UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

A RELAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM A COMUNIDADE VISTA A PARTIR DAS AÇÕES DE SEU CONSELHO, NO MUNICÍPIO DE ITAPEVI - SP

ADALBERTO RIBEIRO

SÃO PAULO

2008

ADALBERTO RIBEIRO

A RELAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM A COMUNIDADE VISTA A PARTIR DAS AÇÕES DE SEU CONSELHO, NO MUNICÍPIO DE ITAPEVI - SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn.

SÃO PAULO

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Ribeiro, Adalberto.

A relação de uma escola pública com a comunidade vista a partir das ações de seu conselho, no município de Itapevi – SP. / Albdaberto Ribeiro. São Paulo, 2008.

134 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2008.

Orientador: Maria da Glória Marcondes Gohn.

1. Gestão Democrática, 2. Território, 3. Participação, 4. Cidadania

CDU. 37

A RELAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA COM A COMUNIDADE VISTA A PARTIR DAS AÇÕES DE SEU CONSELHO, NO MUNICÍPIO DE ITAPEVI - SP

Por

ADALBERTO RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação:

_____

Presidente: Profª. Maria da Glória Marcondes Gohn, Dra. – Orientador, Uninove

_____

Membro: Prof. Carlos Bauer de Souza, Dr. – Uninove

_____

Membro: Prof. Pedro Ganzeli, Dr. – Unicamp

_____

Membro: Prof. José Rubens Lima Jardilino, Dr. – Uninove

São Paulo, 12 de Junho de 2008

AGRADECIMENTOS

Não são poucas as lembranças que nos remetem às pessoas que, no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, de forma direta ou indireta, contribuíram para sua realização.

A cada uma delas, da intimidade dos meus sentimentos, minha gratidão e apreço.

Minha gratidão aos mestres e colegas mestrandos do Programa de Pós-graduação da UNINOVE, cujo apoio e influência no processo de minha formação fez reforçar minha fé e compromisso com a educação libertadora.

Em especial, agradeço aos Professores Dr. Carlos Bauer de Souza e Dr. Pedro Ganzeli, pelas valiosíssimas sugestões e contribuições proporcionadas por ocasião do exame de qualificação.

À Professora Orientadora Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn, pela compreensão e paciência, pelo rigor e afeto, pela confiança e apoio, pela orientação e dedicação, minha mais profunda gratidão e admiração.

Aos meus familiares e amigos que, com respeito, compreenderam meus isolamentos, fundamentais às leituras e reflexões, meu agradecimento e o compromisso de retribuição.

À dedicada diretora da escola "Celina de Barros Bairão", Professora Geralda Aparecida Moreira, e aos seus professores, funcionários e alunos, pela confiança, pelo aprendizado, companheirismo e amizade, meu respeito, solidariedade e eterna gratidão.

Agradeço também aos companheiros de trabalho, na Diretoria de Ensino e na UAB - Itapevi, pelo incentivo e apoio.

Finalmente, agradeço aos professores, funcionários, ex-alunos e pais, membros do Conselho da escola investigada, pela colaboração e sinceridade na expressão das opiniões e informações prestadas.

Insistir na autonomia da escola não é conferir-lhe um estatuto que a isola da sociedade e das lutas aí travadas. [...] Ela [a escola] só poderá definitivamente ser o lugar onde os oprimidos adquirirão "lucidez e força" no dia que eles aí estiverem. Por isso, sua primeira tarefa seria abrir suas portas para eles e provavelmente ir buscá-los. Esse tempo em que a escola ousadamente vai às ruas não é o nosso tempo. Enquanto isso talvez devamos "limpar a casa", pensarmos hoje a utopia do que poderá ser amanhã uma realidade.

Moacir Gadotti, 1979

RESUMO

Em um cenário de implantação de políticas sociais que ampliam a participação da sociedade na esfera pública de decisões, o envolvimento dos pais, alunos e da comunidade em geral na gestão da escola pública ganha centralidade devido ao seu potencial de formação, capaz de promover um salto de qualidade nas ações da sociedade civil organizada. A escola se apresenta como importante instância capaz de corresponder à demanda de participação e, principalmente, suscitar uma nova cultura política. Não obstante, a escola pública se encontra em uma crise caracterizada pelas dificuldades de se atualizar historicamente e, conseqüentemente, de se cumprir o pressuposto radical da sua função social, que é: promover a inserção cidadã das novas gerações na vida em sociedade. Nesse sentido, este trabalho realiza um estudo sobre a relação de uma escola pública em Itapevi - SP com a comunidade, por meio das ações do seu Conselho de Escola, no período compreendido entre 1986 e 2006. A investigação incide, primeiro, sobre as ações do colegiado registradas nas atas das reuniões, a partir das quais busca-se analisar e qualificar a participação dos atores sociais envolvidos. Em uma segunda fase da pesquisa, desenvolve-se um exame sobre as representações e concepções de alguns destes atores sociais. Todos os dados são finalmente analisados, à luz de um quadro referencial teórico cujas categorias-chave são: "gestão democrática"; "território"; "participação" e "cidadania". Pretende-se, com este estudo, subsidiar a elaboração de uma conclusão que possa confirmar, invalidar ou modificar a hipótese inicial de que, mesmo sendo a escola o *lócus* privilegiado da sociedade, capaz de favorecer o desenvolvimento de uma cultura política, no sentido defendido por Gohn (2004a, p.41), ela não tem se organizado satisfatoriamente em função da realização do seu potencial de formação de uma cultura de participação dos indivíduos, para atuarem efetivamente nas diversas instâncias da vida em sociedade.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Território; Participação; Cidadania; Conselhos; Colegiados escolares.

ABSTRACT

In an implementation scene of social policies that have broaden the society participation in the public decisions sphere, parents', students' and the community's involvement in the management of a public school wins centrality due to its training potential that is capable to promote a leap of quality in the actions of the civil society. The school is presented as an important focus able to correspond the demand of participation and, mainly, to give rise a new political culture. However, the public school is in a crisis characterized by difficulties in historically updating itself and, consequently, to accomplish the radical assumption of its social function, that is: to promote a citizen insertion of new generations in society. In this sense, this work does a study, through the schooll council actions, about the relation of a public school in Itapevi – SP with its community, in the period from 1986 to 2006. The first focus of this research is on the actions of the collegiate recorded in the minutes of meetings and from which we aim to analyze and qualify the participation of the social actors involved. In a second phase of the work, we developed a search upon the representations and conceptions of these social actors. All the data were, finally, analyzed under the light of a theoretical reference framework whose key categories are: democratic management, territory, participation and citizenship. We intend with this research to subsidize the alaboration of a conclusion that can confirm, invalidate or modify the initial hypothesis that, although the scool is a privileged locus of society, capable to encourage the developmente of a politic culture in the sense defended by Gohn (2004a, p.41), it has not been satisfactorily organized according to the accomplishment of its potential of training to an individual participation culture in to them act effectively in all instances of the life in society.

Key words: Democratic Management; Territory; Participation; Citizenship; Council; Scholastic Colleges.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....11

INTRODUÇÃO.....15

I - QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO.....23
1.1 CONCEITO DE TERRITÓRIO.....23
1.2 CONCEITO DE CIDADANIA.....28
1.2.1 Cidadania como condição legal.....28
1.2.2 Cidadania como atividade desejável.....30
1.3 CIDADANIA E O PROCESSO CIVILIZADOR.....31
1.4 CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO.....35
1.4.1 Participação como condição e possibilidade de transformação da realidade social.....35
1.4.2 Participação como recurso didático-pedagógico.....37
1.5 CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA.....39

II - A PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 90.....42
2.1 HISTÓRICO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS COLEGIADOS ESCOLARES EM SÃO PAULO.....51

III - CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DA ESCOLA EM ESTUDO.....58
3.1 O MUNICÍPIO DE ITAPEVI – HISTÓRIA.....58
3.2 ITAPEVI NO CONTEXTO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO: ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS E INFRA-ESTRUTURA URBANA.....60
3.3 NA PERIFERIA DA PERIFERIA: O BAIRRO ENGENHEIRO DR. CARDOSO.....66
3.4 A ESCOLA EM ESTUDO – HISTÓRICO.....72

IV - OS DOCUMENTOS DE ANÁLISE DO CONSELHO DA ESCOLA ESTADUAL CELINA DE BARROS BAIRÃO.....75
4.1 INTRODUÇÃO.....75

4.2 AS ATAS DE REUNIÕES DO CONSELHO DA ESCOLA ESTADUAL PROFª. CELINA DE BARROS BAIRÃO – 1986-2006.....77

V - QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA CONSIDERAÇÕES FINAIS.....86

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....101

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....104

APÊNDICE.....112

ANEXOS.....114

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Resultados comparativos dos principais grupamentos de atividade RMSP X Itapevi – em % da população ocupada. 63
Quadro II - Forma de inserção do trabalhador no mercado de trabalho – RMSP (em % da população ocupada).....63
Quadro III - Variação do número de eleitores do Município de Itapevi.....64
Quadro IV - Síntese dos principais problemas/conseqüências de impacto social e econômico no município de Itapevi - SP.....65
Quadro V - Descrições das escolas do bairro Engenheiro Dr. Cardoso – Itapevi.....72
Quadro VI - Complexo de canais de participação da escola.....76
Quadro VII - Resumo das reuniões do C.E. destacadas por assunto – Vol. I de atas do Conselho de Escola – 1986 a 1999.....78
Quadro VIII - Resumo das reuniões do C.E. destacadas por assunto – Vol. II de atas do Conselho de Escola – 2000 a 2006.....81
Quadro IX - Freqüência e segmento de participação no CE.....86
Quadro X - Respostas à pergunta: "De que forma se deu sua inclusão no Conselho de Escola?".....89
Quadro XI - Respostas à pergunta: "Como avalia sua participação no Conselho de Escola?".....91
Quadro XII - Respostas à pergunta: "Qual era a sua expectativa com relação ao Conselho de Escola?".....92
Quadro XIII - Respostas à pergunta: "Durante o período de sua participação, o Conselho atendeu às suas expectativas?".....92
Quadro XIV - Respostas à pergunta: "A sua participação no Conselho exerceu algum tipo de influência na sua formação?".....96
Quadro XV - Respostas à pergunta: "Que aspectos do Conselho de Escola podem ser considerados positivos? E negativos?".....97

LISTA DE FOTOS, MAPA E GRÁFICO

Foto 1 - Fábrica de cimento Santa Rita, atualmente desativada.....60
Foto 2 - Trem que serve à extensão operacional Itapevi - Amador Bueno.....61
Foto 3 - Vista parcial do bairro Engenheiro Dr. Cardoso – Itapevi – SP.....67
Foto 4 - Vista parcial do bairro Engenheiro Dr. Cardoso – Itapevi – SP.....67
Foto 5 - Fachadas de algumas das igrejas do bairro.....68
Foto 6 - Vista parcial da estação de trem do bairro.....69
Fotos 7 e 8 - Vista parcial do bairro Engenheiro Dr. Cardoso – Itapevi – SP.....69
Fotos 9 e 10 - Vista parcial dos condomínios instalados no bairro.....70
Foto 11 - Vista parcial do prédio da E.E. Profª Celina de Barros Bairão.....74

Mapa 1 - Região Metropolitana de São Paulo.....61

Gráfico I - Migrantes Interestaduais, segundo Local de Origem (em %) Estado de São Paulo 1986-1991 e 1995-2000.....62

LISTA DE SIGLAS

PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
SAEB - SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ANRESC - AVALIAÇÃO NACIONAL DE RENDIMENTO ESCOLAR
SARESP - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SP
PISA - PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES
INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
EE - ESCOLA ESTADUAL
SEED - SECRETARIA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
ONGS - ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS
UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
PNLD - PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
APEOESP - SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO
FUNDEF - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO
EFS - ESTRADA DE FERRO SOROCABANA
DOI-SP - DEPARTAMENTO DE OPERAÇÕES E INFORMAÇÕES DE SP
PCB - PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO
IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
SEADE - FUNDAÇÃO SISTEMA DE ANÁLISE DE DADOS
RMSP - REGIÃO METROPOLITANA DO ESTADO DE SP
COHAB - COMPANHIA METROPOLITANA DE HABITAÇÃO DE SP
CDHU - COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO HABITACIONAL URBANO
TRE - TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL
IPRS - ÍNDICE PAULISTA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL
ICMS - IMPOSTO SOBRE CIRCULAÇÃO DE MERCADORIAS E SERVIÇO
FEPASA - FERROVIA PAULISTA SOCIEDADE ANÔNIMA
CEMEB - CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA
EM - ESCOLA MUNICIPAL
APM - ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES
FNDE - FUNDAÇÃO NACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
DRE - DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO
CE - CONSELHO DE ESCOLA
SEE - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
UE - UNIDADE ESCOLAR
PCNS - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
ACD - ATIVIDADE CURRICULAR DESPORTIVA
EM - ENSINO MÉDIO
EF - ENSINO FUNDAMENTAL
PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

APRESENTAÇÃO

Atuando como professor de Educação Básica desde 1981, assumi em 2002 a função de professor coordenador pedagógico da Escola Estadual Professora Celina de Barros Bairão, em Itapevi, e em 2003 o cargo de docente[1] da Rede de ensino do mesmo Município. No desempenho de tais atividades, tenho acompanhado com interesse e atenção as propostas e ações que procuram estabelecer reformas na educação brasileira, que vêm se processando sobretudo desde os anos 90.

Estas propostas de reforma têm como foco todos os níveis de ensino e fazem parte de um movimento mundial pautado em um discurso de revisão crítica da política educacional de todos os países. Dessa forma, elas procuram corresponder à necessidade atual de inovações que possam permitir aos sistemas de ensino e ao processo educativo atenderem efetivamente às demandas contemporâneas em face das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e políticas que implicam modificações significativas nas relações dos indivíduos com o mundo.

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 80, as instâncias de participação da sociedade civil com centralidade no tema da democratização das relações sociais e políticas deram um salto quantitativo com a ampliação da esfera pública de decisão – conselhos gestores, orçamento participativo –, visando ao fortalecimento do controle social sobre o Estado e ao atendimento da exigência histórica de descentralização para a consolidação da democracia no país. Essa nova prática gerou a implantação de políticas sociais que passaram a garantir a participação de pais e do conjunto da comunidade escolar na gestão da escola.

Dois dos fatores que contribuíram para este direcionamento foram: a transição do regime militar autoritário para o período de redemocratização do país, que possibilitou novas formas de manifestações sociais em diversos setores da sociedade; e um conjunto de fatores ligados ao Estado, como as reformas surgidas no seu interior, provocadas por uma crise fiscal e questionamentos sobre seu papel no provimento dos serviços públicos. Esta conjuntura levou-o a adotar estratégias de inclusão da sociedade civil para suprir o seu menor empenho na prestação destes serviços, com destaque àqueles relacionados ao setor educacional, objeto do presente estudo.

---

[1] Área das ciências Físicas e Biológicas.

Da associação destes dois fatores, a partir de 1988, com a abertura política emanada da nova Constituição, formas inovadoras de participação social oriundas de iniciativas de diversos setores da sociedade civil eclodiram em todo o país. No setor da educação, propostas de participação da comunidade se intensificaram, especialmente devido à insatisfação quanto ao caótico quadro que já se vislumbrava no ensino público brasileiro, gerado em grande parte pela incapacidade e ineficiência do Estado em atender e gerenciar o setor.

Sob pressões da sociedade civil e de interesses políticos, as administrações públicas do setor educacional voltaram sua atenção para a escola, que passou a ocupar o centro das preocupações das reformas educacionais. As renovações do setor, orientadas pela cooperação técnica decorrente dos acordos financeiros com órgãos internacionais, preconizavam a participação da comunidade na gestão escolar como ação decisiva para garantir um maior envolvimento dos pais e da sociedade na escola.

O novo projeto de educação e de gestão das escolas públicas, no entanto, não se dissocia de um projeto de governo e de suas concepções acerca do papel do Estado, num movimento de determinações e condicionalidades. "As unidades de ensino, portanto, refletem o papel atribuído ao Estado no que tange ao seu planejamento e pressupostos de funcionamento, segundo estas concepções", como aponta Salerno (2006, p.144), em sua tese de doutorado.

Atendendo principalmente às orientações previstas nos documentos patrocinados pelos órgãos internacionais financiadores e co-gestores das novas políticas educacionais, sob a égide do paradigma neoliberal, a participação social no setor educacional ganha sustentação legal mediante a nova Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada em 1996. Conforme indicam tais estatutos, pais e comunidade têm sua participação garantida na gestão das escolas públicas por meio da criação obrigatória de órgãos colegiados nas diversas esferas públicas.

Segundo Stein (1997, apud ABRANCHES, 2003, p.14), este processo de descentralização é, conforme já mencionado, fundamentado em teses neoliberais como estratégia da administração do gasto público e tem o papel de "neutralizar" as demandas sociais por meio da desconcentração dos conflitos e do envolvimento da população na responsabilização e na busca da superação dos seus próprios problemas. O contraponto deste processo é a organização dos Novos Movimentos Sociais que reivindicam políticas sociais mais localizadas e o compartilhamento de poder entre o Estado e a sociedade.

Abre-se neste cenário a possibilidade de participação popular, com a demanda de um novo tipo de atuação social nos espaços públicos, o que nos remete ao processo de educação, mormente à educação básica da escola pública, como o mais importante espaço de participação, devido ao seu potencial como instância de formação capaz de conferir um salto de qualidade nas ações da sociedade civil organizada.

Em outras palavras, a escola se apresenta, nesta concepção, como importante instrumento capaz de preparar os indivíduos para responder aos requisitos necessários à participação institucionalizada e, principalmente, para suscitar uma nova cultura política.

Por conseguinte, o envolvimento profissional e pessoal com a dinâmica da escola pública faz emergir a seguinte questão: A escola tem correspondido de que maneira para o atendimento desta demanda?

A resposta só pode ser encontrada no interior da própria escola ou, mais precisamente, na maneira como são tratadas as suas próprias instâncias de participação, tanto as diretas, institucionalizadas e imediatas – Grêmios estudantis, Associações de Pais e Professores, Conselhos de Escola e Conselhos de Classes – quanto as indiretas, em que se pressupõe a presença da temática (noção de participação) no currículo, como estratégia e objetivo formativo previsto em seu projeto político pedagógico e seus reflexos nas ações educativas.

Um dos pressupostos deste trabalho é de que o compromisso com o exercício da profissão docente que efetivamente esteja a serviço da promoção da autonomia e do combate à alienação e dominação não se limita àquilo que possa ter lugar somente no interior da sala de aula. Ao contrário disso, tal compromisso expande-se e aproxima-se das práticas sociais, que guardam estreita relação com aquilo que se vive no cotidiano da escola.

Portanto, por se acreditar, primeiro, que a superação do simples contato do homem com o mundo e o estabelecimento da sua relação com os desafios da realidade estejam relacionados com sua vocação ontológica de ser mais; e, segundo, que a educação libertadora – no sentido dado por Paulo Freire ao termo – é condição fundamental para esta superação, vale recorrer ao que diz o autor (1980, p.38):

> [...] o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la. (grifo nosso)

Diante do exposto, verifica-se que o Conselho de Escola se apresenta potencialmente como o fundamental canal de integração da escola com a comunidade. Pode-se afirmar, ainda, que reside justamente nesta integração a possibilidade de efetivação de uma formação básica capaz de "auxiliar o homem a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade de transformá-la", como revela Freire, posicionando-se para corresponder efetivamente às necessidades impostas pela atual configuração da sociedade.

INTRODUÇÃO

• O problema de pesquisa

O problema que mobiliza este estudo é a crise que a escola pública vivencia diante da *revolução cultural* (HOBSBAWM, 1995, p.314), crise esta caracterizada pelas dificuldades de se atualizar historicamente e, por conseguinte, de se levar a cabo o pressuposto radical da sua função social: ofertar os fundamentos necessários para a inserção cidadã das novas gerações na vida em sociedade. Não obstante, a escola mantém o seu potencial formativo e civilizador, cuja realização está, em grande medida, relacionada à sua integração com a comunidade.

Neste estudo acredita-se, portanto, que é somente nos casos em que o tema "participação" tenha sido adotado pela equipe escolar como objeto primeiro de ação educativa intencional, no melhor sentido do termo, e esteja permanentemente presente como um componente curricular transversal às disciplinas e práticas do seu cotidiano que a escola pode realizar o seu potencial de formação, voltando-se para o fortalecimento da sociedade civil e o combate à exclusão.

Antunes (2002), ao apresentar sua experiência na construção de uma *Escola Cidadã*, corrobora tal afirmação, desvelando toda a complexidade do processo de democratização da gestão escolar, bem como os seus limites e obstáculos, e evidenciando a necessidade de se dar corpo ao discurso por meio da reflexão e da ação coletiva. Esta é, então, a razão que justifica a escolha deste tema – a importância e a necessidade de se promover a integração da escola com a comunidade –, tomado, ao mesmo tempo, como obstáculo e possibilidade à melhoria da qualidade da educação e, portanto, da vida do homem, individual e coletivamente.

- **Objetivos**

O objetivo desta dissertação é examinar, por meio das ações colegiadas, a relação de uma escola pública[2] com a comunidade e a influência destas ações na formação de uma cultura de participação dos indivíduos nas diversas instâncias da vida em sociedade.

A pergunta que este trabalho de pesquisa buscará responder é: A participação da sociedade em geral e da comunidade local na gestão da escola pública – por meio dos Conselhos – tem ocorrido efetivamente e de maneira orgânica ou se restringe a rituais mecânicos e burocráticos para o cumprimento das formalidades legais no âmbito administrativo?

Desta questão central derivam duas outras: Quais são as possíveis influências que a comunidade, por meio da participação no Conselho Escolar, pode exercer sobre as ações educativas da escola? De que formas a escola, como "potencial centro de referência civilizatória" (GOHN, 2004a, p.60), tem contribuído para a efetivação da sua reclamada integração com a comunidade?

O que se pretende com a presente dissertação é contribuir para a interpretação desta crise da escola pública em geral e, particularmente, da unidade de ensino em estudo. A hipótese que rege este trabalho é a de que a escola, mesmo sendo o *lócus* privilegiado da sociedade e configurando-se como capaz de favorecer o desenvolvimento de uma cultura política, no sentido defendido por Gohn (2004a, p.41), não tem se organizado satisfatoriamente em função de objetivos emancipatórios – o que aconteceria, por exemplo, se sua meta fosse promover a construção da autonomia dos sujeitos –, reduzindo, com isso, as suas possibilidades de se constituir como um campo de formação de um novo modelo civilizatório.

Em outras palavras, a participação da comunidade no gerenciamento da escola e nos variados aspectos da vida social não é algo que se dá *a priori*. Trata-se de uma questão de cultura política, no sentido definido por Luis Morfin (apud GOHN, 2001, p.54), e resultante, portanto, de um processo que a constrói cotidianamente, imbricado com o processo educativo.

---

[2] E.E. Profª Celina de Barros Bairão – Município de Itapevi – SP

- **Relevância do tema**

A noção de participação da sociedade na gestão da escola pública pressupõe, necessariamente, posturas e práticas democráticas. Ou seja, não é possível conceber tal participação em nenhuma instância da sociedade civil sem o caráter democrático de gestão.

Segundo Gadotti (1998, p.17), há pelo menos duas razões que justificam a implantação de um processo de gestão pedagógica na escola pública:

- A escola deve formar para o exercício da cidadania e, para isso, deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo fundamental no aprendizado da democracia. Conforme assevera o autor, "a escola não tem um fim em si mesma, ela está a serviço da sociedade".

- Ao promover a participação, por meio da gestão democrática, a escola pode melhorar a sua especificidade, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporciona à sociedade um melhor conhecimento do seu funcionamento, além de propiciar uma aproximação entre as suas necessidades e o seu currículo, a partir do contato permanente entre os atores do processo educativo.

Sobre isso, Antunes (2002, p.134) esclarece:

> O papel do Conselho mantém estreita relação com a gestão democrática, e esta não visa apenas à melhoria do gerenciamento administrativo da escola, visa também e principalmente, a melhoria da qualidade do ensino.

No mesmo sentido, Scheinvar e Algebaile (2004, p.11) afirmam:

> Apesar de vivermos um tempo marcado pelo discurso oficial sobre um sistema educativo pautado pela participação e democratização dos espaços escolares para construção e execução coletiva de um projeto pedagógico, a escola desconhece os referenciais que orientam o seu cotidiano, mormente as práticas no interior das suas salas de aulas.

Para sustentar a pertinência da citação anterior, vale recorrer aos dados das avaliações externas[3], amplamente divulgados, referentes aos níveis de proficiência dos estudantes da educação básica em Matemática, Ciências e Língua Portuguesa no período de 1995 a 2007. Tais dados indicam, em âmbito nacional, uma persistente queda dos níveis de aprendizagem dos alunos. Esta tendência se repete no que se refere à escola em estudo. Todavia, os registros das reuniões do Conselho da escola não apontam o fato em nenhum momento, assunto que se pretende abordar no quarto capítulo deste trabalho.

- **Percurso Metodológico**

→ Escolha dos instrumentos de análise

Considerando que os colegiados escolares se apresentam como importantes canais de participação da sociedade na esfera pública, bem como que "a dinâmica de interação entre seus atores, seus instrumentais e as conseqüências decorrentes deste processo nos permite vislumbrar um possível aprendizado político para a comunidade", como afirma Abranches (2003, p.7), um dos instrumentos da presente investigação são os registros em atas das ações, atuações e interações dos atores de um destes colegiados – o Conselho de Escola.

Para o desenvolvimento desta investigação foi selecionada uma escola pública na cidade de Itapevi, Estado de São Paulo, designada E. E. Professora Celina de Barros Bairão, que atende alunos do ciclo II, correspondente aos quatro anos finais do ensino fundamental, e alunos do ensino médio.

A seleção desta escola se justifica pelos seguintes aspectos:

---

[3] Nos referimos aos indicadores do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (conhecida como Prova Brasil);
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo;
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes;
Os dados podem ser obtidos por meio dos seguintes endereços:
www.inep.gov.br INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – MEC
www.educacao.sp.gov.br - link:Resultados do SARESP.

- Suas dimensões e seus espaços diferenciados, sua localização e os níveis de ensino atendidos são especificidades que lhe conferem centralidade local e, portanto, a fazem servir de referencial no contexto do bairro;

- Suas características gerais, no entanto, guardam semelhanças e proporcionalidades com relação à maioria das escolas públicas da rede estadual de ensino inseridas na Região Metropolitana de São Paulo.

No terceiro capítulo deste trabalho poder-se-á conferir a caracterização física e histórica desta escola, assim como o contexto em que ela está inserida.

Conforme já anunciado anteriormente, uma das fontes de dados deste estudo são as atas das reuniões do Conselho da referida escola ocorridas entre 1986 e 2006. A partir do estudo destes documentos, procura-se desenvolver uma *análise das ações do colegiado* e inferir sobre a realização do seu potencial de retroalimentar a formação das crianças e jovens mediante ações educativas que engendram a participação.

