para a garantia da qualidade da educação (BRASIL, 2009).

Mas, como a política educacional não se faz no campo de programas isolados, e como as próprias dificuldades que os conselhos escolares enfrentam em seus cotidianos, “na maioria das vezes, são manifestações da própria política

educacional” (MEDEIROS; OLIVEIRA, 2008), há que considerar que vários outros programas educacionais voltados para a educação básica – e inclusive para a gestão democrática do ensino – ainda não conseguiram se desprender efetivamente dos ranços ideológicos centralizadores de gestões anteriores, acabando usualmente por dificultar a construção de uma cultura mais autônoma e participativa pela escola.

Nessa perspectiva, podem ser destacados alguns programas atuais como o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por exemplo (DOURADO, 2007), que, ao se vincularem a políticas federais de financiamento e de avaliação, acabam, por vezes, fazendo com que as escolas e seus sistemas de ensino adotem estratégias fundamentalmente gerenciais – como, por exemplo, a contratação de empresas de consultoria – como meios eficientes para coleta de recursos monetários complementares para a educação, limitando a autonomia e a participação na escola à busca de resultados e de recursos, contribuindo para que as decisões em âmbito local e escolar continuem apenas se pautando no atendimento de demandas externas provenientes de índices estatísticos de políticas oficiais de avaliação escolar.

Assim, o que se nota é que as contradições, em meio a avanços e recuos, continuam na história dos conselhos escolares, de modo que ainda há um longo caminho para que estes possam efetivamente superar a dualidade de sua origem: de serem mecanismos para legitimação do governo de poucos por vários, ou de serem a materialização da legítima luta de vários pelo governo – ainda que representativo – de todos.

Referências

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Os conselhos escolares e o processo de democratização: história, avanços e limitações**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 set. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.834-27.841.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 177-197.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 set. 2004a. Seção 2, p. 7-8.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Elaboração: Ignez Pinto Navarro... [et. al.]. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Elaboração: Genuíno Bordignon. Brasília, DF, 2004c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: objetivos. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12390&Itemid=659>. Acesso em: 11 out. 2010.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para o Conselho de Escola. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2001, Braga. **Actas...** Braga: Ed. da Universidade do Minho, 2001. p. 1-12.

CONCEIÇÃO, Marcos Vinícius. **Constituição e função do conselho escolar na gestão democrática**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores na política social urbana e participação popular. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, n. 7, p. 9-31, jan.-jun. 2002.

GOMES, Alfredo Macedo; ANDRADE, Edson Francisco de. O discurso da gestão escolar democrática: o Conselho Escolar em foco. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 83-102, 2009.

LUIZ, Maria Cecília; CONTI, Celso. Políticas públicas municipais: os conselhos escolares como instrumento de gestão democrática e formação da cidadania. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: CEL Unicamp, 2007. p.1-10.

MEDEIROS, Arilene; OLIVEIRA, Francisca de Fátima. Conselho escolar: mecanismo de democratização ou burocratização? **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 12, p. 35-41, jan.-abr. 2008. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n1/035a041_art04_medeiros_e_oliveira%5Brev_ok%5D.pdf>. Acesso em: 20 set. 2010.

RAMOS, Géssica Priscila. **O outro lado da valorização no Fundef**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 73, n. 174, p. 219-395, maio-ago. 1992.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

TABORDA, Cleuza Regina Balan. Conselho escolar como unidade executora: padronização e nova atribuição. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO - POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CENÁRIOS E PROJETOS SOCIAIS/UFMT, 2009, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2009. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt11/ComunicacaoOral/CLEUZA%20REGINA%20BALAN%20TABORDA.pdf>> . Acesso em: 20 set. 2010.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

Conselho escolar: alguns pressupostos teóricos*

Celso Conti e Flávio Caetano da Silva

1 Introdução

As escolas públicas e suas respectivas redes tem passado por alterações significativas, o que tem chamado a atenção de pesquisadores interessados em uma educação de qualidade. Temas como a autonomia, a participação, a democratização e a qualidade da escola estão muito presentes na literatura especializada, assim como na legislação encontramos os mesmos preceitos de forma clara e contundente. Podemos citar a própria Constituição Federal, de 1988 (CF/88) 88 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996).

O que vemos é, em parte, o resultado da pressão pela democratização da educação, ainda que a radicalidade das bandeiras de luta dos movimentos sociais, na década de 1980 (ARROYO, 2008), não esteja sendo considerada, causando a sensação de que já conquistamos tudo o que era essencial. Isso revela uma profunda denegação (BOURDIEU, 1999) política e social, quando visitamos escolas públicas e nos deparamos com enormes problemas ainda à espera de solução, aliados a um discurso modernizante, sob o qual pulsam necessidades prementes e profundas.

Estudos nos mostram que há vários fatores condicionantes, tanto externos como internos, na performance da escola pública (PARO, 1996). Esses não apenas se mantêm como também aprofundam práticas de controle mais refinadas sobre a escola. No campo pedagógico e no campo administrativo, os profissionais da educação, como gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, docentes, funcionários das escolas, bem como alunos e seus familiares vivem novos processos de abertura da escola pública para que efetivem sua participação. Neste sentido, destacamos a importância capital dos mecanismos democráticos gerados no âmbito das antigas lutas pela educação das décadas precedentes, que desembarcaram na presente década com muitas esperanças na bagagem.

* O presente texto nasceu a partir de trabalho apresentado pelos autores nos do “XXIV Simpósio Brasileiro, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. ‘Direitos Humanos e Cidadania. Desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação’”. Vitória, 12-14 ago. 2009.

Dentre esses mecanismos, ênfase seja dada à atuação dos conselhos municipais de educação (CME) e do conselho escolar, que se afirmam de alto a baixo na estrutura educacional, desempenhando papel cada dia mais promissor. Entendemos esse cenário até aqui sugerido como um processo, no qual a única garantia que temos é que desejamos enterrar um passado de desprezo às maiorias desse país, oferecendo-lhes uma educação de qualidade, gratuita, laica e emancipadora, e com amplas possibilidades de participação nas decisões escolares.

2 Escola, cultura e formação

As formas estabelecidas de “fazer e ser” da direção e dos professores indicam significativas alterações no horizonte das práticas escolares. Está-se criando uma nova cultura em termos da relação entre escola e comunidade; e cada escola, de maneira bastante singular (NÓVOA, 1999), vem abrindo espaços de participação coletiva.

Sem dúvida, as características gerais da sociedade atual se desdobram e interferem substantivamente nos processos de socialização e delineiam alguns contornos da democratização possível na escola. Importância vital assume, por exemplo, a relação entre o Estado e a sociedade, que demarca as condições de participação nas decisões, dentro das instituições. Avançamos nessa direção, se tomarmos por base a herança recebida das décadas precedentes, nas quais o centralismo autoritário foi cedendo lugar a novas formas de ação dos sujeitos, criando condições para o surgimento dos conselhos de escola (CE).

A formação para uma participação que signifique “ser parte, fazer parte e tomar parte”, três elos de uma concepção que vai muito além de meras consultas sobre eventuais temas que são apresentados aos pais dos alunos, ocorre no interior do amplo movimento que se deseja democrático na sociedade brasileira, nos limites da reforma do Estado e das novas demandas do capital transnacional que se impõem aos países como uma nova forma de colonização econômica.

Podemos olhar para as demandas da escola, no que se refere à atuação dos CE e os problemas daí decorrentes, para avaliarmos os entraves à sua democratização e autonomização. Podemos também focar nos sujeitos que atuam na escola – profissionais da educação e demais agentes, incluindo os alunos e seus familiares – com a intenção de identificar as possibilidades de sua formação.

O aparecimento dos CE nas décadas finais do século XX deve ser comemorado como evento denotativo da profunda ânsia pela constituição de uma sociedade – e de uma escola pública – justa, democrática e que atenda aos interesses das maiorias. Nosso trabalho se inscreve no rol daqueles que lutam pela plena democratização, pela participação ampla e irrestrita e pela autonomia dos sujeitos e instituições.

3 Novos tempos na informação, novos processos de socialização

A espessura da História (FOUCAULT, 1999) nos tem colocado diante de um momento cuja principal característica tem sido uma nova relação humana transformando-se, aos poucos, da relação homem-homem para uma relação homem-máquina-homem, com impacto ainda não mensurável sobre a sociedade, como o apontou Kuenzer (2000). Os desdobramentos dessa profunda alteração ainda não temos condição de vislumbrar; no entanto, sabemos que uma nova forma de viver está em gestação. Sabemos também que, certamente, se aprofundará o fosso que separa aqueles que tudo detém daqueles que pouco ou nada possuem nessa nossa sociedade “20 por 80” (MARTIN; SCHUMANN apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

O contexto geral que nos cerca, cujas marcas tem alterado até mesmo as relações de produção, reconfiguram o papel do sujeito trabalhador e as demandas por formação, exigindo-lhe maior dinamismo, liderança, espírito de grupo, pluralidade de saberes. Por isso, as antigas e mais significativas bandeiras de lutas do passado, tais como participação, autonomia, democratização das instituições, ganham novos significados e novas urgências. Talvez não haja registro histórico de um movimento em que a própria vida em sociedade estivesse sob tamanha pressão. Isso significa que os temas acima mencionados ganham importância vital, mas contraditoriamente talvez em nenhum outro momento tenha sido tão difícil consolidá-los como agora, pois a insegurança do futuro atinge a todos e torna tudo muito relativo. Será que as pessoas estão mais dispostas a participar, nesses novos tempos? Dois eventos concomitantes e contraditórios devem ser lembrados como pano de fundo deste cenário. O primeiro refere-se à reforma do Estado – e, por conseguinte, da Educação – adaptada à lógica do projeto político que submete o Brasil aos organismos transnacionais (SILVA JÚNIOR, 2005, LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009), com forte ênfase nos interesses do mercado e na privatização. O segundo refere-se ao processo de democratização da sociedade brasileira a partir de meados dos anos oitenta do século XX e que se estende até os nossos dias, numa crescente espiral. Que papel representa a escola nesse cenário? Como compreender os processos de democratização da escola, uma vez que se espera do sujeito por ela formado – e é preciso que todos estejam “formados” – que ele atenda a essas novas demandas? Como formar para a participação quando, ao que parece, essa formação deve atender à lógica das novas exigências do mercado de trabalho e da produção, e não aos direitos mais precípuos do cidadão?

A democratização é, antes de tudo, um processo dinâmico e complexo. Tornou-se lugar-comum nos mais diferentes discursos que circulam no interior das instituições na atualidade. Nesse processo, a participação é condição primeira para que se possa estabelecer ações efetivamente democráticas. No entanto, con-

vém ressaltar que participar refere-se a um conceito cujo campo pode conter diversos significados e, quando traduzidos para a prática cotidiana das pessoas dentro de uma dada instituição, representam, por vezes, reducionismos e concepções contraditórias. O dicionário informa que “participar” pode ser: fazer saber, comunicar; ter ou tomar parte; associar-se; ter traço em comum (FERREIRA, 1975, p. 1.039). No campo da educação há que se considerar os condicionantes internos e externos que configuram possibilidades e limites à participação (PARO, 1996; LÜCK, 2006; MORIN, 2001), na medida em que são as condições que se apresentam numa dada configuração coletiva e social que estabelecem *quais* as chances dela ocorrer e *quais* barreiras deverão ser superadas.

“Democratização” supõe “participação” e esta, por sua vez, supõe “autonomia”. Sobre esse tripé ergue-se o edifício da escola que idealizamos, e que, nas dobras do cotidiano, procuramos constituir por sobre práticas institucionais que recebemos por herança, como também novas práticas que nos movem (SACRISTÁN, 1999). Da mesma forma, podemos afirmar que esses três conceitos provocam as mais resistentes barreiras a uma escola de qualidade para todos. Por essa razão é que afirmamos que esse edifício ainda tem um caráter “virtual”. Da nossa compreensão sobre democracia, participação e autonomia dependem nossos projetos de mudança da escola para alcançarmos um novo patamar no qual haja menos alunos alijados dos saberes necessários e “poderosos” (YOUNG, 2007), ou seja, aqueles que contém o potencial de alterar profunda e amplamente a vida daqueles que os detêm, projeto defendido por Paulo Freire nos seus mais diferentes escritos.

4 Emergência dos conselhos de escola.

Nos anos oitenta e noventa do século XX, a América Latina permaneceu em um certo limbo na produção econômica, na performance financeira, na produção teórica e, principalmente, no papel do Estado, que entrava em franco processo de adaptação aos moldes neoliberais, que o transformava em apêndice dos interesses do “Estado amplo”¹, segundo Bernardo (apud BRUNO, 1997) e também na produção teórica do campo educacional, no qual se identifica a disputa entre as correntes tecnicistas e conteudistas na educação. No Brasil, o período foi mar-

¹“Estado amplo” refere-se à expressão utilizada por João Bernardo em seu livro *Capital, sindicatos e gestores*, da Editora Vértice, publicado em 1987. A expressão significa a emergência de uma nova ordem mundial na qual as empresas transnacionais ocupam o centro do cenário político-econômico em substituição ao Estado nacional, desconsiderando, inclusive, sua existência, conforme nos indica Lúcia Bruno, em seu artigo “Poder e administração no capitalismo contemporâneo” (ver referências).

cado sobretudo pela “era FHC” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003), e como herança disso, houve uma imensa insatisfação nos mais variados campos do conhecimento e da produção nacional, que se insurgiram contra com uma espécie de ânsia pela modernidade tecnocrática e uma enorme desconfiança sobre as efetivas formas de participação que se abriam nesse cenário, inclusive no interior da escola, onde os atores internos e externos passam a ser chamados a participar dos processos de tomadas de decisão. Certamente nossas antigas concepções sobre a escola esfumaram-se no ar e nos deixaram como resultado um tempo de incertezas, no qual “tudo que é sólido desmancha no ar”² (BERMAN, 2001).

A abertura política ocorrida ao término do longo período de repressão militar, provocada pelos movimentos sociais na zona rural, desembocou nos meios urbanos e restabeleceu a participação popular frente às decisões políticas, como forma de relação entre o poder público e a população, trazendo à tona movimentos de rua, reivindicações de trabalhadores de diferentes setores. Tudo isso culminou nas eleições diretas, por intermédio da Emenda Constitucional do então deputado federal Dante de Oliveira, para todos os cargos públicos no país, e na eleição de civis para os principais postos do executivo nos três níveis dos poderes (federal, estadual e municipal), aprovada em 1986.

Atingimos a metade dos anos oitenta do século XX com fortes pressões no campo e na cidade pela retomada da democratização do Estado brasileiro. A participação na vida das instituições voltou à pauta, numa clara mostra de formação política em que fomos imersos todos nós, brasileiros. Evidentemente, os recortes regionais e as desigualdades, constituídas durante séculos, não desapareceram simplesmente, mas mantiveram o mapa da atuação política, seja dos representantes de governo, seja da população. Isto significa que reconhecemos como inadequada e ingênua a visão de que “o Brasil” se redemocratizou como por encanto a partir de meados dos anos oitenta, do século XX.

É na educação que identificamos uma das marcas mais significativas da luta pela redemocratização entabulada pelos diferentes segmentos sociais, pois como direito constitucional e dever do Estado, partilhado com a família, ela contrapõe os interesses da maioria absoluta da população aos interesses da elite dirigente. Assim, a criação e manutenção de mecanismos sociais de controle da ação do Estado ou de interferência direta nas decisões que atingem os interesses das maiorias torna-se um imperativo, num tempo em que a abertura política permite maior grau reivindicatório. Os CEs surgem nessa perspectiva de controle social,

² Marshall Berman, sociólogo estadunidense, traz como título de seu livro: *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*, relembrando a célebre frase de Marx no *Manifesto Comunista*.

mas ao mesmo tempo são cerceados pelos próprios poderes públicos, pela co-erção mais ou menos explícita ou pela tutela.

Conti e Luiz (2007, p. 1) já apontaram para o surgimento dos conselhos de escola na intersecção entre o Estado e o sujeito, na nova configuração de relações sociais que emergem nos anos oitenta:

Por fim, seja do ponto de vista da construção de um novo indivíduo ou do novo papel do Estado, a educação se coloca, de maneira muito intensa, como prioridade. Isso envolve, segundo os discursos oficiais de organismos internacionais e dos Estados nacionais, a criação de uma mobilização social em favor da educação. Passa-se a falar em gestão democrática, princípio inclusive consagrado em lei, que tem a ver com a abertura das escolas à comunidade. E é nesse contexto que aparecem os conselhos de escola, vistos como um meio de viabilizar a abertura da mesma a fim de torná-la mais eficiente diante dos desafios da sociedade moderna contemporânea.

Nesse sentido, destacamos que os CEs configuram um importante espaço de atuação daqueles que desejam a melhoria da qualidade da educação e o alargamento das possibilidades de emancipação das pessoas, sobretudo das novas gerações.

Os CEs representam, sem sombra de dúvida, um novo campo de lutas pela participação democrática de todos aqueles que fazem a escola e dela se utilizam (educadores, alunos, pais ou responsáveis). Nesse campo, apenas vislumbra-se, por hora, o espectro de uma escola que, embora carregada de tensão e conflitos, envolva todos num esforço conjunto de melhoria dos padrões de ensino e aprendizagem, permitindo que níveis cada vez mais amplos de sujeitos se posicionem em melhores condições nas disputas vividas no interior das relações de produção e de trabalho.

5 Democracia, participação e lutas no campo escolar.

Em um certo sentido, participar é uma ação que realizamos na plena interdependência com o outro e com os outros. É condição inescapável da convivência humana. Ao longo da história de diferentes sociedades a participação foi incentivada e cerceada ao sabor dos mais diversos interesses; no entanto, ao que parece, nunca se conseguiu anulá-la por completo. Atualmente muito se fala sobre participação, mas, na verdade, trata-se de novas estratégias de delimitar “o que se entende” por participar. Isso significa que, em qualquer tempo, se faz necessário estabelecer um “campo de lutas” quando se trata de efetivar a participação das maiorias, pois elas foram, até hoje, alijadas do centro das principais decisões que Estados e instituições em seu interior escreveram.

Nessa linha de pensamento podemos definir um primeiro patamar para compreensão de um dos determinantes da participação. Trata-se da presença

insofismável dos conflitos que advirão em qualquer forma de ação conjunta sob quaisquer modalidades participativas que se admitir. Ao partirmos desse pressuposto, consideramos que na base dos conflitos estão os diversos interesses que movem aqueles que estão envolvidos na trama social e coletiva constituinte do cenário institucional em que atuam os sujeitos. Compreender os determinantes da ação nesse cenário é uma forma de buscar consolidar os alicerces da interpretação da presença e da coexistência de sujeitos, já estabelecidos *a priori* como contendores do campo. Propomos, com Sacristán (1999), a necessidade de definição das “paisagens” da ação para que possamos estabelecer os marcos da compreensão sobre as lutas que a participação gera no interior da escola pública, campo sobre o qual nos detemos nos limites deste texto.

Lück (2006) aponta para a participação como vivência social e democrática, como construção do conhecimento escolar e como necessidade humana. A essas três concepções acrescentamos a inevitável presença dos conflitos em função de diferentes interesses sempre presentes em qualquer coletivo. Na escola não é diferente. Aprendemos a participar participando, mesmo sem saber claramente em que nossa ação vai resultar, uma vez que nem sempre serão os nossos interesses os eternos vencedores das disputas que nos fazem sujeitos nesse campo de lutas. Há que se considerar ainda que certas linhas divisórias, na escola, limitam e circunscrevem até onde cada um pode avançar ou agir, estabelecendo quem está “dentro” e quem está “fora” daquele campo (BOURDIEU, 1998). Este autor indica que essas linhas configuram muito mais “ritos de instituição” do que “ritos de passagem”. Porém, alertamos para o fato de que nas disputas instauradas no campo da escola, esses limites, essas linhas podem mudar de lugar de vez em quando, dependendo do conjunto de forças em ação e da conjuntura política que ali se estabelece.

A democratização da escola passa, certamente, pela transformação de algumas práticas das práticas arraigadas. Elas vão desde a elaboração do calendário escolar até a definição de cada plano de aula, passando pelas decisões do que fazer no horário de trabalho pedagógico coletivo (ou reunião pedagógica, nomenclatura que varia de uma rede de ensino para outra) e pelos planos de ação da coordenação pedagógica; enfim, todas as decisões que são tomadas, com elevada frequência seguem práticas que são próprias de cada escola. Quando falamos em democratizar, partimos do pressuposto de que *todas* as escolas necessitam estabelecer novas formas de agir, pois todos somos frutos dos mesmos tempos e instituições que nos precederam, todos eles autoritários, assim como as formas sociais de fazer política.

Ao tratarmos da democratização da escola, não podemos esquecer de que a intersecção entre os agentes no seu interior e entre cada unidade escolar e a hierarquia superior, no caso das redes municipais, as Secretarias de Educação

ou equivalentes. Ainda vemos em diversas redes as práticas de impor projetos para serem realizados pelos profissionais da educação, com pouca ou nenhuma participação daqueles que deverão executá-las. Eventos como esses, desprestigiam aqueles que se dedicam intensamente, no dia-a-dia, a uma série de atividades planejadas e se vêm às voltas, a todo momento, com exigências de atividades que nem sempre levam em conta o que se vive e o que se necessita em cada unidade escolar. Dizem esses profissionais: “toda hora cai algo na nossa cabeça para que façamos com as crianças, sem perguntar se aquilo tem alguma relação com o que estamos fazendo⁴”.

6 A escola e a atuação dos Conselhos de Escola.

A democratização da escola, de sua gestão e de todas as suas práticas cotidianas deve desdobrar-se sob o princípio magno previsto na Constituição Federal de 1988, em particular em seu art. 206, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 3º, inciso VIII. O ideal está posto, a sociedade reclama seus direitos, a educação está em meio a grandes transformações, e as circunstâncias as fazemos nós, agentes educacionais, intelectuais e pensadores historicamente comprometidos com um projeto emancipatório, transformador (VEIGA, 2003); assim, é necessário o pensamento utópico e crítico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O momento em que vivemos requer a superação dos obstáculos implantados por décadas de burocratismo e autoritarismo na educação e na escola pública. Também será necessário superar o ranço piramidal na distribuição do poder no interior das instituições, pois nele está, permanentemente, o vírus da contra-mudança, da contra-participação, da contra-autonomia. As mudanças com que muitos sonhamos desde os anos sessenta do século XX estão por se fazer. Trata-se de superarmos a nós mesmos, na medida em que, formados por uma escola autoritária e centralista, somos requisitados a desconstruí-la e sobre seus escombros erigir outra escola, na qual as decisões sejam tomadas sob o princípio da coletivização e dos interesses sociais acima dos particulares. Por outro lado, a transformação da escola é tarefa que deve ser assumida simultaneamente com todas as transformações necessárias nesse amplo movimento de constituição democrática da educação escolar. Aqui aludimos às transformações: do currículo, ainda fetichizado (SILVA, 1999) por uma ambígua proposição

³ Depoimento de professora de uma rede municipal de ensino, angustiada com projetos sem coesão ou sentido, e que se vê obrigada a realizar. Depoimento que ouvimos com freqüência em escolas municipais de diferentes municípios.

de abertura e aproximação das realidades locais e cerceado por avaliações nacionais como o Saeb; das práticas autoritárias, tanto na gestão quanto na sala de aula. Práticas autoritárias é o que não falta à escola: direção, professores, pais, coordenadores/ supervisores pedagógicos, enfim, todos aqueles que atuam na educação, formados por uma escola marcada pela pirâmide de poder decisório, sentem-se incapazes, por vezes, de admitir outras formas de educar. Por essa razão Paulo Freire (2000, p. 30) apontava, há aproximadamente 40 anos: “(...) o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”.

Estamos dispostos de fato à superação do ranço autoritário-burocrático expulsando a opressão no mesmo movimento que restauramos os sujeitos por ela massacrados? Ou nos deixaremos seduzir por novos discursos de uma pseudodemocracia, de uma pseudoparticipação ou de uma pseudo-autonomia?

7 Considerações finais

O eixo da formação para a ação supõe duas opções bastante claras no âmbito das práticas escolares. A primeira refere-se à opção pela qualidade, seja na sala de aula, no gabinete da direção, na cozinha, no pátio da escola, enfim, nas relações estabelecidas por um sem número de decisões que, todos os dias, se impõem de forma substantiva e permanente. A segunda inscreve-se no campo das relações escola-comunidade. Sem transformar as atuais concepções a respeito do papel que cumprem os familiares na formação escolar dos seus filhos, na relação com professores, coordenadores pedagógicos e dirigentes escolares, os agentes do intramuros da escola não poderão avançar na direção de uma escola que seja uma ampla comunidade de aprendizagem, na qual todos os envolvidos ensinam, aprendem e decidem seus destinos.

