



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**As interfaces dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de Ensino
de João Pessoa**

Lúcia de Fátima Gomes de Lelis

João Pessoa- PB

Outubro – 2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**As interfaces dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de Ensino de João
Pessoa**

Lúcia de Fátima Gomes de Lelis

Orientador: Drº. Wilson Honorato Aragão

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, orientado pelo Professor Drº. Wilson Honorato Aragão.

João Pessoa – PB

2010

*L541i Lelis, Lúcia de Fátima Gomes de.
As interfaces dos Conselhos Escolares do Sistema
Municipal de Ensino de João Pessoa / Lúcia de Fátima
Gomes de Lelis. – João Pessoa, 2010.
132 f. : il.*

*Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.
Orientador: Wilson Honorato Aragão.*

*1. Conselho Escolar. 2. Gestão escolar. 3. Gestão
democrático-participativa. I. Título.*

CDU

LÚCIA DE FÁTIMA GOMES DE LELIS

**As interfaces dos Conselhos Escolares do Sistema Municipal de Ensino de João
Pessoa**

Trabalho apresentado pela mestranda, Lúcia de Fátima Gomes de Lelis, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: _____ / _____ / _____

Banca examinadora:

Prof^o. Dr^o. Wilson Honorato Aragão

Orientador

Universidade Federal da Paraíba – PPGE

Prof^o. Dr^o. Luiz de Sousa Júnior - PPGE

Prof^a. Dr^a. Maria da Salete Barboza de Farias – PPGE

Prof^a. Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião - PPGCR

Avaliadora externa

Lista de siglas

Associações de Pais e Mestres (APMs)

Conselhos Escolares (CE)

Constituição Federal (CF)

Centro de Referência em Educação Infantil (CREI)

Conselho Municipal de Educação (CME)

Conselho de Alimentação Escolar (CAE)

Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS)

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA)

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)

Fundação de Assistência ao Estudante (FAE)

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Ministério da Educação e Cultura (MEC)

Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs)

Nova Gestão Pública (NGP)

Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)

Partido dos Trabalhadores (PT)

Projeto Político-pedagógico (PPP)

Plano Nacional de Educação (PNE)

Plano Municipal de Educação (PME)

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Programa de Adequação de Prédios Escolares (PAPI)

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC/JP)

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEMG)

Lista de gráficos

Gráfico 1. Perfil dos conselheiros entrevistados por sexo – Escolas A e B.....71

Gráfico 2. Perfil dos conselheiros entrevistados por escolaridade – Escolas A e B.....72

Gráfico 3. Perfil dos conselheiros entrevistados por idade – Escolas A e B.....72

A Deus, que tudo pode e tudo faz.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram para que, com esforço e dignidade, realizasse os meus sonhos e propósitos.

Às crianças, adolescentes e jovens alunos (as) do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, com as memórias de uma ex-aluna desse Sistema de Ensino.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dando saúde e fé para a realização desse sonho, porque Ele tudo quer, tudo pode e tudo faz;

Aos meus pais, pelo exemplo de vida que me tornaram a pessoa que eu sou hoje e pela compreensão e o apoio incondicional para que aqui conseguisse chegar;

Aos meus irmãos, Paulo, Vei (José Carlos), Ricardo, Dimas, Daniel e respectivas esposas, pelo apoio e encorajamento, com amor;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas que, nos momentos difíceis da elaboração deste trabalho, me desconcentravam, fazendo-me relaxar. Isso é providência Divina;

Aos familiares e amigos, pelo apoio e pela motivação para que eu alcançasse mais essa meta;

Ao meu orientador, Prof^o. Dr^o. Wilson Honorato Aragão, por ter me incentivado, apoiado e acreditado neste trabalho;

Ao Professor Dr^o. Luis Alberto, amigo muito próximo e especial que, com paciência, ouvia-me, sobretudo nos momentos de crises, dando significativas contribuições;

Ao Professor Prof^o. Dr^o. Roberto Jarry Richardson, pelo conhecimento e aprendizado adquirido em suas aulas desde a Graduação;

À Banca examinadora que, no momento da qualificação, com suas sugestões e contribuições, deram melhor recorte e entendimento sobre o tema;