Por meio da análise crítica dos conteúdos registrados nas atas das reuniões do Conselho de Escola realizadas dentro do recorte temporal definido, busca-se qualificar a participação dos atores sociais envolvidos, além de identificar os alcances e limites do colegiado como fator de integração da escola com a sociedade.

→ Questionário como instrumento de análise

Em uma segunda fase da pesquisa, pretende-se investigar as representações e concepções de alguns membros da comunidade educativa no colegiado em estudo, mediante a aplicação de um questionário semi-estruturado, objetivando desenvolver uma leitura daquelas que engendram a cultura escolar vigente.

→ Escolha dos sujeitos da pesquisa

Alguns dados relacionados aos membros do Conselho da escola, obtidos a partir da análise das atas das reuniões, permitiram estabelecer os seguintes critérios para a escolha dos sujeitos desta etapa da pesquisa:

- Maior freqüência de participação nas reuniões; e
- Membros com atuação em mais de um segmento, durante o período estudado.

Pode-se justificar a escolha destes critérios, primeiro, pela possibilidade de se obterem impressões mais consistentes e precisas acerca das concepções tanto do colegiado quanto da categoria "participação" junto aos entrevistados; e, segundo, por permitirem averiguar as razões que explicariam as reconduções mais flagrantes.

→ A construção da pesquisa de campo

A partir do levantamento das freqüências e reconduções dos membros nas composições do colegiado ao longo do período investigado, esta dissertação lança-se na empreitada de localizar cada um deles. Esta localização, no entanto, só se tornou possível com a contribuição daqueles que haviam sido selecionados de acordo com os critérios previamente estabelecidos.

Naturalmente, a opção de participar ou não do processo de investigação coube a cada um deles. Todos foram devidamente informados de que os dados coletados seriam utilizados em um trabalho de pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado na área de Educação.

Esta etapa do trabalho envolveu a elaboração e aplicação de um questionário com oito questões abertas, objetivando verificar o ajuizamento que os entrevistados construíram acerca tanto do colegiado escolar quanto da sua participação nele.

→ Referencial teórico

Ao enfocar a possibilidade de integração da escola com a sociedade em geral e com a comunidade do seu entorno, este estudo desenvolve um quadro referencial teórico abordando as seguintes categorias-chave: "gestão democrática"; "território"; "participação" e "cidadania".

Considerando-se que a proposta de integração da escola com a comunidade já está presente no ideário educativo há muito tempo, pretende-se desenvolver também uma necessária incursão pela história, abordando-se tanto a educação nos anos 90, com foco nas

questões relacionadas à participação democrática e à cidadania, quanto a instituição dos mecanismos legais e normativos da participação da sociedade no gerenciamento das escolas a partir da década de cinqüenta, quando surgiram as primeiras orientações legais sobre o tema, até os dias atuais.

Portanto, as análises desenvolvidas neste trabalho estão ancoradas em dois eixos: primeiro, nas categorias-chave supracitadas; e, segundo, na sistematização de leituras relacionadas à educação nos anos 90 e aos esforços do Estado, a partir da década de 50, no sentido da institucionalização da participação da comunidade na gestão das escolas públicas.

• Seqüência do trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, além da sua apresentação e introdução, nas quais se procurou explicitar o problema, o objetivo, a relevância e o referencial teórico-conceptual da pesquisa e a prevalência do método qualitativo adotado para elucidar as questões que envolvem as representações e os comportamentos dos atores envolvidos.

O primeiro capítulo trata do quadro referencial teórico. Nele procura-se conceituar cada uma das categorias indicadas dentro do contexto deste estudo, com vistas às análises dos instrumentos de investigação.

No segundo capítulo apresenta-se um breve histórico da participação no contexto da educação nos anos 90, juntamente com o resultado de um levantamento de dados documentais que busca resgatar a história da institucionalização dos colegiados escolares.

O terceiro capítulo, por sua vez, aborda o contexto em que a escola em estudo está inserida, em especial o histórico e as características sócio-econômicas e de infra-estrutura urbana do Município de Itapevi – na Região Metropolitana de São Paulo. Dessa forma, procura-se apresentar ao leitor o bairro e suas principais peculiaridades. Ainda no referido capítulo, pode-se conferir um histórico da escola e do seu Conselho.

Em seguida, o quarto capítulo dedica-se à análise das atas das reuniões do Conselho da escola e à apresentação dos resultados da pesquisa de campo realizada com membros do colegiado.

Por fim, o quinto capítulo investiga as representações e concepções de alguns membros da comunidade educativa no colegiado, por meio de um questionário semi-estruturado, objetivando uma leitura destas representações que engendram a cultura escolar vigente.

O estudo se encerra com algumas considerações acerca dos resultados da pesquisa, à luz das categorias centrais desenvolvidas no capítulo dois.

Portanto, o resgate histórico das iniciativas legais e normativas implementadas pelo Estado para instituir a integração da escola com a comunidade e da conjuntura educacional no contexto dos anos 90 servirá como parâmetro para se interpretar a realidade desta integração, a partir da análise da participação registrada nas atas de reuniões do Conselho da escola indicada, da pesquisa de campo e do quadro referencial.

Mediante este percurso metodológico, pretende-se subsidiar a elaboração de uma conclusão que possa confirmar, invalidar ou modificar a hipótese inicial de que a escola, mesmo sendo o *lócus* privilegiado da sociedade e configurando-se como capaz de favorecer o desenvolvimento de uma cultura política, no sentido defendido por Gohn (2004a, p.41), não tem se organizado satisfatoriamente em função de objetivos emancipatórios – de forma que sua meta fosse, por exemplo, promover a construção da autonomia dos sujeitos –, reduzindo, com isso, as suas possibilidades de se constituir como um campo de formação de um novo modelo civilizatório.

I - QUADRO REFERENCIAL TEÓRICO

> Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino [...] é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. (FREIRE, 2003a, p.10)

1.1 CONCEITO DE TERRITÓRIO

A análise acerca deste conceito – uma das categorias fundamentais deste estudo – se torna fundamental, uma vez que o território se constitui no palco do cotidiano das ações e relações sociais e da participação que se pretende relacionar com o processo formativo das crianças e jovens, configurando-se como o *lócus* de assentamento da comunidade[4], que é chamada a participar e interagir com as escolas.

Conforme alerta Milton Santos (SANTOS, SOUZA, SILVEIRA, 1998), vivemos com uma noção de território herdada da modernidade e do seu legado de conceitos puros – supra-sensíveis –, sendo este, portanto, mais um deles. No entanto, o que traz o território para o campo da análise sociológica é o seu uso, e não ele em si mesmo, tornando-o uma noção que necessita de uma perspectiva histórica, se constituindo no quadro de vida que dá sentido à existência individual e coletiva, a partir da sua configuração (condicionantes materiais) e das relações que encerra, numa perspectiva dialética.

---

[4] "O termo 'comunidade' empregado neste trabalho, não pretende ter um significado sociológico mais rigoroso. Ele é utilizado para expressar o conjunto da população do entorno da escola, aqui representado pelo bairro, o 'espaço banal' definido como o espaço das vivências imediatas dos atores envolvidos direta ou indiretamente com a escola e seu processo educativo: pais, famílias, demais aparelhos públicos (outras escolas, posto de saúde, comércio) e a equipe de profissionais da escola. Representa apenas a aproximação física, e não o estabelecimento de uma 'base de vida comum' que pressupõe, aí sim, laços de pertencimento, solidariedade orgânica e responsabilização coletiva fundada na participação." (Nota do autor)

A configuração de um território guarda em si não formas estáticas, congeladas, mas sim o sentido de espaço humano com objetos de interações, ações e relações objetivas e subjetivas, para além do mero espaço. Ou seja, cada objeto é repleto de sentido, significado e significação, sendo, por isso, capaz de exercer influência importante na formação dos conceitos e nas representações dos sujeitos destas interações.

Ademais, não se pode deixar de considerar que tais interações não se dão apenas no plano imediato, local, mas também em um plano ampliado no espaço e no tempo, o que significa que comportam uma dimensão histórica e dialética entre o local e o global.

Para se compreender esta relação dialética entre o local e o global, vale recorrer ao que Santos (SANTOS, SOUZA, SILVEIRA, 1998, p.16) chamou de verticalidade e horizontalidade dos territórios, entendendo a primeira como a "construção do espaço a partir de domínios distantes uns dos outros" e com lugares que não mantêm fronteiras físicas entre si, estando "ligados por todas as formas e processos sociais", cabendo acrescentar que estão ligados também por recursos técnicos e tecnológicos. Já a horizontalidade, segundo o autor, se refere à relação de contigüidade entre os domínios, à reunião de lugares vizinhos por uma continuidade território-espacial.

Estas definições permitem a compreensão de duas noções: a de *rede*, que justifica a dimensão vertical dos territórios e o conjunto de influências e ligações remotas exercidas por domínios distantes sobre um determinado espaço; e a de *espaço banal*, que se opõe à noção de rede e se apresenta, conforme explica Milton Santos, "[...] além das redes, antes das redes, apesar das redes, depois das redes, com as redes", caracterizando-se como "[...] o espaço de todos, todo o espaço, porque as redes constituem apenas uma parte do espaço e o espaço de alguns".

O território, portanto, deve ser entendido hoje como uma formação que envolve lugares contíguos e lugares em rede, simultaneamente, contendo configurações, funcionamento e condicionantes diferentes e até mesmo divergentes ou opostos.

Destarte, faz-se necessário retomar a noção de espaço banal, definido por Santos como o "território de todos", freqüentemente contido nos limites da vida cotidiana de uma comunidade, para contrapô-la à noção de rede, que é o território verticalizado e sobre o qual se impõe uma normatização, um comando global, dentro de uma suposta racionalidade. Este controle "racional" é gerido pelo Mundo.

Ainda segundo Santos (SANTOS, SOUZA, SILVEIRA, 1998, p.18):

> Quando se fala mundo, está se falando, sobretudo, em mercado, que hoje, ao contrário de ontem, atravessa tudo, inclusive a consciência das pessoas. Mercado das coisas, inclusive a natureza; mercado das idéias, inclusive a ciência e a informação; mercado político.

É esta unificação estrategicamente elaborada do planeta, a serviço dos interesses e "necessidades" de acumulação capitalista, que Castells (apud BAUMAN, 2007, p.89) denominou de "o espaço dos fluxos" e Wallerstein (1996) chamou de sistema-mundo. A versão política deste sistema é a democracia de mercado e o neoliberalismo.

Todas as possibilidades de afirmação de uma forma comunitária de viver, ancorada justamente no território horizontal – cuja solidariedade se baseia na contigüidade, na vizinhança solidária, guardando em si a possibilidade de construção ou reconstrução de uma base de vida comum a partir do desenvolvimento de um sentimento de pertencimento –, são reduzidas pela forte tensão instalada no sentido de se estabelecer uma união vertical dos lugares, isto é, de se transformar o território horizontal em suporte da rede. Isto, todavia, enfraquece sobremaneira o seu poder de se estabelecer efetivamente como comunidade, como lugar de resistência da sociedade civil, posto que o comando da verticalidade enaltece a técnica e o consumo, em detrimento da política, tornando-o fragmento de rede, em oposição à **totalidade da realidade social**.

Assim, cabe lembrar que este trabalho trata da relação da escola com a comunidade, com vistas à integração do contexto social ao processo educativo. Segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986), integrar é "tornar inteiro, completar, inteirar". Nesse sentido, pelas razões apresentadas até aqui, pode-se identificar uma força, tão nefasta quanto sutil, que opera em oposição ao estabelecimento de uma base de vida comum[5], desintegrando a

---

[5] Dentro da especificidade de que trata este trabalho, o estabelecimento de uma base de vida comum representa a superação dos interesses individuais (isolamento e exclusão) para a instalação consciente (desalienada) de um trabalho coletivo voltado para os interesses e as necessidades comuns de um determinado grupo. No âmbito da administração escolar, tomamos como referência o exemplo da "Carta Escolar" * adaptada à unidade escolar, proposta pelo Instituto Paulo Freire. Trata-se de um instrumento de elaboração coletiva que serve de pólo aglutinador de intenções, interações e de forças que caminham juntas (motivadas pelos interesses comuns) para a concretização das finalidades e dos objetivos educacionais estabelecidos democrática e autonomamente. * Carta escolar é uma metodologia desenvolvida na década de 70, resgatada e atualizada pelo Instituto Paulo Freire na década de 90. Custódio Gouveia L. Motta, José Eustáquio Romão e Paulo Padilha tratam do tema no artigo "Carta Escolar: Instrumento de planejamento coletivo", publicado em "Salto para o futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico" (SEED/MEC, 1998) e no livro "Autonomia da escola", de Moacir Gadotti e José E. Romão (2004).

realidade social e tornando evanescente o sentimento de pertencimento, que é fundamental para a *inteiração* da escola com o seu entorno.

Outra força que atua sobre a possibilidade de construção ou reconstrução de uma base de vida comum e que repercute diretamente na prática social, exercendo influência importante na configuração do território horizontal, é "a substituição quase total de um processo de solidariedade espontânea por um processo de solidariedade mecânica emanada pelo Estado", conforme revela Falcão (NETTO, FALCÃO, 1987, p.33). Segundo a autora, o Estado intervém no núcleo fundamental do viver e do agir político do homem, minimizando suas inter-relações e tomando-o como unidade básica (usuário) de destinação e oferta de seus serviços.

Com este processo de atomização da sociedade, acentua-se o enfraquecimento do sentimento de pertencimento do indivíduo e, por conseguinte, do substrato de enraizamento da sociedade civil. Deste processo decorre um importante comprometimento das práticas sociais nas suas diversas dimensões – educativa, produtiva, cultural, religiosa –, na medida em que estão condicionadas à qualidade do exercício da cidadania, que só se pode conferir plenamente no contexto de uma sociedade civil ativa e orgânica, como se verá adiante. Instala-se aí, portanto, um considerável paradoxo.

Maria do Carmo Falcão (NETTO, FALCÃO, 1987, p.35) contribui para a compreensão desse paradoxo ao citar P. Rosanvallon:

> [...] o Estado-Providência, como agente central de redistribuição e, portanto, de organização da solidariedade, funciona como uma grande interface: ele se substitui ao face a face dos indivíduos e grupos [...] Separada das relações sociais reais que a estruturam, a organização da solidariedade que este Estado-Providência adota torna-se mais abstrata. O Estado-Providência procede mecanicamente a um verdadeiro embaçamento das relações sociais.

Gentili (2007a, p.239) corrobora a afirmação de Rosanvallon, interpretando que o Estado, no contexto do capitalismo histórico[6], ao intervir nos problemas tratados por estruturas tradicionais como a família, a igreja ou a comunidade local para assumir suas funções quando tais estruturas se desmoronam, contribui para debilitá-las ainda mais.

[6] O autor se refere às intervenções desenvolvidas pelo Estado de Bem-estar Social, que no Brasil ocorreram sobretudo durante as décadas de 70 e 80.

As instituições públicas, diante do cenário contemporâneo de mundialização da economia e das estratégias de "mercadorização"[7], também perderam a capacidade de regulação e integração. Segundo Gohn (2001, p.10), "o que foi instituído no passado objetivando justiça social, como o sistema de saúde e a escola pública, hoje é fonte de injustiça social, devido aos péssimos serviços prestados à população".

Neste território frágil de assentamento da "comunidade", que é chamada a participar e interagir com a escola, uma "ordem vigente impõe uma lógica, uma dinâmica de vida, que se afirma como 'natural', definitiva e eterna", como explica Alencar, que acrescenta:

> [...] e penetra fundo em cada um de nós, moldando nossa maneira de sentir, de pensar, de agir, de ser. Nunca, o controle da subjetividade humana pelo sistema [capitalista] foi tão intenso e tão territorialmente espalhado. (GENTILI, ALENCAR, 2007b, p.103)

Esta lógica a que o autor se refere, além de orientar as estratégias mercantilizantes em torno da distribuição de recursos materiais e de conformar o exercício da cidadania nos limites dos interesses individuais, orienta a criação das suas próprias categorias e noções, por meio das quais se podem definir e "justificar" o mundo e a sociedade. Em outras palavras, tal lógica produz um discurso "racional" que gera uma "realidade natural" e um consenso em torno dela.

O resultado prático dessa "realidade", inscrito por essa nova ordem mundial em todos os fragmentos da rede do sistema-mundo, é, como observa Gohn (2001, p.97):

> Uma sociedade cada vez mais competitiva, individualista e violenta. Os indivíduos estão cada vez mais isolados [quando não excluídos] e estressados. São pessoas desenraizadas, sem pertencimento.

---

[7] Segundo Paro (2008), na sociedade capitalista, a aula é, de fato, considerada o produto do processo de educação escolar. Segundo o autor, é a aula, enquanto mercadoria, que se paga nas instituições privadas. É a aula que se tem como serviço prestado pela escola (pública ou privada), incidindo sobre ela a avaliação de boa ou ruim. Com isso, desvincula-se o ensino da aprendizagem e, conseqüentemente, perde-se o foco da formação para o desenvolvimento da potencialidade humana.

Com esta abordagem inicial, inicia-se a compreensão do cenário em que a escola se insere e revelam-se as influências que a combinação *explosiva* do processo de mundialização do capital com as práticas neoliberais exercem sobre a possibilidade de se construir as bases de vida comum – comunidades – e de uma sociedade em que a integração seja garantida a partir do reconhecimento e da realização efetiva de direitos inalienáveis por meio do exercício da Cidadania. Sob esta perspectiva, as demandas sobre educação se ampliam.

1.2 CONCEITO DE CIDADANIA

Fortemente vinculado à educação, o conceito de cidadania se insere no conjunto daquelas definições "racionais" empregadas para a criação da realidade imposta pelo sistema-mundo e, sobretudo, para a normalização dos aspectos perversos que se manifestam na materialidade cotidiana do território horizontal, como a exclusão, a violência e a anomia juvenil do presente, tornando-os invisíveis, transparentes e naturais. (GENTILI, ALENCAR, 2007b, p.15 e 33)

Nesse sentido, Gentili e Alencar (2007b, p.69) perguntam: "Qual educação e qual cidadania?" Para responderem a esta questão, os autores discorrem sobre as duas dimensões em que o conceito de cidadania[8] pode ser pensado: como *condição legal* e como *atividade desejável*.

1.2.1 Cidadania como condição legal

Como condição legal, segundo Gentili e Alencar (2007b), a cidadania é entendida como o pertencimento a um sistema político, dentro do qual são conferidos direitos aos indivíduos. Estes direitos configuram a cidadania, ao mesmo tempo em que tornam os indivíduos cidadãos, no contexto das instituições deste sistema, garantindo sua efetivação. Ou seja, cidadania, por esta definição, se refere a um conjunto de direitos que devem ser

[8] Gentili e Alencar, em "Educar na esperança em tempos de desencanto" (2007, p.69), cita o ensaio: "O retorno do cidadão" (1997), de Will Kymlicka e Wayen Norman.

compartilhados por todos. Cidadão, portanto, seria cada indivíduo que compõe este "todos" que exercitam estes direitos.

Thomas Humphrey Marshall, em seu livro "Cidadania e classe social", originalmente apresentado em conferência de 1949, formula uma perspectiva otimista do processo (evolucionista) da consolidação dos direitos (formais) que definem a cidadania. Marshall periodiza os fatos históricos relativos à esfera dos direitos e considera três dimensões na construção da cidadania: civil, política e social.

Segundo o sociólogo inglês, a cidadania civil surgiu no século XVIII, quando se criaram as condições necessárias para que os direitos às liberdades de expressão, de pensamento e de religião fossem reconhecidos. No século XIX, com destaque às possibilidades de participação, se desenvolveram os direitos políticos. A extensão da cidadania para a esfera social encontrou no século XX as condições para se efetivar, por meio do desenvolvimento dos direitos sociais e econômicos.

Entre as tantas ressalvas[9] que se pode fazer a esta concepção de cidadania, vale destacar a sua redução ao campo jurídico, que restringe a condição cidadã à esfera das leis e da posse de direitos nelas inscritos.

Conforme anunciado anteriormente, a educação contemporânea está vinculada à cidadania. A própria cidadania, portanto, se converte num direito, assim como a educação.

Retomando a questão apresentada anteriormente – "Qual educação e qual cidadania?" – e considerando a concepção marshalliana, uma **educação escolar** voltada para o exercício **desta** cidadania significaria a transmissão do conhecimento do conjunto dos direitos civis, políticos e sociais formalmente reconhecidos pela lei às novas gerações. Sobre esta educação e sobre esta cidadania incidem alguns aspectos conflitantes e contraditórios, a partir da própria definição de "cidadania como condição legal", conforme evidenciam Gentili e Alencar (2007b, p.72):

> Um sujeito não se torna cidadão porque conhece os seus direitos. Na sua própria definição, os direitos da cidadania devem ser sempre compartilhados por todos os membros de uma

[9] Pode-se indicar, ainda, outras duas ressalvas, a primeira quanto ao caráter evolucionista desta interpretação, como se a cronologia (do caso inglês) pudesse ser generalizada e não ocorresse intermitência da vigência de direitos, políticos, como, por exemplo, na história recente do Brasil (período da ditadura militar e da redemocratização); e a segunda quanto ao caráter irreversível dos direitos conquistados (ou concedidos) que esta interpretação professa.

> comunidade. Neste sentido, desconhecer, por exemplo, que temos direito à Saúde [ou à Educação] não significa deixar de ter (ou perder) o reconhecimento formal deste direito. Ocorre que a ignorância pode nos impedir de exercitar esse direito ou de reclamar por seu cumprimento.

Ou seja, a não-efetivação do direito à educação, mesmo aquela inscrita no campo jurídico formal, cria a condição de "ignorância", que pode suprimir os demais direitos. Surge, então, a categoria de *subcidadão*, aquele que, "em condição inferiorizada, participa da vida social sem os direitos daqueles que possuem as qualidades necessárias para uma vivência ativa e plena nos assuntos da comunidade" (GENTILI, ALENCAR, 2007b, p.72).

Sendo assim, cabe perguntar: E para aqueles que esta educação escolar – a que tem por objetivo a transmissão do conhecimento do conjunto de direitos civis, políticos e sociais formalmente reconhecidos pela lei às novas gerações – logra êxito, pode-se atribuir a condição de cidadão? Gentili e Alencar (2007b, p.72) sentenciam:

> A educação entendida como o mecanismo de difusão dos direitos existentes, não **forma** ou **concede** a cidadania, embora a faça mais consciente. (Grifo dos autores)

No contexto da *combinação explosiva* a que este estudo se referiu anteriormente, embora seja esta a concepção de cidadania que prevalece – não sem provocar marcas na configuração do território, sobretudo o horizontal – e para a qual incide uma *educação escolar difusora*, cujo discurso "racional" "do melhor dos mundos possível" promove um relativo consenso ou conformismo em torno desta "realidade natural" produzida, uma outra dimensão do conceito de cidadania precisa ser enfocada.

1.2.2 Cidadania como atividade desejável

Como atividade desejável, a cidadania se radicaliza e vai além da concessão de direitos, excedendo ao formalismo da esfera do direito e adquirindo uma dimensão de ações emancipatórias objetivas por parte dos sujeitos em uma comunidade de iguais.

Nessa perspectiva, a cidadania deixa de ser concedida (heterônoma) e passa a ser entendida como um processo de construção social que combina valores, atitudes, ações e instituições dentro de um movimento constante entre consensos e dissensos, processo este que engendra a sua própria definição.

Gentili e Alencar (2007b, p.73) definem esta concepção de cidadania como:

> [...] exercício de uma prática inegavelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediências a poderes totalitários.

Nestes termos, a cidadania é ativa e requer o estabelecimento das referências (valores, atitudes e procedimentos) que a fundamentam e legitimam.

Considerando que a cidadania não se reduz ao conhecimento da lei (direitos), conhecer simplesmente os valores vinculados a práticas cidadãs também não supera o reducionismo, pois um destes valores – inalienável – é a liberdade. Esta liberdade não pode, no entanto, ser limitada ao direito de apropriar-se, ou não, de valores e práticas sociais pré-concebidas e formatadas.

Paulo Freire, ao tecer críticas à "educação bancária", nos alerta justamente para a necessidade de se conceber a cidadania como um processo construtivo pautado pela autonomia. Em outras palavras, a cidadania como atividade desejável não se fecha em um "deve ser", já que, ao contrário disso, prevê que os indivíduos são protagonistas da sua própria "cidadanização". Nesse sentido, as ações pedagógicas associadas a este processo de construção da cidadania se constituem em um desafio ético e político.

1.3 CIDADANIA E O PROCESSO CIVILIZADOR

Ao examinar os significados e entendimentos do conceito de civilização, Elias (1994) indica a necessidade de se compreenderem as influências que o processo civilizador social exerce sobre o processo civilizador individual. Segundo o autor, o processo civilizador

(social), embora não seja "racionalmente" planejado, não se reduz ao aparecimento e desaparecimento, aleatórios, de modelos desordenados.

Entre tantos fatores envolvidos na complexidade que mobiliza este processo, merece destaque aquele que o autor chama de *força irresistível de uma determinada estrutura social*, que, impelida por suas tensões, orienta a *modelação do aparato psicológico humano* e exerce influência importante no processo civilizador individual.

Quando se anunciou, na introdução deste trabalho, que a integração da escola com a comunidade carrega um potencial formativo e **civilizador**, se considerou, de acordo com Elias (1994), que nenhum ser humano chega civilizado ao mundo, bem como que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social. Ou seja, se considerou que, desde o primeiro momento da vida, todo ser humano está exposto à influência e à intervenção exemplar de adultos "civilizados". Ele deve, de fato, passar por um processo civilizador para atingir o "padrão" alcançado por sua sociedade no curso da história.

Portanto, tinha-se em mente justamente a relação dialética entre a práxis cidadã e a práxis educativa, que, por seu turno, se relaciona com o desenvolvimento da forma de conduta ou comportamento (forma de viver e agir) da pessoa, ou seja, com o processo civilizador individual.

Os valores, as normas e os direitos que fundamentam a práxis cidadã configuram a *moralidade*, definida por Gentili e Alencar (2007b, p.76) como um *saber prático e racional* constituído pelas considerações que nos oferecem os motivos fundamentais para viver e agir de determinada maneira. Ainda de acordo com os autores, a moralidade possui uma dimensão social, histórica e cultural, ou seja, as opções morais resultam de complexos processos sociais, históricos e culturais; ao mesmo tempo em que a vida social, a história e a cultura são produzidas, em parte, mediante o desenvolvimento de complexos sistemas morais.

> Esta dialética entre moralidade, história, sociedade e cultura, também se verifica no campo das reflexões filosóficas sobre os problemas morais, ou seja, no campo da ética. Neste sentido, assim como mudam e se transformam social, histórica e culturalmente os conteúdos do moralmente aceitável (ou recusável), também mudam e se transformam os modos de interpretação filosófica [ética] dos ditos conteúdos morais. (GENTILI, ALENCAR, 2007b, p.80)

De acordo com Elias (1994, p.25), o processo civilizador é, como o próprio termo sugere, "um movimento constante, motivado e influenciado por contradições, contidas no interior de um conjunto de situações históricas cercadas por uma atmosfera emocional e tradicional".