É por essa razão que expressões como “nossa sociedade democrática”, “nossa gestão democrática” ou ainda, “nossa escola democrática” nos causa certa preocupação, pois se estamos em processo de democratização, essas afirmações podem incitar significados em torno de algo já alcançado e já pronto. Uma coisa é o nosso desejo profundo por uma sociedade e uma escola democráticas, outra é denominarmos de democráticas aquelas que aí já se encontram. Há muito por fazer ainda. A implantação dos conselhos de escola é uma conquista ao nível da legislação e das práticas cotidianas que se dão no interior das unidades educacionais públicas. No entanto, a própria instalação desses conselhos está longe daquilo que se projetou. Não são poucas as escolas nas

quais as dificuldades de criação de um CE somam-se aos já enormes problemas enfrentados pela gestão escolar. A histórica separação entre a escola e a família, a herança autoritária do período militar, o fechamento das instituições, a recusa de qualquer forma de participação, e outras tantas coisas, ainda se constituem obstáculos importantes para a construção de uma sociedade nova e de uma nova escola. Há ainda o desafio da superação de práticas que *parecem* democráticas: as novas estratégias de “maquiar” a coletivização das decisões através de artimanhas discursivas que insistem em afirmar que *já alcançamos* nosso ideal, ocultando talvez o desejo daqueles que, a todo custo, buscam impedir o processo de democratização.

Estamos vivendo um momento histórico com características muito singulares. Enquanto os discursos apontam para a renovação das formas e objetivos de nossas instituições, as práticas sugerem que, por vezes, estamos na direção oposta, configurando uma lógica denegativa (BOURDIEU, 1999). Em diversas escolas públicas esse fenômeno se apresenta sob a forma de práticas discursivas que convocam a gestão democrática na criação dos CEs tendo por base uma participação pífia de pais e familiares.

Outra questão importante a examinar quanto à atuação dos CEs é relativa à pauta de decisões que se lhe apresenta. Quais são as questões que são efetivamente colocadas na mesa de discussão com possibilidades de tomada coletiva de decisão? Quais são as decisões que, tomadas em instância superior à escola, chegam no formato de *comunicação* para ser acatada pela escola sem possibilidade de discussão? Como os conselheiros se comportam diante de tais eventos?

Essas e outras perguntas demandam estudos mais aprofundados sobre a existência e atuação dos conselhos de escola. O caráter “progressivo” da autonomia, indicado na legislação educacional, indica, por um lado, que se reconhece a necessidade de admissão de um processo de autonomização da escola. Por outro lado, no entanto, pode estar ocultando que tipo de autonomia se pretende para a escola, podendo indicar apenas uma autonomia “outorgada”, ou seja, atribuída por hierarquia superior ou legislação que, na prática, depende das contingências nas quais o sujeito ou a instituição se situam, e não uma autonomia plena. Certamente, essa é uma pergunta incômoda para aqueles que, segundo a tradição hierárquica e patrimonialista (GANDINI, 2005) na educação brasileira, sobretudo no nível local-municipal, afirmam desejar a democratização da escola, mas instauram uma prática na direção oposta.

Referências

ARROYO, Miguel G. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca. C.; GARCIA, Teise O. (Org). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. Trad. de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BOURDIEU, Pierre As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p.185-217.
- _____. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Dalila A. **Gestão democrática da educação. Desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.15-45
- CONTI, Celso Luiz Aparecido.; LUIZ, Maria Cecília. **O papel dos conselhos de escola no sistema municipal de ensino**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3315—Int.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2009.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FOUCAULT, Michel **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 82, p. 93-130, set. 2003.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- GANDINI, Raquel P. C. **Patrimonialismo e educação: autoridade doméstica e práticas docentes. Pro-posições**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto203.html>>. Acesso em: 1 jun. 2010.
- KUENZER, Acácia Z. **Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método**. In: CANDAU, V. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 135-160.
- LIBÂNEO, José C., OLIVEIRA, João F. E TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão, vol. I.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.
- NÓVOA, António Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 15-43
- PARO, Vitor. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, Tomás T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 3 fev. 2010.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? In: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, vol. 28, n. 101, p.1.287-1.302, set./dez. 2007.

Indicadores de funcionamento do conselho escolar em alguns municípios paulistas

Maria Cecília Luiz, Ana Lúcia da Silva e Ronaldo Martins Gomes

1 Introdução

A gestão democrática tem seus conceitos baseados no compartilhar decisões, visando uma educação de qualidade com transparência e co-responsabilidade. Neste aspecto, caracteriza-se por privilegiar a partilha de poder e a necessidade de vincular ações pedagógicas, administrativas e políticas da unidade escolar, diferentemente da perspectiva da administração por gerenciamento e suas exigências. Para que esse princípio se concretize (com vistas a uma construção democrática), na expectativa de superar as dificuldades cotidianas da escola, é preciso que as pessoas atuem de forma participativa e colegiada. Mas, como tornar essa gestão democrática efetiva nas escolas públicas? Como superar os entraves diários, e não perder de vista a busca por um ensino-aprendizagem com excelência?

Por meio de investigações realizadas durante o curso de extensão¹, discorremos nesse capítulo algumas reflexões sobre essa problemática, além de pontuarmos como a carência de mecanismos e ações com posturas democráticas (compartilhar decisões), por parte de secretarias municipais de Educação, bem como de instituições escolares, têm impossibilitado articulações e trabalhos conjuntos com vistas a promover espaços democráticos na escola. Muitas vezes, temos a impressão de que a promulgação de legislações nessa área (Constituição Federal de 1988 e Lei nº 9.394 de 1996) bastou para garantir a composição e o sucesso de colegiados nas unidades escolares, mas infelizmente, a realidade não tem sido esta. Ainda temos muito que caminhar para aumentar a participação e a integração entre escola e comunidade, com o propósito de garantir melhorias na educação.

¹ Trata-se do curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares”, que teve início em novembro de 2009 e término em setembro de 2010, oferecido em parceria pela Universidade Federal de São Carlos e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

Entende-se que o conselho escolar é um colegiado, entre outros, que possui função decisiva nessa democratização da educação, e da instituição escolar. Por ter características de um órgão que reúne diferentes segmentos (profissionais da escola e comunidade), possui papel importante como discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento de diversas práticas escolares, com perspectivas deliberativa, fiscal, consultiva e mobilizadora. Sua ação compreende a construção entre democratização e educação de qualidade (lembrando que ensino de qualidade está ligado à transformação da realidade, longe de “padrões” pré-estabelecidos), e por isso destaca-se como um colegiado que propicia canal de participação da sociedade civil nas instâncias públicas, permitindo a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e formação de várias opiniões.

Faz-se necessário chamar a comunidade para dentro dos muros escolares para participar, mas com propósitos definidos, ou seja, essa participação deve resultar em desempenhos claros como: discutir o projeto político pedagógico (PPP) com reais necessidades da escola; buscar uma autonomia responsável para gerir os recursos recebidos ou produzidos na própria comunidade escolar; e avaliar com clareza e capacidade os resultados obtidos pelos alunos na apropriação de seus conhecimentos, na perspectiva da inclusão etc. Nessa lógica, a estrutura do conselho escolar deve proporcionar vivências de relações humanas práticas e aprendizados de estratégias de negociação, da correlação de forças existentes entre os diversos grupos e a elaboração de idéias e discurso de cunho político.

É nesse contexto, e com a oportunidade de, em 2009/2010, estabelecermos parceria com a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB-MEC) ministrando um curso de extensão, que pretendemos refletir sobre as políticas públicas municipais de alguns municípios do Estado de São Paulo e a realidade das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), além de apresentarmos dados sobre o funcionamento de conselhos escolares, pensando que se trata de um colegiado fundamental para gestão democrática.

Destaca-se que os resultados obtidos em nossas investigações são informações reveladas pelos alunos/cursistas que participaram do curso de extensão, sujeitos que estiveram conosco por mais de oito meses em formação continuada, indicados pelas SMEs, mas sem autoridade “oficial”², com relação aos seus depoimentos escritos. Assim, pontuamos que esses resultados nos proporcionam perceber a visão dos nossos alunos, e os seus relatos compõem uma postu-

² Autoridade oficial se refere ao fato de que os dados não foram recolhidos de forma oficial, ou seja, diretamente das SMEs dos municípios selecionados.

ra de quem trabalhava em SMEs, ou nas escolas públicas municipais na época, o que, do nosso ponto de vista, não deixa de ser extremamente revelador.

Os dados foram recolhidos por meio de atividades realizadas durante todo período do curso e, também, por meio de um questionário informativo³. Quando o curso de extensão teve início, com a fase I⁴, havia mais de 350 municípios representados por cerca de 900 alunos matriculados. Depois, na fase II, por motivos variados⁵, matricularam-se apenas 350 cursistas, com representatividade de 105 municípios do Estado de São Paulo, distribuídos, segundo o número de habitantes – por critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – em grande, médio e pequeno porte⁶. Desse total selecionamos uma amostra, com base em dois critérios: 1) não analisar as cidades de grande porte⁷ (população acima de 500 mil habitantes); 2) analisar qualquer município que tivesse cursistas com o questionário informativo preenchido (a cidade deveria ter pelo menos um aluno nessa condição).

Assim, das 105 cidades que participaram da fase II, separamos para esta análise 67 cidades, 18 eram de médio porte (população entre 100 mil e 499 mil habitantes) e 49 de pequeno porte (população igual ou menor que 99 mil habitantes).

Para visualizarmos melhor este grande universo de dados, estabelecemos duas grandes categorias de análise: a) *realidade local e estrutura educacional* configurando semelhanças e diferenças entre os municípios de médio e pequeno porte, nos dando suporte para entendermos melhor a realidade de cada cidade, no que se refere: a localização, economia, espaços culturais e educacionais, partido político que estava no governo, aquisição de material didático, estrutura quanto ao número de escolas e oferecimento de vagas na educação infantil e ensino fundamental, formação dos técnicos da SME, e concepção de

³ Este questionário, semi-estruturado foi elaborado pela equipe pedagógica da Ufscar, com 30 perguntas (abertas e fechadas). A participação dos alunos foi voluntária, uma vez que deixamos o questionário à disposição dos cursistas no ambiente coletivo virtual (no moodle), durante a primeira fase I do curso.

⁴ O curso de extensão foi organizado em duas fases: I e II; sendo cada uma com 80h de participação, totalizando 160h. Essa divisão ocorreu para que os conteúdos fossem mais bem administrados, e também, para proporcionar aos alunos a opção de cursarem apenas uma das fases.

⁵ O abandono ou não continuidade do curso, se deveu por vários motivos: falta de computador e/ou tempo hábil para realizar as atividades exigidas, dificuldade em lidar com a informática, problemas de saúde e/ou pessoais e familiares etc.

⁶ Das 105 cidades, segundo a classificação do IBGE, 6 são de grande porte, 27 de médio porte, e 72 de pequeno porte.

⁷ Destaca-se que 6 municípios de grande porte participaram do curso, e apenas 3 municípios tiveram o questionário informativo preenchido por seus alunos.

educação (tanto da educação infantil quando do ensino fundamental), com vistas a subsidiar as análises dos CEs; e, b) *avaliação dos conselhos escolares*, quanto a: legislação, funcionamento, composição, apoio da SME etc.

Os dados obtidos transformaram-se em informações de como estava acontecendo (de fato) a educação e os conselhos escolares, na visão dos nossos cursistas. Aparentes contradições, como por exemplo, respostas diferentes de alunos da mesma cidade, nos revelaram a realidade de várias SMEs e suas peculiaridades locais. As disparidades e mesmo as dificuldades em compreender o alcance, a extensão e a importância do CE, antes e durante o curso, foram bastante significativas, chamando-nos a atenção para a importância de oferecer curso de formação continuada nesta área. Percebeu-se que muitos profissionais da educação não faziam idéia do que era e como deveria ser o funcionamento do conselho escolar, embora, por meio das respostas apreendemos a intenção em adquirir tais conhecimentos, como veremos a seguir.

2 Resultados parciais e algumas reflexões sobre realidade local e estrutura educacional de municípios de médio e pequeno porte

Como já dissemos, com vistas a subsidiar as análises dos CEs, relacionamos semelhanças e diferenças entre a realidade local de municípios de médio e pequeno porte e suas estruturas educacionais. Com relação à *realidade local* consideramos importante caracterizar as cidades, destacando cinco tópicos: localização geográfica, atividades econômicas, partido político que ocupava o governo no município, e por fim, espaços: educacionais e culturais – e de lazer – que a cidade oferecia.

Considerando a localização geográfica dos 67 municípios, verificaremos que tanto os de médio porte (região leste: 44,4%; região sudeste: 28%) quanto os de pequeno porte (região leste: 16,4%; região nordeste: 14,3%; região norte: 18,4%) concentravam-se, na maioria, em cidades de regiões próximas a capital do Estado de São Paulo. Pudemos averiguar, ainda, que essas cidades de médio porte eram as que possuíam maior concentração de industrial (38,7%), em termos de atividade econômicas, em comparação com as de pequeno porte (29%). Quanto a estas últimas, percebemos predominância das atividades agropecuárias (47,4%), diferentemente dos municípios de médio porte que possuem apenas 20% das riquezas econômicas oriundas dessa área.

Essas informações revelaram-se coerentes quando comparadas com os dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade)⁸, em que a

⁸ Sítio consultado: http://www.seade.gov.br/produtos/atlasecon/intro/cap2_intro.pdf

concentração populacional no estado de São Paulo está diferenciada, regionalmente, devido ao conjunto de transformações socioeconômicas dos últimos 50 anos, acompanhando a localização das atividades industriais, beneficiando, assim, as regiões situadas no centro e leste do Estado.

No que se refere aos governantes de municípios e seus partidos políticos, utilizamos critérios de Tarouco (2008, p. 2) que identifica a “disposição do PT e do PDT na esquerda, PMDB e PSDB no centro, e PDS/PPR/PPB/PP, PTB e PFL/DEM na direita”, para nos dar suporte teórico na categorização dos partidos políticos. Quanto aos governantes de municípios de médio porte e seus partidos políticos, verificamos que, segundo critérios do autor citado essas cidades tinham 44,4% representantes de partidos da esquerda, 38,9% de centro e direita, e 16,7% indefinidos. Já os municípios de pequeno porte⁹ verificamos maior representatividade dos partidos de centro e direita (71,4%), com 22 municípios governados pelo PSDB, e apenas 22,4% de esquerda, e 6,12% indefinidos. Desses dados, chamamos a atenção o fato de as cidades de pequeno porte, no estado de São Paulo serem governadas por partidos de centro e direita, entendendo que essa representatividade política não se configura neutra, com relação às “formas” de gerir a educação.

Quando perguntamos aos cursistas, sobre possibilidades de espaços de cultura e lazer que o município proporcionava, obtivemos a maioria (mais de 11%) das respostas de cidades de médio porte: espaços culturais, centro cultural/casa da cultura; eventos (culturais, oficinas, danças e tradições religiosas) e museu. Apareceram, também, 8,8% de ofertas para teatro/anfiteatro e cinema. Nos municípios de pequeno porte obtivemos também, a maioria (com mais de 15%) indicando locais na mesma perspectiva: centro cultural/casa da cultura; eventos (culturais, oficinas, danças e tradições religiosas), projetos/programas (17%). Apenas diferenciando-se na oferta para teatro e anfiteatro, com 9,5%, e uma porcentagem maior, mas sem nenhuma indicação para o cinema. A presença de projetos e programas, mesmo sem definição específica, surgiu de forma significativa nessas cidades menores. Outra diferença foi ter sido apontada a existência de poucos espaços de cultura e lazer (4,2%); e 2,2% afirmaram que estes não existiam.

⁹ Na pesquisa encontramos municípios comandados pelas seguintes agremiações: Democratas (DEM), 3; Partido Democrático Trabalhista (PDT), 4; Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), 3; Partido da Mobilização Nacional (PMN), 1; Partido Progressista (PP), 1; Partido Popular Socialista (PPS), 2; Partido da República (PR), 1; Partido Social Cristão (PSC), 1; Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), 22; Partido dos Trabalhadores (PT), 1; Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), 7; e Partido Verde (PV), 3.

Ao indagarmos sobre espaços educacionais que o município oferecia, obtivemos a maioria (com mais de 18%) de cursistas residentes em cidades de médio porte, respondendo: 25% de faculdade/universidade (presencial e a distância), 21% de biblioteca e gibiteca, e a mesma porcentagem para escolas de educação básica (municipais, estaduais, privadas e filantrópicas), 12% de escolas técnicas, e a mesma porcentagem não respondeu à questão. Dos municípios de pequeno porte obtivemos respostas de 34% afirmando ser biblioteca e gibiteca; 31% de escolas de educação básica (municipais, estaduais, privadas e filantrópicas); 9% faculdade/universidade (presencial e a distância) e 8% de escolas técnicas, sendo que 9% não responderam. Destaca-se que os cursistas, tanto dos municípios de médio quanto pequeno porte declararam considerar espaços educacionais, citando com mais frequência, faculdades e/ou universidades do que escolas técnicas. A busca e/ou importância que se deu ao ensino superior no Brasil foi uma convergência das políticas públicas brasileiras nas últimas décadas, mormente no governo Lula, e isso se revelou como algo positivo, nos depoimentos de profissionais da educação do Estado de São Paulo.

Considerou-se importante também caracterizar os municípios amostrados com relação à *estrutura educacional*; assim, foram relacionados outros cinco tópicos, três deles afeitos à identificação organizacional: verificar se as SMEs se estruturavam por redes ou sistemas de ensino; atentar para a formação dos técnicos que trabalhavam nas SMEs; e a quantidade de escolas de educação básica (educação infantil e/ou ensino fundamental) que os municípios atendiam. E, os outros dois tópicos estavam direcionados a entender a concepção da educação básica (educação infantil e ensino fundamental) das SMEs, e o uso, ou não, de material pedagógico apostilado, disponibilizado por empresas ligadas ao ensino privado.

Começamos mapeando a estrutura de ensino das SMEs com vistas a identificar se municípios possuíam sistemas de ensino, ou rede. A diferença, entre os dois termos (sistema e rede) tinha relação com a autonomia de gerir a educação no município, sem precisar de vínculos com a rede estadual do Estado de São Paulo. Com o resultado do levantamento, observou-se a predominância de municípios de médio porte com seu próprio sistema de ensino implementado (77,8%), e apenas 22,2% funcionando como rede, vinculados ao estado. Quanto às cidades de pequeno porte¹⁰, verificou-se um certo equilíbrio: 49% dos municípios possuíam seus próprios sistemas de ensino e 49% eram rede, sendo que 59,1% afirmou ter vínculo parcial com a rede estadual. Essa perspectiva, de várias cida-

¹⁰ Nesta questão encontramos 2% de respostas nulas, cujos dados apresentavam conflitos.

des possuírem seus próprios sistemas de ensino, nos indica que o Estado de São Paulo reúne um número significativo de municípios (pequeno e médio porte) com estrutura própria de educação, tendo certa autonomia de construir suas organizações de ensino, mas mantendo vínculo com a Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Com relação à formação escolar do quadro técnico das SMEs, aferimos respostas de apenas sete municípios de médio porte. Destes, 88% possuíam graduação, e 12% pós-graduação. Dentre as respostas mais afirmadas com relação às formações em nível de graduação, destacamos 62,5% de licenciatura em Pedagogia, e 6,4% em Letras. Quanto à formação em pós-graduação, como existem dois níveis (*lato sensu* e *stricto sensu*) e os cursistas não os especificaram, sabemos apenas a área cursada: 40% em Psicopedagogia e 30% em Educação.

Quando questionados sobre a formação escolar do quadro técnico das SMEs das cidades de *pequeno porte*, verificamos 3 municípios sem respostas. Assim, entre os que responderam, destacamos que 85% possuíam graduação e 11,4% em pós-graduação. Das formações em nível de graduação, a maioria com 57%, possuía formação em Pedagogia, outros 8,2% em Letras. Em relação ao nível de pós-graduação, as áreas mais elencadas foram: 26,4% para Psicopedagogia e 17,6% para Gestão Escolar. Observou-se que, a formação desses técnicos em cidades de pequeno porte não obteve grandes diferenças (quantitativas) das de médio porte, o que nos indicou que a perspectiva e a oportunidade de melhorar a formação de profissionais da educação não tinham relação com o tamanho e/ou a economia destas cidades, além de caracterizar algo positivo com relação ao Estado de São Paulo.

Buscando compreender qual era o universo de escolas a que as SMEs atendiam (se educação infantil e/ou ensino fundamental) verificamos que nos municípios de médio porte¹¹ a grande ênfase concentrava-se na educação infantil, totalizando 50%. Outros 39% dos municípios ofertavam apenas o ensino fundamental. Quanto aos municípios que administravam instituições escolares de educação infantil e também de ensino fundamental, apenas 5,5% dos municípios de médio porte apresentavam esta característica.

Nas cidades de pequeno porte¹² averiguou-se que a ênfase também estava na educação infantil, com 36,7%, mas com pouca diferença com relação à oferta

¹¹ Nesta questão encontramos 5,5% de respostas nulas, com problemas de conflitos nas respostas.

¹² Nesta questão ainda encontramos 4,1% de respostas nulas, ou seja, que apresentaram conflitos nos dados.

do ensino fundamental (30,6%). Desses municípios, 28,6% possuíam a mesma quantidade de escolas para educação infantil e ensino fundamental. É interessante observar que, com a municipalização, as cidades pequenas do Estado de São Paulo ficaram responsáveis por gerirem a demanda do ensino fundamental em escolas públicas municipais.

Obteve-se, com relação à concepção de educação adotada pelos municípios de médio porte, na educação infantil, apenas 77,7% de respostas. Dentre as concepções informadas, destacamos: 35,6 % dos municípios indicaram ter uma concepção sociointeracionista e/ou construtivista; 21,5% não souberam responder, e na mesma porcentagem (21,5%) afirmaram ser a valorização integral da criança. Além disso, 14,2% responderam ser uma concepção em que a criança é resultado do processo histórico e produtora de história; e 7,2% declararam estar baseados na Lei de Diretrizes e Bases e na Constituição Federal de 1988.

Nesta mesma questão, obtivemos 57,1% de respostas das cidades de pequeno porte. Dentre elas: 17,9% indicaram ter concepção de educação baseada no regimento interno da escola, ou definida pela SME somente; 14,2% declararam ser a concepção voltada para o desenvolvimento integral da criança; 10,7% uma concepção não assistencialista, na qual a educação deveria acontecer em parceria com a família. Ainda tivemos respostas como: 7,1% concepção baseada nos Referenciais Nacionais para a Educação Infantil do MEC; 7,1% sociointeracionista; 3,6% sugeriram que “a concepção se aproxima da pedagogia sociocrítica interacionista, com ênfase nas inteligências múltiplas e a valorização das habilidades individuais”; 3,6% responderam que cuidar e educar são indissociáveis; e 3,6% afirmaram seguir a concepção de educação do fornecedor de material apostilado ao município. Com relação aos municípios de pequeno porte, chamou-nos a atenção a resposta de boa parte dos cursistas apenas informando que a concepção de educação era definida pela SME. Aparentemente, eles não conheciam e/ou não souberam descrever qual era a concepção educacional de seus municípios, apenas identificaram o local da sua origem.

Perguntamos, também, aos cursistas, qual era a concepção de educação adotada no ensino fundamental, e nos municípios de médio porte, obtivemos: todos garantiram ter uma visão de educação, dentre elas, 22,3% de formação básica do cidadão; 22,1% entendida como: sociointeracionista, socioconstrutivista e construtivista interacionista; 17% baseada na Lei de Diretrizes e Bases, na Constituição Federal e nos Parâmetros Curriculares Nacionais; 5,5% inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; 5,5% declararam ter uma visão educacional da criança como agente do processo educativo, resultado do processo histórico

e produtora da história. Em seus depoimentos, mesmo sem especificar o que exatamente compreendiam por concepção de educação, observamos, quantitativamente, duas perspectivas: baseada na formação para a cidadania e nos moldes construtivistas.

Com relação aos municípios de pequeno porte: 23%, não souberam responder a questão. Daqueles que afirmaram ter concepção de educação no ensino fundamental: 17,3% disseram que foi inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana, preparando o indivíduo para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho; 11,5% baseada na Lei de Diretrizes e Bases e nos Parâmetros Curriculares Nacionais; 9,6% voltada para a formação de cidadãos participativos, reflexivos, capazes de atuarem na sociedade em que vivem; 7,6% com propósito de formação integral do aluno; 5,7% baseada no regimento interno de cada escola ou da SME, com a mesma percentagem, 5,7% sociointeracionista; 3,8% afirmaram não existir tal concepção no município; 2% relataram ter uma concepção coerente com o fornecedor do material pedagógico apostilado.

Alguns cursistas (técnicos, diretores e professores) não souberam responder qual era a concepção de educação no ensino fundamental de seus municípios, nos permitindo inferir que essa visão do ensino ficou incompreendida, ou indefinida, a ponto de não ser vislumbrada em práticas educativas nas escolas. Destacamos o depoimento de cursistas que afirmaram ser esta concepção baseada no material apostilado adotado (por um sistema privado de ensino).

Enfim, obtivemos respostas afirmativas de 53% municípios de pequeno porte quanto à utilização de material fornecido por sistema privado de ensino, e apenas 47% negativas. Em contrapartida, 83,3% das cidades de médio porte relataram não usá-lo. Conforme os dados, os municípios de pequeno porte, em grande parte municipalizados, tinham responsabilidades administrativas, pedagógicas e financeiras na educação infantil e ensino fundamental, tornando-se um filão para o setor privado, que acabava terceirizando recursos públicos de escolas municipais.