À professora Inês Caminha Lopes, ex-chefe e amiga, pela motivação e o encorajamento dispensado;

À Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa, na gestão da Secretária Ariane Sá, pela disponibilidade dispensada e o reconhecimento desta pesquisa como forma de valorização de seu quadro funcional;

Aos conselheiros escolares, cuja colaboração foi decisiva para a concretização desta pesquisa;

Aos (às) gestores (ras) escolares que, apesar de algumas dificuldades, colaboraram de forma significativa;

A meus amigos e amigas de turma, pela união e irmandade vividas em sala de aula.

RESUMO

As políticas de gestão da educação e as políticas de gestão escolar, nos últimos vinte anos, vêm ganhando papel de destaque nos debates, nas pesquisas e nos demais espaços públicos educativos e sociais. A reforma da educação ocorrida nesse período reconheceu a escola como espaço privilegiado para materialização das políticas educativas e, por extensão, das políticas de gestão escolar. Na contemporaneidade, a reforma na educação básica brasileira reflete as influências dos contextos nacionais e internacionais. No Brasil, o contexto das reformas educativas ocorreu entre o paradoxo da implementação da abordagem da gestão pública gerencial e a abordagem da gestão pública societal. O paradigma da gestão pública gerencial não aplica mecanismos de gestão democrática como forma de controle social das políticas educacionais. A abordagem da administração pública societal compreende a educação como um direito social e utiliza os instrumentos da abordagem da gestão democrático-participativa, como forma de garantir os direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal (CF) de 1988 e demais leis complementares. Desse modo, os conselhos escolares constituem instrumentos de democratização do ensino público e garantia dos direitos sociais. Sendo assim, esta investigação tem como objeto de estudo os conselhos escolares do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, cuja finalidade consiste na análise de sua atuação. O estudo recorreu à aplicação da abordagem qualitativa nos níveis exploratórios e descritivos. O nível exploratório justifica-se em função do desvelamento de forma mais explícitas sobre a atuação dos conselhos escolares nas unidades de ensino que compõem a amostra desta investigação. O nível descritivo complementa o primeiro caracterizando o fenômeno em análise. Para a coleta e a análise dos dados, foram aplicadas as seguintes técnicas da pesquisa qualitativa: a observação, a entrevista semiestruturada e o método de análise de conteúdo. Foram entrevistados dezessete membros dos conselhos escolares. A investigação constatou que a forma de atuação dos conselhos escolares apresenta distanciamento entre o que este se propõe e as distorções diagnosticadas na sua forma de funcionamento no cotidiano escolar. Constatou-se que os conselhos foram transformados em órgãos tutelados da gestão escolar, portanto, precisam realizar mudanças urgentes para assumir sua função central, que é a de contribuir para o fomento das políticas de descentralização, partilhamento das atividades e/ou competências nos diferentes fazeres do processo educacional. Os conselhos escolares, como instrumentos de autonomia da gestão escolar, precisam atuar de forma colaborativa para a efetivação do princípio constitucional, democratização do ensino público com qualidade para todos.

Palavras-chave: Conselho Escolar. Gestão Escolar. Gestão democrático-participativa.

ABSTRACT

The management policies of education and school management policies for the 20 (twenty) years have gained a prominent role in discussions, research and other educational and social public spaces. The education reform that occurred during this period recognized the school as a privileged space for realization of the educational policies and by extension the policies of school management. In contemporary reform in primary education in Brazil reflects the influences of national and international contexts. In Brazil, the context of educational reforms occurred between the paradox of implementing the management approach of public management on the one hand and societal approach to public management, on the other. The paradigm of public management does not apply managerial mechanisms of democratic management as a mean of social control of education policies. The societal approach of public administration encompasses education as a social right and uses the instruments of democratic management approach-participatory approach as a mean of guaranteeing the social rights established in the Federal Constitution (FC) 1988 and other supplementary laws. Thus, school boards are instruments of democratization of public education and guarantee of social rights. Therefore, this research has as its object of study, the school boards of the Municipal School of Joao Pessoa, whose purpose is to analyze its performance. This study used a qualitative approach to the application of exploratory and descriptive levels. The exploratory level is justified in light of the unveiling of more explicit about the role of school councils in teaching units that comprise the sample of this research. The descriptive level complements the first characterizing the phenomenon under analysis. For collecting and analyzing data, we applied the following techniques of qualitative research: observation, semi-structured interview and the method of content analysis. We interviewed 17 (seventeen) members of school councils. Investigation showed that the manner of operation of school boards has this gap between what is proposed and diagnosed the distortions in their way of functioning in the classroom. It was found that the boards were turned into wards of the school governing bodies, so they need to make urgent changes to assume its central role, which is to contribute to the promotion of decentralization policies, sharing of activities and / or skills in different doings of the educational process. The school councils as instruments of autonomy of school management, need to work collaboratively for the effectiveness to constitutional principle, with the democratization of public education for all.