Se o conceito de civilização não está vinculado a características específicas de uma determinada classe social, como alerta o autor, o potencial civilizador da escola, por sua vez, não está vinculado à mera transmissão de valores e princípios morais (falsamente universalizados e impostos às classes subalternas), e sim à sua capacidade de promover a atualização histórico-cultural das novas gerações e, concomitantemente, o desenvolvimento da autonomia do sujeito para que ele seja protagonista da sua "cidadanização", que inclui a sua formação ética, de forma que as moralidades vigentes – incluídas as que circulam na escola – possam ser submetidas ao questionamento e à compreensão. (GENTILI, 2007a)

Paro, no entanto, afirma que:

> Na realidade de nossas escolas públicas básicas, em que a prática escolar cotidiana costuma, em geral, frustrar as perspectivas da necessária emancipação intelectual e cultural dos alunos, percebe-se a perfeita consonância da estrutura da escola com a produção dessa frustração. (PARO, 2007, p.30)

As mudanças próprias do processo histórico, entretanto, engendraram os *tempos líquidos* de Bauman (2007), cujas principais características são: o *presentismo*[10]; a decomposição das estruturas que limitam as escolhas individuais e asseguram um padrão de comportamentos aceitáveis, desintegrando os alicerces da solidariedade social pela desestruturação da sociedade como "*totalidade sólida*" [11]; a "*glocalização*" [12]; e, por último, mas não menos importante, a separação e, segundo o autor, o iminente divórcio entre o poder e a política.

---

[10] Entendido como colapso do pensamento, do planejamento e da ação a longo prazo.

[11] Que passa a ser percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões em "rede", conforme referido anteriormente.

[12] Termo adequado por Roland Robertson, que, segundo Bauman (1999, p.78), expõe a *inquebrantável* unidade entre as pressões globalizantes e locais, relacionando o processo de concentração de capitais e finanças à concentração da liberdade de se mover e agir.

Esta situação histórica, aliada à deficiência da escola, que também é um reflexo desta situação, configura a estrutura social atual e "expõe a cara oculta do individualismo e da anomia juvenil, que, por meio de rituais, roupas estranhas, atitudes bizarras, ruptura de regras, quebrando garrafas, janelas ou cabeças, lançam retóricos desafios à lei" (BAUMAN, 1999, p.29).

Interpretados como "os fora da lei e da ordem oficial pública" (na verdade, publicada), os "de fora"[13], habitantes desprezados e despojados de poder econômico, pelas razões óbvias, e político, pela cidadania negada[14], tentam, com ações agressivas próprias, instalar nas fronteiras de seus "guetos" os seus próprios avisos de "não ultrapasse", correspondentes aos avisos de "propriedade privada" dos isolamentos das elites. (BAUMAN, 1999, p.29)

Seriam essas manifestações as expressões da incivilidade ou da barbárie? Segundo o autor, são tentativas de tornar audíveis e legíveis suas reivindicações territoriais e, portanto, de apenas seguir as regras do jogo. Ou seja, são manifestações do próprio estágio ou "padrão" em que se encontra o processo civilizador social.

Este "jogo", que gera a exclusão e a normaliza, nos remete à questão proposta por Gentili e Alencar sobre a escola (e suas práticas educativas) dentro deste contexto:

> Em que medida a prática educativa contribui para tornar visíveis (ou invisíveis) os processos sociais [e suas influências sobre o atual estágio do processo civilizador social] a partir dos quais determinados indivíduos são submetidos a brutais condições de pobreza e marginalidade? (GENTILI, ALENCAR, 2007b, p.41)

E eles mesmos nos auxiliam na reflexão quando afirmam:

> Hoje, mais do que nunca, há razões de sobra para afirmar que um outro mundo é necessário, urgente e possível. Um mundo

[13] "A globalização deu oportunidades aos extremamente ricos de ganhar dinheiro mais rápido. Esses indivíduos utilizam a mais recente tecnologia para movimentar largas somas de dinheiro mundo afora com extrema rapidez e espetacular, com eficiência cada vez maior. Infelizmente, a tecnologia não causa impacto nas vidas dos pobres do mundo. De fato, a globalização é um paradoxo: é muito benéfica, para muito poucos, mas **deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial**." (grifo nosso)
Palavras de John Kavanagh, do Instituto de Pesquisa Política de Washington (apud BAUMAN, 1999, p.79).

[14] Tema do trabalho organizado por Gentili e Frigotto (2002), que trata das políticas de exclusão na educação e no trabalho.

> que começa a ser engendrado nas lutas e ações dos movimentos sociais e populares, nas multidões que escrevem a história nascente deste século nos protestos, nas marchas, nas manifestações contra o globalitarismo excludente. [...] e não pode haver espaço escolar desconectado desse conflito, dessa efervescência, dessa encruzilhada originalíssima da humanidade. (GENTILI, ALENCAR, 2007b, p.21)

Integrar, no sentido empregado neste trabalho, é, portanto, promover esta conexão entre a escola e a "barbárie" *efervescente* do "sistema-mundo", a partir justamente dos seus reflexos no espaço banal do território horizontal. Esta integração, no entanto, só é possível em um contexto em que a cidadania seja radical.

Sendo a integração e a cidadania radical duas condições complementares e interdependentes, entra em cena a necessidade do resgate ou da construção de uma base de vida comum, que, por sua vez, reclama por **participação**.

1.4 CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO

Termo que se apresenta com centralidade nas discussões, reflexões e propostas políticas e populares da sociedade contemporânea, a "participação" comporta diversas concepções e significados, conforme explica Gohn (2003, p.15) em sua análise:

> Existem diversas formas de se entender a participação. Algumas já são consideradas "clássicas" e deram origem a interpretações, significados e estratégias distintas, a saber: a liberal, a autoritária, a revolucionária e a democrática.

E acrescenta:

> Não se tratam de interpretações monolíticas; elas geraram, historicamente, outras interpretações a partir de composições tais como: liberal/comunitária; liberal/corporativa; autoritária (de direita e de esquerda); revolucionária (gradual ou por ato de força); democrática/radical etc. (GOHN, 2003, p.15)

Contudo, nesta dissertação não se pretende aprofundar o estudo de todas estas interpretações em nível conceptual. Em contrapartida, considera-se que abordar o conceito de participação, mais especificamente na sua dimensão política e social, seja indispensável para a análise dos dados desta pesquisa.

Dentro do universo educacional, a participação deve ser analisada sob duas perspectivas diferentes: como condição e possibilidade de transformação da realidade social; e como recurso didático-pedagógico.

1.4.1 Participação como condição e possibilidade de transformação da realidade social

A abordagem marxista do conceito de participação se dá a partir da sua articulação com outras categorias de análise, tais como "lutas" e "movimentos sociais". Conforme Gohn (2003, p.25), os movimentos sociais, sob o prisma do marxismo, referem-se ao processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação, voltadas para a transformação das condições de carência econômica e/ou opressão sociopolítica e cultural existentes na realidade social.

Nesta abordagem, os fatores políticos ganham centralidade. Ademais, as inovações democráticas relacionadas às experiências nos movimentos sociais e na gestão democrática de instituições públicas (como no caso das escolas, que trataremos adiante) resultam em uma cultura política, forjada pelos conflitos e lutas inerentes à coexistência e convivência humana.

Nesse sentido, cultura política se traduz em uma força ativa resultante de um processo fundado na participação de indivíduos que compõem grupos com identidade comum. Em outras palavras, a participação é condição fundamental para o desenvolvimento de uma cultura política.

Seguem ainda na linha de concepção marxista as formas revolucionárias de participação, cujas lutas se dão no sistema político (especialmente no parlamento) e nos aparelhos burocráticos do Estado, e a interpretação radical de participação, que defende a transferência do controle do poder às comunidades e busca substituir a democracia representativa pela democracia participativa.

Na contramão da perspectiva marxista, o conceito de participação política pode, dentro do que se chamou anteriormente de "*discurso racional*" produzido pela ordem vigente com a finalidade de manutenção do *status quo*, adquirir um significado que reduz o sujeito participante em "mero espectador" passivo, ou envolvido em uma ativação na qual desenvolve uma série de atividades a ela delegada. Esta participação *ativada* é, no entanto, desprovida de crenças ou valores, ou seja, é esvaziada de seu conteúdo político-ideológico.

Esta concepção contribui (segundo os interesses da classe dominante) para a manutenção e reprodução da realidade social, na medida em que a associação da participação ao conceito de exclusão (GENTILI, ALENCAR, 2007b, p.39) permite a *inclusão dos excluídos* não pela superação dos processos da exclusão, mas pela "participação" dos que se encontram em "estado" de exclusão em programas assistenciais que por si não eliminam as dinâmicas excludentes da sociedade.

1.4.2 Participação como recurso didático-pedagógico

A origem do estudo científico sobre a participação nos remete ao século XVIII, mais precisamente às formulações políticas de J. J. Rousseau. A participação ocupa posição central na sua doutrina sobre a *vontade geral.* Segundo o autor, a participação produz um duplo efeito: sobre o sistema social e sobre os indivíduos em si, tornando-os psicologicamente mais "abertos".

Para Rousseau, a principal função da participação deve ser o caráter educativo que ela exerce sobre as pessoas, porque "pode aumentar o valor da liberdade para o indivíduo, capacitando-o a ser (e permanecer) seu próprio senhor" (PATEMAN, 1992, p.40, apud GOHN, 2003, p.22).

Maria da Glória Gohn, em sua obra "Conselhos gestores e participação política" (2003, p.23), apresenta a perspectiva educativa da participação na visão de John S. Mill. Segundo ele, "a ausência de envolvimento com as questões públicas afetam a auto-estima do indivíduo, assim como permanece sem desenvolvimento a sua capacidade para uma ação

pública responsável". Ainda segundo o autor, "o melhor local para a aprendizagem da participação é o nível local. É nesse nível que ele aprende a se autogovernar e aprende sobre a democracia".

No contexto educativo contemporâneo, não são poucos os autores e trabalhos acadêmicos que se dedicam a esta questão. Pode-se observar que estes intelectuais, em geral, concordam em dois pontos: acreditam que a proposta de *participação* representa um salto de qualidade no processo educativo; e consideram que se faz necessário avaliar os limites e possibilidades desta proposta.

Considerando que a participação, quando acontece efetivamente, é sempre educativa, Gutiérrez (1993) afirma:

> A participação educa, porquanto propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Na medida em que se produz essa participação consciente e orgânica do grupo comunitário, dar-se-ão ações concretas de transformação social e, dessa maneira, consegue-se que ponto esta forma de participação tem contribuído para uma formação básica que contempla as demandas para o pleno exercício da cidadania e às práticas democráticas.

Todavia, figura entre as necessidades e lacunas apontadas por Gohn no inventário dos problemas enfrentados pelos conselhos gestores a capacitação dos conselheiros. E a autora justifica: "A participação, para ser efetiva, precisa ser qualificada, ou seja, não basta a presença numérica das pessoas, porque o acesso está aberto." (GOHN, 2003, p.95)

Nesse sentido, o processo educativo e a escola apresentam-se como espaço privilegiado para a aprendizagem da participação e um fundamental instrumento social de transformação, capaz de romper a tutela paternalista do Estado a serviço dos interesses das elites.

Este rompimento, no entanto, somente é possível, primeiro, pela busca da autonomia real da escola, em contraposição à autonomia prescrita e conformada pelo Estado, e, segundo,

pelo desenvolvimento de ações e intervenções pedagógicas coerentes com a opção democrática e progressista, de forma que seu propósito precípuo seja promover as condições necessárias para a formação de uma cultura política e de participação, entendida esta como prática viva e atuante no contexto das vivências do cotidiano escolar.

> A participação só se aprende participando; é exercitando a participação que aprendemos a partilhar o poder, a dividir as responsabilidades. (PAZ, apud SCHEINVAR, ALGEBAILE, 2004, p.22)

A escola, neste cenário, representa a possibilidade de se constituir no lócus, não único, porém privilegiado, para a aprendizagem e o exercício da participação. No entanto, a realização desta possibilidade demanda, entre outros fatores condicionantes, um primordial, a **Gestão democrática**.

1.5 CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

Preconizada pelos documentos legais oficiais e defendida explicitamente por educadores e pesquisadores brasileiros, como Paro, Ganzeli, Freire, Romão, Gadotti e Antunes, entre tantos outros, a gestão democrática da escola pública apresenta uma incongruência que pode ser notada logo no enunciado da idéia. Público, segundo Ferreira (1986), é algo *relativo ao povo*, *do povo*, *pertencente ao povo* ou *destinado ao povo*.

De acordo com estas definições, a escola pública deve ser entendida como? Escola do povo? Escola pertencente ao povo? Ou Escola destinada ao povo?

De acordo com Paro (2008), o que existe no Brasil é um sistema estatal de ensino, mantido precariamente pelo Estado – "precariedade que os sucessivos governos não se empenham em superar", conclui o autor. Nestes termos, a escola é "destinada" ao povo, não é do povo, não lhe pertence, e a sua caracterização como pública, no caso, constitui apenas um eufemismo para o termo "estatal", ou a "expressão de uma intenção cada vez mais difícil de ver concretizada" (PARO, 2008, p.17).

Ainda segundo Paro, "para que a escola se faça realmente pública é imprescindível a criação (e instalação) de mecanismos que a tornem democrática, no sentido de participação da comunidade escolar" – pais, alunos, professores, funcionários e diretores – nas deliberações coletivas sobre o "*como deve ser*" da escola, para garantir a efetividade dos seus objetivos.

Dentro da estrutura administrativa da escola, uma equipe responde – sem entrarmos no mérito das competências funcionais e das hierarquias burocráticas – pelas questões pedagógicas (*atividades-fins*) e pelas questões organizacionais (*atividades-meios*)[15] da unidade escolar.

Para efeito legal, a direção de escola no sistema estadual paulista "é o núcleo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar" (Art. 5º do decreto 10.623 de 26 de outubro de 1977), sendo composta pelo diretor, pelo assistente de diretor e pelo Conselho de Escola.

Portanto, do ponto de vista formal, a direção da escola diz respeito tanto à sua função de administrar o esforço (atividades-meios e atividades-fins) coletivo no sentido dos seus objetivos, quanto aos mecanismos de natureza coletiva que lhe possibilitariam uma gestão moderna e democrática. Paro (2008, p.73), no entanto, observa que o cotidiano da escola desmente completamente essa aparência formal.

Quanto a isso, Motta, Romão e Padilha (1998, p.67) destacam que a atual prática de gestão das escolas exige dos diretores uma dedicação maior, quando não plena, às questões organizacionais (atividades-meios), tornando secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, sua responsabilidade em relação às questões pedagógicas (atividades-fins).

Diante do exposto, verifica-se que, embora a gestão da escola, em termos legais, pressuponha a participação da comunidade, em termos práticos, ela é centrada e restrita às questões organizacionais, em detrimento das questões educativas da escola. Em outras palavras, trata-se de uma falsa participação.

Cabe, então, perguntar: Em que medida esta prática de "gestão centrada" compromete a efetivação da gestão democrática?

---

[15] De acordo com Paro, atividades-fins correspondem àquelas relacionadas, imediatamente, ao processo de ensino aprendizagem, acontecendo predominantemente nas salas de aulas. Atividades-meios, por sua vez, são aquelas que, embora estejam relacionadas ao processo pedagógico da escola, antes, viabilizam ou estabelecem as pré-condições para a realização do processo. Estão mais ligadas ao gerenciamento organizacional da escola, aos serviços de secretaria.

Segundo Gadotti (apud CISEKI, 1998, p.44), “a participação pertence à própria natureza do ato pedagógico”. Nesse sentido, a direção da escola, ao negligenciar a dimensão pedagógica da administração, não assume o caráter educativo da participação. Ao ignorar a importância da participação no núcleo pedagógico do processo de educação, não reconhece a necessidade da gestão democrática. Ou seja, a gestão centrada nas questões organizacionais tende a se tornar centralizada na pessoa do diretor.

Segundo Paro (2008), a gestão democrática implica, necessariamente, a participação da comunidade nas decisões, e não apenas na execução “de tarefas”. Isto é, além da dimensão educativa, a gestão democrática comporta uma dimensão política, na medida em que viabiliza o controle democrático do Estado. Ainda de acordo com o autor, “sem a participação, dificilmente o Estado se disporá a atender os interesses [e as necessidades] das populações que, por suas condições econômicas, encontram-se, em nossa sociedade, alijadas do poder político” (PARO, 2008, p.78).

Conforme anunciado anteriormente, a gestão democrática da escola engendra o desenvolvimento de uma cultura política. Gohn (2001, p.55) atribui à associação entre o processo educativo e a cultura política a finalidade de ser o instrumento e o meio para se compreender a realidade e lutar para transformá-la.

Pedro Ganzeli (2005) enfatiza a necessidade de se constituírem novas formas de conceber a organização do trabalho desenvolvido na escola, e Paro (2007, p.112-115), na conclusão da sua pesquisa sobre gestão escolar, democracia e qualidade de ensino, relaciona uma série de recomendações no nível da estrutura didática e administrativa que concorrem justamente para as mudanças reclamadas por Ganzeli, no sentido de uma qualidade de ensino melhor e, principalmente, da promoção da democratização da escola.

Entre as tantas recomendações de Paro (2007, p.114), vale destacar a que o próprio autor considera a mais abrangente delas: a “mudança radical na forma de organização do poder e da autoridade na gestão escolar”, a partir da superação do modelo “hierarquizado e unipessoal da atuação da atual direção escolar, incompatível com os objetivos democráticos da educação”.

II - A PARTICIPAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NOS ANOS 90

Uma vez que o processo educativo está diretamente relacionado com a conjuntura política do país e inserido dentro do processo histórico, torna-se importante abordar o período de emergência das grandes transformações que exerceram significativa influência na configuração da realidade atual, sobretudo no que diz respeito à participação democrática da sociedade civil, ou seja, faz-se essencial fazer uma incursão pela década de 90.

Os anos 90 carregaram as marcas do processo de transição para a democracia no Brasil, iniciado nos anos 80, e também do que Gohn (2004b, p.285-286) chamou de "*a era da participação*", compreendida entre 1978 e 1989. Este período de transição, que antecedeu os anos 90, foi permeado de discussões em nível nacional sobre a necessidade de reforma do sistema educacional, que já reclamava por uma escola mais presente e integrada aos contextos locais, por meio de uma relação dialética com a comunidade, bem aos moldes da frase de efeito: "Se a escola pode fazer muito para a sociedade, é verdade que a sociedade pode também fazer muito pela escola."

Esta proposta de integração emergiu no bojo da temática da participação democrática da sociedade. Conforme explica Mônica Abranches (2003, p.29):

> No contexto das reformas constitucionais e das discussões para a reelaboração da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a década de 80, com o histórico de diversas reivindicações sociais e de experiências e organizações da sociedade civil em prol de seus direitos e melhoria da qualidade de vida, trouxe como conseqüência, para os anos 90, uma "vontade de fazer" em relação à educação do país.

A abertura política em curso colocava na pauta das discussões o protagonismo da sociedade civil. Entre os vários problemas da educação brasileira, ganhava destaque a questão da gestão, visando à democratização do poder na escola, como possibilidade de participação e interação dos diferentes atores do processo educativo e de formação para o exercício da cidadania.

No entanto, esta "vontade de fazer" a que a autora se refere se dava em um cenário de mudanças no plano da atuação concreta dos movimentos sociais no Brasil, como esclarece Gohn (2004b, p.285): "No decorrer dos anos 80 os movimentos sociais passaram [...] da fase do otimismo para a perplexidade e, depois, para a descrença."

Esse fenômeno influenciaria significativamente a década de 90 (e também a seguinte), uma vez que tais mudanças repercutiam diretamente nos ânimos da participação democrática em todos os setores da sociedade, sobretudo pelo surgimento das Organizações Não-Governamentais - ONGs, fazendo com que a capacidade de articular as demandas das camadas populares e médias da sociedade fosse se perdendo progressivamente, "enclausurando em guetos corporativistas os grupos organizados dessas camadas", como relata Gohn (2004b, p.286).

Por conseguinte, perdia-se gradativamente também a capacidade de mobilização e o esforço voluntário e espontâneo, motivados pela vontade política que se observava na sociedade civil dos anos 70.

Leher (2002, p.168), ao estudar o envolvimento das ONGs e associações de ajuda mútua na democratização do setor público, afirma que "[...] tem-se criado, antes, uma aparência de participação democrática e logrado, inclusive, cooptar direções de movimentos populares".

Ainda sobre os efeitos da expansão do número das Organizações Não-Governamentais ocorrida nos anos 90, Boito Junior aponta a mudança de caráter dessas organizações, pois, de acordo com o autor, se na década de 70 elas auxiliaram na luta contra as ditaduras militares no Cone Sul, ao longo dos anos 80 abandonaram a função de organizar e subsidiar a "luta operária e popular", passando a promover uma espécie de retrocesso à filantropia do século XIX, que havia sido superada pelo Estado de Bem-estar Social. E assevera: "A grande maioria das ONGs tem desempenhado em toda a América Latina o papel de auxiliares na aplicação do neoliberalismo." (BOITO JUNIOR, 1999, p.83)

A *pulverização* das ONGs, segundo Frigotto (in GENTILI, 2007a, p.88), tem um *duplo efeito perverso*: primeiro, ofusca e compromete as tradicionais organizações que realmente têm um trabalho social comprovado; e, segundo, por usurpação de credibilidade, faz as organizações transmitirem a falsa idéia de que se constituem em alternativas democráticas e eficientes ao Estado. Não por acaso, tem sido esta a tese defendida pelos organismos internacionais, financiadores e promotores das neo-reformas.

Estas alterações, marcadamente a "profissionalização" dos mediadores da participação popular, que se tornam "dirigentes" cada vez mais distantes das bases dos movimentos, e o esvaziamento das motivações ideológicas da militância política, exerceriam forte influência no processo civilizador, que, sob os efeitos do chamado Estado-Providência, faria o cidadão ser progressivamente substituído pelo usuário.

Assim, nas palavras de José Paulo Netto e Maria do Carmo Falcão (1987, p.46):

> A cidadania, condição tão falada como possibilidade realizada nas sociais democracias do mundo moderno desenvolvido, é de fato uma ilusão, [pois], com o progresso, as relações sociais de dominação se aperfeiçoaram e se refinaram a ponto de o próprio cidadão não perceber que deixou de ser cidadão: ele é apenas usuário servil dos serviços e benefícios do Estado do Bem-Estar Social. [...] só aparecem nos discursos da social-democracia, na prática não existem.

Diante do exposto, pode-se verificar dentro do mesmo processo – essencialmente histórico e civilizador – os aspectos nefastos que engendram uma re-definição do conceito de cidadania como *condição legal*, formalista, em detrimento de uma concepção que a relaciona

com um conjunto de *atividades desejáveis*, conforme já abordado neste trabalho. Estes aspectos são, de um lado, a operação em curso, por parte do Estado, da aplicação dos programas e políticas de ajuste estrutural do sistema capitalista, recomendados pelas organizações internacionais – com destaque ao Banco Mundial[16] –, o que Gramsci certamente caracterizaria como uma revolução passiva da estrutura hegemônica capitalista; e, de outro, a decepção da sociedade civil com a política de participação, migrando as esperanças para as micro-decisões, para as micro-cadeias de relacionamento, conforme preleciona Lefebvre (1981, p.99, apud NETTO, FALCÃO, 1987, p.47): "[...] a confiança social, ainda que persista, vai, sobretudo ao que é próximo, local; é este que se beneficia de uma hipótese favorável."

O autor ainda explica:

> É como se as pessoas, no cotidiano, para evitar as armadilhas e desenganos, para melhor utilizarem as circunstâncias evitando os inconvenientes, enxergassem a sociedade como dual: de uma parte os circuitos dominantes e instituídos, e de outra parte, os circuitos interiores, as trocas diretas, as ligações mais ou menos clandestinas.

Vale chamar a atenção do leitor para este ponto, pois, no âmbito de interesses deste estudo, é importante considerar que as escolas em geral e aquela a que este trabalho se refere, em particular, podem se posicionar dentro tanto do que o autor chama de *circuito dominante e instituído* (o que é mais provável, devido às circunstâncias históricas) quanto dos chamados *circuitos interiores*.

Portanto, embora ganhe peso nos discursos oficiais e seja conclamada pelos teóricos e estudiosos mais bem intencionados, a participação social, sobretudo das massas, é esvaziada na proporção inversa ao esforço de instituí-la, pelas razões óbvias das condições de vida impostas pela opressão e dominação, mormente pelos efeitos da ofensiva do sistema capitalista por meio das políticas neoliberais.

---

[16] Para um aprofundamento sobre a influência do Banco Mundial na elaboração das políticas públicas na área da educação, recomenda-se a leitura do trabalho "O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro", de Marília Fonseca, publicado em "Pedagogia da exclusão" (1995), obra citada nas referências bibliográficas deste trabalho.

Retomando o plano de análise dos anos 90, Gohn (2004b) indica que duas novas categorias ganharam ênfase nesta década: "a cidadania coletiva" e a "exclusão social". Cabe, destarte, relacionar estas categorias ao contexto deste estudo.

Segundo a autora, a primeira categoria – cidadania coletiva –, ainda que já estivesse presente na década anterior (de 80),

> [...] apresenta como novidade pensar o exercício da cidadania em termos coletivos, de grupos e instituições que se legitimaram juridicamente a partir de 1988, e que **têm de desenvolver um novo aprendizado**[17], pois não se trata apenas de reivindicar, pressionar ou demandar. Trata-se agora de fazer, de propor, de ter uma participação qualificada, já que o lugar da participação está inscrito em leis, é uma realidade virtual. (GOHN, 2004b, p.288)

Embora a lei abrisse espaço para a participação e a própria configuração da reordenação e gestão das políticas públicas a preconizasse como um novo padrão de relação entre Estado e sociedade, dois grandes obstáculos se interpuseram à efetivação da sua organicidade, entre tantos outros elencados por Gohn (2003, p.95):

- Primeiro, o desconhecimento por parte da maioria da população de suas possibilidades, decorrente da inexistência de exercício prático, devido à falta de tradição participativa da sociedade civil em canais de gestão dos negócios públicos. Quanto a isso, a autora esclarece:

> Há a necessidade de capacitação dos conselheiros. [...] A participação, para ser efetiva, precisa ser qualificada, ou seja, não basta a presença numérica das pessoas porque o acesso está aberto. (GOHN, 2003, p.95)

Sobre esse aspecto, Gohn (2003, p.90) afirma também que:

> O desconhecimento [...] das suas possibilidades [...] deixa espaço livre para que eles [os Conselhos] sejam ocupados e utilizados como mais um mecanismo da política das velhas

[17] Grifo nosso. Esta constatação corrobora nossa tese de que a participação orgânica da população nas questões sociais demanda uma formação, uma "instrução", no sentido defendido por Gramsci.