Segundo Adrião (2006), ocorreu uma nova configuração, a partir de 1996, com o início do processo de municipalização do ensino fundamental no estado de São Paulo, da qual o estado deixa de ser o principal responsável pelo financiamento e manutenção da educação básica e passa a exercer função de gestora dessa mesma educação. Essa nova situação induziu alguns municípios a realizarem parcerias com instituições privadas a fim de dividir a responsabilidade de atender às questões educacionais. Segundo investigações feitas por Adrião e Borghi (2008), as parcerias mais recorrentes são: aquisição de material apostilado, oferta de vagas e assessoria de gestão.

3 Algumas apreciações referentes ao conselho escolar das cidades de médio e pequeno porte

Neste tópico, com vistas a evidenciar o conselho escolar, buscamos averiguar: a legislação existente nos municípios; a composição dos membros do conselho e quem era o presidente (diretor ou não); em que situação se encontrava quanto ao funcionamento (ativos ou não) e à frequências às reuniões; se existiam ou não ações implementadas pelas SMEs com vistas a garantir o seu funcionamento; que papel desempenhava na visão dos cursistas¹³.

A princípio, verificou-se a estrutura do conselho escolar (CE) e a existência de alguma norma que o regulamentasse em cada município. Percebemos, no geral, que houve grande dificuldade em responder a essa questão, devido às dúvidas dos cursistas sobre o que seria uma legislação para o CE. Ao tempo em que diziam que a cidade tinha uma legislação (referente ao CE), afirmavam que esta se baseava na Lei Complementar nº 444(SÃO PAULO, 1985), e assim, foram várias as contradições entre cursistas do mesmo município.

Dos municípios de médio porte apenas 28% tinham uma legislação própria para o CE; com 39%, afirmando existir um regimento escolar comum que contemplava o CE (a escola tendo certa autonomia para elaborar o regimento do CE), mas com base na lei estadual; e 33% das cidades seguindo a Lei Complementar nº 444. Em uma perspectiva quantitativa 72% responderam que o CE funcionava segundo a lei estadual, e apenas 28% com legislação diferenciada, um indício de que a questão legal não era foco de preocupações dessas cidades de médio porte, bastando a lei estadual para reger este colegiado em suas escolas.

Nos municípios de pequeno porte, os cursistas tiveram a mesma dificuldade em responder essa questão. Segundo suas respostas, para apenas 16,3% havia uma legislação própria para o CE; com 14,2% declarando existir um regimento escolar comum para constituição do CE, mas com base na lei estadual; e 10,2% declararam seguir a Lei Complementar nº 444 de 1985. Além disso, de forma preocupante 43% relataram não ter normas ou legislações que regulamentassem o CE; 16,3% ofereceram informações contraditórias. Obtivemos um total de 67% de municípios de pequeno porte com seus CEs funcionando sem legislação própria.

Outro aspecto abordado foi a eleição para presidente do CE, e a possibilidade de qualquer membro ser eleito. Nas cidades de médio porte, apenas 22% dos

¹³ Lembramos que esses alunos responderam o questionário informativo no fim da fase I do curso de extensão. Depois tiveram mais 4 meses para refletirem sobre o papel dos CEs.

cursistas afirmaram que qualquer conselheiro poderia ser presidente, os demais, 78% disseram que o diretor da escola era o presidente do CE. Quanto à questão desse diretor ser membro nato do CE, essa resposta foi unânime, todas as cidades representadas responderam que sim.

Nas cidades de pequeno porte, 20,4% afirmaram ter qualquer conselheiro como presidente, e 79,6% tinham como presidente do CE os diretores de escola. Sobre a possibilidade de o diretor ser membro nato, essa resposta foi quase unânime, sendo que apenas 8,1% responderam que não. Confirmando que a maioria das cidades tem a presença do diretor no CE como membro nato.

Segundo Riscal, na segunda seção deste livro, os problemas com relação à instauração dos conselhos escolares emergem da sua concepção centralizadora, enfatizando a presença, às vezes, de um único líder, o diretor de escola. Quando se mantém, de forma implícita, a hierarquização das relações de poder na escola, entre dirigentes e dirigidos, cria-se a ilusão de decisões coletivas, sem que realmente elas aconteçam.

Questionamos se os conselhos escolares eram espaços ativos ou pouco ativos. Nos municípios de médio porte, aferíamos que a grande maioria (83,4%) respondeu que os CEs eram pouco ativos. Para tanto, encontramos justificativas: faltam ações mais concretas para envolver os membros do CE; as pessoas não querem participar por causa da correria do dia-a-dia (falta de tempo); medo de errar e se expor – pensam que não têm condições de participar; falta esclarecimento (informação, capacitação) da importância da participação e das atribuições de cada um; pouco envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; falta de incentivo (empenho) e abertura dos gestores; faltam mecanismos de articulação etc. Além disso, 11,1% dos cursistas relataram que os CEs eram ativos, com características específicas de cada unidade, sua clientela, direção etc. Também encontramos respostas divergentes em 5,5% dos municípios, que tiveram a indicação de conselho escolar “ativo”, “pouco ativo” e “não ativo”, cuja justificativa foi que cada escola deveria cuidar para que o CE fosse atuante e democrático.

Sobre esta questão, nas cidades de pequeno porte 71% responderam que o CE era pouco ativo; 23% que era ativo; 2% não ativo, justificando que não existe CE nas escolas municipais. Ainda, 2% não tinham conhecimento, e 2% não responderam. Ao afirmarem “pouco ativo” as justificativas foram: o CE é fechado, com pouca participação dos membros; a questão da formação dos conselheiros; nunca paramos para estudar o caso; falta de conscientização da importância do CE; falta de informação (direção); a questão do trabalho (disponibilidade de tempo); falta de cobrança da comunidade; faltam reuniões; as pessoas não estão acostumadas a participar etc. Quando afirmaram “ativo” as justificativas foram: a SME cobra dos diretores a motivação e atuação dos CEs; conselho é participativo; aceitam o desafio e tem interesse de participação; é bastante ativo.

Segundo seus relatos, os CEs eram “pouco ativos”, estando regulamentados e, às vezes, em funcionamento, mas com insuficientes atuações, talvez, pouca participação nas decisões das escolas. Ficou subentendido que responder que eram “ativos” conotaria uma dimensão ainda não real desses conselhos, em compensação afirmar que eram “não ativos”, se caracterizaria por uma expressão muito forte e comprometedora. Concluiu-se que, formalmente, os CEs existiam, mas sem, de fato, realizarem ações.

Ainda com relação ao funcionamento dos CEs, perguntamos de que forma aconteciam as reuniões, e se estas eram freqüentes. De maneira geral, os cursistas dos municípios de médio porte pontuaram que existiam as reuniões, mas não precisaram como o CE estava funcionando (somente 17% das cidades afirmaram que existia um bom funcionamento). Em relação à freqüência das reuniões, 5,5% das cidades não responderam e 5,5% divergiram nas respostas, com uma indicação para reuniões bimestrais e outra indicação para uma vez por semestre. Das indicações apresentadas pelos cursistas, aferimos: 42% de reuniões bimestrais, com possibilidade de chamar para reuniões extraordinárias (convocadas pelo presidente); 4% reunião geral para eleição; 8% uma vez por semestre; e 4% de reuniões mensais.

Nos municípios de pequeno porte, 20,4% declararam que o CE funcionava de forma ruim, e 8% funcionando bem. Dentre a freqüência das reuniões, destacamos apenas que 30,6% indicaram haver reuniões bimestrais, com possibilidade de convocar reuniões extraordinárias a partir do presidente (34,6%). Quanto aos demais municípios de pequeno porte: 30,6% revelaram não existir reuniões sistemáticas; 28,6% declararam não existir reuniões específicas e/ou previstas no calendário, ocorrendo reuniões conforme necessidade, de maneira esporádica; 6% reuniões anuais; e 2% reuniões mensais. Não possuíamos dados que subsidiassem o motivo dessa falta de agendamento, e por conseqüência de reuniões do CE durante o ano nas escolas, mas foi revelador haver mais de 50% das cidades de pequeno porte, segundo relatos, nesta circunstância. Segundo Riscal, na segunda seção deste livro, a escola constitui-se de espaços tensos e conflitantes, muitos dos quais não são visíveis, nem se encontram explícitos, ou sequer são plenamente conscientes para os diferentes agentes.

Questionamos também, se as SMEs tinha ou tem implementado ações concretas para fortalecer o CEs. Foram expressivas as incongruências nas respostas de cursistas da mesma cidade, contemplamos 17% de cidades de médio porte, que obtiveram respostas divergentes. Com o objetivo de averiguar melhor as respostas que se contradiziam, verificamos o cargo e/ou função de quem havia respondido a questão; assim, logo ficou evidente que a visão se diferenciava dependendo de quem estava respondendo, ou seja, um supervisor e/ou técnico afirmava existir ações planejadas pela SME com a intenção de fortalecer os CEs,

enquanto um professor e/ou diretor, da mesma cidade, respondia não haver, ou não perceber nenhuma ação nesse sentido. Outros, 72% relataram que a SME realizava ações para fortalecer os CEs, e 11% declararam que não realizava. Entre as ações apontadas: implementação de regimento interno “obrigando” as escolas a organizar seus conselhos escolares; supervisão acompanhando e orientando suas atuações; obrigatoriedade de eleger o CE em todas as escolas; cartilhas entregues à população e capacitação dos gestores; oferta de cursos, formação continuada (o presente curso); criação de grupo articulador para fortalecer os CEs; reuniões explicando a importância (conscientização). Termos como “obrigando”, “supervisionando”, “obrigatoriedade” apareceram de forma significativa, compreendendo que ações estabelecidas pelas SMEs estavam mais ligadas ao “fazer cumprir” normas, do que necessariamente ao incentivo ao fortalecimento dos CEs.

Nas cidades de pequeno porte não ocorreram contradições nas respostas dos cursistas do mesmo município. Assim, 73,5% tiveram seus cursistas alegando que a SME realizava ações para fortalecer os CEs, 24,5% declararam que não realizavam, e 2% não souberam responder.

A maioria das ações das SMEs foi relacionada à formação continuada, inclusive, citando o curso oferecido pela Ufscar. Outras respostas apareceram, mas sem a caracterização de uma ação efetiva, como: a intenção de mudar a participação dos conselhos, com maior divulgação, e de promover a escolha de seus representantes com mais responsabilidade para que eles comparecessem com assiduidade; proposta de promover reuniões esclarecendo a importância do CE, efetivando a participação dos conselheiros; de instituir uma deliberação que dispusesse sobre a composição e atribuição das escolas; de ampliar os CEs para as unidades infantis; de dispensar professores e demais profissionais do expediente para participar das reuniões; um lembrete de que as normas estão explícitas na legislação e a SME pede que sejam cumpridas (não explanou quais seriam as ações) etc. Percebeu-se que foram declarações de intenções e não efetivamente ações concretas que as SMEs realizavam. Com relação às respostas negativas, quanto às ações: não se vê incentivo à autonomia de decisões; o CE não é regulamentado, portanto não existe; não existe apoio para criação de CEs etc.

Tanto nas cidades de médio como nas de pequeno porte, foram poucas as respostas dos cursistas que realmente indicaram projetos ou propostas com objetivo de fomentar ou fortalecer os CEs, a indicativa limitou-se à formação continuada. Isso faz com que nós (educadores) tenhamos de refletir sobre a questão da participação e da democracia: será que somente oferecer cursos de formação tem garantido o funcionamento e fortalecimento dos CEs? Como temos fomentado a participação e a ação coletiva nas escolas?

Por fim, perguntamos qual seria o papel do CE, na visão destes alunos/cursistas. Na perspectiva quantitativa, nas cidades de médio porte, obtivemos: 37,5% consultivo, 32,5% deliberativo, 22,5% fiscalizador e 7,5% mobilizador. De acordo com as respostas, o papel consultivo do CE compreendia: discutir melhoras pedagógicas para a escola e aluno, auxiliar o gestor em resolução de problemas; assessorar a equipe gestora na administração da vida da escola; promover a participação nas discussões educacionais; ser o mediador entre escola e comunidade na busca de soluções e ações para uma educação de qualidade; participar das discussões e decisões da escola desde o projeto político pedagógico (PPP) etc. O papel deliberativo foi assim caracterizado: auxiliar o gestor nos problemas financeiros, administrativos e pedagógicos; garantir elaboração das normas de ensino; atuar como parceiro nas tomadas de decisões de projetos da escola e da comunidade; planejamento e elaboração de atividades escolares e PPP etc. O papel fiscalizador foi caracterizado por: acompanhar o trabalho pedagógico; fiscalizar e ajudar o gestor na resolução de problemas; acompanhar o processo de ensino-aprendizagem com cobrança; garantir as normas de ensino; acompanhar, avaliar e auxiliar todas as ações da escola etc. Já o papel mobilizador foi compreendido como um agente de articulação coletiva.

Na visão dos cursistas, de municípios de pequeno porte, o papel do conselho escolar consistia em: 35% consultivo, 31% deliberativo, 20% fiscalizador e 14% mobilizador. O papel consultivo foi compreendido como: participar de forma ativa sobre questões educacionais (atividades escolares); levantar possibilidades de solução ou alternativas de ação conjunta; diagnosticar ações necessárias e úteis para a comunidade; facilitar os trâmites escolares com a escola, pais e comunidade etc. O deliberativo foi caracterizado por: tomada de decisões; participação de forma ativa sobre questões educacionais; participação efetiva na construção do PPP; ser ativo e contribuir para melhoria da qualidade de ensino; deliberar diretrizes e metas da escola sobre aplicação de recursos; elaborar e homologar calendário; co-responsabilidade nas ações da escola etc. O papel fiscalizador foi caracterizado por: garantir o acesso a escola e a melhoria do processo; acompanhar o andamento escolar e fiscalização de ações dentro da escola; participar, acompanhar e avaliar o PPP; fiscalizar e cobrar resultados; analisar os relatórios (de final de ano) da escola; acompanhamento na avaliação educacional da escola; acompanhamento da gestão escolar e monitoramento da aprendizagem etc. E, o mobilizador foi assim descrito: ponte entre (articulação) escola e comunidade; coordenação do coletivo da escola; presença na escola em todas as atividades juntamente com a comunidade; democracia participativa para todos etc.

Estes cursistas (numa perspectiva quantitativa) responderam que o papel do CE era mais consultivo do que deliberativo. Ficou revelada de forma implícita que a função do CE era pouco conhecida antes de eles participarem do curso de extensão. Muitas vezes, a ausência de reflexões sobre conselho escolar, ou a falta de espaços de discussão na escola, não permitem que profissionais da educação obtenham uma visão mais completa do desempenho desse colegiado.

4 Algumas considerações e perspectivas

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 295), a escola é tida como “referência para a formulação e gestão das políticas educacionais”. Desta forma, as práticas organizacionais como a autonomia e a gestão centrada na escola são referências. Em contrapartida, observa-se que no Brasil a democracia ainda está sendo estabelecida, não temos historicamente uma cultura democrática, isso foi constatado nos relatos dos cursistas.

No final do século XX, quando a democracia brasileira que estava avançando, com perspectiva de abertura para participação popular com direitos sociais, padeceu com o movimento contrário exercido pelo capital em processo de superação de sua crise (reestruturação produtiva, neoliberalismo, globalização etc.), além de encontrar obstáculos no processo de abertura lento e gradual ditado pelas forças militares. Neste contexto, a discussão das políticas sociais como a materialização de direitos sociais se perdeu, e ocorreu o esvaziamento do conteúdo da democracia.

Nesse quadro, a educação viveu, e, ainda vive um momento de democratização da escola, mediante a universalização do acesso, da gestão democrática centrada na formação do cidadão, com vistas a entender qualidade como produtividade. Não podemos negar que a escola é uma organização sistêmica, e sua lógica é comum a todas as organizações capitalistas, com perspectiva de subordinação, controle e enquadramento do indivíduo na ordem política e econômica global.

Mas a questão posta é entendermos qual seria a função social da escola neste período particular do capitalismo de tantas mudanças. Uma vez que o capital sabe bem que escola quer, se pretendemos superá-lo, temos que caminhar para ações propositivas. Nesse sentido, buscou-se, com esta investigação, entender o que ajudaria a promover efetiva democracia nas escolas públicas, e como as políticas públicas por meio de ações das SMEs e de instituições escolares, poderiam contribuir. Não temos respostas para todas as questões, mas os relatos trazidos pelos cursistas nos revelaram, por exemplo, demandas particulares com relação ao estado de São Paulo, e indicadores com relação às políticas públicas.

Ficou evidente que o público alvo a que atendemos neste curso de extensão¹⁴ foi, em sua maioria de profissionais da educação que residiam e/ou trabalhavam em cidades pequenas. A formação continuada a distância, por meio do governo federal, tem sido uma realidade para os municípios menores, devido à adesão significativa dessas cidades ao Plano de Ações Articuladas (PAR).

A maioria desses cursistas (participantes da formação continuada em conselho escolar) residia/trabalhava nas regiões próximas à capital, caracterizadas por concentração populacional, acompanhada por atividades industriais, beneficiando as regiões do centro e leste do estado. Observou-se, também, quanto à política partidária do comando dos municípios que estiveram representados na amostra deste estudo, como sendo majoritariamente de centro e direita. Na educação constatou-se que a formação dos técnicos das SMEs foi expressivamente positiva quanto ao nível de graduação, e mesmo com relação à pós-graduação, tanto em cidades de pequeno quanto de grande porte. As cidades e suas escolas, também, em sua maioria estavam sob a égide da municipalização, sendo significativo o número de municípios que já haviam implantado os seus próprios sistemas de ensino. Outro dado interessante: o fato de cursistas terem indicado suas expectativas com relação à importância do ensino superior, também se caracterizando como algo que se evidencia no Estado de São Paulo.

Mesmo carecendo de uma análise mais detalhada, com relação às semelhanças e diferenças dos municípios de pequeno e médio porte, enfatiza-se, a princípio, que com a municipalização, cidades de pequeno porte estão gerindo, significativamente, a educação infantil e o ensino fundamental por meio de sistema de ensino próprio, sem uma concepção de educação muito bem definida, utilizando-se de material pedagógico apostilado (adquiridos em sistemas privados de ensino) para suprir suas dificuldades relacionadas à educação escolar.

Ainda com relação a essas cidades menos populosas, verificamos, segundo os relatos dos alunos, que o CE não possuía, em sua grande maioria, legislação própria, carecendo, muitas vezes, de reuniões sistemáticas e de visão mais profunda do seu papel e das suas funções, levando-se em conta que as atribuições do conselho escolar, o seu funcionamento e a sua composição, dentre outros aspectos, são determinados pelo regimento de cada sistema de ensino e pelo regimento interno de cada conselho.

O conselho escolar nos pareceu um colegiado que cumpria sua existência formal, sendo registradas inúmeras dificuldades com relação a comunidade

¹⁴ Destaca-se que mesmo em outros cursos já oferecidos pela Ufscar (Especialização em Gestão Escolar - Escola de Gestores; Curso de Extensão para Conselheiros Municipais) essa tendência também foi evidenciada.

participar dos processos decisórios, além de inexistirem “políticas que estimulem a relevância do conselho no cotidiano das escolas e na organização do trabalho na rede” (GARCIA, 2008, p. 171). Para esse autor a participação não significa apenas a possibilidade de controle sobre a qualidade do serviço prestado, mas, sobretudo, a formação de sujeitos que realmente se apropriem de valores democráticos (GARCIA, 2008).

Embora garantida por lei, a gestão democrática nem sempre ocorre em consonância com a mesma. Conti e Luiz (2007) constataram, principalmente no que se refere ao CE, que a paridade numérica entre a equipe escolar e a comunidade usuária não tem garantido a paridade, também, no que diz respeito à partilha de poder, tendo os representantes de professores e funcionários maior poder de decisão. De acordo com Krawczyk (1999, p. 138) o argumento de que a comunidade escolar não participa da gestão da escola por não possuir conhecimentos técnicos, em decorrência de sua baixa escolaridade, “supõe apenas o aspecto técnico ou profissional da gestão escolar. Esse pressuposto, muito presente entre professores e pais, desconsidera a natureza política da participação da comunidade escolar como mecanismo de controle democrático da atuação do Estado”.

Segundo Riscal, na segunda seção deste livro, as políticas educacionais nacional, estadual e municipal são elementos externos que determinam um campo de poder no espaço escolar, por isso a importância de analisá-las. Sabe-se que muitos cargos como secretário da Educação, supervisores e/ou técnicos da SME, direção, coordenação, ainda são indicados (cargos de confiança) por governantes municipais e seus partidos. Muitos servidores (professores, diretores) abandonam seus afazeres pedagógicos para atender à solicitação da SME, atuando em espaços em que o político se sobressai. Conforme nos indica Riscal, o clientelismo garante a continuidade de relacionamentos políticos e estabelece como referência parentesco e/ou amizade. Essas “afinidades” se consubstanciam em privilégios econômicos ou proteção política que têm como “pagamento” uma posição de respeito, subordinação e lealdade. Estas relações aparecem de maneira implícita, nas respostas dos cursistas de ambas as cidades (médio e pequeno porte), mas acreditamos que esse clientelismo não foi superado, principalmente, no que tange a educação municipal.

Outra questão que nos chamou a atenção estava relacionada à dificuldade dos cursistas (médio e pequeno porte) em responder qual era a concepção de educação oferecida, tanto da educação infantil quanto no ensino fundamental, nos remetendo a antigas discussões acerca da necessidade e/ou falta de formação dos profissionais da educação. Segundo levantamento de dados que fizemos neste estudo, esta carência não foi confirmada; ao contrário, a formação dos técnicos correspondia ao ensino superior, com licenciatura em Pedagogia. Na verdade, talvez o que esteja nos faltando (enquanto educadores) seja saber

relacionar de forma coerente teoria com vivências educacionais mais democráticas, de forma coletiva, definindo quem somos e o que queremos para a educação e escola.

Apesar de ser um quadro, aparentemente negativo, os relatos trazidos pelos cursistas nos mostraram que o envolvimento das SMEs e a conseqüente adesão à proposta de fortalecer o CE vem aumentando. A participação de profissionais da educação nos colegiados e processos de tomada de decisão não vem ocorrendo de forma intensa, mas a busca por realizá-la persiste. Outra questão fica por conta da participação de estudantes e seus familiares que ainda está aquém da expectativa tanto da equipe escolar quanto dos pais que estão envolvidos com a escola. Pelos relatos e atividades desenvolvidas durante o curso, mesmo quando as SMEs, junto aos gestores e professores incentivavam a participação, percebia-se uma significativa ausência da comunidade tanto nas atividades pedagógicas, quanto nos colegiados e processos de tomada de decisão. A constatação de que a participação nos processos decisórios ainda não se dá na intensidade esperada assinala a necessidade de novas ações a serem postas em prática, objetivando que estudantes, familiares e a comunidade se aproximem dos colegiados e possam, junto aos profissionais da escola, refletir e também agir, com vistas à transformação desejada.

Os conflitos que se estabelecem nas sociedades modernas colocam em questão a capacidade de integração tanto das divergências sociais quanto individuais. Por meio do entendimento, da superação de comunicações distorcidas entre os sujeitos, podemos ocupar lugar significativo no enfrentamento dos desafios educacionais atuais. A saída apontada para a superação dessa falta de entendimento consiste na consolidação de mudanças profundas na gestão da educação, com processos comunicativos que visem a promover democracia. Por isso o diálogo se faz essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e para a formação de sujeitos inseridos no mundo e capazes de agir sobre ele.

Ao buscarmos entendimento, superação das relações de poder e democratização dos processos decisórios, ampliamos a participação de representantes de professores, familiares e comunidade nos conselhos escolares, propiciando a todos o direito à palavra, pela qual o homem pronuncia o mundo e também o transforma (FREIRE, 1980). Segundo Freire, desta forma, todos os sujeitos seriam capazes de problematizar suas relações com o mundo e lutar pelas mudanças necessárias. O processo de gestão democrática, defendido por Paulo Freire, deve ser propiciado pelo diálogo, na alteridade, e ter como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade e equipe escolar. Ele ressalta que a educação é determinada pelo contexto sócio-histórico do qual emerge e sobre o qual incide. E gestão democrática é “ato político” que deve ser organizado coletivamente, com propósito de desenvolver ações que propiciem qualidade na escola.

Cury (2000), afirma que a escola é uma instituição de serviço público e se diferencia por oferecer ensino como bem público. Assim, a gestão democrática é, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e à democratização da escola brasileira em razão de seus fins maiores determinados constitucionalmente. Caracterizamos os conselhos escolares como colegiados representativos, também da sociedade civil, e, portanto, devem definir normas e ações no âmbito de suas esferas de atuação. Possuem o desafio de lutar pela garantia da sua institucionalidade, a favor dos direitos de todos os envolvidos na escola, evitando priorizar vontades singulares, de governos transitórios.

Referências

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, Theresa. (Coord.). **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise da parceria público-privado**. Rio Claro: Edunesp, 2007.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Org.) **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 101-110.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília. Políticas públicas e gestão democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 17, n. 29, p. 33-50, jul.-dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GARCIA, Teise Oliveira. A escola como espaço de acolhimento e participação dos educandos. In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 161-188.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado...: análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 67, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo, 1985. Disponível em <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/41/56.html>>. Acesso em: 28 nov. 2006.