> elites, [e] a existência de concepções oportunistas, que não se baseiam em postulados democráticos e vêem os Conselhos apenas como instrumentos para operacionalizar objetivos predefinidos.

- Segundo, os Conselhos foram promulgados no contexto das reformas do Estado, sob a égide das teses neoliberais, embora isto não signifique que se deva depreciá-los, já que trazem a possibilidade de participação real, ativa, e representam uma conquista reivindicada e proposta pelos movimentos sociais recentes, como novamente esclarece Gohn (2003, p.84).

Dessa forma, constata-se o caráter dialético deste movimento, transitando nos campos opostos da reivindicação por parte da sociedade, e da concessão, pelo lado do Estado, em nome dos interesses e das estratégias "revolucionárias" do capitalismo, nos termos abordados anteriormente.

Buci-Glucksmann e Therborn (1981, p.145, apud NETTO, FALCÃO, 1987, p.30), citando Gramsci, referem-se a esta revolução da seguinte forma:

> [...] através da noção de revolução passiva como nova tendência ao modo de produção capitalista, Gramsci aborda as saídas possíveis, e não únicas de uma crise. Em períodos de crise, nas teias mais fortes (fordismo e americanismo), o capitalismo pode se reestruturar aproveitando-se tanto da própria crise do movimento operário, agindo sobre o proletariado em todos os níveis, da divisão do trabalho ao Estado. A classe dominante, para continuar a dirigir e dominar, torna-se "revolucionária": ela revoluciona suas próprias bases materiais e políticas, oferecendo às outras classes uma nova perspectiva.

No cenário mundial, o marco referencial das propostas de mudanças na educação foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 5 de março de 1990, contando com 1500 participantes de 155 países para examinarem – sob a perspectiva do paradigma neoliberal – os principais aspectos da educação mundial.

Então, faz-se oportuno abordar as propostas de mudanças para a educação mundial surgidas na Conferência e citar algumas das suas referências teóricas, ainda que possam

incidir sobre elas severas críticas[18], devido à sua forte presença no contexto da educação brasileira a partir do início da década de 90 e até os dias atuais.

Esta Conferência Mundial resultou na elaboração e publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), cujos eixos eram a universalização do acesso à educação e a promoção da eqüidade. A proposta de ampliação da oferta de Educação Básica se apresentava como resposta aos altos índices de analfabetismo do país, que registrava 900 milhões de adultos analfabetos, 130 milhões de crianças não escolarizadas e mais de 100 milhões de crianças que abandonaram prematuramente a escola.[19]

Instituída a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em março de 1993, teve início a elaboração do relatório para a UNESCO, sob o título "Educação - um tesouro a descobrir", coordenado por Jacques Delors. Este relatório, concluído em 1996, contou com a participação de especialistas de todo o mundo para pensar a educação na perspectiva do processo de globalização das relações econômicas e culturais instaladas e "frente aos múltiplos desafios do futuro", como se lê no seu prefácio.

Tendo sido referência importante na orientação da mudança paradigmática da educação mundial, com influência nos documentos legais, diretrizes e parâmetros dos sistemas educacionais de diversos países, entre eles o Brasil, considera-se pertinente uma análise crítica do seu conteúdo, sobretudo nos seus aspectos relacionados diretamente a este trabalho de pesquisa.

Com foco principalmente na educação das crianças e adolescentes (p.12), este relatório estabelece seis princípios (p.274-275) que deveriam pautar suas deliberações e trabalhos. O sexto princípio foi expresso nos seguintes termos:

---

[18] Pablo Gentili (1996, p.9) defende "a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica", uma vez que suas propostas envolvem reformas nas áreas da política, da economia e da educação, entre outras, e buscam sacramentar estas propostas, enfatizando que são elas as únicas adequadas ao momento que a sociedade vive. É, portanto, objetivo destas propostas criar, antes, um sentimento único de necessidade, para garantir o sucesso dos seus ideais de livre-mercado, estado-mínimo e mundialização da economia. Nesse sentido, as propostas e as referências teóricas que pautam a educação a partir desta conferência têm sido assimiladas pela maioria da sociedade, mormente os profissionais da educação, de maneira a-crítica. Autores como Philippe Perrenoud e César Cool, entre outros, expressam bem o caráter do presentismo e do imediatismo característico do ideário neoliberal, e o livro "As 10 novas competências para ensinar" (PERRENOUD, 2000) exemplifica o exposto.

[19] Dados extraídos do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, de 1996.

> [...] a responsabilidade pela educação corresponde a toda a sociedade; todas as pessoas a quem diga respeito e todos os parceiros – além das instituições que têm essa missão específica – devem encontrar o devido lugar no processo educativo.

As instituições cuja missão é promover o processo educativo – escolas e institutos educacionais de todos os níveis de ensino – e as pessoas a quem este processo diz respeito – profissionais da educação – têm os seus lugares devidos explicitados na própria especificidade da atividade. No entanto, com relação ao "restante da sociedade" e a "todos os parceiros", como reza o documento, qual seria o lugar devido a ser encontrado para co-responder à responsabilidade pela educação?

Se a resposta a esta questão for "os canais de participação democrática", então a expressão "preparar as novas gerações para a vida em sociedade" ganha força em seu significado, pois implica educar para co-responder, ou responder junto, participar, tomar parte na responsabilidade pelo atendimento às demandas sociais, entre elas a educação das novas gerações. Em termos teóricos, todavia, isto não é uma novidade.

Porém, no contexto brasileiro dos anos 90, consideradas as heranças da repressão à liberdade e à participação sociopolítica do período de ditadura militar e a ofensiva do sistema capitalista por meio das políticas neoliberais, havia um aparente dilema: Se esta *preparação* (educação) já é de co-responsabilidade da sociedade, quem, quando e onde esta sociedade foi preparada (educada) para responder pela preparação (educação) da nova geração?

De fato, esta questão deveria ser considerada, porém, na perspectiva das teses neoliberais vigentes, ela e todas as demais questões que escapavam de um contexto estritamente, ou melhor, pragmaticamente econômico, pautado pelos objetivos da eficiência econômica, da liberdade de mercados e da globalização do capital, foram intencionalmente ignoradas. A perspectiva das neo-reformas é a-histórica. Passado e futuro são substituídos por um "presentismo" imediato, do qual decorrem incontáveis políticas focalizadas, mediante "programas" fragmentados que passam ao largo dos processos históricos.

Em São Paulo, "lançados" pela Secretaria de Estado da Educação, alguns exemplos são: Programa de Fortalecimento dos Colegiados Escolares (1990); Programa Parceiros do Futuro (1999); Programa de Avaliação Externa - Saresp (1996); Programa de Formação Continuada de Gestores - Circuito Gestão (2000); Programa de Livro Didático - PNLD

(1995)[20]; Escola Padrão (1991); Programa Prevenção Também se Ensina (1996); Programa de Ação de Parcerias (1996), entre outros.

Merece destaque o Programa de Ação de Parcerias, que, instituído por decreto em fevereiro de 1996, sucedeu à reorganização das escolas estaduais, ocorrida em 1995, que provocou o fechamento de mais de 120 escolas e a dispensa de mais de 20 mil professores da rede de ensino.[21] Segundo a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - Apeoesp, o maior objetivo dessa reorganização foi facilitar a municipalização do ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Em Suplemento Especial do jornal da Apeoesp[22], o sindicato denunciou a lógica de desoneração da União e dos Estados, com a transferência de parte das suas responsabilidades para as prefeituras. Ainda no ano de 1996, em dezembro, o Congresso aprovou a lei 9.424, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef.

A Apeoesp, contrária à municipalização, apresentou a proposta de um "Sistema Único de Educação Básica". De acordo com esta proposta, o novo sistema englobaria todas as escolas, municipais e estaduais, dos níveis infantil, fundamental e médio. Ainda segundo esta proposta, o sistema seria mantido por recursos das três esferas de governo e deveria ser gerido democraticamente, com a participação de vários segmentos da sociedade.

As divergências entre sindicatos e governo, como bem observa Gohn (in GENTILI, FRIGOTTO, 2002, p.115), não são apenas diferenças político-pedagógicas. "O controle e o gerenciamento de verbas e atribuições das responsabilidades está no cerne da polêmica." A autora destaca, ainda, que várias propostas elaboradas pelas entidades associativas foram incorporadas pelos administradores, porém, segundo as lideranças destas entidades, não sem sofrerem alterações que as reduziram a meros mecanismos administrativos de centralização e redistribuição de verbas.

---

[20] Em 2003, o repasse do MEC ao Estado de São Paulo foi de 74,8 milhões para a aquisição descentralizada de livros didáticos para os estudantes de 1ª a 4ª série e reposição da 5ª e 8ª série, além de dicionários e livros paradidáticos. Cf.: ABRELIVROS. Associação Brasileira de Editores de Livros. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/textos.asp?id>. Acesso em: 09/02/08.

[21] Fonte: Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP.

[22] Publicado em 1997.

Prevalece, portanto, a proposta de municipalização, gestada desde o fim da década de 80, que, em nome da autonomia (dos municípios e das escolas), pretende superar a crise fiscal dos Estados, mas sem liberar mais recursos para a educação.

Esta breve análise histórica possibilita observar que, em uma perspectiva mais ampla, os anos 90 foram um período fundamental de alinhamento do Estado brasileiro com as políticas neoliberais e, com isso, um corolário de políticas públicas compensatórias, de assistência pontual, que se institucionalizaram compondo o "eixo de uma rede de participação outorgada de cima para baixo", dando novo sentido ao conceito de cidadãos, "transformados em clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do terceiro setor", como revela Gohn (in GENTILI, FRIGOTTO, 2002, p.92).

Ainda do ponto de vista da participação, verifica-se que na década de 90 emergiu uma nova rede de associativismo e cooperativismo, composta pela expansão das ONGs e, principalmente, pelos conselhos gestores[23], preconizados na constituição de 88 como instrumentos mediadores da relação sociedade/Estado, canais de expressão, representação e participação da população.

Dessa forma, revela-se que, pela emergência de um novo modelo de sociedade, no qual a exclusão ganha dimensão estrutural, a participação torna-se, conforme afirma Ricardo Antunes (in GENTILI, FRIGOTTO, 2002, p.171), "*demasiadamente artificial e implausível*".

2.1 HISTÓRICO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS COLEGIADOS ESCOLARES EM SÃO PAULO[24]

O decreto 22.036, de 05 de fevereiro de 1953, regulamentava as Congregações dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, que eram constituídas pelos professores efetivos do estabelecimento e presididas por seu diretor.

O inspetor de Ensino Secundário da região, o Diretor do curso primário e o Orientador Educacional haviam assegurado a participação nas reuniões da Congregação,

---

[23] Este tema é amplamente tratado no trabalho de Maria da Glória Gohn "Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica", publicado em 2001 (1ª ed.) e 2003 (2ª ed.) pela editora Cortez.

[24] As informações constantes neste histórico foram obtidas no acervo documental da Diretoria de Ensino de Itapevi.

porém sem direito a voto. As atribuições da Congregação voltavam-se para as questões de disciplina e desempenho dos alunos. Deliberavam sobre a conveniência da adoção de propostas pedagógicas apresentadas, além de opinarem a respeito dos assuntos de interesse do ensino, como a organização do horário escolar e a substituição de professores.

A congregação elegia representantes para cooperarem com o diretor na orientação das instituições auxiliares da escola, assim consideradas as Associações de Estudantes e de Pais, a Caixa Escolar, a Biblioteca, a Cantina, o Clube de ciências e outras.

As reuniões da Congregação realizavam-se preferencialmente sem prejuízo das aulas e possuíam caráter ordinário (quatro seções por ano), extraordinário (por convocação do Diretor ou dois terços de seus membros) e solene, para a recepção de novos professores, visitantes oficiais ou personalidades da vida cultural. O não-comparecimento de qualquer membro à sessão, sem causa justificada, constituía quebra de dever funcional.

O decreto 45.159-A, de 19 de agosto de 1965, aprovou o Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, substituindo as Congregações pelos Conselhos de Professores. Cada Conselho era composto pelos professores efetivos dos cursos de grau médio, pelo Assistente de Diretor, pelo Orientador Educacional, por dois representantes dos professores não efetivos e pelo Diretor do Curso Primário. Cabia ao Diretor da Escola presidir o Conselho. O decreto previa a participação eventual de autoridades do ensino ou de convidados nas reuniões do Conselho, mas não lhes atribuía o direito de votar.

O Conselho de Professores funcionava como órgão consultivo e deliberativo, sendo de sua competência a apreciação de propostas pedagógicas; a colaboração para a manutenção da ordem na escola; a aprovação das contas dos órgãos de Cooperação Escolar e das Associações de Pais e Mestres; a assessoria ao diretor na elaboração dos planos de trabalho; a aprovação dos programas das disciplinas e de práticas educativas; a deliberação – dentro dos limites da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – sobre o currículo adotado pela escola; a indicação do substituto do diretor nos casos previstos pelo Regimento; o zelo pelo cumprimento da legislação, tomando conhecimento e fazendo respeitar a escala de classificação dos professores inscritos para admissão à regência de classes e aulas em caráter de substituição; a aprovação dos estatutos dos órgãos de Cooperação Escolar (Associação

Estudantil e Associação de Pais e Mestres); e o acompanhamento das atividades destas entidades.

Os decretos de números 10.623, de 26 de outubro de 1977, e 11.626, de 23 de maio de 1978, que aprovam os regimentos Comuns das Escolas Estaduais de 1º e 2º graus, respectivamente, definem, no artigo 5º, que:

> A Direção da Escola é o núcleo executivo que organiza, superintende, coordena e controla as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar, e estabelece como integrante da Direção da Escola o seu Diretor e o Assistente de Direção, tendo o Conselho de Escola como órgão consultivo.

Os Conselhos das Escolas de 1º grau eram presididos pelo Diretor da escola e tinham em sua composição: o Assistente de Direção, o coordenador pedagógico, o Orientador Educacional, um Professor representante de cada uma das séries, o Orientador de Educação de moral e cívica, o Secretário da escola e o representante da Associação de Pais e Mestres. Já as Escolas de 2º grau incluíam em sua composição dois representantes do corpo discente, e a representação de professores obedecia à proporção de um para cada cinco, eleitos anualmente por seus pares, garantindo a representatividade das diferentes áreas curriculares.

Com relação às suas atribuições, o Conselho de Escola assessorava a direção da escola, propondo diretrizes e metas de atuação e apresentando alternativas para solução de problemas de natureza administrativa ou pedagógica. Ao Conselho cabia também o estabelecimento das prioridades para aplicação de recursos da Escola e Instituições auxiliares, além da emissão de pareceres sobre a criação e regulamentação de instituições auxiliares da escola e sobre programas especiais visando à integração da escola com as famílias e a comunidade e à assistência social.

Em termos práticos, o Conselho de Escola devia exercer um papel de acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola, apreciando os seus relatórios anuais para analisar o desempenho escolar com relação às diretrizes e metas estabelecidas.

Em 1978, o então governador do Estado de São Paulo, Paulo Egydio Martins, encaminhou à Assembléia Legislativa o projeto de Lei Complementar nº 42, que dispunha sobre o Estatuto do Magistério Público nas Escolas de 1º e 2º grau do Estado de São Paulo. O referido projeto foi aprovado com emendas, entre elas a que inclui o inciso IV e o parágrafo

único no artigo 3º e a que acrescenta o inciso VI no artigo 37º, cuja redação estabelecia o Conselho de Escola como órgão formado pelo conjunto dos servidores ocupantes de cargos e de funções docentes – titulares de cargos efetivos e contratados temporários –, além de especialistas de educação em exercício na unidade escolar. Com isso, ampliava-se a participação, instituindo este direito a todos os integrantes do quadro de docentes da escola.

Esta Lei Complementar nº 42 foi, no entanto, convertida na Lei Complementar de nº 201, de 09 de novembro de 1978, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério, cujo projeto original sofreu vários vetos do executivo, inclusive sobre os incisos referentes à composição do Conselho de Escola. As justificativas do poder executivo quanto a esta conversão constam na Mensagem de Exposição de Motivos nº 243/1978, publicada no Diário Oficial do Estado em 10 de novembro de 1978. Neste documento, o Governador alegava "razões de mérito", considerando os incisos referentes ao Conselho de Escola "inconvenientes e contrários ao interesse público".

O fato histórico supramencionado evidencia, menos por causa da medida de veto do executivo, e mais pelas alegações e exposições de motivos, uma tensão entre as propostas dos modos de gerenciamento das escolas: representativo ou participativo. Revelava-se aí uma falsa questão, já que, preso nas teias do legalismo, o debate ignorava a relação de complementaridade entre os dois modos de gerenciamento – representativo e participativo –, tomando-os como antagônicos, ou no mínimo excludentes entre si. Tal embate exercia forte influência na formação das concepções dos atores sociais e, ademais, envolvia diretamente aqueles atores cujas ações e representações eram fortemente imbricadas e repercutiam, a partir do interior da escola, em todo o complexo social.

Contudo, os vetos do Executivo foram derrubados pela Assembléia Legislativa e os dispositivos legais em tela passaram a fazer parte da Lei Complementar 201, de 1978.

A tensão, então, ganhou volume quando o representante do poder Executivo Estadual encaminhou ofício à Procuradoria Geral da União solicitando argüição de inconstitucionalidade de vários artigos da referida Lei Complementar. Esse embate instalou grande dúvida na constituição dos Conselhos de Escola, visto que estes não sabiam se atendiam ao Regimento Comum, que previa a participação de todos os professores e especialistas em exercício na escola, ou ao Estatuto do Magistério paulista, orientando a participação representativa dos professores efetivos.

Finalmente, o Conselho Estadual de Educação, por meio do Parecer 171, de 1984[25], concluiu que o artigo 3º da Lei Complementar 201/78 estava em vigor, consolidando, com isso, as alterações nos Regimentos Comuns das Escolas de 1º e 2º grau e adotando o regime participativo amplo aos professores das escolas nos Conselhos de Escola.

Destarte, cabe atentar para o intervalo de tempo transcorrido e para a relação entre este imbróglio e sua influência imediata no processo de formação da representação de participação da comunidade na administração escolar, sobretudo entre os profissionais da educação. Os anseios de participação democrática no processo de tomada de decisões mobilizaram a população como um todo durante a década de 80 e, gradativamente, minaram o regime autoritário instalado no país.

Atendendo à reivindicação do Magistério Paulista, a Lei Complementar nº 375, de 19 de dezembro de 1984, alterou a Lei Complementar 201/78 e estabeleceu a natureza deliberativa do Conselho de Escola. Presidido pelo Diretor de Escola, o Conselho passa, então, a ser integrado pelo Coordenador Pedagógico, pelo Orientador Educacional, pelo Secretário da Escola, por um representante do Corpo Docente por série, por um representante do Corpo discente da 8ª série do primeiro grau, por um representante de cada série do segundo grau e pelo representante dos funcionários da escola.

As atribuições estabelecidas pelo Regime Comum das Escolas Estaduais para o Conselho de Escola permanecem inalteradas, porém, agora, em caráter deliberativo (inciso V do artigo 67-B).

O Estatuto do Magistério, por meio da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985[26], consagra em seu artigo 95 o Conselho de Escola Deliberativo e prevê a presença e a possibilidade de participação de pais e alunos como membros na composição do Conselho, além de estabelecer a paridade entre o número de conselheiros representantes dos especialistas, professores e funcionários da escola e o de representantes de pais e alunos.

A seguir, vale conferir a redação do artigo 95 da Lei 444/85, sobre a qual elabora-se adiante uma análise crítica com relação a alguns de seus aspectos:

> O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor de Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo

[25] Conferir o Parecer no Anexo I desta dissertação.
[26] Conferir Lei Complementar no Anexo II desta dissertação.

> de 40 (quarenta) componentes, fixados sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.
>
> § 1º - A composição a que se refere o "caput" obedecerá a seguinte proporcionalidade:
>
> I - 40% (quarenta por cento) de docentes;
>
> II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação, excetuando-se o Diretor de Escola;
>
> III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;
>
> IV - 25% (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;
>
> V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos.

No que se refere às atribuições do Conselho de Escola, são assim fixadas pelo inciso 5º do mesmo artigo:

> § 5º - São atribuições do Conselho de Escola:
>
> I - Deliberar sobre:
>
> a) diretrizes e metas da unidade escolar;
>
> b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
>
> c) projetos de atendimento psicopedagógico e material ao aluno;
>
> d) programas especiais visando a integração escola-família-comunidade;
>
> e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;
>
> f) prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares;
>
> g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;
>
> h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar.
>
> II - Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente.
>
> III - Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando o seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.

Esta redação, em função da sua falta de clareza e do choque entre a proposta do caráter deliberativo dos Conselhos de Escola e a cultura de organização político-administrativa da sociedade brasileira na época, exige uma reflexão sobre as estruturas de representação e controle adotadas no país.

Conforme se tentou demonstrar com esta breve incursão pelo processo histórico das iniciativas de instituição da participação da comunidade no Conselho de Escola, elas se caracterizam mais por seu teor prescritivo e legalista do que propriamente por possibilitarem a construção de uma cultura de participação orgânica no interior da própria escola, gerando dificuldades de apropriação por parte dos atores envolvidos do seu real papel e da sua potencialidade como estratégia de formação.

Tal afirmação é corroborada pela necessidade da edição e publicação de Comunicados[27] da Secretaria de Educação (em 15 de fevereiro de 1984, 31 de março de 1986, 01 de abril de 1986) visando a esclarecer as dúvidas relacionadas à natureza, à composição, ao direito a voto do aluno e às atribuições do Conselho de Escola. A demanda das escolas e seus atores por estes esclarecimentos revela a perspectiva mecânica e legalista das referidas iniciativas, além do grau de dependência externa com que o processo de envolvimento da comunidade com o gerenciamento das escolas tem se dado, tanto na dimensão participativa quanto na dimensão representativa.

Embora as propostas normativas de âmbito governamental para a instituição dos colegiados escolares já existam há mais de três décadas – desde as antigas Congregações dos Estabelecimentos de Ensino, nos anos cinqüenta –, sua dinâmica, no final dos anos oitenta, ainda não havia conferido a formação de uma cultura de participação orgânica e efetiva da sociedade nas questões da escola. Ao contrário, a falta de uma cultura de participação real e efetiva engendrada no interior da própria escola, por meio de um processo formativo autônomo e intencional, a coloca na condição de refém das normatizações e orientações externas.

Destarte, a implantação de um sistema democrático de educação que direcione a escola pública no sentido de uma revisão ampla de suas práticas e concepções, fundamentada na participação de todos os envolvidos direta ou indiretamente com o processo educativo, encontra grandes dificuldades para concretizar-se numa sociedade em que o modelo participativo preconizado ainda não está incorporado a outras instâncias decisórias.

---

[27] Ver Anexos I, III e IV.

III - CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DA ESCOLA EM ESTUDO

3.1 O MUNICÍPIO DE ITAPEVI – HISTÓRIA

A formação do vilarejo que constituiria o Município de Itapevi começou por volta do século XVIII. Aliás, uma das suas primeiras construções, uma casa bandeirista[28] que se estima ter sido construída em 1720, resistiu ao tempo e hoje se encontra preservada na localidade.

Em 10 de julho de 1875 foi inaugurada a Estação de Cotia da Estrada de Ferro Sorocabana (EFS), em torno da qual se formou o núcleo central de Itapevi. Na verdade, não passava de uma parada de trem, uma pequena plataforma coberta de telhas.

Em 1895, o italiano Giulio Michaelli fundou na localidade uma pedreira para a produção de paralelepípedos, atraindo famílias de imigrantes italianos, como os Belli, os Michelotti e os Silicani.

Por volta de 1910, Joaquim Nunes Filho, o "Nhô Quim", de Cotia, adquiriu o Sítio Itapevi, que, com 152 alqueires, cobria todo o atual centro da cidade, e tornou-se chefe político local, por suas ligações com o antigo PRP - Partido Republicano Paulista. Ele conseguiu, por exemplo, a elevação do vilarejo a distrito de Cotia, em 12 de outubro de 1920, a instalação da energia elétrica (1929) e do primeiro telefone (1930) no lugarejo.

Apesar destas conquistas, a cidade continuava a ser reconhecida sob o nome de "estação Cotia", o que impossibilitava a identificação própria do local.

Em 1940 chegava em Itapevi o empresário Carlos de Castro, que adquiriu de Joaquim Nunes vasta gleba de terra, dando origem ao loteamento do Parque Suburbano e do Jardim Bela Vista. Foi a partir daí que se acelerou o processo de urbanização do local.

Com a estação e a sede do município ainda denominadas, respectivamente, Cotia e Vila Cotia, criavam-se enormes confusões – notadamente nos serviços de correios e telegramas – para que correspondências e pessoas chegassem aos endereços em Itapevi. Por conseguinte, em 1945, a estação Cotia teve seu nome alterado para estação Itapevi.

---

[28] No município estão localizados dois Sítios arqueológicos: o Sítio Lito-cerâmico Pré-colonial (relacionado à ocupação indígena) Ambuitá II; e o Sítio Colonial Ambuitá I e III (relacionados à ocupação pós-1554). Localizam-se no Km 36,5 da rodovia Castelo Branco, com acervo aos cuidados da Fundação Jacarehy. Fonte: SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. SAESP - Sistema de Arquivos do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.saesp.sp.gov.br>. Acesso em: 09/02/08.
Outra casa de grande valor histórico na cidade é a que serviu, na década de 70, como cárcere clandestino do Departamento de Operações e Informações de São Paulo - DOI-SP. Segundo o depoimento de um ex-sargento e ex-agente dos órgãos de informação do exército à revista Veja, publicada em 18 de novembro de 1992, "além das coisas de uma casa normal", ela era equipada com "aparatos de repressão e tortura". Ainda de acordo com este depoimento, a casa de Itapevi, como era chamada, foi palco da Operação Radar, uma grande ofensiva do exército, iniciada em 1973, para dizimar o PCB. Nesta operação, parte do Comitê Central do partido – Hiram de Lima Pereira, Luís Inácio Maranhão Filho e outros – foi, depois de capturada, presa, interrogada, submetida a tortura e morta. Somente em 1975 o cárcere de Itapevi foi substituído por uma fazenda, à beira da rodovia Castello Branco, a 30 km de SP.

A partir daí, os integrantes da sociedade da época, já com um espírito emancipacionista, presente por toda a região, iniciaram o movimento em direção à autonomia do distrito. Entre os idealizadores de tal movimento estavam Carlos de Castro, Américo Christianini, Cezário de Abreu, Bonifácio de Abreu, Rubens Caramez, Raul Leonardo, José dos Santos Novaes e tantos outros.