TAROUCO, Gabriela da Silva. **Esquerda e direita no sistema partidário brasileiro:** notas de pesquisa. Porto Alegre, 2008. Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Ciência Política da UFRGS, 2008, Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/cienciapolitica/democraciaemdebate/resumos/GT_partidos_eleicoes/PARTIDOS%20Gabriela%20Tarouco%20-%20UESC.pdf>. Acesso em 15 out. 2010.

Planos de ação dos cursistas para o fortalecimento do conselho escolar

*Maria Cecília Luiz, Julia Pires Pasetto, Lucéia de Souza Paula,
Juliana Carolina Barcelli, Viviane Wellichan,
Lariska Nicolle de Oliveira e Drieli Camila Giangarelli*

Resultantes de um trabalho desenvolvido no curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares”, oferecido em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e a Universidade Federal de São Carlos, em 2009/2010, os “planos de ação” foram propostas elaboradas por cursistas (professores, diretores e técnicos das Secretarias Municipais de Educação do Estado de São Paulo), com o objetivo de propiciar uma ação pedagógica diferenciada e fortalecer o conselho escolar (CE). O curso, enquanto formação continuada possibilitou a esses alunos vincular conteúdos *teóricos* (amadurecidos durante os estudos dos dez cadernos do Ministério da Educação (BRASIL, 2004b, c, d, e, f; 2006a, b, c, d, e) sobre conselhos escolares e discussões teóricas nos fóruns), e *práticos* (vivenciado por cada cursista), com perspectiva de construir ações baseadas em suas realidades.

Sem intenção de produzir um “receituário”, todos os planos foram elaborados com uma mesma estrutura: 1) problema e seu diagnóstico; 2) proposta de ação; 3) objetivos da ação; 4) procedimentos da ação; 5) cronograma; 6) acompanhamento da ação. A idéia era auxiliar os cursistas na criação e adaptação de atividades com a mesma composição (respeitando as diferenças e vivências), com vistas a refletir sobre metodologias, técnicas, referenciais teóricos, princípios educacionais etc.

A presente seção apresenta doze planos de ação que foram selecionados pela equipe pedagógica do curso, bem como por uma comissão avaliadora. Elencamos, dentre as muitas e interessantes propostas, os planos mais voltados para a formação e participação em CE, tendo como pano de fundo: o seu fortalecimento, garantia da participação, formação de conselheiros, além da criação e implementação de legislação própria.

Agрупamos os planos de ação em quatro grandes assuntos, com vistas a organizar e visualizar melhor as propostas, mas salientamos que, apesar desta separação, as temáticas são muito parecidas, com algumas visões comuns a

todos. São os temas: a) implantação do conselho escolar por meio da cultura de participação; b) fortalecer a participação em conselho escolar; c) formação continuada em conselho escolar; e d) implementação do conselho escolar no âmbito da legislação.

Ressalta-se que não sabemos se estes planos de ação serão, necessariamente, implementados pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs), pois a meta do curso de extensão foi de aprender a elaborar um plano de ação, não ficando sob nossa responsabilidade a verificação de suas implantações.

Apresentamos a seguir os planos de ação elaborados pelos cursistas:

a) Implantação do conselho escolar por meio da cultura de participação

Plano de ação nº 1 – Fortalecendo a participação e o engajamento no conselho escolar

Anderson de Lima (Rio Claro, SP)

1 O problema e seu diagnóstico

O conselho escolar, colegiado fundamental de garantia de participação democrática nas escolas, encontra no Brasil de hoje a valorização, em alguns aspectos, que antes não possuía. Cursos de formação, legislação específica são postos a serviço da concretização desse colegiado da escola.

A leitura da realidade que marca as escolas, porém, de um modo geral, está associada a um diagnóstico bastante preocupante. Grande parte dos conselhos escolares e outros colegiados, como grêmios estudantis, por exemplo, não saem do papel e, quando saem, constituem mera formalidade a serviço da burocracia e do cumprimento da legalidade.

Reuniões fictícias, pautas desconhecidas e muitas vezes não-lidas, assinaturas inconsistentes de pessoas que nem sabem o real significado das mesmas: tudo em prol do cumprimento de legislação e calendário escolar – são meras formalidades burocráticas.

Nesse contexto, a busca pela efetivação da atuação do conselho escolar, muitas vezes buscada na prática gestora, democrática e persistente, de várias escolas, esbarra na dificuldade de viabilização da participação real dos diferentes representantes que formam esse colegiado: professores, funcionários, alunos e comunidade. Conscientizar a todos sobre essa importante participação e

contar com o movimento consciente de presença, opinião e decisão são sonhos daqueles que atuam em prol da real democratização da escola e de seus rumos.

Cada vez mais raro é o conselho escolar que atua de modo concreto e consciente na construção de uma escola de qualidade para todos, voltada de fato às necessidades daqueles que dela fazem parte.

Pensar as possibilidades de conscientização de todos e efetivação do conselho escolar de modo a torná-lo um colegiado de participação e decisão, de mudança e busca pela escola de qualidade, de validação da ação cidadã, crítica e democrática é propósito deste texto.

2 Proposta de ação

Conscientizar os partícipes do processo educativo da importância de opinar e decidir sobre a escola que se quer, seus rumos, suas necessidades e suas ações na concretização de sua função social – educar – é a proposta deste trabalho. Trata-se de uma ação que demanda reflexão e ciência da histórica situação de nosso país.

Há não muito tempo encontramos em nossa história momentos marcados por rígida ditadura, imposição de idéias e cerceamento da liberdade de expressão e também momentos de debate, de luta e conquista do povo. Nestes últimos devemos nos basear para partirmos em busca da maior e mais efetiva participação de todos nos rumos da escola e na superação do conformismo e da aceitação sem reflexão da escola como instituição sem democracia.

Democrática, coletiva, participativa e aberta a todos, essa é a escola necessária e para a qual o conselho escolar tem papel decisivo. Contudo, sem a participação, sem o diálogo, a presença e o apoio de todos os envolvidos na prática educativa, direta ou indiretamente, fica difícil concretizar tais ideais.

Como aproximar a comunidade da escola? Como contar com o apoio de professores, funcionários e alunos na gestão democrática da escola? Tais questões norteiam as idéias que aqui se propõem.

3 Objetivos da ação

São objetivos das ações que aqui se propõe:

- conscientizar alunos, professores, funcionários e comunidade da importância do conselho escolar, suas funções e funcionamento no cotidiano da escola;
- aproximar todos esses partícipes do processo educativo da escola para assumir que essa instituição é algo de todos e para todos.

4 Procedimentos da ação

A conscientização de todos para a viabilização de um conselho escolar atuante e presente na escola demanda, a princípio a tomada de conhecimento sobre o que é, qual a função e o funcionamento desse colegiado.

Partindo dos alunos, alvo principal da ação educativa e da escola como um todo, torna-se pertinente, conhecer por meio de assembléias, opiniões, idéias e desejos que a clientela escolar possui sobre a escola que tem. Somente a partir do conhecimento da visão do aluno sobre a escola como um todo (desde aspectos físicos, passando pela organização e aspectos pedagógicos) é possível lançar mão da possibilidade de mudança e melhoria por meio da participação de todos, via conselho escolar. Assim, depois de realizadas assembléias de debate sobre a visão do aluno a respeito da escola, tendo um diagnóstico coletivo e concreto, é possível partir para a apresentação do conselho escolar como colegiado que viabiliza a participação, com poder coletivo de decisão sobre os rumos da escola. Parte-se, nesse momento, para a apresentação do conselho, sua importância e seu funcionamento. Para tanto, as assembléias são bastante interessantes para esse processo, na medida em que o aluno conta com a informalidade da situação e a abertura para o debate o qual promove o questionamento livre e a exposição de sua opinião.

Funcionários da escola também devem ter a sua oportunidade de participar, de expor opiniões, criticar e argumentar sobre a escola, sobre o seu ambiente de trabalho. Também a partir desse diagnóstico é possível apresentar-lhes o conselho escolar e suas possibilidades. Alunos e funcionários precisam ter ciência de todos os aspectos relevantes sobre o conselho escolar já que, como membros da comunidade que envolve a escola, podem divulgar idéias, lançar sementes sobre aquilo que vão conhecendo melhor.

Vale ressaltar que, sendo a aproximação e a divulgação de idéias sobre o conselho escolar o objetivo dessas ações, não é possível, nessa ocasião impor que tais assembléias ocorram em momentos extra-escolares ou fora do horário de trabalho dos funcionários. Trata-se de uma sensibilização que precisa ser valorizada e para a qual todos precisam estar presentes, assim, devem acontecer no cotidiano escolar e contar com a maior presença possível de pessoas de dentro e de fora da escola.

Grupo fundamental nesse processo, os professores não podem ser esquecidos nessa sensibilização sobre conselho escolar. Para tanto, além desse processo indispensável de diagnóstico sobre a escola, pequenas ações ligadas diretamente ao cotidiano desses profissionais, podem resultar na melhor compreensão da participação democrática e da importância do conselho escolar. Decidir sobre pautas de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), opinar sobre horários de reuniões, sobre eventos da escola, enfim, sobre a organização escolar diretamente ligada a eles, é muito importante. Dar-lhe voz pode ser um passo importante para apresentar, depois, o conselho escolar como “colegiado da voz e da vez” de todos, em que a escola assume a responsabilidade desta ação e os convida a opinar, pensar juntos e decidir.

Tendo professores, funcionários e gestores tomados clara consciência da importância do conselho escolar e também da realidade da escola em que estão, falta ainda trazer para esse processo, a comunidade escolar. Pais de alunos, cidadãos do entorno da escola são fundamentais na construção de um conselho escolar forte.

Nesse momento, a participação de professores e alunos pode ser decisiva. É por meio da ação pedagógica/educativa que tais idéias (sobre conselho escolar) podem ser divulgadas para conscientizar a todos aqueles que ainda não se fizeram presentes na democracia escolar.

Panfletos, cartazes, *banners*, produções feitas pelos alunos orientados por seus professores, participação em rádios e jornais com textos coletivos das turmas, enfim, a divulgação como objeto de produção escrita, leitura e desenvolvimento da oralidade podem ser muito úteis na divulgação do conselho escolar. Trata-se de direcionar por algum tempo as práticas de produção escrita e arte dos próprios alunos para essa importante missão de chamada da comunidade mostrando que aquilo que não está bom pode melhorar com o envolvimento de todos. Além disso, reuniões sejam em pequenos grupos ou em assembléias maiores, em ambientes mais informais e agradáveis, podem também ajudar nesse processo de aproximação da comunidade. Com o apoio e o engajamento de todos que estão dentro da escola, aqueles que estão “fora” (comunidade) certamente entrarão. Vale ressaltar aqui que verificar o que os pais e a comunidade pensam da escola e as mudanças que julgam necessárias é um passo importante para que, de posse das idéias sobre a estrutura, o funcionamento e a força do conselho escolar, engajem-se na construção desse colegiado.

Paralelamente a esse processo de conscientização de todos é fundamental que ocorram momentos, mesmo que iniciais e sem tanta força, de decisão coletiva. É preciso fazer experimentar o gosto da decisão coletiva e democrática. Coisas simples como organização de recreios, divisão de trabalho de limpeza ou de rotinas de secretaria, entre outros, podem começar a ser pensados por aqueles que estão diretamente envolvidos, num treino de democracia e participação.

A aproximação dos pais, a recepção dos mesmos na escola e a organização mais formal do conselho escolar precisam contar também com a participação efetiva de professores, alunos e funcionários. Depois de feita a divulgação e a conscientização sobre o conselho, é muito importante que ocorram as assembléias para a votação dos conselheiros e para que todos juntos decidam sobre os encaminhamentos de reuniões iniciais para que a presença de todos, ou pelo menos da maioria, esteja garantida.

5 Cronograma da ação

O tempo necessário para esse processo de conscientização sobre o conselho escolar está associado ao tamanho da escola e ao público nela presente.

Assim, precisa-se ter claro que, mais importante do que os prazos rígidos, é necessária a verdadeira conscientização de alunos, professores, funcionários e comunidade. Não é possível formalizar um conselho escolar sem que tal consciência ocorra e, portanto, somente depois dela que se colocarão datas, horários e regras decididas coletivamente. As assembléias de alunos e funcionários podem acontecer simultaneamente, embora não juntas. As ações de participação de cada grupo na tomada de decisão do cotidiano escolar devem ser viabilizadas de imediato para que motivem a busca pela garantia da democracia participativa na escola e conduzam todos para a concretização do conselho escolar como forma dessa garantia.

6 Acompanhamento da ação

A proposta que aqui se apresenta conta com um princípio fundamental que é a noção de gestão democrática da escola. Para tanto, uma equipe gestora consciente da importância e do valor de um conselho escolar na luta pela escola de qualidade que todos queremos é primordial.

A opção pela democracia demanda a divisão do poder, o diálogo, a tolerância, a persistência dos gestores num processo que não é simples nem rápido. Pelo contrário, trata-se de um processo longo e que precisa partir da crença de sua importância. Somente assim poderá gerar, de fato, frutos de envolvimento, de democracia efetiva.

O acompanhamento das ações propostas está, nesse contexto, diretamente ligado ao gestor escolar e sua equipe (vice-diretores, coordenadores) enquanto viabilizadores diretos da presença e da ação de um conselho escolar que descentraliza poder e opina, acompanha, colabora na construção da escola. A cada novo passo, os novos envolvidos, aqueles que se engajam na construção desse conselho podem ajudar nesse acompanhamento, que, no final, desencadeia a formalização de um conselho escolar de todos e para todos.

Plano de Ação nº 2 – Estratégias para desenvolvimento de cultura participativa no conselho escolar

Josiane Simões Hirakawa (Tremembé, SP)

1 Problema e seu diagnóstico: a falta de cultura participativa

A participação efetiva da comunidade dentro dos conselhos escolares mostra-se deficiente, por vezes meramente fictícia.

Pais, funcionários, alunos e professores muitas vezes são convidados a participar, em um movimento de “convencimento” exaustivo realizado pelo gestor,

e este enfrenta negativas situações de participação, e se pergunta se ainda acreditar na possibilidade real de participação democrática.

Perceptível é a falta de conhecimento sobre as funções do conselho escolar e a esquiva para assumir funções de responsabilidade. Muitos aceitam a função e logo avisam que não poderão participar das reuniões e ações, apenas assinarão as atas se for necessário. Outros membros da comunidade desculpam-se pela falta de tempo ou consideram-se sem preparo para a atuação. Sabemos que muitas reuniões dos conselhos escolares acontecem sem quórum, com expressivas decisões sendo tomadas por minoria, sem legalidade representativa. É notória a presença de um grupo que se dispõe a participar, são membros quase vitalícios dos conselhos, aqueles que quando o filho se forma, quando o próprio aluno se forma, quando o funcionário ou professor muda de local de trabalho, o gestor sabe a falta que irá fazer.

Há também o gestor que não admite a divisão do que chama de poder, que não atua democraticamente, detendo para si próprio toda e qualquer decisão sobre os acontecimentos escolares. O gestor inseguro, que defende mais sua posição de protagonista único acima de qualquer meta escolar, acaba por escolher membros para o conselho escolar de forma a não ter oposições frente as suas decisões.

A escola não pode atingir a qualidade educacional desejada sem a participação de todos os segmentos de forma descentralizada e transparente. O fato de o conselho escolar ser um colegiado que representa a comunidade e ter o papel de mola propulsora em todos os processos é inquestionável, mas, como refletir sobre as ações do conselho escolar de forma que este exista de fato, além das atas?

O problema nos leva a crer que a ação primordial é cuidar, com apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME), para que aconteça o desenvolvimento de cultura participativa, realizando campanha para que de fato exista ação democrática no ambiente escolar.

Para que a SME possa desenvolver outras ações para o fortalecimento dos conselhos escolares, como curso de formação aos conselheiros e gestores, verificação de legislação municipal para respaldar as ações do conselho, dentre outras, é necessário que exista previamente a consciência da importância do envolvimento e participação de todos envolvidos no processo, assim como dados realísticos desta participação nas unidades escolares.

2 Proposta de ação: mobilização da comunidade escolar

Respeitando o que preconiza a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), em seu art. 14, inciso II, atenta para a participação da comunidade educativa e local nos conselhos esco-

lares; a ação deve ser iniciada com plano de divulgação de informações, estímulo de reflexões e mobilização da comunidade para tal participação.

Para que a atuação do conselho escolar possa existir em todos os setores e processos escolares, é necessário estimular a comunidade escolar à participação democrática dentro da escola, realizando campanha informativa, provocando reflexões sobre seu papel na construção de uma escola de qualidade, onde aconteça o desenvolvimento do potencial do aluno de forma que o mesmo possa exercer cidadania consciente e transformadora.

A ação deverá ser acompanhada e avaliada em seu desenvolvimento e resultados pela Secretaria de Educação (SE) local, por meio de relatórios, atas das reuniões dos conselhos e/ou presença de um representante da própria SE. Esta ação trará para a secretaria de um quadro diagnóstico e prognóstico (ao final) da atuação dos conselhos escolares das unidades escolares, respeitando as diferenças entre as comunidades escolares.

3 Objetivos da ação

Ao realizar campanha informativa e provocar reflexões pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- romper com modelo tradicional de participação da comunidade escolar;
- conscientizar a comunidade escolar da possibilidade real da participação democrática;
- consolidar gestão democrática;
- desenvolver cultura participativa;
- aumentar o número de membros interessados em participar do conselho;
- informar sobre as possibilidades de atuação dos conselhos escolares;
- efetivar a participação coletiva;
- manter estímulo constante à participação dos membros envolvidos ao longo do processo, desenvolvendo a cultura de participação;
- realizar diagnóstico e prognóstico dos conselhos escolares do município à SE.

4 Procedimentos da ação

A seguir as etapas da ação:

- apresentar o plano de ação à SE municipal para aprovação;
- apresentar o plano de ação ao conselho escolar do ano letivo vigente para verificação e possíveis adequações;
- realizar palestras para os setores dos segmentos da comunidade escolar, com apoio e participação da SE, para divulgação e informação sobre as funções do conselho escolar, e conscientizar sobre a importância da participação

coletiva. Estas palestras poderão ser realizadas tanto por profissionais da educação, quanto pelos que realizaram a formação continuada em conselhos escolares;

- realizar trabalhos que envolvam o tema nas reuniões pedagógicas de HTPC, estimulando a participação dos professores, os quais transmitirão aos alunos, no cotidiano escolar, com motivação a participação. Os professores serão convidados a participar, também, com sugestões para o desenvolvimento de cultura participativa;

- realizar encontros mensais com os funcionários, mostrando a importância da representação do setor;

- executar reuniões mensais com os representantes das turmas realizando a divulgação por meio destes, líderes em potencial para futuras ações, sobre a importância da participação de todos na gestão democrática além de colher novas idéias para as estratégias de ação;

- efetuar encontros mensais com o grêmio estudantil, o qual poderá, enquanto Representação eleita democraticamente, participar da ação, com autonomia representativa a ele conferida;

- promover um projeto específico para a mobilização dos alunos ao realizar concurso para criação de *slogan*, desenho ou redação sobre campanha a ser realizada na instituição sobre conselhos escolares. O aluno vencedor receberá medalha ou placa comemorativa em cerimônia formal, com a presença de representantes da comunidade e da SE;

- levar em consideração que os custos da realização das estratégias deverão ser colocados para verificação da associação de pais e mestres (APM), a qual poderá participar da ação, dando sugestões e apoio;

- considerar que os custos com material para a divulgação e premiação do concurso poderão ser cobertos pela própria escola (APM), SE, ou doado pela própria comunidade;

- realizar reuniões de pais, assembleias gerais e festas escolares para aproveitar a presença da comunidade escolar a fim de promover divulgação da campanha; para sua convocação ou durante sua realização poderão ser usadas panfletagens ou mensagens motivacionais, dentre outros;

- utilizar o *slogan* criado para produzir, junto aos alunos, cartazes informativos e em forma de convites sobre a participação que devem ser colocados nos murais da escola e também em espaços públicos freqüentados pelos moradores;

- confeccionar fichas de inscrições para candidatos que queiram participar das eleições do conselho escolar. Portanto, essas fichas serão distribuídas, também, entre os membros da comunidade escolar.

- promover assembléia geral para constituição do conselho escolar, com edital o divulgado de forma adequada e em prazo previsto por Lei;
- divulgar de forma ampla e plena o nome dos membros eleitos, através de bilhetes aos pais e alunos, cartazes em murais e portões da unidade escolar;
- informar por bilhetes e cartazes sobre as decisões dos conselheiros ao longo do ano letivo;
- acompanhar pelo próprio conselho escolar a manutenção da presença, participação atuante e interesse dos conselheiros;
- criar gráfico avaliativo das participações e ações antes do início da ação e após esta ter sido realizada;
- encaminhar dados à SE do município para ciência e para que esta possa ter dados para futuras ações;
- divulgar os resultados obtidos na ação ao final do período à comunidade escolar.

5 Cronograma da ação

No início do ano letivo, entre o primeiro dia de aula e o prazo para a unidade escolar apresentar a composição do conselho escolar, o tempo é insuficiente para a realização de uma ação como aqui está proposta. Assim, o plano de ação é programado para ter início durante o segundo semestre do ano letivo anterior.

A ação se inicia em agosto e a verificação dos resultados no final do ano letivo seguinte. O prazo pode parecer extenso a princípio, mas vem ao encontro de um tempo real para que se estabeleça a cultura de participação e aplicação em diferentes comunidades escolares.

Um quadro foi elaborado para visualização do cronograma previsto para as ações. Esse cronograma é colocado como um guia, como uma sugestão, pois cada escola poderá adequar o período e forma de aplicação das etapas estratégicas à sua realidade, desde que todas as etapas possam ser realizadas.

6 Acompanhamento da ação

A ação será acompanhada em todas as etapas pelo próprio conselho escolar, desde o início da até o final, havendo, se necessário, reajustes na condução e desenvolvimento das estratégias.

A proposta é que uma ficha avaliativa seja preenchida nas reuniões após as reflexões sobre a ação para que se possa ter um registro, inclusive um gráfico avaliativo da presença e atuação dos conselheiros escolares.

A ficha avaliativa deverá ser elaborada pelos próprios conselheiros no início da ação e será usada nos dois anos letivos em que a ação será desenvolvida, podendo ser recurso inclusive ao final do processo como instrumento comparativo de resultados.

<u>Estratégias</u>	a g o	s e t	o u t	n o v	f e v	m a r	a b r	m a i	j u n	a g o	s e t	o u t	n o v	d e z
Apresentação do plano de ação à SE e ao conselho escolar do ano letivo vigente	X													
Palestras		X		X										
Pedido a APM de aprovação dos custos para realização da ação.		X												
Reuniões pedagógicas		X	X											
Encontros com os funcionários		X	X	X										
Reuniões mensais com os representantes das turmas		X	X	X										
Encontros com o grêmio estudantil		X	X	X										
Projeto para a mobilização dos alunos					X	X								
Divulgação em reuniões de pais, assembléias gerais e festas escolares	X	X	X	X	X	X								
Confecção de cartazes					X	X								
Distribuição de inscrições para a participação no conselho escolar					X	X								
Assembléia geral para constituição do conselho escolar						X								
Divulgação dos membros eleitos						X								
Acompanhamento pelo próprio conselho escolar da participação de seus membros nas reuniões e ações dentro da comunidade, com acompanhamento da SE do município.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Divulgar na unidade escolar o resultado avaliativo sobre a participação dos trabalhos realizados pelo conselho escolar, assim como o índice de participação dos Conselheiros e encaminhar resultado à SE do município.													X	X

Quadro 1: Cronograma de ações da SME de Tremembé (SP)

Fonte: A autora (2010) adaptado da Secretaria Municipal de Educação de Tremembé, SP.

b) Fortalecer a participação em conselho escolar

Plano de ação nº 3 – O uso de pesquisas, reflexões, debates, palestras e relatos de experiências, como subsídio e ponto de partida

para conselheiros repensarem suas práticas, direcionarem, avaliarem e fortalecerem a atuação do conselho escolar

Maria Cecília Pucci Faria Rodenas (Franca, SP)

1 Problema e seu diagnóstico

Relacionamos o histórico sobre como funcionava os CEs na cidade:

1.1 Histórico sobre levantamentos efetuados

Levantamentos e estudos realizados durante o Curso de Extensão “Formação a Distância Continuada em Conselhos Escolares”, ministrado através de parceria entre o MEC e a Ufscar, permitiram o reconhecimento, em linhas gerais, acerca de como funcionam os CE da rede municipal, a identificação de seus principais problemas de atuação, a elaboração de diagnóstico com relação a eles e do plano de ação, que a seguir apresentaremos.

1.2 Os problemas detectados

Destacamos os problemas detectados com relação aos CEs na cidade:

- Os 35 conselhos escolares (CE) existentes na rede municipal, apesar de serem regulamentados, e terem uma atuação conceituada, no levantamento realizado feito durante o curso, diagnosticou-se que esta é mediana ou razoável;
- a média anual de reuniões dos 35 CE oscila de três a quatro encontros com duração aproximada de 1 a 3 horas cada, período considerado insuficiente para que todas as ações sejam discutidas e resolvidas. Seria necessário que os CE desenvolvessem uma atuação participativa, visto que as ações nesta linha exigem tempo suficiente para debates, reflexões, críticas e tomadas de decisões coletivas; que os conselheiros se debruçassem sobre todos os problemas da escola, a fim de contribuir para direcionar o ensino desta para formar o sujeito emancipado, que faz e transforma sua história de acordo com seus interesses e necessidades; que houvesse a participação dos conselheiros na elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico (PPP) da escola; que houvesse desempenho por parte dos conselheiros de todas as funções fiscalizadoras, consultivas e deliberativas a cargo dos mesmos, dentre vários outros itens que os CEs necessitam exercer para uma atuação de qualidade;
- o grau de qualidade dos serviços prestados pelos CE é, em grande parte, diferenciado, sem uniformidade: constatou-se no levantamento que há conselhos que em suas reuniões focalizam somente os problemas financeiros da escola; uns atentam mais aos problemas pedagógicos; outros abordam vários assuntos nas reuniões e os aprofundam, enquanto há CE em que os assuntos são tratados apenas superficialmente;

• o número de participantes nas reuniões também varia muito de um CE para outro. Identificou-se que em determinado CE há média anual é de 35,58% participantes; já em outro a média é de 79%, constatando-se ainda que a maior frequência média incide sobre o CE no qual as reuniões são realizadas à noite. Provavelmente isto se dá em função de o horário favorecer a participação dos pais que trabalham;

• nenhum dos CE analisados possui gestão colegiada, o que não favorece a efetivação da gestão democrática e participativa na escola;

• os diretores das unidades escolares (UE), membros natos e presidentes dos CE, centralizam, em 100% dos conselhos pesquisados, a condução das reuniões e atuam no sentido de “dar ciência” – relatos dos acontecimentos/ocorrências na escola e providências já tomadas, além de prestarem contas de gastos efetuados –, não se preocupando em favorecer a mobilização dos membros do CE e a participação destes num modelo de gestão colegiada, com vistas à criação de uma escola democrática e capaz de formar alunos participativos;

• a metodologia de trabalho das reuniões permite raras reflexões e tomadas de decisões coletivas;

• os conselheiros quase nunca exercem funções deliberativas, que deveriam ser extensivas a todos os membros. Isto ocorre, provavelmente por desconhecerem a legislação na qual os CE estão fundamentados;

• as formações para conselheiros, desenvolvidas por técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), abrangem apenas os diretores de escolas e não os demais representantes dos vários segmentos dos CE;

• até o momento, o poder público (MEC e SME) ofertou a formação de boa qualidade acerca dos CEs apenas para um reduzido número de conselheiros da rede, visto que esta formação ocorreu por meio do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e da Ufscar. Não houve outra iniciativa visando à grande maioria para que esta também pudesse adquirir conhecimentos baseados em fundamentações legais e teóricas sobre o funcionamento dos CE, o que possibilitaria aos membros a visualização de formas de atuação democráticas e emancipatórias, que contribuiriam para que a escola pudesse oferecer um ensino de qualidade.

• inexistente uma sistematização de pesquisas, monitoramento, acompanhamento, e avaliação com *feed back* sobre as ações que os CE desenvolvem;

• inexistente, também, a realização de encontros que possibilitem aos representantes dos vários segmentos que compõem os CE a troca de experiências, reflexões e aquisição de conhecimentos legais, teóricos e de práxis exitosas, que contribuam para a ampliação e solidificação de saberes necessários aos mesmos, para direcionarem e proporem ações com vistas à qualificação e fortalecimento dos CE.

1.3 Diagnóstico

Os problemas acima elencados permitiram diagnosticar que a atuação dos CEs da rede municipal é classificada como razoável; isto ocorre devido à inexistência ou insuficiência de: pesquisas sobre como os CE atuam; reflexões, debates e tomada de consciência dos conselheiros sobre as diferentes formas da ação dos CE; conhecimentos sobre as fundamentações legais que direcionam a atuação dos CE; embasamento teórico apoiado em práxis, que permita aos conselheiros apropriação de conhecimentos e o descortinamento de qual a atuação adequada dos CE¹; formação que permita aos conselheiros escolares conscientizarem-se sobre formas adequadas de atuação e apropriarem-se de comportamentos de sujeitos participativos; acompanhamento, monitoramento e avaliação da atuação dos CE para assegurar a sua atuação desejáveis; replanejamento de ações com vistas ao aprimoramento permanente da atuação.

2 Proposta de ação

Com vistas à solução dos problemas acima elencados, nossa proposta inclui a realização de: um levantamento aplicado a 100% dos conselhos da rede municipal, a fim de identificar os pontos fracos e fortes de funcionamento, e outro para identificar se houve melhoria da atuação dos CE após um ano de implantação do plano de ação; o registro e a tabulação dos dados dos levantamentos; um encontro para socializar resultados apurados e suscitar reflexões, troca de experiências e tomada de consciência sobre como estão funcionando os vários CE, suas diferenças de atuação e o reconhecimento das possibilidades de novos caminhos a percorrer – por meio da socialização de exemplos de atuação, que possam ser assimilados como modelos.

Nossa proposta inclui, também, a realização de encontros de formação envolvendo todos os membros de CE, nos quais serão abordados os conhecimentos básicos sobre CE, por meio de seminários e palestras, objetivando reformulação, unificação, adequado direcionamento de ações e o fortalecimento dos CE. Dentre os assuntos a serem discutidos, citamos: a legislação que rege os CE; as atribuições, formas de funcionamento e importância dos CE para um ensino de melhor qualidade, democratização da escola e da sociedade, formação de alunos e conselheiros escolares como cidadãos emancipados, capazes

¹ Consideramos que essa foi a recomendação do curso do Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares, ministrado através do convênio MEC/Ufscar, na qual o CE atue na perspectiva de fortalecer na escola as formas de gestão democrática, o ensino articulado ao trabalho, à vida, aos princípios morais, éticos e de solidariedade humana, em condições de assegurar a formação do sujeito participativo e coletivo, capaz de fazer sua história de acordo com suas necessidades e os interesses seus e da sociedade onde está inserido.

de fazer e transformar suas histórias de vida de acordo com seus interesses e necessidades. Ainda nesses encontros, terão destaque os temas: “A importância da participação do CE na construção, implementação, avaliação e replanejamento do projeto político pedagógico (PPP) na escola”, “A perspectiva de uma escola democrática, de qualidade, orientada para a formação de cidadãos emancipados” e “Os círculos de cultura como espaços de formação de cidadãos críticos e emancipados”.

3 Objetivos da ação

- Subsidiar os integrantes dos CE da SME para que estes façam uso de pesquisa com vistas a repensarem suas práticas nos CE, suscitando reflexões, debates, troca de experiências e tomada de consciência sobre como estão funcionando os vários CE, os pontos fortes e fracos de desempenho de cada um deles, e suas diferenças de atuação. Assim é possível que ocorra o desvelamento de novos caminhos para a qualificação de suas ações, pela via da socialização de exemplos de atuação da totalidade de CE da rede municipal.

- Realizar encontros destinados a oferecer aos membros dos CE da rede municipal conhecimentos básicos de teorias e/ou práticas de trabalho relacionadas: às legislações que regem os CE; às atribuições e formas de funcionamento dos mesmos; à importância das articulações do CE com o PPP da escola para assegurar um ensino de melhor qualidade, a democratização da escola e da sociedade, e a formação de alunos e conselheiros escolares como cidadãos emancipados, sendo estes capazes de fazer e transformar suas histórias de vida de acordo com seus interesses e necessidades; o reconhecimento da importância dos círculos de cultura para a formação de sujeitos emancipados.

4 Procedimentos da ação (ações projetadas para um período de dois anos)

Para essa etapa articularemos duas grandes ações divididas em:

4.1 A primeira ação será definir (por parte da direção da SME) a equipe e o coordenador responsável pela execução do plano de ação.

4.2 Prevê-se no primeiro ano realizar um levantamento de dados sobre o funcionamento dos CEs da rede municipal, obedecendo à seguinte metodologia de trabalho:

4.2.1 Definição dos indicadores que serão utilizados e elaboração de um modelo de formulário para registro dos dados da pesquisa;

4.2.2 Articulações com os CE para disponibilizarem as atas das reuniões realizadas nos últimos dois anos;

4.2.3 Efetuar, através de consultas a atas de reuniões, um levantamento sobre a atuação de 100% dos CE da SME nos últimos 2 anos (total geral de representantes por segmento; média de reuniões realizadas anualmente e da

duração delas, com seus horários; média anual do índice de participantes nas reuniões; assuntos tratados; total de abordagens por assunto – administrativo, pedagógico, financeiro, comunitários e outros –; deliberações tomadas; formas de condução das reuniões; grau de participação dos conselheiros nas decisões e encaminhamentos dos assuntos; formas de poder exercidas no grupo, dentre outros);

4.2.4 Registrar os dados num formulário que será criado com vistas a possibilitar o registro de tudo o que for apurado;

Observação: os dados de cada um dos CE deverá ser registrado em formulário individualizado, identificando a escola apenas por código e não por nome.

4.2.5 Tabular os resultados referentes a cada CE e, posteriormente, agrupar os resultados de todos eles;

4.3 Planejamento de ações para realização de encontro de socialização dos dados da pesquisa (data do encontro, local, horário, pauta, mediador, lista de presença, recursos materiais e humanos necessários, fichas de avaliação a serem preenchidas, dentre outros).

4.4 Realização de um encontro para socializar os dados apurados, tendo como foco:

4.4.1 Público-alvo: os diretores de escolas municipais e 1 representante por escola, eleito pelos pares, de cada um dos seguintes segmentos representados nos CEs (alunos; mães e pais ou representantes comunitários; professores; especialistas da educação; funcionários da escola: secretaria, inspetoria, merenda e outros).

4.4.2 Metodologias a serem utilizadas no encontro para favorecer as reflexões e discussões sobre os dados da pesquisa:

- Apresentação dos resultados apurados no levantamento (em Power Point) a todos os representantes de segmentos de CE reunidos no encontro. Após tal apresentação, distribuir uma apostila espiralada contendo tais resultados para cada participante do encontro, a fim de disponibilizar-lhes os dados para as discussões em grupos;

- Divisão dos membros presentes no encontro em 35 grupos (correspondente à totalidade dos CE da rede), visto que cada grupo, inicialmente, deve ser formado pelos membros dos respectivos CEs;

- Solicitar que cada grupo discuta e apresente conclusões escritas por intermédio de um secretário, o qual deverá ser eleito pelo grupo. Todas as ações executadas e consideradas mais importantes pelos CE devem ser incluídas permitindo continuidade em suas escolas. Descrever quais ações não seriam realizadas e justificar o porquê;

- Formação de grupos maiores, com o agrupamento dos representantes de três escolas, os quais elegerão um secretário e um relator, discutirão sobre as

respostas dos três grupos e elaborarão um documento único, contendo as mesmas questões discutidas no grupo anterior. Os pontos em que não houver consenso deverão ser apontados, a fim de serem melhor debatidos em outra oportunidade;

- Apresentação feita pelo relator de cada um dos grupos sobre os resultados em plenário (pontos comuns e discordantes);
- Conclusão sobre as apresentações, feitas por um mediador.

4.4.3 Atividades pós-encontro:

- Eleição de um coordenador em cada um dos CEs (dentre os que participaram do encontro), encarregado de socializar os dados do levantamento e das conclusões do plenário aos demais membros dos CE das escolas que não tiverem participado do encontro. Observação: Para facilitar tal ação, serão disponibilizadas cópias de todo material utilizado.

- Discussões e reflexões englobando todos os membros de cada um dos CEs, decidindo sobre a implantação ou não de reformulações na atuação dos CE.

4.5 Planejamento de encontros abertos realizados por meio de palestras e exposição de experiências inovadoras destinados a todos os membros dos CE das escolas municipais, com a finalidade de expor fundamentações legais e práticas de trabalho sobre o funcionamento dos CE, que estejam em consonância às orientações do curso do MEC/Ufscar, e que contribuam com a melhoria da sua atuação e fortalecimento. Serão convidados para condução dos trabalhos professores universitários ligados a estudos e pesquisas sobre CE; expositores residentes em outros municípios, que sejam membros de CE com atuação de vanguarda e de qualidade; coordenadores de círculos de cultura com experiência de trabalhos em CE, dentre outros;

4.6 Realização dos encontros planejados;

4.7 Elaboração, por parte de cada um dos CEs, de um plano de ação com o objetivo de planejar sua atuação para o ano de 2012;

4.8 Articulação com os CE a fim de disponibilizarem as atas das reuniões ocorridas no ano de 2011 para fins de pesquisa sobre as possíveis alterações na atuação dos CE a partir da implementação do presente plano de ação;

Observação: Este novo levantamento será realizado obedecendo totalmente à metodologia do item 4.1.1, porém focando apenas a atuação dos CE no ano anterior.

4.9 Repetir ou dar continuidade a todos os demais procedimentos executados no ano de 2011, a partir do levantamento;

4.10 Acompanhamento, avaliação e replanejamento das ações realizadas a partir do 1º até o 24º mês de execução do plano de ação;

OS PROCEDIMENTOS DA AÇÃO	Meses 2011												Meses 2012											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Definição da equipe responsável pela execução do plano de ação e do coordenador.	X	X																						
Planejamento de formulário para registro dos dados da pesquisa.		X																						
Articulações com os CEs para entregas de atas das reuniões dos últimos 2 anos.		X																						
Prazo final para entrega das atas.		X																						
Registro dos dados em formulários	X	X																						
Tabulação e interpretação dos resultados referentes a cada um dos CEs e da totalidade.			X	X																				
Planejamento de ações para realização do encontro de socialização dos dados apurados.				X	X																			
Realização do encontro.					X																			
Realização de atividades pós-encontros nos CE para socialização dos dados da pesquisa, reflexões, debates, conclusões e encaminhamentos de ações.						X	X	X	X															
Planejamento de encontros abertos à participação de todos os membros dos CE das escolas municipais com a finalidade de expor fundamentações legais e teóricas, além de socializar experiências exitosas de atuação de CE.						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Realização dos encontros planejados, através de palestras, oficinas e exposições.						X		X		X	X			X		X			X		X	X		
Elaboração de plano de ação pelos CE para ser executado em 2012.														X										
Realização de pesquisa sobre o funcionamento dos 35 CE em 2011.														X										
Monitoramento, acompanhamento e avaliação do plano de ação nos anos de 2011 e 2012.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Realização de encontro final para avaliação e replanejamento de ações que colaborem para a melhoria da atuação e do fortalecimento dos CE em 2013.																								X

Quadro 2: Cronograma de ações da SME de Franca (SP)

Fonte: A autora (2010) adaptado da Secretaria Municipal de Educação de Franca, SP.

4.11 Realização de um encontro final, com a participação de um representante por escola, eleito pelos pares, de cada um dos segmentos representados nos CEs, visando à avaliação da execução do plano de ação durante os dois anos de execução e a apresentação de propostas de ação, com condições de continuar assegurando a melhoria da atuação e o fortalecimento dos CEs da rede municipal.

5 Cronograma da ação

A seguir elaboramos o cronograma de ações da SME de Franca (SP). A execução do plano de ação será acompanhada permanentemente através dos seguintes indicadores:

- Execução do planejado;
- Prazos estipulados no cronograma;
- Realização das atividades planejadas em conformidade ao estabelecido no plano de ação;
- Adequação do planejado;
- Correções e modificações necessárias para a correta execução do planejado;
- Quantidade de eventos, de atividades realizadas e participantes;
- Qualidade dos eventos e grau de satisfação dos participantes com relação à quantidade e qualidade dos mesmos dados que serão apurados através de fichas de avaliação individuais;
- Críticas e sugestões dos participantes;
- Adequação de horários, de locais, de recursos humanos e materiais, de providências tomadas e de articulações realizadas.
- Avaliações quantitativas e qualitativas, que comparem a situação vigente, com a situação anterior e posterior à implantação do plano. Tais avaliações buscarão medir se houve mudanças na atuação dos CE e qual índice isto atingiu, se as formas de gestão nos CE passaram a ser mais democráticas e participativas, se os CE ampliaram a quantidade de deliberações, se os conselheiros se apropriaram de conhecimentos e atuação que favoreçam a criação de escolas democráticas com capacidade para formar sujeitos emancipados e qual índice isto atingiu; se houve melhoria da imagem dos CE nas escolas e na SME.

Plano de ação nº 4 – Conselho escolar: democratização da escola e construção da cidadania

Maria Ondina Rodrigues Vieira Basile e Sandra Cristina de Oliveira Almeida
(Angatuba, SP)

1 Problema e seu diagnóstico

O papel do conselho escolar (CE) segundo o portal do Ministério de Educação (MEC)² é efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo de direção.

As efetivas ações do CE, o portal citado serão: democratizar as relações no âmbito da escola, visando à qualidade de ensino através de uma educação transformadora que prepare o indivíduo para o exercício da plena cidadania; Promover a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, a fim de garantir o cumprimento da sua função que é ensinar; Estabelecer, para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua organização, funcionamento e articulação com a comunidade de forma compatível com as orientações da política educacional da Secretaria de Educação, participando e responsabilizando-se social e coletivamente, pela implementação de suas deliberações.

Segundo definição dos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004b, c, d, e, f; 2006a, b, c, d, e), conselho escolar é organismo da escola, que deve ter um importante vínculo com outros conselhos, dentre eles os Conselhos Municipais, Estadual, Distrital e Nacional de Educação, os Conselhos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Conselho do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), a comunidade e a sociedade em geral, à medida que é uma instância representativa de segmentos que compõem a Escola e a Sociedade, ao mesmo tempo em que se torna espaço de exercício da democracia participativa. O conselho escolar é um relevante organismo de articulação entre a escola e a comunidade. Porém, em nossa realidade escolar, isso não acontece devido à:

- Sua inexistência nas escolas da rede municipal (não existe a atuação do conselho escolar nas escolas – possivelmente pelo desconhecimento de sua real função);
- Desconhecimento (também) do que seja o processo democrático pelo coletivo escolar;
- Centralização do poder de partilha por parte da direção;
- Falta de autonomia da escola com relação ao sistema educacional;
- Falta de consciência política de boa parte da equipe;
- Falta de liderança;
- Ausência de momentos para diálogo e de debates na escola;

² http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/pr_lond_sttt.pdf

- Ausência de participação da comunidade (não reivindicam direitos assegurados pela legislação, talvez por falta de conhecimento);
- Falta de mobilização coletiva da equipe, dos alunos e da comunidade;
- Burocratização das relações sociais;
- Falta de informações que impedem o processo de democratização da escola

2 Proposta de Ação

A seguir elaboramos as propostas de ação da SME de Angatuba (SP)

2.1 Nas escolas onde já existe o CE

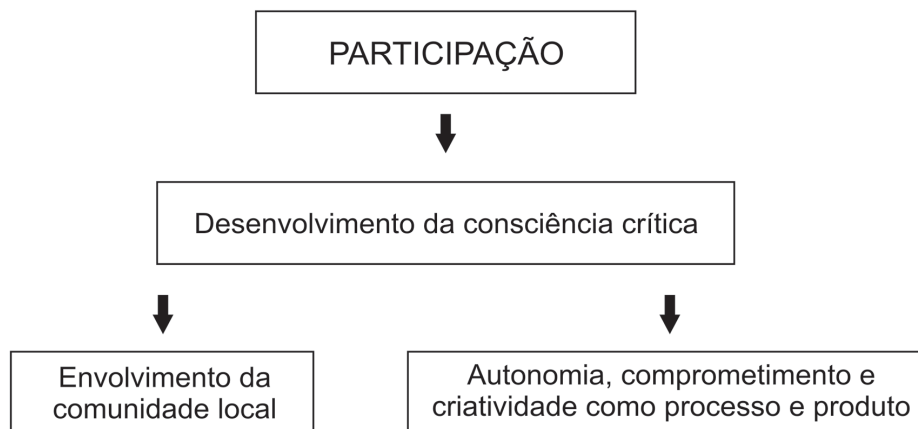
Para iniciarmos um trabalho visando uma gestão democrática e participativa, nos propomos a realizar:

- Reuniões com a equipe escolar com o objetivo de trabalhar a importância do conselho escolar, sua formação e funções;
- Reuniões com pais e equipe escolar com o objetivo de divulgar a comunidade, o trabalho e a importância do CE para depois definir os candidatos a membros do conselho, escolhendo-os por meio de eleição;
- Realizar encontros de formação, após a eleição dos conselheiros;
- Levantamento dos problemas da escola, diagnóstico, definindo ações a curto, médio e longo prazo;
- Apresentação da proposta de trabalho aos demais pais, buscando apoio na realização das ações;
- Definir prioridades, dividir responsabilidades e planejar ações;
- Possibilitar a gestão democrática, envolvendo funcionários, professores, pais, alunos e comunidade;
- Concentrar a atenção nas questões pedagógicas, atuando decisivamente na elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico (PPP) da escola;
- Estimular a participação de todos os segmentos que o integram, contribuindo para a vivência na prática.
- O esquema (na próxima página) foi retirado dos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004b, c, d, e, f; 2006a, b, c, d, e), e nos ajuda a entender a participação e consciência crítica, com autonomia.

2.2 Nas escolas onde ainda não existem conselhos escolares

Nas unidades escolares (UEs) municipais, nas quais ainda não existe o CE, é fundamental:

- criar os conselhos escolares nas cinco escolas municipais do ensino fundamental;



Esquema 1: Participação e autonomia

Fonte: As autoras (2010) adaptado de Brasil (2004a, b, c, d, e, f; 2006a, b, c, d, e).

- realizar formação dos conselheiros;
- acompanhar as ações desta formação – este acompanhamento terá que ser realizados por nós, que estamos concluindo esta formação;
- após a criação dos CEs, as demais ações seguem a seqüência, definidas anteriormente no item 2.1.

3 Objetivos das ações

As ações devem garantir uma escola cidadã, em que todos – pais, professores, funcionários e estudantes – se conscientizem de seu papel e da sua contribuição para as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dela, tendo como objetivos:

- assegurar o cumprimento da legislação: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996, art. 12), Lei Complementar nº 444, de 1985 (SÃO PAULO, 1985, art. 95);
- inserir todos na discussão do projeto político pedagógico), como forma de apropriação do saber/fazer pedagógico;
- contribuir de forma integrada e participativa, para a superação da divisão social do trabalho;
- valorizar todos os trabalhadores, em especial, os funcionários da escola, acompanhando o processo de formação continuada destes e suas condições de trabalho;
- combater a atitude preconceituosa que separa professores, gestores e especialistas dos funcionários da UE;

- cuidar da representação de funcionários da escola nos conselhos: não só escolher, mas qualificar;
- lutar pelo reconhecimento profissional dos educadores, garantindo respeito aos funcionários das instituições escolares;
- discutir e avaliar as formações: inicial e continuada (de professores e funcionários);
- refletir o currículo da escola do campo, de forma que o mesmo atenda às necessidades culturais e de vocação econômica de cada comunidade, onde está inserida;
- fortalecer os conselhos como garantia da continuidade do trabalho nas escolas municipais, impedindo que questões políticas partidárias prevaleçam em detrimento ao processo, necessário para que se conquiste uma educação de qualidade que pressupõe formação e trabalho em equipe.

4 Procedimentos da ação

Os procedimentos das ações para atuação do conselho escolar são múltiplos e diversificados:

- criação de leis municipais, embasadas na Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que garantam e dêem condições para a formação dos CE;
- convocação da equipe gestora municipal, visando esclarecimentos para criação destes conselhos;
- desenvolver um trabalho, por meio dos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com os representantes dos CE, tanto da rede estadual como municipal;
- reflexão dos conselheiros sobre as dificuldades que a escola apresenta para tornar a gestão mais democrática e participativa;

5 Cronograma da ação

O conselho escolar foi reconduzido neste ano, de forma que os conselheiros permanecerão até o final do ano letivo. Portanto, há a necessidade de planejar ações, de setembro a dezembro, para divulgar a real função do CE, com a finalidade de preparar novos conselheiros para assumirem esse trabalho, assim como fortalecer os atuais, que poderão continuar contribuindo com a escola.

6 Acompanhamento

Acompanhamento das ações por nós, alunos que concluímos essa formação, orientando, propondo, interferindo, quando necessário, e observando:

- periodicidades das reuniões;
- envolvimento dos conselheiros nas decisões;

Escolas da rede municipal		
Data	Ações	Objetivos
Agosto	Reunião com representantes do Departamento Municipal de Educação	Apresentar a necessidade de criação dos conselhos escolares nas escolas municipais, assim como o embasamento legal
Setembro	Reunião com diretores das escolas municipais	Criação de lei municipal, embasada na legislação nacional e estadual, que garanta e propicie condições para a formação dos CE
Outubro	Reunião entre os conselheiros: equipe escolar e comunidade	Apresentar à comunidade a efetiva função do CE
Novembro	Reunião entre os conselheiros: equipe escolar e comunidade	Escolha dos candidatos e eleição dos novos conselheiros
Dezembro	Reunião com os conselheiros	Avaliar o ano letivo de 2010, e conforme seus resultados, definir ações a curto, médio e longo prazo, visando à melhoria da qualidade do ensino
Fevereiro 2011	Reunião entre os conselheiros: equipe escolar e comunidade	Apresentação da proposta de trabalho dos novos conselheiros
Março a dezembro 2011	Reunião entre os conselheiros: equipe escolar e comunidade	Fortalecimento do CE; formação dos conselheiros; trabalho com a comunidade escolar; entre outros como: prestação de contas, tomada de decisão etc.