No início da década de 1950, três representantes do grupo *Calci e Cimenti di Segni*, de origem italiana, mais especificamente romana, desembarcaram no Brasil com a missão de implantar uma fábrica de cimento e explorar as jazidas de calcário que se encontravam no município de Araçariguama (km 44 da Rodovia Castelo Branco), em São Paulo. Em 1951, teve início o processo de instalação da fábrica, em um terreno na altura da parada km 40 da antiga estrada de ferro do município de Cotia (nome de origem da Cidade onde a fábrica Santa Rita se instalou; somente alguns anos depois o local seria nomeado Itapevi).

Foram várias as influências exercidas pela fábrica na história do município desde a sua formação.[29] Uma das mais decisivas foi o financiamento do projeto político de emancipação da então Vila Itapevi, distrito de Cotia, conforme relata Almeida (2006): "O Sr. Guido A. Petruzzeli[30] assinou 'vários cheques' para esse financiamento da campanha de emancipação do Município. O Distrito de Itapevi era pertencente à cidade de Cotia."

[29] Além da fábrica e da (da fábrica) duas vilas operárias: uma destinada engenheiros, arquitetos e gerentes. Construiu um poliesportiva, campo de futebol gramado, de tam soas, quadra de bocha e malha e um galpão para
Ao criar infra-estruturas ção de outras empresas, como, por exemplo, o F na Rodovia Engenheiro René Benedito da Silva, mpresa ao município de Itapevi foi a construção produção e já com suas instalações bem definid Roselândia (10 km de extensão), que passou a aposo Tavares.

[30] Guido Annicchiarico Brasil na ocasião da implantação da fábrica, juntamente com Roberto Bellini e Renato Tonacci. Tornou-se o 1º Engenheiro responsável por toda a produção industrial.

Foto 1 - Fábrica de cimento Santa Rita, atualmente desativada.
Foto: Henrique Caruso, 2005.

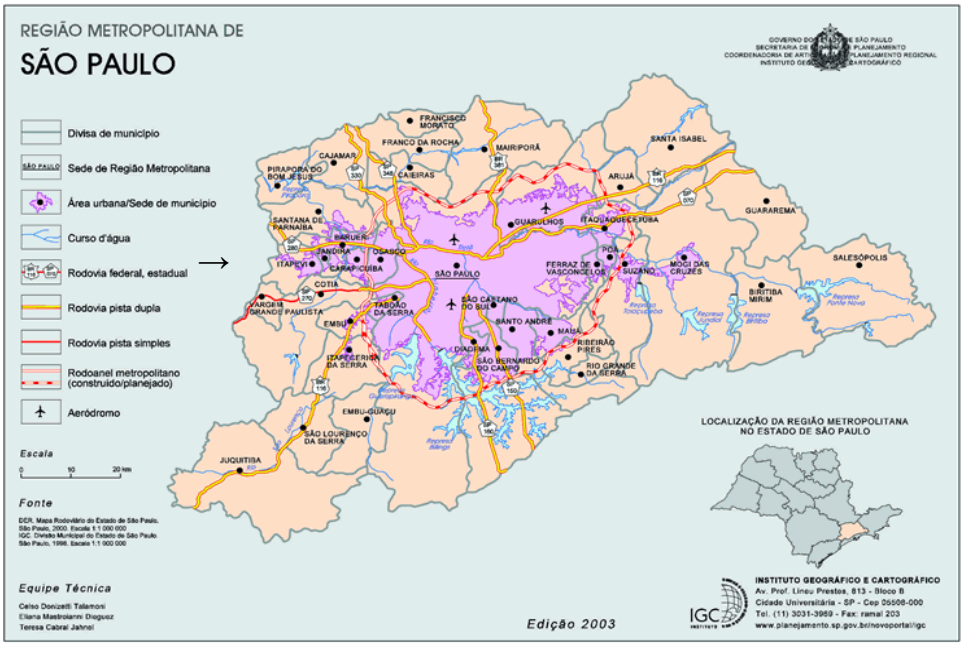
No plebiscito realizado em 1958, cerca de novecentas pessoas optaram pela emancipação, contra apenas trinta que não desejavam a autonomia. Naquele mesmo ano foi formalizada a lei que criava o Município de Itapevi, instalado oficialmente só no ano seguinte, em 18 de fevereiro de 1959. Seu primeiro prefeito foi Rubens Caramez.

3.2 ITAPEVI NO CONTEXTO DA REGIÃO METROPOLITANA DE SÃO PAULO: ASPECTOS SÓCIO-ECONÔMICOS E INFRA-ESTRUTURA URBANA

Localizado na Região Metropolitana de São Paulo, dentro da chamada periferia da "Grande São Paulo", o Município de Itapevi dista 33,5 km a oeste da capital. É servido pelos trens da linha B da CPTM, antigo Tronco Oeste da Sorocabana. São duas estações da linha principal (Engenheiro Dr. Cardoso e Itapevi) e mais cinco paradas da extensão operacional (Santa Rita, Cimenrita, Ambuitá e Amador Bueno).

Foto 2 - Trem que serve à extensão operacional Itapevi - Amador Bueno.
Foto: Gamatrom, 2006.

O Município possui ligações rodoviárias com as Rodovias Castelo Branco (via SP-29) e Raposo Tavares (via SP-29, trecho Cotia, e SP-274) e faz limites com Santana de Parnaíba, Barueri, Jandira, Cotia, São Roque e Vargem Grande Paulista, como mostra o mapa 1:



Mapa 1 - Região Metropolitana de São Paulo.[31]

A população estimada em 2006 é de 202.683 habitantes, segundo o IBGE, e a área é de 91,353 km², o que resulta numa densidade demográfica de 2.218,75 hab/km².

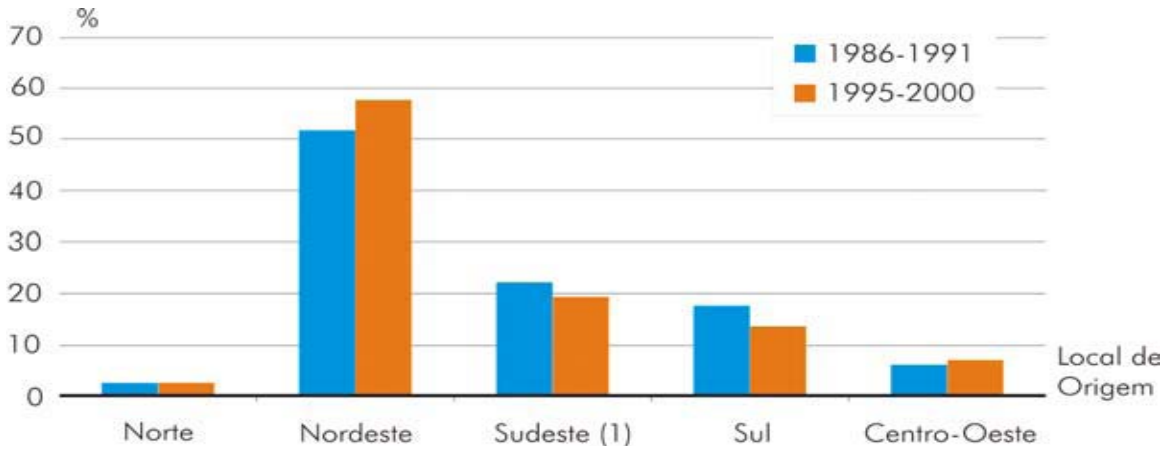
A região Metropolitana de São Paulo é formada por 39 municípios, incluindo a metrópole, e ocupa uma área de 8.051 km², o que corresponde a 4% do território paulista. Figurando entre os quatro maiores aglomerados urbanos do mundo (ONU, IBGE, Fundação Seade, 2000), sua população está estimada em 17,8 milhões de habitantes, com um

[31] Fonte: INSTITUTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO. *Região Metropolitana de São Paulo.* Disponível em: <http://www.igc.sp.gov.br/mapras_spaulo.htm>. Acesso em: 10/02/08.

vertiginoso movimento migratório, sobretudo nos últimos 15 anos, motivado pela busca de trabalho na capital.

A RMSP atraiu migrantes de várias regiões do Brasil[32], que buscavam moradias e transporte com custos acessíveis, o que provocou seu "inchaço populacional" sem a contrapartida de investimentos em infra-estrutura urbana.

Gráfico I - Migrantes Interestaduais, segundo Local de Origem (em %)
Estado de São Paulo 1986-1991 e 1995-2000



Fonte: Fundação IBGE/ Fundação Seade.
(1) Exceto o Estado de São Paulo.

Especialmente na zona oeste da RMSP, a partir da década de 60, grandes empreendedores imobiliários, atraídos pela proximidade da metrópole, deram origem a condomínios horizontais, com a promessa de isolamento do ambiente social em que estão inseridos, se constituindo em verdadeiro "*Apartheid social*", e empregando grande parte da oferta de mão-de-obra de trabalhadores e trabalhadoras da região em serviços de manutenção das residências, entre outros.

Uma característica marcante do Município de Itapevi é a sua configuração como "cidade-dormitório", decorrente do incipiente parque industrial instalado em seu entorno.

[32] A Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) recebeu cerca de 720 mil migrantes de outros Estados brasileiros, correspondendo praticamente a 58% do total de pessoas que chegaram ao Estado de São Paulo entre 1995 e 2000. Para a metrópole, prevaleceram os fluxos do Nordeste (72,8%), principalmente os originários da Bahia (29,1%) e Pernambuco (14,1%), vindo a seguir os procedentes de Minas Gerais (10,2%). A capital paulista recebeu sozinha quase 410 mil migrantes, praticamente 57% do total de pessoas que chegaram à RMSP, destacando-se os fluxos com origem no Nordeste (73,1%) e, a seguir, nas Regiões Sudeste e Sul. Dos que se dirigiram para a capital, destacaram-se os provenientes da Bahia (30%), Pernambuco (13%) e Minas Gerais (9,6%). Fonte: Fundação IBGE/ Fundação Seade.

Conforme se pode verificar no quadro apresentado a seguir, 28,39% da população ocupada da região atua nesta categoria, evidenciando um necessário deslocamento dos trabalhadores para outras cidades. Neste aspecto, o transporte coletivo (no caso o trem metropolitano) exerce importante influência no seu crescimento populacional, tendo em vista a facilidade oferecida para este necessário deslocamento.

Quadro I - Resultados comparativos dos principais grupamentos de atividade RMSP X Itapevi – em % da população ocupada. [33]

	RMSP	**Itapevi**
Indústria extrativa, de transformação e distribuição de eletricidade, gás e água	19,77%	28,39%
Construção Civil	3,53%	4,46%
Comércio	17,32%	18,46%
Serviços	59,17%	48,61%

Quadro II - Forma de inserção do trabalhador no mercado de trabalho – RMSP (em % da população ocupada).[34]

	RMSP
Empregados com carteira de trabalho assinada no setor privado[35]	43,5%
Empregados sem carteira de trabalho assinada no setor privado	17,5%
Trabalhadores por conta própria	16,7%

Este fator, aliado à grande oferta de áreas disponíveis para ocupação residencial, explica o *boom* de instalações de conjuntos habitacionais no município.

Por volta dos anos 80, a Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo - COHAB construiu o pioneiro Conjunto Habitacional Presidente Tancredo Neves, aumentando a densidade demográfica da cidade.[36] Recentemente (1994, 2003 e 2006), a cidade recebeu mais três conjuntos habitacionais[37], estes feitos pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano - CDHU, do governo estadual.

[33] Os Quadros I e II são sínteses dos dados da Fundação SEADE, referentes ao ano de 2005.
[34] Em setembro de 2005, 908 mil pessoas (correspondendo a 42,4% dos desocupados do conjunto das seis regiões metropolitanas pesquisadas no Brasil) estavam desocupadas na RMSP. Fonte: Fundação SEADE.
[35] Inclusive trabalhador doméstico, militar, funcionário público ou estatutário e outros empregados do setor público.
[36] Ocupando uma área de 963.430,84 m² com 3.080 apartamentos, 626 casas-embriões, 991 lotes urbanizados e população estimada em 30 mil habitantes.
[37] Mais 2.122 apartamentos e população estimada em 12 mil habitantes.

Quadro III - Variação do número de eleitores do Município de Itapevi.

Ano	**Número de eleitores em Itapevi - SP**
1988	43.814
2006	112.391

Fonte: TRE-SP.

Estas iniciativas de redirecionamento do fluxo migratório interestadual da metrópole para a região metropolitana e o interior do Estado, no entanto, não corresponderam à demanda por moradias, o que explica o fato de Itapevi apresentar hoje 110 áreas de ocupação e assentamento subnormal. A maior dessas áreas localiza-se no interior do próprio Conjunto Habitacional Presidente Tancredo Neves e denomina-se "favela do Areião", onde vivem 1058 famílias[38] (4.050 pessoas), todas em condições subnormais de habitação e sem infra-estrutura básica, como rede de abastecimento de água, rede coletora de esgoto e de distribuição de energia elétrica, situação que se repete nos demais locais de ocupação. Trata-se de áreas com importantes condicionantes de degradação e riscos.

Ainda que alguns municípios da macro-região, como Ferraz de Vasconcelos, Franco da Rocha, Francisco Morato e outros, apresentem índices que denunciam um comprometimento ainda mais acentuado das condições de habitação e infra-estrutura urbana (o que não representa nenhum alento), todos[39] os índices do Município de Itapevi apresentados no relatório do IPRS - Seade com dados de 2002 a 2007 mantêm-se abaixo das médias tanto da RMSP quanto do Estado.

Alguns dados permitem adquirir uma noção do universo de problemas de impacto social e dos desafios que se impõem à cidade, particularmente, e a toda a região, como, por exemplo, aqueles relativos à Habitação e Infra-estrutura em Itapevi:

- Apenas 51,53% dos domicílios têm coleta de esgoto sanitário;
- 38,32% dos domicílios têm infra-estrutura interna inadequada;
- 34,93% dos domicílios têm espaço insuficiente.

[38] Dados da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente. Cf.: ITAPEVI. Prefeitura do Município de Itapevi. Disponível em: <www.itapevi.sp.gov.br>. Acesso em: 10/02/08.
[39] Quadro completo com dados do Perfil Municipal da Fundação SEADE. Vide anexo V.

E no que se refere à Educação:

- 70,67% da população de 18 a 24 anos não possui Ensino Médio completo;
- 70,19% da população com mais de 25 anos tem menos de 8 anos de estudos.

Não obstante, o Município figura entre aqueles com níveis de riqueza elevados (grupo II do IPRS), denunciando profunda desigualdade social.

Quadro IV - Síntese dos principais problemas/conseqüências de impacto social e econômico no município de Itapevi - SP.

Fatores impactantes	**Principais problemas/conseqüências**
Interligação Itapevi - capital por meio da Rede Ferroviária Metropolitana	A facilidade do acesso à capital, que acabou por transformar Itapevi em cidade-dormitório.
	A população excluída do mercado formal de habitação procura lugares de fácil acesso ao centro de São Paulo.
Crescimento populacional provocado pelo fluxo migratório, notadamente a partir da década de 80	Taxa média de crescimento, segundo o IBGE-2007, de 3,54% a.a.
	As ocupações têm se dado de forma desordenada e em áreas impróprias. Com a posição de 481º lugar no ranking estadual do IDH (Índice de Desenvolvimento Urbano), segundo SEADE/ 2002.
Baixa capacidade de investimento	Baixo índice de atividade, com procura de emprego em outras cidades.
	Área é de 79 km com a população 206.374 e densidade de 2.451,13 hab/km (SEADE 2007), o que indica a existência de expansão crítica em áreas ainda desocupadas.
	O Município, com sua população trabalhando em outras cidades, arca com o ônus da moradia, infra-estrutura e serviços sociais, sem arrecadação compatível.
Insuficiente estrutura administrativa	A estrutura técnica é insuficiente frente à demanda; o monitoramento do uso e ocupação do solo enfrenta dificuldades frente à escassez de recursos.
	O sistema de Informações encontra-se desatualizado para o acompanhamento e fiscalização.

	Receita própria per capita de R$ 94,54 e índice de participação do ICMS de 0,25745696 (SEADE, 2001).

continuação

Condição socioeconômica da população residente	Itapevi ocupou as seguintes posições no ranking de riqueza: 2002 - 87ª X 2004 - 99ª
	O rendimento médio do emprego formal diminuiu de R$ 1.132 para R$ 1.068 no período 2002/2004.
	O valor adicionado per capita variou de R$ 5.533 para R$ 5.500 no mesmo período.
	Quanto aos indicadores de pobreza: em 1991 o porcentual de indigentes era de 3,90%, e em 2000 passou para 5,94%. O porcentual de pobres, que em 1991 era de 12,86%, passou em 2000 para 14,37%.
	A vulnerabilidade social da população é muito grande: - Apenas 30,3% dos responsáveis pelos domicílios têm ensino fundamental completo; - 63% da população tem renda de até 3 salários mínimos; - Os domicílios com renda per capita igual ou inferior a ½ salário mínimo corresponde a 34,51%, contra 17,03% na RMSP.
Defasagem dos normativos que interferem na habitação como dificultadores do planejamento e desenvolvimento urbano	Plano Diretor (Lei 152/1972) na prática incompatível com os atuais princípios do direito urbanístico.
	Zoneamento das Leis: 1205, de 1994; 1319, de 1996; 1427, de 1999; 1511, de 2000; 1606, de 2003; e 1614, de 2003 – todas definem predominantemente critérios de densidade.
	Parcelamento (Lei 1427, de 1999) estabelece área mínima dos lotes, exigindo infra-estrutura nas zonas de alta densidade, mas não define os padrões urbanísticos.
	Código de obras (Decreto 13.069/78) que, com parâmetros ultrapassados, acabou por autorizar o Município a participar do Programa de Arrendamento Residencial, Lei 1471/2000, para garantir as ações necessárias às Regularizações Fundiárias.

Fonte: Fundação SEADE e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

3.3 NA PERIFERIA DA PERIFERIA: O BAIRRO ENGENHEIRO DR. CARDOSO

Na periferia do Município de Itapevi, um bairro denominado Engenheiro Dr. Cardoso reúne cinco escolas públicas – entre elas aquela que este estudo pretende analisar – instaladas no mesmo território[40] para atender alunos da pré-escola, das séries iniciais do ensino fundamental (ciclo I), das séries finais dessa etapa da escolarização (ciclo II) e do ensino médio regular, além dos alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis fundamental e médio.

Considerando-se que de vários pontos geográficos do bairro é possível visualizar todas as cinco "Unidades Escolares" e que o número médio de alunos atendidos por cada uma delas é de 750, pode-se ter uma idéia da concentração populacional deste território e da sua conseqüente configuração e dinâmica.

Foto 3 - Vista parcial do bairro Engenheiro Dr. Cardoso – Itapevi - SP.
Foto: Adalberto Ribeiro, 2006.

[40] Adota-se a categor o humano com objetos de interações, ações e re entações dos sujeitos destas interações, conforme j

Foto 4 - Vista parcial do bairro Engenheiro Dr. Cardoso – Itapevi - SP.
Foto: Adalberto Ribeiro, 2006.

O bairro Engenheiro Dr. Cardoso é principalmente residencial, embora apresente um próspero e ativo centro comercial, com supermercados de médio porte, depósitos de materiais para construções, farmácias, bares, açougues, padarias, oficinas de manutenção de autos, entre outros estabelecimentos comerciais e de serviços.

Entre as características do bairro, é marcante o número de igrejas[41], sobretudo protestantes, das mais variadas denominações.

[41] [illegible] nu [illegible] está [illegible] pa [illegible] rado, uma mística ou uma magia das libertações individuais. É sabido, historicamente que, quando um povo sofre claramente a opressão, a exclusão, a pobreza, este espiritual [esta dimensão espiritual] é percebida como força mística de transformação do coletivo [...] que nem sempre é reconhecida como força positiva. [...] Ele é utilizado pela maioria das pessoas como 'ópio da vida', reforçando um processo de fuga alienante, ou ainda, um processo de libertação onde o comunitário é o apoio, e não o processo de caminhada coletiva." (FALCÃO, 1987, p.49)

Foto 5 - Fachadas de algumas das igrejas do bairro.
Fotos: Adalberto Ribeiro, 2006.

Desenvolvido a partir da instalação de uma parada de trem suburbano[42], que atende à região fazendo ligação de transporte entre a cidade de Itapevi e a capital, o bairro tem atraído trabalhadores de outras localidades, principalmente aqueles provenientes de outros Estados, que, em busca de moradia, encontram ali condições para se fixarem.

Foto 6 - Vista parcial da estação de trem do bairro.
Foto: Adalberto Ribeiro, 2006.

Dois grandes atrativos do bairro são o seu meio de transporte popular – trem metropolitano – e a sua relativa proximidade tanto da capital (que dista cerca de 33,5 quilômetros, equivalentes a aproximadamente quarenta e cinco minutos de viagem) quanto do centro da cidade de Itapevi (que dista cerca de 3 quilômetros, equivalentes a 5 minutos de

[42] A estação foi inaugurada pela EFS em 1951, tendo sido nomeada "Parada km 33". Nos anos 60 foi renomeada "Engenheiro Cardoso". Devido à modernização do sistema de trens de subúrbio feita pela FEPASA nos anos 70/80, a estação foi reconstruída e reinaugurada em 20 de fevereiro de 1987.

trajeto). Tais atrativos promoveram a sua rápida e densa ocupação, sobretudo a partir da década de 80.

Estes atrativos, aliados à falta de planejamento e de ordenamentos por parte do poder público, promoveram ocupações ditas subnormais de áreas públicas e privadas de alguns pontos do bairro, com elevado grau de comprometimento das condições de moradia, sobretudo com relação às edificações e à infra-estrutura urbana.

Fotos 7 e 8 - Vista parcial do bairro Engenheiro Dr. Cardoso – Itapevi - SP.
Fotos: Adalberto Ribeiro, 2006.

Paradoxalmente, devido à grande extensão territorial do bairro, três condomínios residenciais de porte médio e com infra-estrutura satisfatória estão instalados em Engenheiro Dr. Cardoso, tendo todos eles a característica de serem constituídos por moradias-dormitório, já que seus habitantes são trabalhadores empregados em outras cidades, principalmente na capital, para onde vão muito cedo, retornando somente ao anoitecer.

Fotos 9 e 10 - Vista parcial dos condomínios instalados no bairro.
Fotos: Adalberto Ribeiro, 2006.

Um destes núcleos habitacionais se instalou recentemente (em 2004) e abriga exclusivamente os funcionários de uma grande empresa varejista[43] com lojas localizadas em outras cidades.

Outra característica do bairro é a carência de espaços públicos de convivência e de lazer para os jovens, restritos a duas pracinhas e duas quadras poliesportivas que "pertencem" a escolas locais, sendo seu uso liberado apenas aos alunos em aulas, embora alguns grupos de jovens, eventualmente, ousem pular os muros do local.

Esta característica, associada à de bairro-dormitório, faz com que muitas de suas crianças e jovens permaneçam grande parte do dia sozinhos, sem a presença de um adulto em casa. Este fator se constitui em um dos obstáculos que se apresentam à participação, tanto nas questões gerais da escola, quanto naquelas que dizem respeito ao acompanhamento da vida escolar destes estudantes. Este acompanhamento limita-se, geralmente – e quando muito[44] –, ao atendimento bastante irregular de convocações das escolas para as reuniões ordinárias ou por qualquer outra razão mais urgente, como matrículas ou transferências.

Esta realidade expressa o declínio da comunidade e da família, pois, como afirma Hobsbawm (1995, p.333):

> As vantagens materiais da vida num mundo em que a comunidade e a família declinavam eram, e continuam sendo, inegáveis. O que poucos percebiam era o quanto a sociedade industrial moderna, até meados do século XX, dependera de uma simbiose da velha comunidade e velhos valores com a nova sociedade e, portanto, como era provável que fossem dramáticos os efeitos da sua desintegração espetacularmente rápida.

A precarização do acompanhamento, entendido como participação orgânica da comunidade na vida escolar, sobretudo dos alunos adolescentes que freqüentam as séries finais do ciclo II do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e do ensino médio, eleva o número de

[43] Grupo Pão de Açúcar – Supermercados.
[44] Esta observação não é um "pré-juízo" da participação dos pais. Trata-se de uma constatação verificada nesta escola em estudo, durante o período de observação e atuação como coordenador pedagógico.

faltas à escola, desencadeando importantes conseqüências, mormente a exposição destes jovens ao tráfico e ao consumo de entorpecentes.

Na grande concentração demográfica do bairro, as diferentes configurações de núcleos habitacionais se misturam com as instalações comerciais e com os aparelhos públicos, cuja capacidade de atendimento é insuficiente, por não terem sido dimensionados para a crescente demanda.

Em outras palavras, a falta de planejamento e de investimentos por parte do poder público, sobretudo nas décadas de 80 e 90 – período em que se acentuou o movimento migratório –, aliada à "crise da família", à "antinomia essencial da cultura jovem" e à "necessidade da satisfação dos desejos individuais"[45], conforme indica Hobsbawm (1995, p.316, 325, 327) ao discorrer sobre a *revolução cultural* do final do século XX, introduz as condições[46] para que o local, na esteira do extenso território horizontal representado pela RMSP, entre no

> [...] universo onde os seres humanos vivem lado a lado, mas não como seres sociais, ou, mantenha a comunidade, em certa medida, mas não sem ser acompanhada uma nova ordem social, desesperadamente pobre, e de uma desintegração dos velhos sistemas de valores, costumes e convenções que controlavam o comportamento humano.

Entre os aparelhos públicos instalados no bairro, as escolas de educação básica, divididas entre os sistemas Estadual e Municipal de ensino, atendem a um número elevado de alunos por sala de aula. No quadro apresentado a seguir, pode-se observar o número de alunos atendido por cada uma das escolas situados no bairro em comento (dados de 2007).

Quadro V - Descrições das escolas do bairro Engenheiro Dr. Cardoso – Itapevi.

Escola	**Nível de Ensino atendido**	**Períodos de Atendimento**	**Nº de Alunos Atendidos em 2007**

[45] Estes conceitos foram abordados no bojo do quadro referencial teórico e possuem forte imbricação com o processo civilizatório, que é pano de fundo para este trabalho, conforme já se pôde verificar no desenvolvimento das categorias-chave.

[46] Eric Hobsbawm associa estas condições de "desgaste e rompimento das velhas texturas e sistemas de valores sociais" a um perigo também para a "triunfante economia capitalista", e suscitando as teses neoliberais, a partir da década de 70.

E.E. Profª Celina de Barros Bairão	Ensino Médio Ensino Fundamental Ciclo II	Manhã, tarde e noite	2011
CEMEB Profº Benedicto Antonio dos Santos	Ensino Fundamental Ciclo I	Manhã e tarde	579
CEMEB Gov. André Franco Montoro	Ensino Fundamental Ciclo II EJA - EF	Manhã, tarde e noite	1258
CEMEB Padre Geovanne Cornaro	Ensino Fundamental Ciclo I	Manhã e tarde	475
E.M. Dr. Cardoso	Ensino Fundamental Ciclo I	Manhã e tarde	538

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Secretaria Estadual de Educação, Julho/2007.