Quadro 1: Segundo cronograma de ações da SME de Franca/SP

Fonte: As autoras (2010) adaptado da Secretaria Municipal de Educação de Franca, SP.

Escolas da Rede Estadual		
Data	Ações	Objetivos
Setembro	Reunião entre os conselheiros: equipe escolar e comunidade	Apresentar à comunidade a efetiva função do CE
Outubro	Reunião entre os conselheiros: equipe escolar e comunidade	Continuar a discussão sobre a função do CE e iniciar um diagnóstico dos principais problemas da escola, assim como sugestões para melhorias
Novembro	Reunião entre os conselheiros: equipe escolar e comunidade	Definir ações a curto, médio e longo prazo, visando à melhoria da qualidade do ensino
Dezembro	Reunião com os conselheiros	Avaliar o ano letivo de 2010, e conforme resultados promover ações em novembro e iniciar o trabalho de conscientização da comunidade para a escolha dos novos conselheiros
Fevereiro 2011	Reunião entre os conselheiros: equipe escolar e comunidade	Escolha dos candidatos e eleição dos novos conselheiros
Março 2011	Reunião entre os conselheiros: equipe escolar e comunidade	Apresentação da proposta de trabalho dos novos conselheiros
Abril a dezembro 2011	Reunião entre os conselheiros: equipe escolar e comunidade	Fortalecimento do CE; formação dos conselheiros; trabalho com a comunidade escolar; entre outros como: prestação de contas, tomada de decisão etc.

Quadro 2: Terceiro cronograma de ações da SME de Franca (SP)

Fonte: As autoras (2010) adaptado da Secretaria Municipal de Educação de Franca, SP.

- desenvolvimento das ações visando à melhoria e qualidade da educação dos alunos;
- discussão sobre a destinação dos recursos;
- preocupação com a proposta pedagógica;
- representatividade da comunidade;
- continuidade dos trabalhos.

Plano de Ação nº 5 – Promovendo maior participação no conselho escolar

Keli Cristina Giraldi Bruno (Amparo, SP)

1 Problema e seu diagnóstico

A população brasileira, após duas décadas de ditadura militar, vive a tão sonhada democracia, que necessita e exige a sua participação. Porém, as pessoas ainda não aprenderam a viver em uma sociedade democrática. Para favorecer a participação destas, o Estado tem-se utilizado da escola como agente transformador e incentivador.

Com a criação do conselho escolar (CE) na escola pública, o Estado propiciou a participação popular de maneira organizada, auxiliando, também, na formação de opinião. O CE não é por si só uma garantia da democracia e da gestão participativa, pois a atuação do gestor para promover a participação da comunidade escolar é fundamental.

Assim, para aquele que acredita em uma gestão democrática da educação há uma barreira muito difícil de ser vencida – a cultural –, ou seja, nossa sociedade não foi formada dentro da cultura da participação ou da democracia, e por isso é muito difícil garanti-la efetivamente mesmo entre os membros eleitos que compõem o CE. Conseguir pessoas dispostas a se candidatar a membro, já não é fácil.

A dificuldade em conseguir representantes de pais de alunos e da comunidade local é ainda mais difícil, porque estes segmentos são compostos por grande número de pessoas com pouca escolaridade, além de não terem vivenciado a gestão participativa, como é proposto atualmente. Cabe, portanto, à escola garantir a formação do conselho escolar, ao mesmo tempo em que promove a seus alunos momentos em que possam vivenciar a participação e a democracia.

2 Proposta de ação

Para promover a participação da comunidade no CE, como candidatos a representantes de um segmento, é necessário fazer um trabalho de conscientização sobre a importância do que significa (nesse colegiado) participar, e essa

formação deve, de preferência, começar antes da eleição e ter continuidade ao longo do ano.

Proporcionar aos alunos momentos de discussão sobre o papel do conselho escolar também é fundamental, porque eles podem conquistar os pais e incentivá-los a participar.

Outro aspecto importante é incentivar as discussões com o conselho sobre a proposta de ação, para que auxiliem nessa elaboração, execução e avaliação, lembrando que este incentivo precisa ser contínuo para que, ao longo do tempo, os resultados sejam ainda mais positivos.

3 Objetivos da ação

Para que o trabalho seja desenvolvido adequadamente, os objetivos precisam ser claros e bem definidos:

- garantir ao maior número possível de pessoas que compõe a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, demais pessoas da comunidade local) o conhecimento sobre o que é o conselho escolar, como e por quem é formado, quais suas funções ou ações que desenvolve;
- promover, junto aos alunos, atividades que favoreçam a discussão sobre o papel do CE, sobre sua composição e a importância dos pais participarem;
- favorecer a participação nas reuniões de pessoas que não compõem o conselho para conhecer o trabalho realizado;
- divulgar, durante o ano, informações diversas sobre o CE para que seu papel e importância seja evidenciado o ano todo, e não somente antes das eleições;
- promover momentos de estudos da legislação vigente sobre a educação e dos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE).

4 Procedimentos da ação

A seguir elencamos os procedimentos da ação da SME de Amparo (SP):

- assembléia geral para divulgar as informações sobre o conselho escolar, assim como bilhetes explicativos (o que é, como e por quem é composto, qual sua função e ações que desenvolve);
- socializar as decisões no maior número possível de painéis da escola;
- realizar com os alunos leituras sobre eleição por meio de histórias;
- discutir o tema com eles para valorizar a participação;
- desenvolver em sala de aula momentos em que possam participar, expondo e ouvindo opiniões (roda de conversa). Os alunos elaborarão cartazes informativos a respeito dessas temáticas para serem afixados na escola e em alguns lugares da comunidade;

- convidar os pais para participar de reuniões e conhecer o trabalho desenvolvido;
- elaborar (os alunos) cartazes e bilhetes convidando a comunidade escolar para participar como candidatos a membros do conselho;
- Selecionar textos dos cadernos do PNFCE a serem estudados durante as reuniões.

5 Cronograma da ação

A seguir elaboramos o cronograma de ações da SME de Amparo (SP)

- um mês antes da eleição: assembléia geral;
- dois meses antes da eleição: iniciar o envio de bilhetes e elaboração de cartazes, fazer a leitura de histórias e discussões sobre o tema;
- durante o ano letivo: roda de conversa em sala de aula – atividade diária; elaboração de cartazes informativos sobre o tema;
- a cada bimestre, ou antes, de cada reunião: convite para os que ainda não são membros participarem;
- a cada bimestre ou após cada reunião: socializar as decisões;
- em cada reunião ou bimestre: realizar estudo dos temas.

6 Acompanhamento da ação

As atividades a serem desenvolvidas em sala de aula podem ser acompanhadas semanalmente, através dos planos de aula/diário dos professores, e a avaliação e replanejamento podem acontecer durante os horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), uma vez por mês. O planejamento inicial também deve acontecer neste momento. Esta atividade acontecerá sob a coordenação da equipe de direção, e a diretora será responsável por socializar tais informações ao conselho escolar durante as reuniões.

Em cada reunião deverá ser verificado o número de não membros que compareceu, comparando-o com o da reunião anterior. O secretário do CE fará este registro para que possa ser preenchido num quadro específico, possibilitando a visualização dessas informações.

As ações do procedimento poderão ser avaliadas a partir do número de participantes no processo. Este procedimento precisará ser mantido ao longo dos anos para verificar sua eficácia, e não ser deixado de lado após sua primeira execução.

Fazer um levantamento acerca do conhecimento quanto às decisões e informações que as pessoas possuem, auxiliará na avaliação sobre a divulgação das decisões e sobre o que é o conselho escolar. Esta pesquisa poderá ser elaborada nas reuniões do CE, e o agente administrativo da escola fará a digitação, impressão e distribuição. Os membros presentes deverão realizar avaliação ao

final de cada reunião sobre o seu desenvolvimento e elaborar sugestões para o próximo encontro.

É preciso dar ênfase no acompanhamento das ações no ano de sua implantação, para que as adequações sejam realizadas da melhor forma. Isto não significa que o mesmo não deverá ocorrer nos anos subsequentes.

Todo o trabalho de valorização do conselho escolar dependerá da disposição do diretor em fazer com que ele se concretize e por isso é importante que a Secretaria de Educação de cada município incentive e dê prioridade a esse trabalho.

Plano de ação nº 6 – A importância da atuação do conselho escolar

Ana Cláudia Mascarin Spagnol (Rincão, SP)

1 Problema e seu diagnóstico

Com a inclusão do inciso VI, do artigo 206, da Constituição Federal de 1988, com a Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), o conselho escolar foi implantado na busca por uma escola pública democrática e participativa. Entretanto, essa conquista amparada por lei existe muitas vezes apenas no papel, com o intuito de cumprir uma exigência legal.

O que ocorre ainda é que os conselhos escolares servem somente para discutir problemas burocráticos e ainda em muitos lugares são compostos apenas por professores e o diretor da escola.

Nota-se nos estudos realizados durante o curso que a organização mais expressiva na escola é a associação de pais e mestres (APM). Até então não havia participação da comunidade, dos familiares dos estudantes nas discussões referentes à atuação do conselho escolar, seu funcionamento, bem como sua importância. Por conta de tal retrato, surgiu a necessidade de um levantamento dos entraves do conselho escolar na prática. Para a concretização deste desafio, a troca de experiências entre os municípios que participaram do curso de extensão a distância Formação Continuada em Conselhos Escolares foi de suma importância.

2 Proposta de ação

Promover junto à comunidade local palestras e/ou oficinas de formação que possibilitem conhecer as esferas legais e as políticas públicas da educação e desta forma participar do processo de tomada de decisões, onde a comunidade escolar possa exercer seu papel de “controle” e “acompanhamento” das práticas escolares.

Para que as leis dos conselhos escolares “ganhem vida”, é preciso um amplo movimento de sensibilização e esclarecimento junto à comunidade. Mais que

isso, é preciso desenvolver uma cultura de participação, a partir de um processo permanente de formação.

3 Objetivos da ação

Levando-se em conta que o conselho escolar é um espaço de diálogo, reflexão e ação que reúne professores, gestores, funcionários, familiares e alunos, surgiu à necessidade de um processo permanente de formação para todos os envolvidos nesse segmento, em que a sensibilização e a reflexão sobre questões do cotidiano da escola sejam discutidas e socializadas, dando oportunidade de vivenciar ações concretas de intervenção e práticas democráticas. Para tanto é necessário:

- levantar subsídios para apropriação de soluções alternativas às limitações encontradas na atuação dos conselhos escolares na prática, analisando a realidade escolar atual a luz da legislação nacional (Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.394, de 1996 e o Plano Nacional de Educação, PNE);

- contextualizar as políticas públicas voltadas à gestão escolar democrática, por meio da compreensão da estrutura e do funcionamento dos conselhos escolares como principal recurso para a efetivação do processo democrático dentro da escola; explicitar a importância do trabalho coletivo e a participação de todos os segmentos dentro da escola para alcançar a qualidade na educação tão almejada por todos.

4 Procedimentos da ação

A seguir elencamos os procedimentos da ação :

- solicitar à Secretaria Municipal de Educação (SME) a informação de quais escolas ainda não têm conselhos escolares atuantes; propor uma parceria entre SME e escolas para a formação dos conselheiros e da comunidade escolar;

- selecionar as unidades escolares para início do trabalho, levando em conta critérios como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a indicação da própria SME.

- discutir a atuação e funcionamento do conselho escolar, com apresentação do plano de ação junto unidades escolares escolhidas;

- constituir uma equipe para coordenar o processo formativo, composta de representantes da SME e das escolas;

- planejar os encontros de formação e definir os temas para a formação, com questões problematizadoras como “qual escola queremos?”, “que criança a escola vai formar?”, “como se dá a relação entre a escola e a comunidade?”;

- estudar os regimentos dos conselhos escolares das escolas do município e conversar com alguns de seus representantes, para identificar desafios e aprendizados. E para as escolas que ainda não possuem o regimento, implantá-los;

- trazer para discussões experiências de outras cidades onde as atuações dos conselhos escolares fazem a diferença na educação;

Observação: Há vários relatos no portal eletrônico do Ministério da Educação³.

5 Cronograma da ação

As oficinas (encontros/palestras) de formação ocorrerão no período de um ano, contabilizando seis encontros, com foco no fortalecimento dos conselhos escolares das unidades escolares (UEs) selecionadas.

5.1 Articulação com a Secretaria de Educação

Para essa articulação:

- As unidades escolares, juntamente, com a SME devem iniciar o trabalho de tornar os conselhos escolares atuantes. A SME orienta a eleição dos conselheiros, auxilia na elaboração do regimento interno do CE, fornecendo material informativo e realizando oficinas de formação.

5.2 Sensibilização da comunidade escolar

Para essa sensibilização deve ocorrer:

- o primeiro desafio: fazer com que todos da escola saibam o que é o conselho escolar. Fazer a divulgação com cartazes, jornaizinhos e conversas na reunião de pais, sempre buscando linguagens simples e diretas;

- organização de oficinas de formação com toda a comunidade escolar para refletir sobre a importância da gestão democrática, a relevância do CE, quais são suas principais atribuições, quem pode participar, como se dá seu funcionamento e o processo de eleição dos representantes. Enfim, garantir o esclarecimento de informações básicas para que a comunidade se interesse e possa participar.

5.3 Organização do novo espaço

Para essa organização deve ocorrer:

- Elaboração do regimento interno, documento regulador que especifica suas competências, sua composição, frequência e local das sessões, forma de registro das reuniões, direitos e deveres dos conselheiros etc.

6 Acompanhamento da ação

Como professora da rede municipal de educação e atualmente exercendo a função de secretária municipal de Educação serei a articuladora desse plano

³ Ver http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13094&Itemid=876.

de ação, juntamente com as UEs em parceria com a SME que dará autonomia para as unidades escolares executarem o processo de formação dos conselhos escolares.

O principal ingrediente para que o conselho escolar funcione efetivamente é ser formado por pessoas realmente “amantes” da educação e empenhadas na busca da qualidade de seu trabalho. Porém, para além do desejo de ajudar, percebi que as limitações não são poucas, e muitas vezes sua superação não depende somente da vontade, nossa ou de qualquer outro membro da comunidade escolar.

Por este e outros motivos, acredito que a superação das limitações requer comprometimento e desejo de uma escola melhor. Requer mudanças de atitude por parte de todos: da direção e da equipe pedagógica (abertura e estímulo); dos funcionários (trabalho e vontade de participar); dos alunos (interesse e reivindicação); e dos pais (disposição e tempo). E para que a mudança e o diálogo almejados, realmente, sejam efetivos, é necessária e urgente a mobilização para a busca do comprometimento e dedicação da comunidade escolar em todos os aspectos.

Plano de ação nº 7 – Fortalecimento do conselho escolar

Mara Lúcia Finocchiaro da Silva Ribeiro (São Bernardo do Campo, SP)

1 Problema e seu diagnóstico

Há muitos desafios a superar nas escolas do município quanto à democratização da escola pública – que ainda não é efetiva na maioria das instituições. Precisaria haver mais descentralização de poder, e divisão de decisões com a comunidade escolar e local, nos âmbitos pedagógicos, culturais, financeiros e administrativos. Destacando que, a participação e interação no CE ainda acontecem muito pouco, contribuindo deste modo para a conservação entre os diferentes segmentos do conselho escolar e seu verdadeiro papel neste colegiado.

A partir da pesquisa realizada por meio do curso promovido pelo MEC em parceria com a Ufscar, foi possível confirmar o contexto acima descrito, bem como perceber as dificuldades expressas para eleger representantes, para efetivar participações em graus mais aprofundados nas discussões e para compor idéias na elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico das unidades escolares. Já existem iniciativas importantes com a intenção de estabelecer uma nova relação com a comunidade, entretanto o contexto sócio-histórico é marcado pela distância entre os saberes, deste modo é necessário formação para aproximar e encorajar os membros e usuários da escola a tomarem em suas mãos as possibilidades de mudanças na história.

2 Proposta de ação

É de extrema relevância que a prática democrática seja efetivada e difundida pelas políticas públicas governamentais. As bases legais permitem vislumbrar campos férteis para ampliar e estabelecer a cultura de participação nas escolas. Caberia, pois, ao município viabilizar a formação dos conselheiros e diretores, para que estes conheçam e debatam histórias, e desta forma se abram novas possibilidades de intervenção nos contextos escolares. Apostar em novas formas de participação contribui para o fortalecimento de outras organizações sociais; além disso, é um incentivo à superação da condição de espectador.

Assim, a proposta é organizar encontros permeados pelos princípios de valorização de diferentes saberes, de respeito às diferentes idéias, propiciando uma atuação mais participativa. Nestes espaços de discussão, serão exercitados democraticamente os direitos de cidadãos, com vistas a lutar por melhorias que privilegiem o coletivo, criando-se um ambiente favorável para a reconstrução da confiança em si mesmos como sujeitos capazes de fazer intervenções no mundo.

3 Objetivos da ação

Objetivo geral: revigorar a atuação dos conselheiros escolares na perspectiva democrática, objetivando melhorias sociais e educacionais.

Objetivos específicos:

- mapear as dificuldades dos conselheiros e diretores escolares para planejar investimentos formativos junto aos mesmos;
- estudar a legislação que fundamenta e esclareça a natureza dos conselhos escolares e as atribuições dos conselheiros escolares;
- analisar as aprendizagens das crianças, se co-responsabilizando para avaliar e fazer propostas também em âmbitos pedagógicos;
- estudar as origens do financiamento para a educação e as formas de controle, estendendo sua atuação em relação aos mesmos;
- discutir e valorizar as manifestações da cultura brasileira e avaliar o espaço escolar como incentivador dessas culturas;
- socializar e ampliar as diferentes formas de comunicação do conselho escolar, respaldados pela importância de propagar conhecimento de forma cooperativa.

4 Procedimentos da ação

Período: maio a novembro de 2011

Periodicidade: seis encontros mensais de 4 horas

Coordenação: orientadoras pedagógicas

Público alvo: diretores das unidades escolares e um representante de cada conselho escolar das escolas municipais.

4.1 Primeira etapa

Tema: fazer um panorama com as dificuldades sentidas e observadas pelos participantes na ação do CE.

Ação: Encontro para mapear as dificuldades e planejar investimentos formativos e organizacionais da formação.

Estratégias:

- nutrição cultural com o filme *O jarro* (1992);
- discussões sobre o papel social da escola na sua comunidade;
- levantamento de expectativas e anotações em balõezinhos de papel compondo um painel para retomada posterior;
- reuniões em subgrupos anotando as dificuldades e problemas das suas realidades;
- socialização e mapeamento coletivo, procurando levantar hipóteses com o grupo diante das questões levantadas;
- organização dos próximos encontros com temáticas para discussão e problematizações de situações vividas;
- avaliação com os integrantes com uma metáfora: “Se o encontro fosse um jarro, o que teria dentro dele?”

4.2 Segunda etapa

Tema: legislação que regulamenta o conselho escolar

Ação: encontro para estudo de legislação e discussão sobre questões dos conselheiros em espaço aberto.

Estratégias:

- nutrição literária: José Saramago (2001), *Não sabia que era preciso*;
- leitura em subgrupos e seminário expondo os pontos principais da legislação sobre a regulamentação dos Conselhos Escolares e atribuições de conselheiros;
- comentários sobre as diferentes leituras e sistematização do sentido de pertencimento e participação cidadã;
- organização de compêndio da legislação para demais conselheiros das escolas, lembrando a possibilidade de utilizar os cadernos do MEC sobre conselhos escolares;
- avaliação do encontro com uma imagem/gravura que o represente.

4.3 Terceira etapa

Tema: co-responsabilidade pelo trabalho educacional.

Ação: reflexão sobre as aprendizagens das crianças e função social da escola.

Estratégias:

- assistir um trecho do filme *Escritores da liberdade* (2007), discutir papel social da escola e da família.

- fazer uma reflexão sobre os PPP e os objetivos das escolas, analisando alguns fragmentos de relatórios de aprendizagem das crianças;
- Tecer comentário sobre as expectativas de aprendizagem nas diferentes dimensões do conhecimento e as escolhas políticas dos conteúdos;
- Levantar possibilidades de intervenções e participações da comunidade no trabalho pedagógico;
- Elaborar formas de divulgar idéias levantadas pelos grupos nas reuniões bimestrais com as famílias;
- Avaliar o encontro com uma gestualidade para representá-lo.

4.4 Quarta etapa

Tema: financiamento da educação.

Ação: estudo com o grupo sobre as origens do financiamento para a educação e formas de controle sobre o mesmo.

Estratégias:

- nutrição musical: *É*, de Gonzaguinha. Discussão sobre o conteúdo da música articulado à cidadania;
- Análise de dados do município e compreensão das fontes financeiras para educação;
- Leitura de trechos do caderno do MEC e subsídios sobre uso de verba para a educação;
- Explanção pelos grupos, sistematizando a discussão sobre o papel dos conselheiros no acompanhamento deste recurso financeiro;
- Entrevistar um representante da Secretaria de Educação sobre as formas de financiamento e controle do mesmo, tirando possíveis dúvidas;
- Planejamento de divulgação dos dados em reuniões de pais e mestres;
- Avaliar o encontro com uma canção: “se o encontro fosse uma canção seria...”.

4.5 Quinta etapa

Tema: multiculturalidade

Ação: Discussão sobre as culturas brasileiras e o espaço escolar como incentivador das culturas.

Estratégias:

- exibição de vídeo: *Paratodos* (1996), de Chico Buarque e discussão sobre construção coletiva;
- resgatar as memórias de canções e atividades culturais que vivenciaram na infância ou que aprenderam com parentes;
- em subgrupos discutir o papel da escola frente à ampliação e preservação dos bens culturais populares;
- pensar nas possibilidades de articulação dos diferentes saberes das comunidades na escola, como festas, projetos didáticos etc;

- elaborar formas de socializar com os pais e mestres na escola as discussões;
- avaliar o encontro: “se fosse uma brincadeira, o encontro seria...”.

4.6 Sexta etapa

Tema: recriando formas de comunicação com a comunidade escolar.

Ação: Socialização e ampliação de diferentes formas de comunicação do conselho escolar.

Estratégias:

- leitura de trechos da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, discutindo formas de abordar a realidade e recursos possíveis nas diferentes épocas. A carta ao rei D. Manuel é o documento no qual Pero Vaz de Caminha registrou as suas impressões sobre o Brasil. Foi o primeiro documento escrito da nossa história sendo, portanto, considerado o marco inicial da obra literária no país;
- exibição de vídeo de Paulo Freire *Extensão ou comunicação?* Discutindo as possibilidades de articulação com as famílias e empoderamento delas e das crianças frente aos conteúdos a serem debatidos em reuniões com famílias;
- leitura de trecho de diálogo de Paulo Freire e Ira Shor e reflexão sobre como ser um educador libertador, superando as diferenças de linguagens;
- visita à exposição de *folders*, cartazes, imagens, jornais das escolas, publicações feitas pelos conselheiros ao longo do ano, configurando uma culminância dos trabalhos;
- avaliação do encontro em forma de manchete de jornal: retomada das expectativas e focos na aprendizagem, grupo e coordenação.

5 Cronograma da ação

A seguir elaboramos o cronograma de ações da SME de São Bernardo do Campo (SP)

- abril – Anúncio da proposta de encontro com um representante do conselho escolar e a direção da escola para que possam organizar e decidir quem irá participar. Definir com a SME a organização da formação;
- maio – Início da formação com diálogos sobre as percepções e sentimentos frente à atuação dos conselhos escolares. Reorganização do plano de ação considerando esse diálogo;
- junho – Encontro sobre a legislação que aborda a instituição dos conselhos escolares e atuação dos conselheiros escolares;
- agosto – Encontro sobre as dimensões de atuação do conselho escolar, exercitando essa participação;
- setembro – Conhecer as fontes de financiamento da educação e controle de recursos financeiros;

- outubro – conhecer a importância das manifestações culturais e valorizá-las, pensando o espaço escolar e projeto político-pedagógico na perspectiva de abrir-se para acolhê-las;
- novembro – Debater o conceito de comunicação e programar formas de acesso e divulgação das ações dos conselhos escolares. Avaliar o plano com os participantes.

6 Acompanhamento da ação

Contatos com os conselheiros através de publicações dos mesmos e encontros bimestrais em 2012 para socialização das atuações, avaliando e produzindo documentos, refazendo e recriando a história do município.

Plano de ação nº 8 – A função social da escola e o papel do conselho escolar na construção de uma gestão democrática

Emerson Vicente da Silva (São Paulo, SP)

1 Problema e seu diagnóstico

No decorrer do curso de extensão a distância em Formação Continuada em Conselhos Escolares pudemos analisar pontos fortes e fracos de dois conselhos escolares distintos; verificamos que ambos os colegiados apresentavam dificuldades de compreensão acerca da importância do papel que ali desempenhado e desconheciam a real função social da escola, o que de certa forma emperrava “vôos mais altos” rumo à construção de uma gestão democrática. Havia desmotivação em alguns membros das comunidades local e escolar não por falta de interesse, mas por falta de informação e formação adequadas. Além disso, não existiam incentivos por parte da equipe gestora em organizar tempos e espaços para promover debates, discussões e formação de seus conselheiros.