3.4 A ESCOLA EM ESTUDO – HISTÓRICO

O processo de adensamento populacional do Bairro Engenheiro Dr. Cardoso, ocorrido sobretudo a partir do início da década de 80, gerou a necessidade de ampliação de vagas para a educação do primeiro grau, como na época era denominado o ensino fundamental.

Até 1983 este nível de ensino era oferecido pela então única (e pequena) escola do bairro, denominada "Escola Estadual da Vila Dr. Cardoso", que atendia alunos da primeira à quarta série – o antigo curso primário. O crescimento da demanda por vagas e por oferta de ensino para as séries subseqüentes ao primário fez com que neste ano (1983) fosse inaugurada a então denominada "Escola Estadual de Primeiro Grau da Vila Dr. Cardoso".

A referida escola estava instalada em um prédio "moderno" com uma quadra poliesportiva (descoberta), uma residência para zelador e dois blocos, sendo um térreo, destinado a atividades de recreação, sala de educação física, cantina de estudantes, cozinha, sanitários e banheiros masculino e feminino, além de mais duas salas de uso não específico. O outro bloco, com três pavimentos, abrigava as dependências administrativas (diretoria, secretaria), um laboratório, uma biblioteca, um auditório e 12 salas de aulas. A "nova" escola passava a atender os alunos do ciclo II do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e do ensino médio, sob a direção da Profª Lúcia Maria das Graças Santos.

Em 6 de maio de 1986, por meio da lei 5.090, a escola passou a ser denominada "Escola Estadual Profª Celina de Barros Bairão". Em 1990 o prédio foi submetido a uma reforma para ampliação, e mais um bloco foi construído para acomodar o auditório, a biblioteca e o almoxarifado, proporcionando a ampliação do número de salas de aulas para 16, além da estruturação de uma sala de informática.

A diretora que inaugurou a escola (anteriormente citada) foi substituída por outras duas professoras, até que, em 1990, tomou posse da função em caráter titular a Profª Geralda Aparecida Moreira, que permanece na direção até os dias atuais.

Em 1999, por meio de parceria entre o governo municipal e o estadual, decorrente do processo de municipalização do ciclo I do ensino fundamental (1ª a 4ª série), no mesmo terreno desta escola foi construído um outro prédio, onde passou a funcionar, de forma independente[47], a "Escola Municipal de Educação Fundamental Interação", cuja denominação seria mais tarde substituída para "Centro Municipal de Educação Básica Prof. Benedicto Antonio dos Santos".

O prédio se destaca na paisagem do bairro por suas características arquitetônicas e de localização.

47 [illegible] próximas
fi[illegible] ras que
fu[illegible]

Foto 11 - Vista parcial do prédio da E.E. Profª Celina de Barros Bairão.
Foto: Adalberto Ribeiro, 2006.

IV - OS DOCUMENTOS DE ANÁLISE DO CONSELHO DA ESCOLA ESTADUAL CELINA DE BARROS BAIRÃO

"As leis não bastam. Os lírios não nascem das leis."

Carlos Drummond de Andrade

4.1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996) exigiu a atualização das normas que regulamentam a organização e o funcionamento das escolas na Rede Estadual de Ensino. Por conseguinte, por meio do Parecer 67/98 do Conselho Estadual de Educação, foram aprovadas as Normas Regimentais Básicas para as Escolas Públicas do Estado de São Paulo, que implementam os dispositivos da então nova LDBEN na Rede Estadual de Ensino e explicitam os princípios e diretrizes que fundamentam a gestão da escola. Estas Normas Regimentais se constituem também em documento norteador para a elaboração do Regimento Escolar, que define as regras de funcionamento da escola.

O Regimento Escolar, conforme preconizado pelos órgãos centrais, se apresenta como o instrumento que **pode** carregar em si a gênese do processo participativo e a integração da escola com a comunidade, por ser, ele mesmo, um ato administrativo e normativo da Unidade Escolar que se caracteriza como documento-síntese das reflexões e decisões tanto dos profissionais que atuam na escola quanto da comunidade por ela atendida. **Pode** porque a efetivação desta possibilidade depende não só do conteúdo dessas reflexões e decisões, mas também e principalmente da forma como se dá o processo de elaboração do conteúdo deste Regimento.

Em outras palavras, a afirmação da autonomia da escola e o *imprinting* do caráter democrático e participativo no seu funcionamento passam, desde já, pela coesão e organicidade – presentes ou não – na elaboração do seu regimento.

Este documento deve contemplar vários tópicos[48], entre eles aquele denominado "Gestão Democrática", que define a organização e o funcionamento dos colegiados e instituições escolares, respeitadas as orientações das instâncias superiores.

Vale registrar ainda que, além dos colegiados e instituições previamente previstos para compor o complexo de canais de participação da sociedade no gerenciamento da escola, outras instituições que venham a ser criadas pela escola, como associações de natureza diversa, podem ser incorporadas no referido complexo, ampliando a possibilidade de abrangência da integração com a comunidade do entorno.

Sobre o complexo de canais de participação da escola, vale conferir o quadro a seguir:

Quadro VI - Complexo de canais de participação da escola.

Colegiados ou Instituições escolares	**Descrição**
Conselho de Escola	Colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. É composto por representantes dos diferentes segmentos do processo educativo: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários.
Conselho de Classe ou Série	Colegiado responsável pelo processo coletivo de avaliação do ensino e aprendizagem. É composto por todos os professores da classe ou série e alunos de cada turma.
APM – Associação de Pais e Mestres	Instituição escolar que auxilia o processo educacional por meio da integração família-escola-comunidade. É composta por representantes dos pais, alunos e professores.
Grêmio Estudantil	É uma instituição escolar que congrega os estudantes da escola para que se organizem na defesa de seus interesses e na promoção de atividades educativas, recreativas, esportivas e culturais.
Outros	Espaço e possibilidade para que a escola possa criar instituições, segundo os seus interesses e necessidades, dentro limites da sua autonomia.

Fonte: SÃO PAULO, 1991.

[48] Na íntegra, os tópicos que devem ser contemplados na elaboração do Regimento Escolar são:
A - Identificação e caracterização da Escola; B - Objetivos da Educação Escolar; C - Gestão Democrática; D - Processo de Avaliação; E - Organização e desenvolvimento do Ensino; F - Organização Técnico-Administrativo; G - Organização da Vida Escolar.

Faz-se oportuno observar que, em termos gerais, as redações das atas são demasiadamente sucintas e, portanto, insuficientes para uma análise conclusiva. Esta característica dos documentos analisados, destarte, denuncia inequivocamente a ausência de uma revisão crítica sobre eles, já que este estado de "pobreza" dos registros persiste ao longo de todo o período estudado.

4.2 AS ATAS DE REUNIÕES DO CONSELHO DA ESCOLA ESTADUAL PROFª. CELINA DE BARROS BAIRÃO – 1986-2006

As atas das reuniões do Conselho de Escola da instituição investigada estão registradas em dois livros próprios (volumes 1 e 2), com páginas numeradas, cada um deles, de 01 a 50.

O volume 1 tem o primeiro registro (p.01) datado de 21 de janeiro de 1986 e se encerra (p.50) com a reunião de 10 de dezembro de 1999. No intervalo compreendido entre estas duas datas, foram registradas mais trinta e sete reuniões, totalizando trinta e nove.

Deste total de encontros registrados no primeiro volume, dezesseis foram realizados para eleição e posse dos seus componentes, representantes dos diversos segmentos indicados pelo artigo 95 da Lei que o regulamenta[49]. As demais trataram de assuntos diversos, como se verá adiante.

O quadro VII revela os temas que motivaram cada uma das 23 reuniões do período (1986 a 1999) que não foram para eleição ou posse dos seus membros:

[49] Lei Complementar 444/1985 (Anexo I).

Quadro VII - Resumo das reuniões do C.E. destacadas por assunto –
Vol. I de atas do Conselho de Escola – 1986 a 1999.

Data	Assunto	Resumo
22/02/1986	Referendo	O Conselho aprecia a indicação (feita pela diretora substituta) para a função de Assistente de Direção (decisão adiada para 29/02) e referenda concessão de exploração da cantina escolar pelo zelador da escola.
29/02/1986	Referendo	O Conselho referenda a indicação da direção para Assistente de Direção, conforme reunião de 22/02/1986.
05/09/1987	Zeladoria	A direção da escola decidiu não renovar o contrato do então zelador, sob a alegação de não-atendimento das necessidades da escola, e estabelece prazo de 30 dias para a desocupação do imóvel. Os membros do Conselho aceitaram a decisão da direção.
09/10/1987	Referendo	O Conselho referenda a indicação da supervisão (DE) para Assistente de Direção da escola.
15/02/1988	Cantina escolar	Abertura dos envelopes com propostas para administração da cantina escolar.
01/07/1988	Referendo Obs: mesmos termos e elementos da reunião de 09/10/1987	O Conselho referenda a indicação da supervisão (DE) para Assistente de Direção da escola.
27/04/1989	Referendo	O Conselho referenda a indicação da supervisão (DE) para Assistente de Direção da escola.
08/03/1990	Eleição	1ª reunião do C.E. cuja presidente é a atual diretora (titular de cargo).
02/04/1990	Referendo	O Conselho referenda a indicação da direção para Coordenadora do Ciclo Básico.
17/04/1990	Assuntos gerais	Reunião que marca o padrão de gestão da nova direção de escola. São tratadas questões de: segurança; limpeza; merenda; uso da quadra; horários de alunos e pessoal; proibição de uso de cigarro na sala de aula; punição a alunos indisciplinados; uso de uniforme; e fechamento

		do portão após o horário de entrada.
28/04/1992	Cantina escolar	Abertura de envelopes com propostas dos candidatos à administração da cantina escolar.
05/05/1992	Cantina escolar	Apresentação das regras de funcionamento e obrigações devidas pelo vencedor da licitação para exploração da cantina escolar.
23/06/1992	Votação – Escola Padrão	Em atendimento à Resolução SE 287 de 11/04/92, o Conselho aprova, por 19 votos a favor e 14 votos contra, a adesão ao programa Escola Padrão.
23/03/1995	Problemas com trajes	Devido ao uso de trajes "inadequados" e aos problemas decorrentes, o Conselho aprova a obrigatoriedade do uso de camiseta (qualquer cor) e calça jeans, a partir de abril.
15/05/1995	Reposição dos dias de greve dos professores	Em atendimento à Resolução SE 104 de 08/05/95, o Conselho aprecia e aprova o calendário de reposição de aulas, apresentado pela direção da escola.

continuação

27/09/1995	Avaliação da reposição de aulas, prestação de contas, uso de uniformes e medidas disciplinares	O Conselho aprova a reposição das aulas, recebe informações sobre verbas recebidas e sua utilização, é informado sobre a obrigatoriedade do uso de uniforme. É solicitado ao Conselho "[...] tomar medidas disciplinares quanto aos alunos que estão criando problemas para a U.E.".
25/10/1995	Prestação de contas e informes	A direção da escola indica as necessidades de manutenção de máquinas de escrever e de compra de materiais esportivos para aulas de educação física. "Por unanimidade, todos concordaram com a compra dos referidos materiais." Leitura do artigo "A escola e sua função social". É comentada a reorganização da escola e decide-se pela convocação de outra reunião específica para tratar do assunto.
29/03/1996	Referendo	Apresentação dos professores coordenadores pedagógicos dos períodos noturno e diurno. "Estes professores passaram no concurso e foram escolhidos pelos professores."

		"Por unanimidade, todos os presentes concordaram com a escolha."
19/09/1996	Convocação extraordinária (indisciplina)	Reunião convocada para tratar de caso de indisciplina grave (briga envolvendo 9 alunos da 6ª série). Estabelecem-se a suspensão (de 6 dias) a um dos alunos e o encaminhamento de outros quatro ao "promotor público".
06/10/1997	Referendo	Em atendimento às Resoluções SE 183 e 188 de 16/01/97, que regulamentam o projeto de recuperação nas férias, o Conselho é convocado a apreciar e deliberar sobre os resultados de desempenho dos alunos submetidos ao processo, apresentado pelo coordenador pedagógico.
19/05/1997	Prestação de contas	Apresentação dos valores recebidos e utilizados no período de março a maio (R$ 14.495,00), bem como a relação dos materiais adquiridos. *"Por unanimidade foi aprovada a compra dos materiais"*.
30/09/1997	Prestação de contas	Apresentação dos valores recebidos e utilizados no 2° semestre (R$ 9.601,00), bem como da relação dos materiais adquiridos. "[...] os presentes aprovaram os gastos da referida verba."
10/12/1999	Consulta, prestação de contas e uniforme	Apresentação dos valores recebidos e utilizados (R$ 19.788,00), bem como da relação dos materiais adquiridos e serviços contratados. "A diretora explicou aos presentes que a escola será cedida para a realização de um casamento." "Por unanimidade foi aprovado para o próximo ano, a obrigatoriedade do uso da camiseta com símbolo da escola."

A partir da análise deste primeiro volume de registros, vale destacar os seguintes aspectos:

• Não houve nenhum registro de debates sobre as questões pedagógicas da escola, embora os indicadores de desempenho dos alunos nas avaliações externas apontassem esta necessidade.

• 1989 foi o ano da mais longa greve de professores realizada no Estado de São Paulo. Foram oitenta dias de paralisação. No entanto, embora os professores da escola tenham aderido ao movimento[50], o fato não foi apresentado na pauta das reuniões do Conselho.

• O período de 1995 a 1998 (promulgação da nova LDBEN e publicação dos novos PCNs) foi marcado por profundas mudanças, tanto no âmbito legal quanto no pedagógico. Este debate, no entanto, esteve completamente ausente desta instância colegiada.

• Há nítida prevalência de uma visão sistêmica no interior do Conselho, que procura acentuar os aspectos estáticos, como o consenso, a adaptação, a ordem e a hierarquia, em detrimento de uma visão dinâmica a valorizar a contradição, a mudança, o conflito e o debate. Corrobora esta afirmação a ausência de propostas originadas no interior do próprio Conselho, que se restringe sistematicamente a referendar questões cujas decisões já foram previamente tomadas.

• Com relação à priorização de aplicação de verbas, há na prática uma diferença fundamental entre decidir ou simplesmente opinar. No primeiro caso, como afirma ANTUNES (2002, p.23), "[...] o Conselho vai muito além de apresentar propostas, ele decide, ele determina onde e como aplicar tais verbas". O que se constata, no entanto, é a ausência destas duas formas de participação. A atuação do Conselho estudado limita-se a aprovar ou, como consta nos registros, *concordar*, posteriormente, com a aplicação das verbas da escola.

• Quanto às questões de indisciplina de alunos, entende-se que o Conselho da escola exerceu mais o papel de uma sutil instância punitiva, um instrumento "abstrato" de coerção e dominação. Em nenhuma oportunidade se atentou para a possibilidade de determinados comportamentos de alunos serem menos atos de indisciplina e mais manifestações de resistência ao modelo político-pedagógico vigente na escola.

Por sua vez, o segundo volume inicia registrando (p.01) a reunião de 17 de março de 2000 e encerra o período estudado em 30 de março de 2006. No intervalo entre estas duas datas ocorreram mais 13 encontros. Foram, portanto, 15 reuniões, das quais 3 trataram exclusivamente da escolha e posse de seus membros; outras 03 abordaram a atribuição de

[50] Conforme relatos orais de professores que atuavam na escola na ocasião do movimento.

aulas de Atividades Curriculares Desportivas - ACD; e mais 03 discutiram a permanência dos professores coordenadores.

Merecem destaque as outras 06 reuniões registradas neste segundo volume de atas, pela natureza dos assuntos tratados.

Quadro VIII - Resumo das reuniões do C.E. destacadas por assunto –
Vol. II de atas do Conselho de Escola – 2000 a 2006.

Data	**Assunto**	**Resumo**
26/08/2000	Uso de camiseta padrão; formação de comissão para controlar o uso do "uniforme"	Nesta reunião são apresentadas pela diretora da escola e aprovadas pelo Conselho as propostas de adoção de uniforme (camiseta) e de formação de comissão para controlar o seu uso (obrigatório).
25/05/2002	Eleição de Professor Coordenador; uso de camiseta padrão; e revisão dos termos de exploração da cantina escolar	Nesta reunião, meu projeto para coordenação é aprovado pelo Conselho; as obrigações decorrentes da exploração da cantina são revistas; e são também relatados alguns "problemas" relacionados ao cumprimento da obrigatoriedade do uso da camiseta.
14/06/2002	Obrigatoriedade do uso de camiseta padrão (uniforme)	Reunião convocada exclusivamente para tratar da relação conflituosa entre a comissão de controle do uso do uniforme e os alunos.
25/08/2002	Problema disciplinar com Aluno	Reunião convocada exclusivamente para tratar de questão disciplinar (agressão verbal à diretora e funcionária) envolvendo um aluno do E.M. supletivo. É colocada em discussão a permanência do aluno na escola.
12/03/2005	Eleição de 02 Professores Coordenadores	Escolha de dois professores coordenadores (diurno e noturno). Somente 02 candidatos (professores da escola) se apresentam. Outros dois candidatos não comparecem.
30/03/2006	Ocupação da residência destinada à zeladoria	Reunião que decide pela indicação da diretora para troca de zelador. Embora tenha se apresentado um substituto e aprovado pelo conselho, a troca nunca se efetivou.

Para este segundo volume de registros, destacam-se também alguns aspectos relevantes:

• No que se refere ao empenho da escola em adotar o uso do uniforme (desde 1995), verifica-se que se configura como duvidosa a efetiva participação dos alunos na decisão da reunião de 26/08/2000, mesmo na forma representativa, por meio dos seus pares no Conselho, pois, embora o assunto figure nas pautas de várias reuniões anteriores, há a necessidade de se "criar comissão para controlar a obrigatoriedade do uso do uniforme". Os conflitos entre os alunos e a tal comissão, denunciados pela pauta das reuniões de 25/05, 14/06 e 25/08 de 2002, contribuem para tal afirmação.

• Ainda com relação à reunião de 25/08/2002, a ata registra os seguintes comentários:

> O professor [...] se manifesta dizendo que no Conselho de classe os professores reclamam que o aluno brinca nas aulas, mas não é mal educado nem responde quando um professor grita (grifo nosso) com ele.
>
> [...] o Conselho decide manter o aluno, porém a sua transferência estará pronta e dentro do seu prontuário.

Além disso, sugestões como "barrar os alunos no portão" (ata de 14/06/2002) apontam a possibilidade da presença de um importante fator limitador da instauração de um processo efetivamente democrático na escola: o autoritarismo, que esvazia a participação e inibe o desenvolvimento de uma formação voltada para o exercício da cidadania. Cabe notar também que não se fizeram presentes nos registros o debate político-pedagógico da escola, discussões acerca do contexto histórico em que ela se insere e análises do seu cotidiano.

Em termos gerais, pode-se considerar ausente o processo de construção de uma cultura de participação e instauração de uma gestão democrática da escola, com conseqüente afastamento do seu potencial formativo e civilizador. O comentário de um aluno na reunião de 14/06/2002 ilustra esta ausência de visão processual na condução dos trabalhos do Conselho da escola: "Não podemos pegar o mar e transformar em água doce."

A presidência do Conselho cabe a(o) Diretor(a) da Escola, conforme consta no escopo da Lei que o regulamenta.

Neste período – 1986 a 2006 –, a primeira reunião (21/02/86) foi presidida por Ivanice Costa da Silva, diretora designada para a função em substituição à titular – Lúcia Maria das Graças Santos e Silva –, que iria retornar ao seu cargo e presidir mais duas reuniões, ainda neste mesmo ano, uma delas em 22/04/1986, cujos assuntos em pauta foram:

• A apreciação da indicação, pela direção, da Assistente de Diretor (caráter consultivo). A decisão, todavia, foi adiada pelo Conselho para o dia 29 do mês corrente, sendo que não há nenhum registro de justificativa.

• A deliberação referente ao processo de licitação para exploração da cantina escolar. O Conselho decidiu que a concessão seria feita a Maria Aparecida Teixeira da Silva. Trata-se da esposa do zelador da escola, embora na ata da reunião não conste esta informação.

A outra reunião do Conselho de Escola presidida pela diretora Lúcia Maria foi justamente aquela convocada pelos próprios conselheiros no encontro anterior, marcando para 29/04/1986 a decisão sobre a indicação da Assistente de Direção. Pelo que consta, este ato de referendo do Conselho foi o único desta reunião.

Em 1987 passava a responder pela direção da escola a professora Therezinha de Araújo Galvão, que presidiria as nove próximas reuniões, realizadas entre 25 de maio de 1987 e 27 de abril de 1989, todas exclusivamente para o cumprimento de exigências formais – como a indicação de Assistente de Direção e de professor coordenador de ciclo e, ainda, a composição e posse dos membros representantes no Conselho.

Responsáveis pela redação das atas, os(as) secretários(as) das reuniões do Conselho mantiveram de 1986 até 1992 os seguintes termos de encerramento: "O parecer conclusivo [sobre os temas da pauta] está sendo lavrado em ata que vai assinado por todos. Data e rubrica [do secretário (a)]." Somente nas reuniões de 05 de maio e de 23 de junho de 1992 se verificou alteração da supracitada redação, que passava a contar com a identificação da secretária, nos seguintes termos: "[...] foi encerrada a reunião. Eu, R. M. S. M., secretária, lavrei a presente ata que será lida e assinada por todos. Data e rubrica [da secretária]".

A secretária, no entanto, esteve ausente das próximas dez reuniões – realizadas no período de 19 de março de 1993 a fevereiro de 1997 –, que voltaram a ser registradas tendo como frase de encerramento aquela anterior, que não identifica o(a) seu(sua) redator(a).

Somente no texto que registra a reunião de 12 de fevereiro de 1997 retornou a forma de encerramento que identifica o redator da ata, permanecendo ainda nos registros das reuniões de 21, 24 e 31 de março de 1997. Esta característica, todavia, desapareceu novamente nas atas das reuniões de 19 de maio, 30 de setembro e 7 de outubro de 1997.

Em 1998, realizaram-se três reuniões para eleição dos membros do Conselho, nos dias 16 e 20 de março e 5 de abril. Nos registros em ata de todas elas, o encerramento contempla novamente a identificação do seu redator, agora com ligeira alteração em relação aos textos de 1992, passando a ser o seguinte: "[...] Nada mais havendo a tratar, eu, R. M. S. M., RG. 8.104.169, secretária, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e por todos os presentes. Data e assinatura [da secretária]."

Nesse sentido, vale chamar a atenção do leitor para o seguinte fato: todas as ocasiões em que se verifica nos registros das atas explicitamente a identificação da sua redatora, trata-se sempre da mesma pessoa (R. M. S. M), o que permite afirmar que tal postura é um reflexo do seu conhecimento prévio, e não de um aprendizado decorrente da sua participação nas reuniões. Mais importante ainda é o fato de que, durante as dez reuniões ocorridas entre 19 de março de 1993 e 6 de fevereiro de 1997, portanto, quase cinco anos, não se consolidou uma nova e mais adequada forma de registro das atas das reuniões. E isto se pode considerar muito significativo, menos pelo caráter semântico ou burocrático da questão, e mais pelo que ela tem implícito, pois, como propõe Gohn (2004a, p.62):

> Participar dos Conselhos e colegiados das escolas é urgente e uma necessidade imperiosa, mas exige uma preparação contínua, um aprendizado permanente, uma atividade de <u>ação</u> e <u>reflexão</u>. (grifo nosso)

Diante do exposto, apresentam-se as seguintes questões: Quem lê estes registros? Se o fazem, é com que intenção? Quem, onde e quando se faz o exercício reflexivo sobre as ações deste colegiado?

As respostas a estas questões poderiam explicar a linearidade com que se dão as reuniões, a partir da forma de seus registros, que, por si, apontam a fragilidade do seu significado no contexto educativo.

Não se pode deixar de pensar sobre o que estariam aprendendo as crianças, enquanto isso, nas suas salas de aulas, com relação aos "gêneros literários", à "linguagem escrita formal" e, principalmente, sobre a metodologia e as estratégias adotadas para a realização deste ensino.

Se a reflexão sobre a ação do Conselho de Escola pode subsidiar o aprimoramento da participação de seus membros de maneira imediata, também pode contribuir para o estabelecimento dos objetivos e dos conteúdos conceituais e procedimentais da escola, orientando uma intencionalidade das práticas educativas voltadas para a formação da nova geração de "conselheiros" que ainda está nos bancos escolares.

Em outras palavras, o aprendizado permanente, a preparação contínua e a reflexão, como exigência proposta por Gohn (2004a, p.62), podem provocar efeitos imediatos e mediatos na qualidade da participação dos indivíduos nos diferentes espaços da sociedade.

O Conselho de Escola, portanto, pode se apresentar como instrumento capaz de desencadear um processo de construção de uma nova cultura escolar, mas não sem antes se constituir em instância de potencial formativo "endógeno" inserido no currículo escolar e na forma de participação efetivamente democrática, primeiro no interior da escola, mas para além das formalidades burocráticas.

V - QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Conforme já relatado anteriormente, as redações das atas das reuniões do Conselho Escolar investigado são demasiadamente sucintas e, portanto, insuficientes para se empreender uma análise conclusiva, o que justifica a necessidade de uma investigação acerca das representações e concepções de alguns membros da comunidade educativa no colegiado. Tal investigação se realiza mediante a aplicação de um questionário semi-estruturado, objetivando uma leitura destas representações que engendram a cultura escolar vigente.

Alguns dados obtidos a partir do exame das referidas atas permitiram estabelecer os critérios para a escolha dos membros que seriam convidados a participar da entrevista. Estes critérios estão relacionados à freqüência de participação nas reuniões e à atuação em mais de um segmento ao longo do tempo. A escolha destes critérios justifica-se pela possibilidade de se obterem impressões mais consistentes sobre o colegiado, proporcionadas pelo número maior de presenças em reuniões, e também de se averiguarem as razões que explicariam as reconduções mais flagrantes.

Nessa perspectiva, o quadro apresentado a seguir relaciona a freqüência nas reuniões e o segmento de participação de alguns dos membros do Conselho dentro do período estudado:

Quadro IX - Freqüência e segmento de participação no CE.

Participante[51]	**Segmento**	**Anos**	**Situação**
JCB	Aluno	1989	Localizado
	Professor	2006	
BA	Aluna	1991	Localizada
	Professora	2004/2005/2006	
RB	Professora	1993/1995/1996/1998/1999	Localizada
C	Aluna	1986	Localizada
	Professora	1993/1995/1996/ 1997	
L	Professor	1996/1997	Localizado

[51] Para efeito de controle, os membros participantes da composição do CE (registrados em atas) estão representados pelas letras iniciais dos seus nomes.