Acreditamos que o conselho escolar não pode mais se restringir somente à parte técnica e burocrática da escola. É de extrema urgência transformar o ambiente escolar em um local que favoreça o saber construído e reconstruído coletivamente, desenvolvendo um saber que atenda às necessidades pessoais e sociais dos alunos, haja vista que a escola é um local público com caráter social.

2 Proposta de ação

Para trabalhar com a problemática diagnosticada inicialmente, elegemos como proposta central deste plano de ação, abrir debate com a comunidade escolar e local sobre a função social da escola e o papel do conselho escolar na construção de uma gestão democrática.

3 Objetivos da ação

Este plano de ação tem por objetivo geral abordar a função social da escola e o papel do conselho escolar na construção de uma relação em que a gestão da unidade escolar ocorra de forma democrática. Já seus objetivos específicos são:

- abrir debate sobre a função social da escola;
- organizar ciclos de formação continuada aos integrantes do conselho escolar;
- desenvolver metodologias participativas de modo a incentivar o colegiado na tomada de decisões coletivas;
- trabalhar a expressão e significado de “gestão democrática”;
- contribuir para a construção coletiva do projeto político pedagógico.

4 Procedimentos da ação (detalhado)

Para atingir os objetivos propostos, apresentamos os procedimentos da ação detalhados em cinco etapas a seguir:

4.1 Primeira etapa: divulgação

O interessante nesta etapa é fazer com que todos da equipe escolar e da comunidade saibam o que é o conselho escolar. A divulgação pode ocorrer através de cartazes, panfletos e conversas na reunião de pais. Além disso, os professores precisam levar o assunto para a sala de aula, propondo pesquisas e leituras aos alunos sobre o tema.

4.2 Segunda etapa: primeiro encontro com os interessados

Realizar uma reunião com a comunidade escolar e a local para dialogar sobre a importância do conselho escolar, suas atribuições e funções, seus participantes e o processo democrático de eleição de seus membros. Este é o momento de esclarecer dúvidas e prestar informações básicas.

4.3 Terceira etapa: eleição e organização de novos tempos e espaços

Respeitando a legislação municipal existente, é hora de eleger os membros do conselho escolar de forma justa e democrática. Esse processo por si só já é formativo e deve contemplar de todos os segmentos da escola: alunos, comunidade, professores, gestores e funcionários. Todos devem estar envolvidos neste processo. Além disso, é necessário colocar em discussão e votação tempos e espaços para os encontros do conselho escolar de modo a garantir a ampla participação de todos.

4.4 Quarta etapa: A função social da escola

Abrir debate em círculos de formação, sobre a função social da escola, disponibilizando textos e artigos sobre o assunto. Pode-se, por exemplo, confeccionar alguns cartazes com linguagem de fácil acesso e entendimento, com vistas a não perder o foco da ação e não desestimular a participação de todos os

envolvidos. E outros cartazes com idéias centrais, como: “qual escola queremos construir?”, “cidadania”, “sociedade” etc.

4.5 Quinta etapa: uma gestão democrática

Após contemplar as etapas anteriores, deve-se trabalhar a questão da gestão democrática da unidade escolar, e fortalecer espaços para a tomada de decisões coletivas. Para tanto, é preciso evidenciar que a escola é um local público, com caminhos a serem trilhados e que decisões precisam ser tomadas nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros com o objeto maior de garantir uma educação de qualidade.

5 Cronograma da ação

O plano de ação, aqui proposto, estará organizado inicialmente em encontros semanais, com duração média de 90 minutos que ocorrerão durante os 1º e 2º semestres de 2011, em dias e horários alternados, que serão previamente decididos em assembléia com os integrantes do conselho escolar, buscando contemplar as necessidades da maioria e integrar o grupo. É importante salientar que este cronograma pode ser modificado e estendido (tempo e encontros) conforme novas demandas que surgirem durante as atividades da ação proposta.

6 Acompanhamento da ação

Para um acompanhamento cordato, democrático e transparente da ação é preciso registrar cada etapa ocorrida em uma espécie de portfólio, cujo teor deve ser fruto de reflexão de seus integrantes. Pensar sobre o que foi produzido deve ser um exercício cotidiano, serve como instrumento para melhorar as ações presentes e futuras, com vistas ao desenvolvimento de uma educação emancipadora e de qualidade.

c) Formação continuada em conselho escolar

Plano de ação nº 9 – A formação e atuação dos gestores no processo de fortalecimento do conselho escolar

José Alves Trindade (Cubatão, SP)

1 Problema e seu diagnóstico

No decorrer deste curso muitas questões foram levantadas como possibilidades de contribuição ao fortalecimento dos conselhos escolares (CEs). O de-

bate foi intenso, propiciando reflexões acerca de nossa prática e possíveis intervenções. O cenário dessas discussões aponta para uma realidade brasileira repleta de contradições inerentes ao modo de produção capitalista, as quais nos revelam as profundas desigualdades sociais, numa conjuntura histórica que recentemente perpassou por um período de segregação de direitos e de participação. Findado tal período, em meados dos anos 80 do século passado, a sociedade brasileira rumou para a conquista da democracia, hoje supostamente consolidada. Contudo, o caminho percorrido para essa suposta consolidação das relações democráticas na sociedade atingiu apenas os patamares da democracia representativa, havendo ainda a necessidade de implementação de uma democracia participativa⁴.

Diante desse quadro, se tornou ainda mais urgente repensar a função social da escola. Esta instituição deve propiciar uma real construção do exercício coletivo da cidadania, capaz de educar crianças e jovens para uma sociedade solidária, crítica, ética e participativa⁵.

Compreender a função social da escola voltada para essa cidadania exige uma prática de fortalecimento dos CEs, que corresponde a dotá-los de seu papel decisivo no processo de democratização da educação e da escola.

O fortalecimento dos CEs e a democratização da educação são respaldados pelo artigo 206 da Constituição, pela LDB em seus artigos 3º, 14º e 17º, e ainda pelo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001. Portanto, não se trata da falta de orientações legais para que de fato se efetive a consolidação dos CEs. Contudo, esta consolidação, principalmente no que tange a uma real participação deste colegiado nos rumos da escola pública, ainda está por vir. Desta forma, é de competência de todos conselheiros refletir e comprometer sua atuação com vistas a contribuir para a melhoria da escola pública. Porém, no atual momento histórico e diante da realidade apresentada é inegável que de todos os segmentos participantes nos CEs, os gestores ocupam um lugar de destaque e de decisão. Nesta perspectiva, são os gestores, os sujeitos que podem e devem desempenhar uma prática que leve a fundo a consolidação destes colegiados.

É no cotidiano escolar que as relações de poder irão se estabelecer de forma a permitir a democratização da instituição. Aos gestores, está reservada a tarefa de pensar a escola para além de suas necessidades ou convicções pessoais,

⁴ Essa discussão aparece de forma mais consistente em Brasil (2004c).

⁵ O conceito “cidadania” vem apresentando desgaste de interpretação (BRASIL, 2006d). A cidadania aparece adjetivada de “coletiva”, o que amplia a compreensão do referido conceito.

sendo estes o grande incentivador de um processo de participação cada vez mais amplo. Estamos numa etapa de gestação de núcleos de participação que visam à superação da visão apenas colaborativa. Como em todo nascedouro, esta etapa requer atenção e cuidados especiais, a fim de resguardar a solidez do trabalho. Como nem sempre essa prática faz parte da realidade escolar, este plano tem a intenção de melhorar a compreensão deste problema e indicar possibilidades de atenuá-lo.

2 Proposta de ação

Nas últimas décadas, inúmeras propostas de intervenções na prática escolar vêm sendo propagadas em todos os setores da sociedade brasileira. É possível que tal realidade esteja ligada a necessidade de corrigir o tempo perdido com orientações governamentais de ordem meramente pragmática sobre a educação, que até pouco tempo dominava a realidade escolar. Trata-se de um fenômeno pouco comum quando se tem clareza do que, de fato, se deve fazer. A complexidade dos problemas educacionais no Brasil permite intervenções improvisadas as quais não englobam uma visão que contemple a totalidade.

É fato, porém, que a escola não está desvinculada de seu tempo histórico e, desta forma, tal complexidade pode oferecer confusões de toda natureza. Ainda assim, uma constatação é certa: é impossível pensar a melhoria da escola pública sem se pensar na ampliação da participação de todos os agentes nela envolvidos.

Diante de tal constatação, o fortalecimento da atuação dos CEs aparece como embrião de um projeto de efetiva participação, não somente nas escolas, mas na sociedade como um todo; tarefa que nos é colocada como condição vital de dignidade para todos.

Reconhecendo o momento que vivenciamos e a sociedade efetivamente participativa que vislumbramos atingir, a formação ocupa lugar de destaque. Somos de uma geração que foi formada aceitando a exclusão como natural, acreditando que as relações de poder nas escolas deveriam ser profundamente hierarquizadas, de um tempo em que ao aluno competia apenas receber o conhecimento supostamente oferecido; os pais já estariam contemplados com a garantia de vaga para seu filho na escola, os professores eram detentores do conhecimento e os “diretores” ordenavam com mãos de ferro a “sua” escola.

Todos os segmentos envolvidos na vida escolar precisam repensar seu papel. Todos devem se oferecer a um processo formativo que reflita sobre quais são os reais interesses na manutenção da ordem das coisas. Os gestores, de maneira especial, necessitam estar preparados para possibilitar que as escolas ofereçam esta formação. Estes diretores, por sua vez, necessitam de uma formação que o permita compreender e atuar nesse processo. Uma formação conti-

nuada, vivenciada, incentivada e acompanhada pelas Secretarias de Educação. Uma formação que possibilite ao gestor constituir CEs autênticos, que ele também possa ser formador dos conselheiros de sua escola. Uma formação que passa a ser a proposta deste plano de ação.

3 Objetivos da ação

Este plano tem como objetivo destacar possíveis ações que venham desencadear a formação continuada dos gestores escolares, visando que os mesmos sejam multiplicadores de conhecimentos junto aos conselheiros da unidade escolar, possibilitando a constituição autêntica de CEs participativos e envolvidos com a melhoria da escola pública e da sociedade em que vivem.

4 Procedimentos da ação

Quando se propõe uma formação é necessário se pensar cuidadosamente, passo a passo, cada ação, buscando contemplar os aspectos objetivos e subjetivos envolvidos no processo. Além disso, ao empreender uma atividade formativa há que se repensar cada etapa realizada, por mais que já se tenha planejado seu intuito final.

Com a formação de gestores não é diferente. Entre estes há uma pluralidade de concepções de escola, das quais muitas não se orientam por uma gestão democrática. Portanto, compreende-se que o processo formativo precisa confrontar a realidade, oferecer respaldo teórico e legal, possibilitar vivências de práticas diferenciadas e uma sistemática de avaliação e acompanhamento. Compreende-se, deste modo, que as mudanças são processuais e não meramente automáticas.

Isto colocado, passamos a detalhar os procedimentos sugeridos para uma formação continuada para gestores:

4.1 Constituição pela Secretaria de Educação de uma comissão de caráter permanente para o fortalecimento dos conselhos escolares no município, objetivando intervir e manejar as dificuldades de consolidação e atuação dos CEs. Devem compor esta comissão gestores, membros da Secretaria da Educação e concluintes deste curso de formação;

Caberá a essa comissão:

a) Participar do Grupo Articulador Regional dos Conselhos Escolares da Undime – Baixada Santista, de maneira a ampliar a discussão e encaminhar as demandas desta participação;

b) Elaborar um diagnóstico do real estágio de constituição e participação dos conselhos escolares na região;

c) Convocar os gestores para reuniões específicas de formação sobre conselhos escolares. Esta formação estará respaldada pela concepção de conselho

escolar presente nas obras consultadas do MEC (BRASIL, 2004b, c, d, e, f; 2006a, b, c, d, e) sobre fortalecimento dos conselhos escolares e poderão se orientar por pautas com as seguintes abordagens:

- Sensibilização sobre a importância da criação de CEs;
- Aspectos legais e formatação dos CEs;
- Breve histórico dos CEs no Estado de São Paulo;
- Apresentação das legislações que regulamentam o conselho escolar em Cubatão;
 - Disponibilizar a obra *Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania* (BRASIL, 2004c) para os gestores, indicando a reflexão do mesmo com a comunidade escolar e solicitando resultados destas discussões, de modo poder melhorar a aferição do estágio de constituição dos CEs;
 - Diagnóstico da situação dos CEs na região, apontando as potencialidades e dificuldades cada escola, procurando identificar quais são os problemas e impasses enfrentados pelos gestores para garantir uma efetiva participação dos CEs;
 - Promover a discussão sobre possíveis ações para fortalecimento dos conselhos, indicando perspectivas de realização de formação com os presidentes de conselhos.
 - Discussões e apresentação de formas de convocação, registros, publicidade e ações dos CEs.

4.2 Avaliar com os gestores, em cada encontro formativo as dificuldades enfrentadas, encaminhando propostas de ações destacadas pelo grupo;

4.3 Criação de uma agenda de trabalho da comissão junto aos gestores, intervindo em grupos menores e com problemas comuns, de forma a possibilitar uma reflexão mais consistente sobre as dificuldades e possíveis ações.

4.4 Participação de membros da comissão em reuniões dos CEs das unidades, incentivando a participação e verificando, em loco, novas possibilidades de intervenção;

a) A comissão deve viabilizar a criação de momentos de formação para todos os conselheiros, nas unidades escolares (UEs), encaminhados pelos gestores;

b) Divulgação das realizações dos CEs na região, possibilitando troca de experiências entre eles.

4.5 Como orientação didática, por se tratar de formação continuada, a comissão irá encaminhar as discussões com os gestores sobre todos cadernos do MEC (BRASIL, 2004b, c, d, e, f; 2006a, b, c, d, e) que tratam do fortalecimento dos CEs, de maneira paulatina e sucessiva, intervindo em problemas localizados e gerais, garantindo que o subsídio teórico deste curso seja multiplicado para os gestores.

5 Cronograma da ação

No processo de formação continuada é preciso contar com um cronograma geral a cada ano letivo, de modo a dar conta da rotatividade entre gestores e conselheiros. As ações precisam ser previstas na lógica de funcionamento dos calendários escolares, podendo ser mudadas de acordo com cada situação, buscando atingir o melhor possível. De qualquer forma, segue algumas previsões:

- Até o 1º bimestre letivo: Constituir efetivamente, de forma autêntica, os CEs de todas as unidades;
- Até o 1º semestre letivo: diagnóstico da situação dos CEs em cada unidade elaborado pela Comissão de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
- Instituir, a partir do início do 2º semestre, ações específicas junto aos gestores e CEs das unidades;
- A partir do 3º bimestre, vencidas as etapas anteriores, acompanhar e participar da realização, junto aos gestores, da formação para os conselheiros;
- A cada ano letivo, restabelecer os procedimentos para a rede e para as UEs, de forma a garantir que cada um dos CEs tenha seu próprio estatuto, dentro de uma orientação municipal, garantindo a formação continuada dos gestores e, a concomitante a esta, dos conselheiros, num aprendizado coletivo de participação responsável para melhoria da escola pública e de seu entorno.

6 Acompanhamento da ação

No desenvolvimento deste plano é possível perceber que o acompanhamento das ações deve ser sistemático e contínuo. Sistemático na medida em que se pretende avaliar o estágio atual e, a partir dele, desencadear as possíveis ações e, contínuo na compreensão de que a formação pode ser oferecida em determinado espaço e tempo, mas que sua consolidação é processual e repleta de contradições. De qualquer modo, a Comissão de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do município, deve avaliar suas intervenções e planejar as próximas, gestar os limites colocados para além de sua governabilidade e, acima de tudo, apostar na participação como um dos caminhos para enfrentar as dificuldades hoje postas para uma escola pública de qualidade.

Plano de ação nº 10 – Duas propostas de ação para o conselho escolar: sua implantação nas unidades escolares e a formação continuada para conselheiros

Andréia Alessandra Benício Doretto, Aparecida Maria de Oliveira Alonso e Carla Renata Servilha Ortega Brandão (Tupã, SP)

1 Primeira ação

Consiste em orientar e implantar os CEs nas escolas que não os possuem.

1.1 Problema e seu diagnóstico

Fazer uma gestão democrática significa proporcionar o exercício da cidadania, da autonomia e da democracia, contando com a participação dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar nas decisões sobre a organização pedagógica, financeira e administrativa da escola. Os conselhos escolares (CEs) têm um papel fundamental nesse processo de democratização e de garantia de uma educação de qualidade, pois promovem espaços de diálogo, reflexão e ação bem como reúnem professores, gestores, funcionários, familiares e alunos, eleitos de forma democrática. Embora valorizemos as diferentes formas de trabalho no interior da instituição de ensino, há uma maneira que consideramos fundamental, uma vez que é condição para a concretização de uma prática transformadora, trata-se do espaço de trabalho coletivo constante na escola, mais especificamente da atuação efetiva dos CEs. É comum que nas escolas os conselhos funcionem apenas como mera formalidade. Sendo assim, este plano de ação é um instrumento importante para que a orientação e a implantação dos CEs efetivamente aconteçam.

1.2 Proposta de ação

- Solicitar às Secretarias Municipais de Educação (SMEs) uma lista de escolas que ainda não possuem conselhos escolares.
- A partir dessa lista, apoiar o trabalho de implantação dos CEs.
- Discutir este plano de ação com a(s) escola(s) escolhida(s) onde serão implantados os conselhos escolares.
- Pesquisar e estudar o regimento do conselho escolar de outras escolas do município e conversar com alguns de seus representantes para identificar desafios, somar aprendizados e subsidiar ações de implantação de novos CEs.

1.3 Objetivo da ação

- Implantar, nas escolas que não possuem CEs, um processo participativo e formativo.

1.4 Procedimentos da ação

Para iniciarmos as ações elencamos alguns procedimentos:

1.4.1 Ação A: Articulação com a SME.

No processo de implantação do conselho escolar o trabalho deverá ser em conjunto com as SME. Ela pode apoiar, dando orientações para a eleição dos conselheiros e para a elaboração do regimento interno do conselho escolar, inclusive fornecer material informativo e realizar oficinas de formação.

1.4.2 Ação B: Sensibilização da comunidade escolar

O primeiro passo é fazer com que todos, equipe escolar e comunidade escolar, saibam o que é o conselho escolar. Isto é possível por meio da divulgação por meio de cartazes, jornaizinhos da escola e conversas na reunião de pais, utilizando uma linguagem simples e direta. Os professores também podem levar o assunto para a sala de aula, propondo uma pesquisa aos alunos sobre o tema. O segundo passo é organizar um encontro com a comunidade escolar para refletir sobre a importância da gestão democrática, a relevância do conselho escolar, quais são suas principais atribuições, quem pode participar, como se dá seu funcionamento e o processo de eleição dos representantes. É necessário garantir informações sobre CE para que a comunidade se interesse e participe. O terceiro passo é constituir uma equipe para coordenar o processo de implantação, reunindo pessoas dos diversos segmentos que tenham se interessado.

1.4.3 Ação C: Aprofundamento no assunto

A equipe escolhida para liderar o processo de implantação do CE deverá pesquisar sobre o funcionamento de outros conselhos de escola. Conhecer conselhos de outras escolas do mesmo município e, se possível, participar de uma reunião (da mesma forma que foi sugerida a atividade extra do curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares”, oferecido pela Ufscar).

1.4.4 Ação D: Eleição dos conselheiros

O processo de eleição dos conselheiros deve acontecer segundo a regulamentação municipal. Em geral, todos os segmentos escolares (estudantes, familiares, professores e funcionários) devem estar representados de forma paritária, escolhidos por seus respectivos pares.

1.4.5 Ação E: Elaboração de um regimento interno

A elaboração do regimento interno deve ser entendida como um documento regulador que especifique suas competências, sua composição, frequência, local das sessões, forma de registro das reuniões, direitos e deveres dos conselheiros.

1.5 Cronograma da ação

A seguir (ver próxima página) elaboramos quadro com o cronograma de ações da SME de Tupã (SP)

1.6 Acompanhamento da ação

Essas ações serão concebidas como espaços de reflexão crítica, coletiva e constante. Sendo assim, torna-se imprescindível o acompanhamento dessas ações através de reuniões periódicas entre a SME e as escolas que implantarão os CEs. Além disso, visamos à troca de experiências entre os envolvidos, compartilhando dúvidas, angústias, a sistematização da própria prática através das pau-

Ação	Procedimento	Duração
Ação A	Articulação com a Secretaria Municipal de Educação	Fevereiro a março
Ação B	Sensibilização da comunidade escolar	Março a abril
Ação C	Aprofundamento no assunto	Abril
Ação D	Eleição dos conselheiros	Maior
Ação E	Elaboração de um regimento Interno	Junho a julho

Quadro 1: Cronograma de ações da SME de Tupã/SP

Fonte: As autoras (2010) adaptado da Secretaria Municipal de Educação de Tupã, SP.

tas e opiniões dos pares sobre os assuntos discutidos nas reuniões, a pesquisa a partir da reflexão e a busca do aperfeiçoamento das ações, o desenvolvimento de atitudes de cooperação e co-responsabilidade, a elaboração de formas de intervenções pessoais ou coletivas, e a possibilidade de integração e replanejamento das ações, caso necessário.

2 Segunda ação

Consiste de propor a formação continuada dos conselheiros escolares como forma de potencializar a atuação dos CEs.

2.1 Problema e seu diagnóstico

Para potencializar a participação dos conselheiros faz-se necessário que aconteça um processo permanente de formação e aprofundamento dos temas educacionais, por meio da sensibilização e reflexão sobre a vida escolar, criando oportunidades de ações concretas de intervenção com práticas democráticas.

Os conselhos têm assumido papéis mais importantes, participando do planejamento e avaliação do projeto político pedagógico. Para que o conselheiro contribua para o fortalecimento do CE é importante que se organize coletivamente e mobilize a comunidade local, além dos segmentos da comunidade escolar. Enfatiza-se que os participantes de reuniões e projetos de formação participem de momentos de definição do problema, de busca e compreensão para poder solucioná-los. Também, devemos utilizar o conhecimento dos participantes e buscar outros conhecimentos para elaborar propostas e soluções.

Entende-se que sem uma mudança radical na forma de organização da sociedade, fica difícil superarmos a alienação, mas podemos criar espaços de “desalienação”, nos quais as pessoas possam tomar consciência e ter uma experiência alternativa de relacionamento. Por meio da atuação dos conselhos e da potencialização das ações de formação dos conselheiros, espera-se despertar novas consciências, o que nos permitirá caminharmos para uma sociedade mais crítica e justa.

2.2 Proposta de ação

- Buscar junto às Secretarias Municipais de Educação (SMEs) apoio para o processo de implantação dos projetos de formação dos conselhos escolares (CEs).
- Realizar diagnósticos referentes aos entraves e desafios existentes na escola.
- Organizar, planejar e executar ações voltadas para a formação continuada dos conselheiros escolares.
- Elaborar proposta de solução aos problemas diagnosticados e confirmados.

2.3 Objetivo da ação

Promover a participação de representantes de conselho escolar em várias formações continuada como forma de qualificar e potencializar a atuação deste colegiado junto à escola.

2.4 Procedimentos da ação

Para iniciarmos as ações elencamos alguns procedimentos:

2.4.1 Ação A: Buscar parceria com a Secretaria de Educação – municipal ou estadual – para realizar as diferentes formações continuada, caso seja necessário o apoio poderá ser mais pontual, tendo um ou mais técnicos contribuindo em momentos específicos da formação.

2.4.2 Ação B: Realizar diagnósticos e pesquisando problemas do trabalho pedagógico e, principalmente, descobrir suas origens. Antes de iniciar a investigação é indispensável definir os procedimentos e os instrumentos que serão utilizados para descobrir o problema, como, por exemplo, anotações do que se vê e observa sobre o assunto; questionários e entrevistas.

2.4.3 Ação C: Potencializar, por meio de um processo permanente de formação continuada, ações em que os conselheiros se reúnam para conhecimento da fundamentação teórica e legal. Esta formação deve permitir uma primeira leitura temática da realidade escolar e a formulação de algumas questões a serem aprofundadas e confirmadas (ou não), a fim de encontrar alternativas e definir como solucionar melhor os problemas.

2.4.4 Ação D: Revisar o projeto político pedagógico, sempre que as soluções dos problemas diagnosticados estiverem avançando, como forma de garantir a execução da proposta de solução de problemas enfrentados pela escola.

2.5 Cronograma da ação

A seguir (na próxima página) elaboramos quadro com o cronograma de ações da SME de Tupã (SP)

Ação	Procedimento	Duração
Ação A	Articular com a Secretaria Municipal de Educação o processo de implantação dos projetos de formação dos CEs	Início do ano
Ação B	Realizar diagnósticos referentes aos entraves e desafios existentes na escola	Permanente / Sempre que necessário
Ação C	Organizar, planejar e executar ações voltadas para a formação continuada dos conselheiros escolares.	Permanente / bimestral
Ação D	Elaborar proposta de solução aos problemas diagnosticados e confirmados	Anualmente / sempre que for necessário

Quadro 2: Segundo cronograma de ações da SME de Tupã (SP)

Fonte: As autoras (2010) adaptado da Secretaria Municipal de Educação de Tupã, SP.