RM	Mãe de Aluno	1996/1997/1998/ 1999	Localizada

continuação

NC	Professor	1986/1987/1988/ 1989/1995/1996/ 1997	Localizado
RCP	Especialista	1988/1995/1996/ 1997	Localizada
RMS	Funcionária	1986	Localizada
	Secretária	1992/1997/1998/ 1999/2000/2002/ 2003/2005	
BB	Professor	1986/1987/1988/ 1990/1991/1992/ 1993/1994/1995/ 1996/1997/1998	Localizado
SP	Professora	1990/1992/1993/ 1995/1996/1997	Localizada
	Especialista	2003/2004	
JA	Aluna	1988	Localizada
	Funcionária	1995/1996/1997/ 1998	
N	Funcionária	1998/1999	Localizada
AP	Professor	1992/1993/1995/ 1996/1997	Localizado
G	Funcionário	1986	Não Localizado
	Pai de Aluno	1987/1989	
LG	Aluno	1986/1987	Não Localizado
GM	Diretora	A partir de 1990	Localizada

NM	Especialista	2005	Localizada

A aplicação do questionário de Pesquisa de Campo incidiu sobre esta seleção de membros do Conselho, apresentada no quadro IX.

Foram elaboradas oito questões, objetivando verificar o ajuizamento que os entrevistados construíram acerca do colegiado escolar e da sua participação nele. No questionário também foi incluída pergunta sobre a relação que o entrevistado estabelece entre o Conselho de Escola e as idéias de participação, liberdade, problemas e realizações.

Dessa forma, pretende-se capturar subsídios para a identificação de possíveis incoerências ou distorções provocadas por uma visão positivada do Conselho e do conceito de participação, influenciada principalmente pela ideologia dos discursos oficiais.

O breve percurso no processo histórico das iniciativas de instituição da participação da comunidade no Conselho de Escola apresentado anteriormente permite afirmar que ele se impõe mais por seu teor prescritivo e legalista do que propriamente por se apresentar como uma possibilidade para a construção cultural da participação orgânica no interior da escola. Isto acaba por gerar uma dificuldade de apropriação, por parte dos atores envolvidos, do real papel do Conselho e da sua potencialidade como estratégia de aprendizagens e formação.

A análise das atas, por sua vez, possibilita concluir que esta dificuldade ocorre de fato e, mais do que isso, se constitui em importante obstáculo para o desenvolvimento da cultura de participação. Vista sob a perspectiva do potencial formativo que se atribuiu ao Conselho de Escola que funcione efetivamente como associação democrática, a análise das entrevistas se dá com base no quadro comparativo entre a educação formal e não formal de Afonso (apud GOHN, 2001, p.102).

Segundo o autor, as aprendizagens nas escolas tradicionais se caracterizam pelo seu caráter compulsório, com ênfase apenas na instrução; favorecem o individualismo e a competição; visam ao *status quo*, preocupando-se essencialmente com a reprodução cultural e social; compreendem relações hierárquicas e fortemente formalizadas, dificultando a participação; utilizam métodos centrados no professor-instrutor; e subordinam-se a um poder centralizado, em detrimento da autonomia.

As associações democráticas, em contrapartida, apresentam um caráter voluntário e promovem, sobretudo, a socialização e a solidariedade; visam ao desenvolvimento e

preocupam-se essencialmente com a mudança social; são pouco formalizadas e incipientemente hierarquizadas, favorecendo a participação; proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimento; e são, por natureza, promotoras permanentes da construção da autonomia por meio da participação descentralizada.

São, portanto, estes os elementos que se busca identificar por meio da análise das entrevistas, visando a qualificar o Conselho quanto à realização ou não do seu potencial formativo e do seu papel como espaço de participação da sociedade em geral – e das comunidades locais particularmente – na gestão da escola, para além dos rituais mecânicos e burocráticos voltados apenas para o cumprimento das exigências legais.

Inicialmente, os entrevistados foram solicitados a indicar o segmento em que atuaram na escola e, em seguida, de que forma se deu a inclusão no Conselho Escolar, conforme demonstra o quadro X:

Quadro X - Respostas à pergunta: "De que forma se deu sua inclusão no Conselho de Escola?"

Segmento	**Forma de inclusão**	**Freqüência de Apontamento**
Professores(as)	"Eleição em reunião de planejamento"	06
	"Solicitei ser membro e fui atendido"	01
	"Algumas vezes escolhido pelos colegas e outras, convidado pelo diretor"	01
Alunos(as)	"Por convite, como aluno"	03
	"Em eleição na reunião do Conselho"	02
Pais de Alunos(as)	"Fui convidada"	01
	"Em eleição na reunião de pais"	02
Especialista	"Assumi a função de vice-diretora – não tive escolha"	02
Funcionário(a)	"Fui convocada como funcionária da escola"	02

	"Através de votação"	01

Quanto a esta questão, constata-se que a composição do quadro de membros do Conselho ocorre mais por influência de uma autoridade do que propriamente por um movimento político orgânico dos segmentos envolvidos. Expressões do tipo "Fui convidado pela direção da escola", "Fui convocada como funcionária da escola" e "Por convite, como aluno" desvelam um comprometimento da liberdade e da autonomia do colegiado, gerando vínculos hierárquicos que inibem a participação.

Ainda que entre os professores haja algumas indicações de que a inclusão no Conselho de Escola se deu "Por indicação dos pares" ou "por meio de eleição em reunião de planejamento", convém salientar que esta indicação/eleição acontece durante a formalização dos procedimentos administrativos para o ano letivo, formalização esta conduzida pela equipe de direção da escola. Destarte, verifica-se que esta escolha denota mais as conveniências ou os interesses particulares do que propriamente a representatividade política.

Em muitos casos, "elege-se" o representante indicado pela equipe de direção. O que permite tal inferência são algumas reconduções persistentes acompanhadas de suas justificativas, como, por exemplo:

> [Minha inclusão no Conselho deu-se] de forma democrática através de meus pares, [e] em outras vezes fui convidado pelo gestor da unidade escolar.[52]
>
> A primeira vez manifestei vontade de participar e a segunda, por indicação da direção da escola.
>
> Algumas vezes de forma voluntária e outras por indicação dos pares e da direção.

[52] Depoimento dado por um professor que participou do Conselho durante 12 anos seguidos, dentro do período estudado. Identificado como BB no quadro VIII.

No segmento de especialistas, a participação no Conselho parece ser compulsória e incidir "automaticamente" sobre a figura do vice-diretor, conforme evidenciam os seguintes depoimentos: "Não tive escolha, uma vez que atuava como vice-diretora"; "Assumi a função de vice-diretora".

Faz-se oportuno registrar que a função de vice-diretor(a) de escola é exercida por um professor(a) habilitado(a) e escolhido(a) pelo diretor(a). Esta influência também incide sobre a escolha do representante no segmento de funcionário, como revela o seguinte depoimento: "Eu fui convocada como funcionária da escola."

Portanto, nos moldes do tradicionalismo mais latente e em detrimento da possibilidade de mudança, tem-se a manutenção do *status quo* e a garantia da reprodução cultural e social, por meio da inibição da mobilização e da sociabilidade.

Diante desta configuração de composição de "forças", tornam-se compreensíveis tanto a ausência de conflitos, reivindicações e autonomia quanto a passividade da comunidade diante da realidade obsoleta de ensino e aprendizagem.

Quadro XI - Respostas à pergunta: "Como avalia sua participação no Conselho de Escola?"

Segmento	**Avaliação da Participação**	**Freqüência de Apontamento**
Professores(as)	"Ruim, pois o Conselho não tem a importância e a dinâmica que deveria"	01
	"Não muito ativa"	01
	"Atendo a todas as convocações e participo das decisões"	05
	"Contribuí muito nas decisões, mesmo quando estava difícil chegar a um consenso"	01
Alunos(as)	"Participei de todas as convocações"	04
	"Ruim, não há muita participação"	01
Pais de Alunos(as)	"Considerei boa, pois colaborei em todas	02

	as decisões”	
	“Uma participação não muito ativa”	01
Especialista	“Boa, havia participação democrática nas decisões a serem tomadas”	01
	“Minha participação foi de esclarecer qual é a função do C.E. no processo”	01
Funcionário(a)	“Proveitosa”	02
	“Pouco ativa”	01

Já sobre esta questão, vale destacar dois depoimentos que corroboram a afirmação anterior de que o teor burocrático e legalista do Conselho de Escola se impõe e, pela limitação do poder de decisão coletiva, inibe a possibilidade de construção de uma cultura de participação efetiva.

> Gostaria de participar, mas não tínhamos tempo para debater [sobre] problemas. A maioria das vezes, nos reuníamos apenas para tomar conhecimento de algumas decisões.
>
> Nos dois anos em que fiz parte do Conselho, me vi praticamente desnecessário, haja vista que as reuniões se deram em momentos com tempo muito restrito, ou seja, pouco tempo para se discutir os assuntos em pauta.

Os depoimentos obtidos sobre esta questão, associados àqueles referentes às duas perguntas seguintes, que tratam das expectativas dos sujeitos quanto ao Conselho de Escola, permitem uma análise mais detida acerca da cultura política vigente no grupo social em particular e sua influência nas práticas educativas e, conseqüentemente, no resultado da formação proporcionada pela escola.

Quadro XII - Respostas à pergunta: “Qual era a sua expectativa com relação ao Conselho de Escola?”

Segmento	**Expectativas**	**Freqüência de Apontamento**
Professores(as)	“Participar de decisões importantes, como currículo e licitação da cantina”	03
	“Que este colegiado tivesse mais autonomia”	03
	“Que o Conselho fosse mais solicitado”	01

	"Esperava que o Conselho fosse mais participativo e que ocorressem mais reuniões"	01
Alunos(as)	"Participar das decisões importantes da escola"	05
Pais de Alunos(as)	"Que o Conselho não fosse simplesmente consultivo"	02
	"O Conselho é algo que tem que ter na escola, mas só no papel"	01
Especialista	"Que o Conselho fosse mais ativo, e não acionado só quando estritamente necessário"	01
	"Participar das decisões da escola e elaboração do PPP"	01
Funcionário(a)	"O Conselho não passa de mera formalidade"	01
	"Que o Conselho tivesse mais autonomia"	02

Quadro XIII - Respostas à pergunta: "Durante o período de sua participação, o Conselho atendeu às suas expectativas?"

Segmento	**Realização das Expectativas**		**Freqüência de Apontamento**
Professores(as)	Sim	"Sim, durante o período de minha participação, o Conselho teve boa atuação, auxiliando a direção na resolução dos problemas"	01
	Em parte	"Em alguns momentos pudemos encontrar, juntos, soluções para situações difíceis"	01
	Não	"Não, pois não houve licitação da cantina nem discussão sobre currículo" "Não, o Conselho na época era só para Inglês ver" "Não, nunca houve, nem antes e nem durante os mandatos, orientação sobre o papel do Conselho" "Não, pois o pequeno número de reuniões e a ausência de membros comprometiam o resultado final"	06
Alunos(as)	Sim	"Sim, o Conselho resolvia vários problemas"	02
	EP	—	—
	Não	"Não, a convocação só ocorria quando a	03

		direção tinha necessidade de uma decisão para respaldar suas ações” “Não, não havia agenda de reuniões”	

continuação

Pais de Alunos(as)[53]	Sim	“Sim, a equipe era muito séria” “Sim, todos os problemas apresentados nas reuniões foram resolvidos”	02
	EP	—	—
	Não	—	—
Especialista	Sim	“Sim, todos os problemas apresentados durante as reuniões foram solucionados”	01
	Em parte	“Em relação a problemas disciplinares com alunos, sim; quanto a questões pedagógicas, não”	01
	Não	—	—
Funcionário(a)	Sim	—	—
	Não	“Não, o Conselho não pode fazer quase nada” “Não, porque é só formatação de papel” “Não, é só burocracia”	03

Neste estudo adota-se a concepção de cultura política nos moldes propostos por Chauí (1986), admitindo-se que ela se constrói cotidianamente como um conjunto de práticas vivas e atuantes, numa interação entre valores tradicionais e aqueles relacionados ao comportamento dos indivíduos nas ações coletivas, compreendendo, ainda, os seus conhecimentos a respeito de si próprio e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizada e as principais correntes de pensamentos que permeiam estas ações. Entretanto, é importante considerar que esta interação se dá em um contexto histórico e, portanto, está sujeita ao universo de questões com que a sociedade se defronta, bem como ao conjunto de atitudes, valores, normas e crenças compartilhados pelos membros de um determinado grupo social, em cada época histórica.

De acordo com Mainwaring e Viola (1987, apud GOHN, 2001), os valores formados historicamente e presentes no cotidiano das pessoas engendram a cultura política, que pode ser de diferentes tipos: autoritária de direita; autoritária de esquerda; semidemocrática; ou

[53] Uma entrevistada deixou de responder a esta questão.

democrática radical. Ainda segundo os autores, é a forma autoritária que tem demarcado as relações sociais e predominado no Brasil.

Destarte, pode-se considerar que, de qualquer forma, o grupo social representado no Conselho atua no âmbito da cultura política vigente na escola, quer seja para naturalizar o autoritarismo e a centralização do poder e minimizar a participação, quer seja para instituir a construção da cultura política enquanto processo político e cultural. Ou seja, a atuação do Conselho não é neutra quanto à sua influência sobre a qualidade da formação proporcionada pela escola às novas gerações, tanto quanto o processo educativo não é imune a esta influência. Há uma relação de reciprocidade de influência entre as ações do Conselho e o processo educativo na redefinição ou manutenção da cultura política tradicional do Brasil.

Retomando a análise das questões à luz dos conceitos supracitados, o que se verifica é uma grande expectativa de participação por parte dos membros do Conselho, em todo o período estudado, seguida de uma frustração mais ou menos generalizada, como demonstram os seguintes depoimentos:

> Minha expectativa era de uma participação mais ampla. Fiquei frustrado e percebi que os demais [membros] também sentiam a mesma coisa.
>
> Nos dois primeiros anos, acreditei que poderíamos construir uma escola onde todos participassem de forma democrática. Depois comecei a entender que democracia não tem o mesmo significado para todos.

A adesão ao movimento de participação no Colegiado, independente da forma com que se dá, pressupõe uma disposição, uma vontade. Esta vontade pode tanto estar relacionada ao servir passivo quanto traduzir uma concepção política e um desejo de transformação.

Além do mais, o Conselho pode se tornar instância de dominação e apropriação indébita de poder, fazendo o corporativismo prevalecer para garantir a manutenção do *status quo*.

> O papel do Conselho mantém estreita relação com a gestão democrática, e esta não visa apenas à melhoria do gerenciamento administrativo da escola, visa também e

> principalmente, a melhoria da qualidade do ensino. (ANTUNES, 2002, p.134)

Este envolvimento do Conselho com as questões relacionadas à qualidade do ensino, por seu turno, pressupõe uma unidade do colegiado, afastando quaisquer interesses particulares dos segmentos pela prevalência dos interesses comuns. Não é, no entanto, o que apontam os depoimentos apresentados a seguir:

> A democracia toma um caráter de corporativismo para grupos que se formam dentro da unidade escolar, não considerando os objetivos da educação e nem do [papel do] Conselho para com esta [a educação].
>
> O segmento de alunos [assim] como os [de] pais de alunos receavam em desagradar a direção da escola, mesmo discordando.

Portanto, fica evidente a relação assimétrica de poder que se instala no interior do colegiado estudado, o que resulta no afastamento da possibilidade do debate e da realização do seu potencial. Nesta condição, por conseguinte, os conflitos não são publicizados e, logo, não se desencadeiam as ações políticas em defesa dos reais interesses e necessidades em jogo, que permanecem ocultos.

Este estado de passividade, aliado à sua persistência durante vários anos, exerce um papel fundamental no processo de conformação da subordinação hierárquica e neutralização da participação como campo de resistência e de transformação. A escola, então, se perde da sua função social de atuar como espaço de produção cultural emancipadora e promotora da construção da cidadania.

A questão seguinte – sobre a influência do Conselho na formação do entrevistado – desvela uma dimensão perversa deste padrão de funcionamento do Conselho, sobretudo nos casos de resposta afirmativa, revelando que o contato superficial com os problemas da escola, mormente aqueles de âmbito administrativo, e o distanciamento das questões educativas acabam por descaracterizar o real papel do Conselho, que se restringe e se reduz.

Este fenômeno se constitui em um sutil, porém vigoroso processo de desvalorização da participação, interferindo nas concepções e representações da comunidade e comprometendo a construção do sentimento de pertencimento. Quanto a isso, são bastante sintomáticos os seguintes depoimentos:

> Participar do Conselho influenciou sim, na minha formação. Toda experiência, mesmo as frustrantes, representa um aprendizado. Se eu tivesse me recusado a participar de um Conselho de Escola, não o teria conhecido por dentro.
>
> De alguma forma sim. Pude observar que o que importa é o que está escrito no papel, ninguém avalia a realidade, mas o que se escreve sobre ela. Por isso sempre se tenta escrevê-la da maneira mais bonita possível.

Este segundo depoimento ajuda a esclarecer o que anteriormente se chamou de "estado de pobreza" dos textos redigidos nas atas das reuniões. Se, por um lado, esta condição dificulta a análise imediata dos documentos, por outro, indica, de forma coerente com os depoimentos, que estes textos nos reportam fielmente à realidade da dinâmica do Conselho.

Em outras palavras, os documentos não ocultam os conflitos e debates tão essenciais para um projeto de transformação social. Eles simplesmente não estão presentes. Este "estado de pobreza" já denuncia, então, tanto o caráter formalista, conservador e tradicional do colegiado, quanto a sua fragilidade enquanto campo de participação, lutas e mobilização democrática, expondo a debilidade do seu caráter social.

Assim, pode-se inferir que a atuação do Conselho de Escola exerce impactos negativos no conceito de democracia representativa, tanto para os representantes quanto para os representados, e promove distorções sobre a importância dos espaços de participação popular como campos de conflitos, contradições, tensões, riscos e possibilidades.

Neste caso, esta forma de funcionamento do Conselho não contribui para a instituição de uma cultura de protagonismo no interior da escola, o que seria desejável e até mesmo necessário do ponto de vista da formação para o exercício da cidadania.

Quadro XIV - Respostas à pergunta: "A sua participação no Conselho exerceu algum tipo de influência na sua formação?"

Segmento	**Influência na Formação**		**Freqüência de Apontamento**
Professores(as)	Sim	"Sim, aprendi que é impossível melhorar o processo educacional e resolver problemas sem uma efetiva participação de todos os segmentos que compõe uma escola" "Sim, tornei-me mais sensível aos	03

		problemas da comunidade”	
	Não	“Não, não consegui realizar nada” “Não, pois as únicas decisões tomadas foram escolha de PC e casos de alunos indisciplinados” “Não, minha escola foi outra”	05
Alunos(as)	Sim	“Sim, houve um reforço naquilo em que eu acreditava” “Sim, aprendi a ver como a escola tem problemas”	02
	Não	“Não, o Conselho só serve para resolver casos de alunos indisciplinados” “Não, quase não havia reuniões”	03

continuação

Pais De Alunos(as)	Sim	“Sim, de certa forma aprendi sobre vários assuntos polêmicos que envolvem uma escola” “Sim, durante a abordagem dos assuntos, refleti sobre as questões” “Sim, pude colaborar com a diretora para resolver problema da escola”	03
	Não	—	—
Especialista	Sim	“Sim, sempre que possível procurei esclarecer e orientar quanto à função do Conselho” “Sim, as reflexões muito influenciaram sobre minha atuação”	02
	Não	—	—
Funcionário(a)	Sim	“Sim, através da participação passamos a entender a problemática de uma escola”	01
	Não	“Não, era tudo muito repetido” “Não porque era só formatação de papel”	02

O potencial e, principalmente, os limites de funcionamento do Conselho já foram, de certa forma, esboçados nas análises das questões anteriores. Cabe agora sintetizar as considerações dos entrevistados acerca dos aspectos positivos e negativos do Conselho de Escola, para que se possa inferir sobre as representações acerca do colegiado e da participação.

Quadro XV - Respostas à pergunta: "Que aspectos do Conselho de Escola podem ser considerados positivos? E negativos?"

Segmento	Aspectos positivos do Conselho	Aspectos negativos do Conselho
Professores(as)	"A escolha de PC" "A participação de todos" "A idéia é muito boa"	"Não ter discussão sobre o currículo" "A manipulação, quando não é bem presidida" "Não funcionou" "Falta de um cronograma de reuniões" "Falta de participação, que é proposital para os gestores" "Para funcionar realmente, o Conselho precisa de membros compromissados"
Alunos(as)	"A escolha do PC" "Punir os alunos bagunceiros"	"Pouca participação" "Poucas reuniões"
Pais de Alunos(as)	"A solução prática dos problemas" "A atuação coletiva"	"Algumas propostas são discutidas, mas ficam esquecidas" "É uma mera instituição escolar com uma relação de nomes figurativos"

continuação

Especialista	"Aproxima a comunidade da escola"	"Quando não se coloca limite nas decisões" "Alguns projetos são discutidos, mas não são executados"
Funcionário(a)	"O diretor não tem como cumprir o que o Conselho decide"	"Não consegue pôr em prática aquilo que está no papel"

Inicialmente, estes depoimentos revelam pelo menos duas características significativas do Conselho de Escola estudado:

• Embora ele seja uma grande promessa e crie expectativas em torno do colegiado, conforme ficou demonstrado anteriormente, elas não são cumpridas – gerando as frustrações relatadas – justamente por dedicar-se exclusivamente e de forma superficial às questões secundárias do

processo educativo. Fala-se, por exemplo, em "punir os alunos bagunceiros", mas não se trata das causas da indisciplina.

• Apesar dos aspectos negativos apontados, todos os segmentos demonstram reconhecer o potencial e os obstáculos de funcionamento do colegiado.

Dos depoimentos registrados sobre os aspectos negativos do colegiado, vale salientar o seguinte:

> A blindagem pré-definida. Reúne-se pró-forma, porque tudo já se mostra definido. [...] O Conselho só existe por uma imposição institucional, de forma a dar legalidade na hora de [se] prestar contas, mas sempre visa interesses invisíveis aos olhos dos alunos e de seus pais.

Mais uma vez, o autoritarismo e o corporativismo se mostram presentes, comprometendo a autonomia do colegiado e a democratização da escola, que não se restringe ao acesso e à permanência da população escolar, mas diz respeito principalmente à participação efetiva da população na tomada de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola.

Para Gentili (2007, p.245), um dos defensores da democracia participativa, a valorização do papel econômico da educação e sua vinculação à competitividade individual no mercado de trabalho a partir dos anos 80 substituíram o seu caráter integrador e coletivo pelo caráter privado, fazendo desmoronar as expectativas de democratização da escola pela desarticulação da "promessa da escola como entidade integradora".

Isto, no entanto, não retira da escola a condição de *lócus privilegiado* da sociedade, capaz de favorecer o desenvolvimento de uma cultura política, no sentido defendido por Gohn (2004a, p.41), conforme este estudo já havia mencionado anteriormente, mas confirma nossa hipótese inicial de que ela não tem se organizado satisfatoriamente em função de objetivos emancipatórios – de forma que sua meta fosse promover a construção da autonomia dos sujeitos –, reduzindo, com isso, as suas possibilidades de se constituir como um campo de formação de um novo modelo civilizatório.

Este novo modelo civilizatório teria suas bases assentadas na cultura democrática social, entendida como:

> Processo de identificação comunitária, cristalizando os traços mais característicos dos modos de ser e de produzir, cultura democrática significa democracia como cultura de um povo, ou seja, como marca característica de sua organização e sobrevivência. Passaria a ser algo tão vital como o oxigênio para a vida [...] trata-se de uma cultura, ou seja, de uma situação construída e institucionalizada como regra de vida, como valor comum, como modo de ser. (DEMO, 1996)

Assim, se, por um lado, a pobreza e as desigualdades econômicas e sociais, aliadas à falta de oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, têm excluído parcelas cada vez mais significativas da população e imposto novas demandas à democracia, conforme alerta Demo (1996), por outro lado, a própria sociedade tem negado ou pelo menos dificultado a possibilidade de responder a essas demandas por meio da participação no processo de dinamização das instituições sociais, entre elas, e com destaque, a escola, que é, ao mesmo tempo, fonte dessa desigualdade e injustiça social, mas também espaço capaz de promover a inclusão social por meio do acesso aos direitos de cidadania.

Retomando os depoimentos, expressões como "pouca participação" ou "poucas reuniões" denunciam a passividade do colegiado e da escola diante dos problemas do contexto local, chamado anteriormente de território horizontal. Ademais, a forte e exclusiva vinculação tanto da escola quanto do seu Conselho às exigências remotas do sistema educacional, estruturado verticalmente, torna inviáveis, primeiro, a constituição de um projeto que associe várias unidades escolares locais, superando o problema da fragmentação e do isolamento, e, segundo, a própria elaboração de um projeto político pedagógico "que não se limite a uma mera declaração de princípios consignados em algum documento [...], [já que] sua presença precisa ser sentida no Conselho de Escola, na escolha do livro didático [e] no planejamento do ensino", como afirma GADOTTI (1998, p.17). Nestes termos dados pelo autor, certamente, tanto as reuniões quanto a participação no colegiado seriam mais orgânicas, qualificadas e significativas.

Mesmo assim, "Não ter discussão sobre o currículo" ou "algumas propostas [serem] discutidas, mas [ficarem] esquecidas" são justificativas encontradas no interior do próprio

colegiado para que ele seja visto como "[...] uma mera instituição escolar com uma relação de nomes figurativos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando-se os objetivos deste estudo, a partir das análises dos documentos, das observações do cotidiano escolar e dos dados apresentados pelos membros do Conselho da escola investigada, depreende-se que:

• A participação da comunidade na gestão da escola, no escopo da legislação desde a década de 50, mas sobretudo a partir da década de 80, não repercutiu na cultura de gestão centralizada vigente na escola pesquisada. Pode-se atribuir este fenômeno a uma combinação de vários fatores, que vão desde os efeitos diretos da intervenção do Estado na vida e nas

ações políticas do homem, por meio dos mecanismos de regulação da sociedade, até a condição verticalizada com que se deu a mudança de paradigma proposta no início dos anos 90, bem como os interesses subjacentes a ela, mormente aqueles relacionados ao modo de produção de bens materiais e do capital, ou seja, a escola ”glocalizada” sofre os efeitos das influências do território vertical, que, neste caso, respondeu com imobilismo.

• A subtaneidade da inserção da comunidade na gestão da escola, por força de lei, contraria frontalmente a cultura de *usuário do serviço público*, presente de forma significativa no ideário da sociedade em geral e, em particular, das comunidades mais carentes, se constituindo em grande obstáculo a ser superado.

• A própria escola, com efeito, não se assume como instância primeira da sociedade capaz de desenvolver as ações educativas necessárias para a superação dos obstáculos que se apresentam para a efetivação da participação qualificada, a começar pela sua própria gestão e dela para os demais canais de participação da sociedade.

• Prevalece na escola, para efeitos de tratamento curricular, os aspectos do território vertical e suas decorrências, em detrimento das questões prementes do território horizontal. Em outras palavras, as características e as questões sociais, culturais, históricas e econômicas particulares do contexto são praticamente “invisíveis” para a escola.

• Conseqüentemente, a maneira conformada e mecânica com que se dão as relações e inter-relações no interior da escola e dela com a comunidade não engendra a participação efetiva da sociedade na sua gestão.