2.6 Acompanhamento da ação

O acompanhamento deve acontecer de forma contínua e prática, com reflexão sobre as falhas existentes, aperfeiçoando os aspectos positivos, bem como criando novas propostas de ação práticas, principalmente, substituindo aquelas que ainda não deram certo. Nesse sentido, a participação exige um aprendizado, no qual devemos exercitar na vivência cotidiana e no bom desempenho de funções dos conselheiros. Formação continuada ocorre por meio de leitura, reflexão, e discussão coletiva sobre o papel e a atuação de cada membro da equipe escolar e comunidade. Outra forma, seria por meio do acompanhamento da execução do projeto político pedagógico da escola.

Plano de Ação nº 11 – Projeto de formação continuada do conselho escolar

Claudinéia dos Santos Mendes (Jarinu-SP)

1 Introdução

Como sabemos, a atuação do conselho escolar é de suma importância para a gestão democrática da escola pública e para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Porém entende-se que na maioria dos municípios brasileiros não há participação ativa desses colegiados, principalmente com relação à elaboração, execução e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Em meu município a situação não é diferente. A atuação dos CEs limita-se à observação dos resultados alcançados e ao apoio e/ou validação das ações planejadas e executadas pelos diretores, professores e coordenadores das es-

colas, na maioria das vezes são apenas informados das decisões, ações e dos seus resultados.

Nesta situação, acredito que um grande trabalho deve ser desenvolvido na rede municipal de ensino para que as ações dos conselhos escolares (CE) possam ser transformadas em ações efetivas para a democratização da gestão destas escolas e, conseqüentemente, para melhoria da qualidade do atendimento e dos resultados esperados pela comunidade.

O incentivo para que eu fizesse o curso de extensão oferecido pela Ufscar, foi uma das primeiras ações vindas da Secretaria da Educação do meu município. A expectativa de que durante esta formação ou ao término dele possamos mudar a realidade das escolas desse sistema de ensino, com uma reorganização das funções e atuação dos CE. Porém estamos apenas no início do processo de democratização da gestão e muitas outras ações, essenciais precisariam ser desenvolvidas pelos CE. Algumas delas:

2 Movimento diagnosticador:

Este é o momento de investigação da realidade no qual são levantadas as situações-problema:

- promover reuniões e cursos de formação com os diretores, no que se refere a atuação dos CE, em busca do fortalecimento dos colegiados;
- convocação dos membros dos CE de cada unidade escolar para esclarecimentos quanto à sua importância e função na democratização da escola;
- levantamento dos dados da situação escolar relacionados aos problemas de cada instituição;
- fazer o diagnóstico da escola e do processo educativo (desempenho dos alunos, atuação dos envolvidos, gestão, condições de aprendizagem, contexto social etc.) utilizando instrumentos variados e adequados para coleta de dados.

3 Movimento de tematização

Este é o momento de compreensão da realidade, discussão das situações-problema situando-as no contexto:

- levantar dados, por meio de análise documental, para compreender melhor quais são os problemas das escolas e suas causas prováveis;
- realizar reuniões sistemáticas para estudo, com trocas e reflexões sobre temas que sejam levantados como problemas;
- definir coletivamente que tipo de educação se quer desenvolver na escola, com vistas a obter práticas democráticas e comprometidas com a qualidade do ensino;
- conhecer a realidade e refletir sobre caminhos que levem à sua transformação;

- acompanhar o desenvolvimento da prática educativa e o processo de ensino-aprendizagem;
- trabalhar para conscientizar a todos (incluindo pais, funcionários e os próprios alunos além da equipe pedagógica), quanto a sua função educativa;
- assumir o desafio de buscar a democratização e a qualidade, considerando as relações sociais e a transformação da realidade.

4 Movimento propositivo

Este é o momento no qual se definem as alternativas de soluções dos problemas:

- participação efetiva do colegiado e toda a equipe escolar no planejamento, execução e acompanhamento do projeto político e pedagógico em busca de uma educação emancipadora;
- definição inclusive da visão estratégica da escola, onde constarão valores defendidos pela instituição, visão de futuro, missão e os objetivos estratégicos;
- construção de um plano de suporte estratégico por toda a equipe, onde constarão os objetivos, estratégias e metas;
- desdobramento desse plano estratégico em planos de ação, com todas as ações que são necessárias para resolver cada dificuldade ou atingir as metas;
- participar do processo de avaliação da escola, não apenas em relação ao produto, massobretudo, do processo, assumido que sucesso e fracasso são de responsabilidade coletiva;
- garantir a divulgação dos resultados para a comunidade escolar, de forma clara, construtiva e responsável, tendo em vista a busca de soluções para as práticas indesejáveis e manutenção das boas práticas educativas, tornando a gestão transparente e, conseqüentemente, confiável.

d) Implementação do conselho escolar no âmbito da legislação

Plano de Ação nº 12 – Elaboração de legislação própria para o conselho escolar

Valeria Ferreira De Angelis Carnahyba (Rio Claro, SP)

1 Problema e seu diagnóstico

De acordo com a Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) e com o Plano Nacional da Educação (PNE), a criação do conselho escolar (CE) nas instituições escolares,

apresenta-se de forma a priorizar a gestão democrática e participativa do ensino público, promovendo o exercício da cidadania no âmbito escolar e estabelecendo diretrizes norteadoras para a organização do trabalho por intermédio dos colegiados.

Dentro de um panorama Constitucional é criado o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), com a proposta de incentivar ações para a implantação dos conselhos nas unidades escolares (UE), através de uma visão democrática e participativa de educação. Nesse aspecto, o CE visa ser a instância que possibilita a discussão, a negociação e o encaminhamento de situações vivenciadas na instituição, favorecendo, desse modo, a participação social e a promoção da gestão democrática.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 263):

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

Nesta perspectiva, é necessário que o conselho escolar – sendo um órgão colegiado que possui representantes dos variados segmentos (de professores, gestores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral), eleitos para participarem da gestão da UE, nos âmbitos administrativo, pedagógico e financeiro –, seja regido através de legislação específica, conforme orientações da LDB, portanto, cada município deve criar suas normas para regulamentar a gestão do CE, considerando suas características locais.

Vale salientar que este processo de construção da legislação municipal necessita ser o mais participativo possível, de forma a garantir que o texto reflita os olhares dos diferentes envolvidos com a educação local, possibilitando que se apropriem mais facilmente da nova legislação, a qual deve estabelecer a constituição e atribuições deste colegiado.

Segundo a legislação do Estado de São Paulo tal composição está definida em 50% representantes dos servidores (incluindo o diretor) e 50% representantes de pais, alunos e professores. De acordo com o Estatuto do Magistério Paulista:

Art. 95 – O Conselho de Escola de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e no máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino. § 1º - A composição a que se refere o “caput” obedecerá a seguinte proporcionalidade:

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

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

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

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

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

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

§3º - Cada segmento representando no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos (SÃO PAULO, 1985).

No município de Rio Claro, a realidade é que as UEs seguem a mesmas disposições da legislação estadual citada, mas que, devido à implantação do Sistema Municipal de Ensino e à reforma do Estatuto do Magistério, encontra-se desatualizada, e por isso inadequada para reger a implantação e a prática dos conselhos de escola do município.

Nota-se, portanto, a necessidade da lei referente ao CE ser atualizada, para que as instituições escolares possam ter um colegiado com orientações específicas e atuais, que defendam os interesses sociais de todos os envolvidos no processo. Neste contexto, a regulamentação desse documento seguiria um único padrão com o intuito de fortalecer o trabalho e a própria formação dos conselhos, como aponta o documento publicado pelo MEC em 2004:

A lei vem para instituir e consolidar objetivos previamente criados pelo imaginário coletivo, pelas aspirações da cidadania. A gestão democrática da escola representa um valor a ser cultivado? A resposta óbvia é sim. Por isso a Constituição e a LDB o garantiram como objetivo a ser alcançado. As normas complementares definem processos e ações para a efetivação desses objetivos. Nesse sentido, a sociedade é instituinte e, por um processo histórico, induz a mudança do instituído. Aqui reside a função essencial do legislador: captar, perceber a convergência dos objetivos da cidadania para instituí-los na lei. Esse é o significado e o papel da democracia representativa (BRASIL, 2004).

Neste sentido essa lei visa uniformizar os trabalhos dos conselhos escolares, assegurando que a comunidade escolar e local esteja envolvida nas principais decisões tomadas pela escola, definindo parâmetros básicos tais como:

- o funcionamento do CE;
- a sua composição e atribuições;
- o processo de escolha de seus membros e suas representatividades;
- como deve ser a participação dos conselheiros;
- quais as suas funções.

Vale salientar que uma vez que a Secretaria Municipal da Educação (SME) assuma o compromisso com a criação de uma lei dos conselhos escolares, é

necessário que se crie espaços para envolver todos nesse processo de participação local.

2 Proposta de ação

Como os CE são órgãos colegiados, com membros de todos os segmentos das UEs, com a função de gerir coletivamente a instituição de ensino, representando um espaço de participação, a proposta de ação seria iniciar um processo de mobilização para a atualização da lei do conselho escolar (conforme indicado anteriormente).

Neste contexto, a SME, instituiria uma comissão com representantes de todos os segmentos de cargos e funções do magistério, para estudo e elaboração da lei, que se encontra desatualizada desde o ano de 1999. Todo o processo pode ser coordenado pela SME ou pela comissão formada, em parceria com as associações de bairros do município, buscando sempre manter aberto um canal que possibilite o diálogo junto ao poder público e a comunidade local e escolar.

Para fundamentar melhor este trabalho seria viável convidar especialistas para um debate inicial sobre o tema e também fomentar a pesquisa de experiências com conselho escolar de outros municípios, sendo importante que se familiarizem com o assunto, trocando idéias e reflexões para que, a partir das mesmas, comecem a organizar as propostas que serão definidas em assembleias através de votações. Toda essa articulação seria em conjunto com os membros das Associações de bairros e comunidades locais, divididas por regiões, a fim de que o movimento e as propostas abranjam o maior número de participantes possível, dentro de um processo democrático e participativo.

Após a construção, elaboração e aprovação da lei, seria realizado um ciclo de formação dos conselheiros para melhor entendimento de suas funções e atribuições, por meio da nova legislação, partindo para a construção do regimento interno de cada CE, canal mais estreito entre a legislação e a realidade de cada UE.

3 Objetivos da ação

- fomentar um processo democrático e participativo para institucionalizar o conselho escolar no município;
- construir/atualizar coletivamente a legislação do conselho;
- informar sobre a importância dos CE e suas atuais configurações no município;

4 Procedimentos da ação

Primeiramente, a SME convidaria os supervisores, diretores, professores, funcionários e pais de alunos para que participassem de uma palestra referente

ao conselho escolar. Nesta palestra poderia ser explicitada por um especialista qual a importância, como funciona tal colegiado, o qual é um mecanismo de participação, com o intuito de garantir a atuação da comunidade escolar nos processos decisórios, fortalecendo o envolvimento das questões pedagógicas e administrativas, para que se garanta a qualidade do ensino, dentro de uma visão democrática de educação. O convite para a respectiva palestra e sua divulgação ficaria a encargo das unidades, que enviariam os representantes interessados, incluindo seus conselheiros em gestão.

Após essa palestra, seria composta uma comissão, com pelo menos um representante de cada escola, além dos especialistas da SME para estudos detalhados sobre o conselho escolar, a fim de, juntos, pensarem nas prioridades legislativas para o CE do município de Rio Claro. Para tanto, estudariam experiências de outros municípios enquanto leis formalizadas, que podem ser encontrados no *site* do MEC.

Esses levantamentos aconteceriam por regiões, em pólos, através de parcerias com as associações de moradores dos bairros, pois as mesmas possuem representantes de todos os segmentos (pais, alunos, comerciantes, ou seja, comunidade geral). Vale ressaltar que os bairros são divididos por regiões, as quais possuem moradores que fazem parte dessas comissões que se reúnem constantemente para discutir e propor soluções para os problemas encontrados nos bairros em que residem.

Os representantes das comissões das escolas, junto com os membros da associação de moradores, ficariam responsáveis em fazer discussões, levantamentos das prioridades encontradas para ser feito um esboço da nova lei, bem como propor sugestões a serem apresentadas em cada reunião, por intermédio dos bairros – tais propostas serão elencadas durante as reuniões pré-agendadas dos CE.

Após a apresentação dessas prioridades e sugestões organizadas pelas escolas será feita uma assembléia, organizada pela SME com representação dos moradores das associações de bairros, dos conselheiros e de especialistas da educação, a fim de que sejam votadas as melhores propostas para a construção desta nova lei. Tal votação poderia acontecer entre os delegados (escolhidos nas UEs entre seus pares) que representariam o grupo, tendo direito a voto. Nessa plenária seria organizada uma mesa, com um relator que redigiria as propostas para votação, um secretário para redigir a ata da assembléia e um orador que ficaria responsável pela leitura e organização do tempo para as votações.

Com o esboço da lei organizada e concluída, a comissão encaminha à Câmara Municipal para aprovação, preferencialmente entregue a um vereador que esteja mais próximo e comprometido com todo o processo realizado, acompanhando em sessões da Câmara Municipal sua votação e aprovação, com uma

possível sensibilização para que o Legislativo perceba o envolvimento e a participação das pessoas que defendem a proposta.

Após este processo começaria um ciclo de formação para os conselheiros das escolas, com o intuito de esclarecer quais são as suas atribuições, funções e responsabilidades ao participar deste colegiado. Essa formação deve ser realizada por um membro do CE, com o propósito de fomentar as características de um conselho atuante, que funcione de maneira permanente, com reuniões sistematizadas, marcadas com antecedência e em horários onde haja a participação de todos os membros. Outro fator importante para ser discutido nesta formação é como o CE necessita definir conjuntamente seus objetivos, metas e estratégias dentro de um plano de ação, o qual poderá ser elaborado semestral ou anualmente pelos conselheiros, desde que suas avaliações sejam periódicas.

Vale ressaltar que essa comissão não deve priorizar apenas essa formação inicial, mas também acompanhar, constantemente, as reuniões dos CE para que a importância do trabalho dos mesmos não se perca ao longo da gestão.

4 Cronograma de ação

A seguir elaboramos o cronograma de ações da SME de Rio Claro (SP)

CRONOGRAMA	AÇÕES
Marcada pela SME para iniciar as atividades referentes ao plano (período noturno)	Palestra sobre atuação e importância do conselho escolar para todos os envolvidos nas UE
2 a 3 reuniões para apresentações de propostas - plenárias	Apresentações de propostas - plenárias
Reunião da comissão	Elaboração de documento com as propostas que irão para votação.
Assembléia	Votação das propostas que comporão a Lei
Reunião da comissão	Elaboração da minuta de Lei com propostas aprovadas em assembléia.
Encaminhamento ao Legislativo	Encaminhar a proposta de Lei dos CE Por intermédio de um vereador para aprovação.
Reunião na Câmara Municipal	Acompanhamento das decisões nas reuniões da Câmara Municipal quando for para votação.

Quadro 1: Cronograma de ações da SME de Rio Claro (SP)

Fonte: A autora (2010) adaptado da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, SP.

5 Acompanhamento da ação

A palestra inicial deve ter por volta de, no máximo, duas horas de duração, já que períodos mais longos podem dispersar e se tornar inviável, o tempo restante da reunião deve ser aproveitado para o levantamento de perguntas e dúvidas. Para os encontros que serão realizados junto com as associações dos morado-

res de bairros, é necessária uma pauta do dia, na qual os coordenadores de grupo apresentem, mediante uma retomada dos assuntos discutidos em reuniões passadas, as propostas a serem discutidas.

Tais propostas deverão ser problematizadas, provocando um círculo de diálogos entre os participantes, suas visões, saberes e experiências antes de serem definidas para votação em assembléia.

Referências

ANTUNES, Ângela (Org.). **Conselhos de escola: formação para e pela participação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL. **Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L4024.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.../L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. **Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001a. <www.planalto.gov.br/ccivil.../L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 2.896, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004a. Seção 2, p. 7.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico**. Brasília, DF, 2004b. (Caderno, 4).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação**. Brasília, DF, 2006a. (Caderno, 6).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Brasília, DF, 2004c. (Caderno, 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília, DF, 2004d. (Caderno, 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a educação do campo**. Brasília, DF, 2006b. (Caderno, 9).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil**. Brasília, DF, 2006c. (Caderno, 7).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social**. Brasília, DF, 2006d. (Caderno, 10).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília, DF, 2004e. (Caderno, 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a valorização dos trabalhadores em educação**. Brasília, DF, 2006e. (Caderno, 8).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília, DF, 2004f. (Caderno, 5).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Guia do formador: Módulo 2**. Brasília, DF, 2001b.

BUARQUE, Chico. **Paratodos**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=eEXwfAzRR1I&feature=related>>.

Acesso em: 13 jul. 2010.

A CARTA de Pero Vaz de Caminha. Porto Seguro, 1 maio 1500. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>>.

CIARDELLA Thais Monteiro; VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. **Festas em ambiente escolar: currículo oculto**. Marília: Edunesp, 2009. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/index.php?CodigoMenu=4147&CodigoOpcao=4370>>.

ESCRITORES da liberdade. Direção: Richard Lagravenese. Produção: Richard Lagravenese. Roteiro: Richard Lavaganese, Erin Gruwell, Freedom Writers. Elenco: Hillary Swank; Patrick Dempsey; Scott Glenn, Imelda Stanton; April Lee Hernandez; Kristin Herrera; Jacklyn Ngan; Sergio Montalvo; Jason Finn; Deance Wyatt. [Estados Unidos, Alemanha], 2007. Duração: 123 min. Gênero: Drama.

FREIRE, Paulo. **Comunicação ou extensão?** Vídeo apresentado em 21 de maio de 2009. Trabalho apresentado como parte da avaliação para a disciplina Extensão Rural do curso de Agronomia da UFRPE. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=wFqCrP0Z8GE>>.

Acesso em: 13 jul. 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Brasil. Diretoria Financeira. Coordenação-Geral de Operacionalização do Fundeb e de Acompanhamento e Distribuição da Arrecadação do Salário-Educação. Coordenação de Operacionalização do Fundeb. **Perguntas frequentes**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-fundeb/2977>>-perguntasfrequentesversaoparaimprensa>.

Acesso em: 24 maio 2010.

GONZAGA JÚNIOR, Luis N. É. 1988. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/gonzaguinha/16456/>>.

Acesso em: 13 jul. 2010.

ITANI, A. **Festas e calendários**. São Paulo: Edunesp, 2003. Disponível em: <prope.unesp.br/xxi_cic/27_36953906898.pdf>.

Acesso em: 16 maio 2010.

O JARRO. Roteiro e direção: FORUZESH, Ebrahim. Fotografia: Iraj Salavi. Montagem: Changiz Sayad. Música Mohammad Reza Aligholi. Elenco: Fatemeh Asrah, Behzad Khodaveisi, Hossein balai, Alireza Haji-Ghasemi. [Irã], 1992. Livre/83min/legendado/DVD/colorido.

- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LUIZ, Maria Cecília; CONTI, Celso. Políticas públicas municipais: os conselhos escolares como instrumento de gestão democrática e formação da cidadania. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP, 2007.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Projeto Político-Pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente**. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 6, n. 25, p. 12-15, fev./abr. 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996.
- RIO CLARO. **Lei nº 2.081, de 31 de outubro de 1985**. Estatuto do Magistério Público de Rio Claro. Rio Claro, 1985.
- RIO CLARO. **Lei nº 3.096, de 22 de março de 2000**. Altera o Estatuto do Magistério Público de Rio Claro. Rio Claro, 2000.
- RIO CLARO. **Lei Complementar nº 24, de 15 de outubro de 2007**. Estatuto do Magistério Público de Rio Claro. Rio Claro, 2007.
- SARAMAGO, José. Não sabia que era preciso. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Guia do formador: Módulo 2**. Brasília, DF, 2001.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO. Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município: textos consolidados e atualizados**. São Bernardo do Campo, 1999.
- SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Regimento escolar único para as escolas de educação infantil e ensino fundamental**. São Bernardo do Campo, 2003.
- SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo, [1985]. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/41/56.html>>. Acesso em: 28 nov. 2006.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 67, de 18 de março de 1998**. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm>. Acesso em: 21 fev. 2011.
- SILVA AGUIAR, M. Ângela da et. al. **Conselho escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <www.fce.ufscar.br/file.php/12/Biblioteca>. Acesso em: 20 jul. 2010.

Sobre os autores

Celso Conti graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), mestre em Educação pela mesma instituição e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Também fez estudos em nível de doutorado na Universidade de Salamanca, Espanha. É professor efetivo da Ufscar vinculado ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), atuando na linha de pesquisa “Educação Escolar: Teorias e Práticas”. Além de ensino, pesquisa e publicação nesta área, tem desenvolvido trabalhos de extensão universitária junto aos municípios, com destaque para o Curso de Especialização em Gestão Escolar, modalidade a distância, no âmbito do Programa Nacional de Escola de Gestores da Educação Básica, do MEC, em convênio com a Ufscar.

Flávio Caetano da Silva graduado Pedagogia pela Unicamp, cursou o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma universidade e doutorou-se em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). É professor adjunto do Departamento de Educação da Ufscar, *campus* São Carlos, com pesquisas na área de “Gestão e Políticas Públicas em Educação”, com ênfase em financiamento da educação.

Géssica Priscila Ramos graduada Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), cursou o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da mesma universidade e doutorou-se em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufscar. Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Educação da Ufscar, *campus* São Carlos, e membro dos Grupos de Pesquisa “História e Política Educacional Brasileira” (Unesp/São José do Rio Preto) e “Economia Política da Educação e Formação Humana” (UFSCar/ São Carlos), com pesquisas na área de gestão e política educacional e de valorização e identidade do professor e da escola.

Maria Cecília Luiz graduada Pedagogia pela Ufscar, cursou o mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufscar, e o doutorado em Educação Escolar pela Unesp. Atualmente é professora efetiva da Ufscar, vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando na linha de pesquisa “Educação Cultura e Subjetividade”. Participa do Grupo de Estudos sobre Políticas e Gestão da Educação (Gepge), com pesquisas na área.

Maria Cristina Fernandes, graduada em Ciências Sociais pela Unesp, mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Educação Escolar pela Unesp. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Ufscar e docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML/Ribeirão Preto) e membro do grupo de pesquisa “Currículo, História e Poder”.

Sandra Aparecida Riscal, graduada em Pedagogia pela Unicamp e doutora em Política Educacional e Sistemas de Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Atualmente é professora adjunta da Ufscar, vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), atuando na linha de pesquisa “Educação Cultura e Subjetividade”. Também, é vice-coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar (Escola de Gestores) oferecido pela Ufscar.

Alunos/co-autores:

Ana Lucia da Silva, graduada Pedagogia pela Ufscar, com bolsa de Iniciação Científica na área de Políticas Públicas e Gestão Educacional. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na mesma universidade, na área de “Política e Gestão da Educação”.

Drieli Camila Giangarelli, graduanda do quarto período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufscar. Atualmente participa do Gepge. Foi bolsista-colaboradora no curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares” oferecido pela Ufscar, com bolsa da Pró-Reitoria de Extensão da Ufscar.

Júlia Pires Pasetto, graduanda do último ano do curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufscar. Participa do Gepge, na área de “Políticas Públicas e Gestão Educacional”, realizando iniciação científica e trabalho de conclusão de curso no âmbito do conselho escolar. Foi bolsista-colaboradora no curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares” oferecido pela Ufscar.

Juliana Carolina Barcelli, graduanda do sexto período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufscar. Atualmente participa do Gepge, com pesquisa na área de “Políticas Públicas e Gestão Educacional” e realiza iniciação científica no âmbito do conselho escolar. Atuou como auxiliar pedagógica no curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares” oferecido pela Ufscar.

Lariska Nicolle de Oliveira, graduanda do quarto período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufscar. Atualmente participa do Gepge. Foi bolsista-colaboradora no curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares” oferecido pela Ufscar, com bolsa da Pró-Reitoria de Extensão da Ufscar.

Lucéia de Souza Paula, graduanda do sexto período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufscar. Atualmente participa do Gepge, com pesquisa na área de “Gestão Escolar e Políticas Públicas”. Foi bolsista-colaboradora no curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares” oferecido pela Ufscar, com a Bolsa de Assistência a Estudantes e Incentivos à Extensão (Programa de Ações Afirmativas, Pró-Reitoria de Graduação da Ufscar).

Ronaldo Martins Gomes, bacharel em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito de São Carlos, e licenciado em Filosofia pelas Faculdades Claretianas de Batatais. Cursou especialização, *lato senso*, em História, Cultura e Educação pelo Centro Universitário Central Paulista e cursa especialização, *lato senso*, em Educação de Jovens e Adultos pela Ufscar. Atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar), na linha de pesquisa “Educação Cultura e Subjetividade”. É professor das disciplinas de Filosofia e Sociologia na rede pública estadual.

Viviane Wellichan, graduanda do quarto período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufscar. Atualmente participa do Gepge. Atuou como auxiliar pedagógica e administrativa no curso de extensão “Formação Continuada a Distância em Conselhos Escolares” oferecido pela Ufscar.