• As ações e as intervenções pedagógicas, tanto na dimensão das práticas de ensino quanto de seleção e tratamento dos conteúdos, não são suficientemente coerentes com as que seriam necessárias para promover uma formação que contemple o exercício pleno da cidadania, para além da concepção de “condição legal” do termo.

• O processo de atomização da sociedade atinge primeiro a escola, que não mantém nenhum vínculo com as demais escolas do território horizontal. Esta condição praticamente anula seu poder de influência e seu peso sobre as políticas públicas educacionais e reduz o alcance do Conselho, que, por sua vez, se limita ao atendimento das prescrições básicas do plano vertical.

• Não obstante, verifica-se um grande interesse inicial, fundado em expectativas de transformação, uma vontade mesmo de participar, por parte de alguns segmentos representados no Conselho, mormente pais e alunos. Esta vontade, todavia, se transforma em frustração ou conformação, na razão inversa das realizações efetivadas, ou seja: quanto menos

se realiza, mais frustração; quanto mais frustração, menos interesse e importância se atribui ao colegiado e à participação.

• A reatividade oferecida pelo corporativismo instalado no interior do colegiado e a burocracia instalada na escola se associam na luta contra inovações educacionais e se constituem em impedimento cabal ao processo de descentralização.

• A participação popular na gestão não é uma estratégia explícita e deliberada da administração centralizada da escola. Ao contrário, prevalece a mentalidade privatista do espaço público, que orienta as ações pautadas por interesses pessoais e por formas tradicionais de dominação política.

• Com efeito, não há um ordenamento da participação voltado para um planejamento socializado e para a operacionalização de ações ou de avaliações. A divisão de poder na constituição do colegiado é assimétrica, ainda que paritária, inviabilizando a construção de propostas e consensos do grupo multissegmentário. Os membros do Conselho – pais, alunos, funcionários, especialistas e professores – representam mais a si próprios do que os seus respectivos segmentos.

• Um misto de servilismo e autoritarismo permeia as relações internas do Conselho e compromete sua autonomia. Esta característica pode tanto ser um reflexo das ações educativas no interior da escola quanto refleti-las nestas ações, pois é sabido que há uma imbricação entre as ações e práticas educativas da escola e o grau de autonomia do colegiado.

• Apesar do território horizontal, representado neste estudo pelo bairro descrito, apresentar grande potencial de influência no processo de formação de suas crianças, jovens e adultos, pela sua própria dinâmica de atividade instalada – estão sendo considerados nesta análise tanto os aspectos históricos e culturais quanto os sociais e econômicos –, não há efetivamente um canal de integração da escola com a realidade local. O Conselho de Escola, pelas razões apresentadas, não cumpre este papel integrador.

• A escola não mantém um canal de comunicação dialógica com o seu entorno. Mesmo com segmentos externos imediatos do território, como pais de alunos, a comunicação é formal e eminentemente informativa, condicionada a uma agenda negativa ou ao cumprimento de formalidades prescritas em regulamentações do sistema vertical.

• Sendo deficitária a comunicação entre a escola e o seu entorno, para o qual se oferecem comunicados e se nega o diálogo, o processo educativo se priva da essência da democracia – a

participação –, ao mesmo tempo em que exerce coerção da sua conquista, em um ciclo vicioso.

• A ausência de reflexões, debates e avaliações sobre o papel e as ações do Conselho de Escola impede que se desvele o seu potencial integrador e de comunicação dialógica com o território, ao mesmo tempo em que explica sua imobilidade durante o período estudado.

À luz das questões iniciais que mobilizaram este estudo, pode-se concluir que, durante o período estudado, tanto as práticas educativas quanto as ações do Conselho da escola se mantiveram isoladas em seu ”fragmento” de atuação determinado pela burocracia (WEBER, 1982). Dessa forma, o Conselho poderia ser considerado uma *sinecura*, não correspondendo satisfatoriamente ao potencial integrador da escola com a comunidade, em decorrência de uma participação formal, não real.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Mônica. *Colegiados escolares: Espaço de participação da comunidade*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

ABRELIVROS. Associação Brasileira de Editores de Livros. Disponível em: <http://www. abrelivros.org.br/abrelivros/textos.asp?id>. Acesso em: 09/02/08.

ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

ALMEIDA, Henrique Caruso. "Patrimônio industrial e memória. A formação da cidade de Itapevi - SP a partir da contribuição da Fábrica de Cimento Santa Rita S.A. - 1953 a 1986". *Arquitextos - Arquitetura, Urbanismo, Arte e Cultura.* n.69. São Paulo: Ed. Romano Guerra, fevereiro de 2006.

AMMANN, Safira Bezerra. *Movimento popular de bairro: De frente para o Estado, em busca do parlamento*. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho?* 2ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

ARAÚJO, Ulisses F. A *construção de escolas democráticas: Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo, SP: Moderna, 2002.

ARENDT, Hannah. *O que é a política?* 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: As conseqüências humanas*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Tempos líquido*s. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2007.

BOITO JUNIOR, A. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil.* 1ªed. São Paulo, SP: Xamã editora, 1999.

CALDERÓN, Adolfo Inácio. *Democracia local e participação popular*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, Maria do Carmo A. A.; TEIXEIRA, Ana Claudia C. (Orgs). *Conselhos gestores de políticas públicas*. São Paulo, SP: Polis, 2000.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *A família contemporânea em debate*. 4ªed. São Paulo, SP: EDUC/Cortez, 2002.

CASTELLS, Manuel; IPOLA, Emílio. *Prática epistemológica e ciências sociais.* 4ª ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1973.

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência – aspectos da cultura popular no Brasil.* São Paulo, SP: Brasiliense, 1986.

CISEKI, Angela Antunes. "Conselho de Escola: Coletivos instituintes da escola cidadã." In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília, 1998.

COOL, César. "Educação, escola e comunidade: Na busca de um compromisso." *Pátio*. Revista Pedagógica. Ano 3. nº10. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999, p.8-12.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização espacial*. 2ªed. São Paulo, SP: Ática, 1987.

_____. *A rede urbana*. 3ªed. São Paulo, SP: Ática, 1994.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 9ªed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1980.

DELORS, Jacques. et al. *Educação: um tesouro a descobrir.* 6ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: Noções de política social participante.* São Paulo, SP: Cortez, 1988.

_____. *Política social, educação e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. *Saber pensar*. 4ªed. São Paulo, SP: Cortez/IPF, 2005.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzche educador*. 2ª ed. São Paulo, SP: Scipione, 2003.

DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*. 14ªed. São Paulo, SP: Ática, 1998.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador volume II*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1993.

_____. *O processo civilizador volume I.* Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1994.

FERREIRA, Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.* São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* 3ªed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Política e educação*. 7ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2003a.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 3ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2003b.

_____. *Educação e mudança.* 28ªed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2005.

_____. *A educação na cidade.* 7ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. *Comunicação Docente*. São Paulo, SP: Loyola, 1974.

_____. "Ação pedagógica e prática social transformadora." *Educação e Sociedade.* Ano I. nº4. São Paulo, SP: CEDES/Cortez & Moraes, 1979, p.05-14.

_____. "Projeto político pedagógico da escola cidadã." In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília, 1998.

_____. *Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório*. 13ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Autonomia da escola: Princípios e propostas*. 6ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

GALLO, Sílvio (Coord.). *Ética e cidadania: Caminhos da filosofia*. 13ªed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GANZELI, Pedro. *Trabalho integrado na Escola Pública: Participação Política-pedagógica.* Projeto de pesquisa Unicamp. Campinas, SP, 2005.

_____. “Administração e Gestão da Educação: Elementos para discussão.” In: BITTENCOURT, Agueda Bernadete; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de (Orgs.). *Estudo, pensamento e criação.* 2ªed. vol.2. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007, p.13-20.

GARAUDY, Roger. *Capitalismo do século XX*. Rio de Janeiro, RJ: Saga, 1970.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____; SUÁREZ, Daniel (Orgs.). *Reforma Educacional e luta democrática.* São Paulo, SP: Cortez, 2004.

_____ (Org.). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencantos*. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não formal e cultura política*. 2ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

_____. *Conselhos gestores e participação política*. 2ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. “A educação não formal e a relação escola-comunidade.” *Eccos: Revista Científica.* vol.6. nº2. São Paulo, SP: Centro Universitário Nove de Julho, 2004a, p.39-65.

_____. *Teoria dos movimentos sociais*. 4ªed. São Paulo, SP: Loyola, 2004b.

_____. *O protagonismo da sociedade civil: Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.* São Paulo, SP: Cortez, 2005.

GOLDMANN, Lucien. *Ciências humanas e filosofia*. São Paulo, SP: Difusão Européia do livro, 1967.

GRAMSCI, Antonio. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

GUTIÉRREZ, Francisco. “Educação comunitária e desenvolvimento sócio-político.” In: GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6ªed. São Paulo, SP: Ática, 2003.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos – O breve século XX.* São Paulo, SP: Companhia das letras, 1995.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

INSTITUTO GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO. *Região Metropolitana de São Paulo.* Disponível em: <http://www.igc.sp.gov.br/mapras_spaulo.htm>. Acesso em: 10/02/08.

ITAPEVI. Prefeitura do Município de Itapevi. Disponível em: <www.itapevi.sp.gov.br>. Acesso em: 10/02/08.

LEHER, Roberto. “Movimentos sociais, democracia e educação.” In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LORIERI, Marco Antônio; RIOS, Terezinha Azeredo. *Filosofia na escola: O prazer da reflexão*. São Paulo, SP: Moderna, 2004.

MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução*. Rio de Janeiro, RJ: Saga, 1969.

MATOS, Olgária. *Filosofia: A polifonia da Razão.* São Paulo, SP: Scipione, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 4ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MOTTA, Custódio Gouvea L. da; ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo. “Carta Escolar: Instrumento de planejamento coletivo.” In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília, 1998.

NETTO, José Paulo; FALCÃO, Maria do Carmo. *Cotidiano: Conhecimento e crítica.* São Paulo, SP: Cortez, 1987.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. 36ªed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

_____. *As ciências sociais na escola.* 4ªed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 3ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola*. 6ªed. São Paulo: IPF, 2006.

PARO, Vitor H. "A utopia da gestão escolar democrática." *Revista Cadernos de Pesquisa.* nº60. São Paulo, SP, fevereiro de 1987, p.51-53.

_____. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo, SP: Ática, 2007.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, SP: Ática, 2008.

PAZ, Rosângela. "Os conselhos como forma de gestão das políticas públicas." In: SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILE, Eveline (Orgs.). *Conselhos participativos e escola.* Rio de Janeiro, RJ: DP&A , 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo, SP: Nova cultural, 1999.

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.* São Paulo, SP: Nova cultural, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ªed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SADER, Emir. *A transição no Brasil: Da ditadura à democracia?* 6ªed. São Paulo, SP: Atual, 1994.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfouri. *Administração gerencial ou gestão administrativa? Foco no planejamento educacional.* Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (Org.). *Território: globalização e fragmentação*. 4ªed. São Paulo, SP: HUCITEC, 1998.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de orientação para integração escola-comunidade*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE, 1991.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. SAESP - Sistema de Arquivos do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.saesp.sp.gov.br>. Acesso em: 09/02/08.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. *Perfil Municipal de Itapevi.* Disponível em: <http://www.seade.gov.br/ produtos/perfil/perfil.php>. Acesso em: 09/02/08.

SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: Múltiplos olhares.* 3ªed. São Paulo, SP: Articulação Universidade/Escola, 2004.

SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILE, Eveline (Orgs.). *Conselhos participativos e escola*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo, SP: Olho d'Água, 2001.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 22ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel T. da. *O professor e o combate à alienação imposta*. 4ªed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.* 2ªed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira (Coord.). *O comunidade Solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

SPÓSITO, Eliseo Savério. *A vida nas cidades*. São Paulo, SP: Contexto, 1994.

SPÓSITO, Maria Encarnação B. *Capitalismo e urbanização*. 6ªed. São Paulo, SP: Contexto, 1994.

TESSER, Ozir. “Unidade teoria-prática.” *Revista Educação municipal.* Ano 2. nº4. São Paulo, SP: Cortez, maio de 1989, p.45-54.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia da educação*. São Paulo, SP: Atual, 1997.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALE, Ana M. do. *Educação popular na escola pública*. 2ªed. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

VIANA, Ilca Oliveira Almeida. *Planejamento participativo na escola: Um desafio ao educador*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. 5ªed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Después del liberalismo.* México: Siglo XXI, 1996.

WEBER, Max. *Ensaios de sociologia*. 5ªed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1982.

APÊNDICE

Questionário de pesquisa

Tipo de questionário: temático

Local: Itapevi - SP

Data: ___/___/_____

Tema: Conselho de Escola e Participação

Respondido por: _____

Participou do Conselho de Escola no segmento:

( ) Aluno ( ) Pai/Mãe de aluno ( ) Professor(a) ( ) Especialista ( ) funcionário

---

1- De que forma se deu a sua inclusão no Conselho de Escola?

2- Como você avalia a sua participação no Conselho de Escola?

3- Qual era a sua expectativa com relação ao Conselho de Escola?

4- Durante o período de sua participação, o Conselho da Escola atendeu às suas expectativas? Justifique.

5- A sua participação no Conselho de Escola exerceu algum tipo de influência na sua formação? Justifique.

6- Que aspectos do Conselho de Escola podem ser considerados Positivos?

7- Que aspectos do Conselho de Escola podem ser considerados Negativos?

8- Considerando sua experiência como membro do Conselho de Escola, escreva uma frase envolvendo as idéias de participação, liberdade, problemas e realizações.

Suas considerações finais sobre o Conselho de Escola e sua participação.

ANEXOS

ANEXO I

PARECER CEE N.º 171/84 – CLN –Aprovado em 15-2-84
ASSUNTO: **consulta sobre inciso IV do art.3.º da Lei Complementar n.º 201, de 9 de novembro de 1978**
INTERESSADA: EESG "Prof. Alberto Levy" – Capital
RELATOR: Cons. Renato Alberto T. Di Dio
PROCESSO CEE N.º 1.422/81

1. HISTÓRICO

Em resposta à consulta formulada pela direção da EESG "Alberto Levy", da Capital, o Parecer CEE n.º 1700/81, relatado pelo Cons. Jair de Moraes Neves, na Comissão de Legislação e Normas, esclareceu que "até decisão do Poder Judiciário, o Conselho da Escola deve ser constituído na forma estabelecida no artigo 9.º do Decreto Estadual n.º 11.625, de 25/05/78, não prevalecendo o dispositivo contido no inciso IV do artigo 3.º da Lei Complementar n.º 201, de 09/11/78."

Em 11 de abril de 1983, o Supervisor de ensino da Delegacia Regional de Santos solicita novo pronunciamento do Conselho Estadual de Educação, dado o tempo decorrido, já que dependia de decisão do Poder Judiciário a matéria sobre a qual se manifestará o Parecer CEE n.º 0/81, publicado em 20/10/81."

Ouvida a Consultoria Jurídica da Secretária da Educação, por meio do Gabinete do Secretário, foi, em 20 de junho de 1983, solicitada informação do Procurador Geral do Estado, que respondeu nos seguintes termos: "Informo-lhe que o inciso IV, do artigo 3.º, da Lei Complementar n.º 201, de 9 de novembro de 1978, foi considerado constitucional, após os estudos realizados por este órgão.Assim sendo, o referido texto não está incluído no ofício dirigido pelo Senhor Governador do Estado ao Procurador Geral da República solicitando a argüição de inconstitucionalidade de diversos dispositivos da mencionada Lei Complementar."

2. APRECIAÇÃO

O inciso IV do artigo 3.º da Lei Complementar n.º 201, de 9 de novembro de 1978, fora vetado pelo Governador, que o considerava inconstitucional, esse veto foi rejeitado pela Assembléia Legislativa.

O Procurador Geral do estado afirma que o inciso IV do artigo 3.º da Lei de 1978, fora vetado pelo Governador, que o considerara inconstitucional, esse veto pós os estudos realizados por aquele órgão.

Acrescenta que o texto não incluído no ofício dirigido pelo Senhor Governador do Estado ao Procurador Geral da República, solicitando a argüição de inconstitucionalidade de vários dispositivos da referida Lei.

Assim, o inciso IV do Artigo 3.º da Lei Complementar n.º 201, de 09/11/78, está em pleno vigor.

3. CONCLUSÃO

Responda-se à direção da EESG "Prof. Alberto Levy" e à Delegacia Regional de Santos, nos termos deste Parecer.

São Paulo, 13 de dezembro de 1983.

a) Renato Alberto T. Di Dio, Relator

4. DECISÃO DA COMISSÃO

A Comissão de Legislação e Normas adota como seu Parecer

O voto do nobre Conselheiro Relator. Presentes os Conselheiros: Alpínolo Lopes Casali, Moacyr Expedito M. Vaz Guimarães, Paulo Gomes Romeo e Renato Alberto T. Di Dio.

Sala das Comissões, em 14 de dezembro de 1983.

a) Renato Alberto Teodoro Di Dio, Presidente

DELIBERAÇÃO DO PLENÁRIO

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO aprova, por unanimidade, a decisão de Comissão de Legislação e Normas, nos termos do voto do Relator.

Sala “Carlos Pasquale”, em 15 de fevereiro de 1984.

a) Cons. Célio Benevides de Carvalho, Presidente.

ANEXO II

Lei Complementar
444/85

Artigo 95 – O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor de Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

§ 1.º - 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) d pais de alunos;

V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos.

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

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

§ 4.º - Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos aos que estiverem no gozo da capacidade civil.

§ 5.º - São atribuições do Conselho de Escola:

I - Deliberar sobre:

a) diretrizes e metas de unidade escolar;

b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;

c) projetos de atendimento psico pedagógicos e material ao aluno;

d) programas especiais visando a integração escola -família - comunidade;

e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;

f) prioridades para aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;

g) a indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor da Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;

h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar.

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

III - Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas.

§ 6.º - Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos, não sendo também permitidos os votos por procuração.

§ 7.º - O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre, extraordinariamente por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo 1/3 (um terço) de seus membros.

§ 8.º - As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presentes a maioria absoluta de seus membros.

ANEXO III

COMUNICADO SE 31/03/86

CONSELHO DE ESCOLA

Aos Diretores de Divisão Regional, Divisão Especial do Vale do Ribeira, Delegados de Ensino e diretores de Escola.

Considerando-se que:

- o artigo 95 da Lei Complementar n º 444, de 27/12/85, que dispõe sobre o Conselho de Escola, é auto – aplicável, dispensando, portanto, regulamentações;

- a eleição do Conselho de Escola deve realizar - se no primeiro mês letivo;

- inúmeras foram as consultas recebidas, solicitando esclarecimentos sobre diversos aspectos do Conselho de Escola.

O Senhor Secretário de Estado da Educação determina que seja divulgado o texto abaixo, com a finalidade de responder a dúvidas apresentadas por integrantes das Unidades Escolares e por Autoridades de Ensino.

"CONSELHO DE ESCOLA"

O Secretário Estadual de educação dá a seguinte orientação para a instalação e funcionamento do Conselho de Escola em todas as Unidades Escolares da rede estadual de ensino:

O artigo 95 do Estatuto do magistério, constando da Lei Complementar n º 444, de 27/12/85, instituiu o Conselho de Escola, definindo de forma incisiva e explícita o seu caráter deliberativo, e propondo uma composição mais representativa dos diversos segmentos envolvidos na Unidade Escolar.

Com a publicação desta lei, ficam revogadas as decisões anteriores referentes ao Conselho de Escola, quais sejam:

3. os artigos 9, 10 e 11 do atual Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1 º e 2 º Graus;

4. a Lei Complementar n º 375, de 19/12/84.

De acordo com a maior incidência das dúvidas apontadas, trataremos o assunto, dividindo-o em quatro partes itens:

1. Natureza do Conselho de Escola.

Sendo a escola um dos principais serviços que o Estado presta a população, o Conselho de Escola, tal como está constituído, é uma conquista que evidencia a política adotada pelo Governo do Estado, viabilizando a efetiva participação da comunidade na discussão, reflexão e solução dos problemas que lhes são inerentes, legitimando a autonomia da unidade Escolar.

As mudanças mais significativas e que conferem ao Conselho de Escola o direito de participar do cotidiano da Unidade Escolar, na medida em que ele se configura em um fórum de expressão e decisão, são as seguintes:

- a natureza deliberativa se concretiza nas atribuições do Conselho de Escola;
- a nova composição proposta assegura uma participação paritária dos segmentos da "comunidade escolar", isto é, 50% dos membros são alunos e pais de alunos, os outros 50% estão divididos entre os docentes (40%), especialistas (5%) e funcionários (5%).

Ao ser atribuído poder de decisão a todos os segmentos integrantes da Unidade Escolar, compartilham-se com o Diretor os esforços na busca de respostas coletivas aos problemas que a escola enfrenta.

Assim, a responsabilidade pela política administrativa, financeira e pedagógica da escola, em consonância com as normas legais e diretrizes da SE, passa a ser de todos.

2. Composição e atribuições.

O total de membros que devem compor o Conselho de Escola oscilará entre 20 e 40 elementos, e contará sempre, com mais um membro – o Diretor da Escola, que o preside, tendo todos o direito a voz e voto.

Para se estabelecer a proporcionalidade entre o número de membros do Conselho de Escola e o número de classes da Unidade Escolar, há uma infinidade de critérios possíveis. Cada escola é soberana para escolher o critério que julgar mais adequado a sua realidade.

A guisa de sugestão, vamos citar apenas alguns exemplos:

- n º de classes	n º de componentes
até 14	20
15 a 17	23
18 a 20	26
21 a 23	29
24 a 26	32
27 a 29	35
30 a 32	38
igual ou acima de 33	40

- n º de classes	n º de componentes
até 20	20
21 a 30	25
31 a 40	30
41 a 50	35
Igual ou a cima de 51	40

- n º de classes	n º de componentes
até 15	20
16 a 21	22

- n º de classes	n º de componentes
22 a 27	24
28 a 33	26
34 a 39	28
40 a 45	30
46 a 51	32
52 a 57	34
58 a 63	36
64 a 69	38
igual ou acima de 70	40

Fica, entretanto, a pergunta:

Como compor os Conselhos nas Escolas Isoladas, UEACs, de Emergência?

Poderá seus participantes compor o Conselho da Escola-sede, as quais estão vinculados, ou organizar um único Conselho, abrangendo as Escolas localizadas em áreas próximas.

Nas escolas, como as Agrupadas, que não tem o mínimo de elementos previstos em lei, necessários para a formação do Conselho de Escola, as decisões deverão ser tomadas com a participação da Comunidade, propiciando, assim, a vivência democrática.

Aos educadores, através de seu empenho e criatividade, caberá um papel preponderante no desencadear desta ação.

Sobre as atribuições do Conselho de Escola, no que colidir o disposto em outras legislações com o disposto no artigo 95 (Conselho de escola) da Lei Complementar n º 444/85 (Estatuto do magistério), esta, por ser hierarquicamente superior aquelas, revoga tacitamente as disposições em contrário, e, no que não colidir, continuam em vigor as disposições legais existentes.

A Lei Complementar inova no que se refere a todas as ações da vida escolar que passam a ser resultado de decisões coletivas.

3. Eleição e convocação.

A eleição dos representantes de professores, especialistas de educação, funcionários, pais e alunos deve realizar-se em assembléias distintas, e ser precedida de amplos debates, para assegurar o afloramento das idéias e aspirações, garantindo, desta forma, uma representação de caráter real de cada um destes segmentos.

De capital importância é a convocação para o Conselho de Escola, cujas reuniões deverão efetuar-se ordinária ou extraordinariamente. Para a realização de tais reuniões, ao se escolher o dia e horário, assim como ao se estabelecer o prazo para sua convocação (feita por escrito, com ciência dos convocados, ou por edital afixado em lugar visível), sempre deverá ser levada em conta a disponibilidade de todos os membros componentes do Conselho.

4. Outras questões.

a) Sobre a maioria simples:

Maioria absoluta refere-se ao total de membros que compõem o Conselho de Escola, sendo alcançada com a presença de 50% mais um do total de membros.

Maioria simples refere-se ao total de membros do Conselho presentes a reunião. Garantida a presença da maioria absoluta dos membros do Conselho, uma questão será aprovada por maioria simples ou seja, maioria de votos.

b) Sobre o direito a voto do aluno:

Para o aprendizado do exercício democrático, temos a certeza de que é

importante o aluno, de qualquer idade, ter direito tanto a voz quanto a voto. Entretanto queremos levantar algumas questões para reflexão:

- a inexistência de um Direito aplicável às peculiaridades da vida escolar;
- as faixas etárias variadas da clientela da escola de 1 º e 2 º graus;
- a dificuldade da aplicação do disposto no Código Civil referente ao previsto no § 4 º do artigo 95 da Lei Complementar n º 444/ 85 (gozo da capacidade civil).

c) Sobre o grêmio Estudantil:

A criação e a organização do Grêmio Estudantil, como entidade autônoma representativa dos interesses dos estudantes estão assegurados pela Lei Federal n º 7.398, de 4/11/85. Portanto, não cabe ao Conselho de Escola, de liberar sobre a criação, organização e funcionamento do Grêmio Estudantil. Estatutos próprios serão elaborados e aprovados em Assembléia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino, convocada para este fim.

d) Quanto ao Calendário e Regimento Escolar, o Conselho de Escola poderá deliberar sobre assuntos que não estejam fixados nas normas em vigor.

Aproveitamos a oportunidade para lembrar que se encontra em estudo e elaboração de um novo Regimento Comum das Escolas Estatuais de 1 º e 2º Graus.

Outras dúvidas que venham a surgir deverão ser encaminhadas, através do Assistente para Assuntos Comunitários (A.A.C.) das DREs, para as Coordenadorias.

ANEXO IV

Comunicado COGSP de 11-05-84

Aos Diretores Regionais, Delegados de Ensino e Diretores de Escola:

Tendo em vista o elevado número de consultas que esta Coordenadoria tem recebido sobre a composição do Conselho de Escola, comunicamos às autoridades epigrafadas que o Egrégio Conselho Estadual de Educação, ouvindo a Procuradoria Geral do Estado, exarou o Parecer 171-84, reconhecendo a vigência do inciso IV, do art. 3.º da Lei Complementar 201-78 (Estatuto do Magistério), que revoga o art.º 9.º dos Regimes Comuns das Escolas de 1.º e 2.º graus, nos seguintes termos:

Ouvida a Consultoria Jurídica de Secretaria da Educação, por meio do Gabinete do Secretário, foi em 20 de junho de 1983, solicitada informação do Procurador Geral do Estado, que respondeu: "Informo-lhe que o inciso IV, do art. 3.º, da Lei Complementar 201/78, foi considerado constitucional" e "está em pleno vigor ".

Dessa forma, a composição do Conselho de Escola, deve ser feita "pelo conjunto dos ocupantes de cargos e funções-atividades docentes e de especialistas de educação, que estejam em exercício na Unidade escolar".

ANEXO V – Perfil Municipal de Itapevi - SEADE