Key - words: School Board, School Management, Management democratic-participative.

SUMÁRIO

1.0. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. Metodologia: O caminho trilhado.....	21
1.1.1. A pesquisa qualitativa.....	21
1.1.2. Níveis da pesquisa qualitativa: pesquisa exploratória e descritiva.....	21
1.1.3. As técnicas utilizadas.....	23
1.1.3.1. A Observação.....	24
1.1.3.2. A entrevista semiestruturada.....	25
1.1.3.4. Método de Análise de Conteúdo.....	25
2.0. A evolução da gestão escolar e seus paradigmas.....	26
2.2.1. As novas abordagens da gestão pública.....	26
2.2. O conceito de administração e gestão.....	29
3.0. Mudanças de paradigma: Do paradigma da administração técnico-científica para o paradigma da gestão democrática e participativa.....	31
3.0. Conselhos Escolares: estratégia de participação sociopolítica, descentralização ou centralismo nas práticas de Gestão Escolar.....	40
3.1. Conselhos: antecedentes históricos.....	40
3.2. Os Conselhos Gestores no Brasil a partir da década de 1980.....	44

3.3. O Conselho Escolar nas proposições legislativas.....	45
3.4. Abordagem teórico-conceitual das categorias básicas de análise.....	48
3.4.1. Participação.....	48
3.4.2. Descentralização.....	55
3.4.3. Autonomia.....	59
4.0. Análise da atuação dos Conselhos Escolares.....	64
4.1. Campo de pesquisa.....	64
• Caracterização da Escola Municipal Drº. João Santa Cruz.....	64
• Caracterização da Escola Municipal Carlos Neves da Franca.....	65
4.2. O surgimento dos Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.....	66
4.3. Perfil dos conselheiros.....	71
4.4. Participação dos conselheiros – Que (ais) participações?.....	74
4.5. As atividades dos Conselhos Escolares.....	79
5.0. À GUISA DE CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS.....	93
Apêndices.....	98
Anexos.....	100

1.0. INTRODUÇÃO

No Brasil, a gestão da educação brasileira e, de modo especial, a gestão da escola básica pública vem, ao longo das duas últimas décadas e meia, passando por transformações profundas. As transformações ocorridas nesse campo implicam a adoção de novas formas de organização do trabalho pedagógico, na tentativa de democratizar o acesso à escola básica pública com qualidade social para todos. Para tanto, faz-se necessário superar as formas conservadoras e centralizadoras da administração educacional, adotando novas formas de gestão escolar, identificadas como gestão democrática do ensino público. A ênfase no modelo de gestão democrático-participativa toma a gestão colegiada como uma das estratégias para enfrentamento da democratização da escola básica pública.

Meu despertar para a gestão democrática teve origem e tem a ver com minha prática profissional na educação, ora exercendo a docência, ora como pedagoga do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. Todavia, considero oportuno destacar algumas experiências que me levaram a realizar este estudo. Em 2001, atuando na Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC/JP), ingressei na Coordenação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Essa experiência me proporcionou maior aproximação com a gestão escolar, bem como conhecimento, contato com as práticas de gestão gerenciais estabelecidas pelo programa.

Apesar de sua concepção ter como aporte teórico a modalidade de planejamento estratégico e ter se constituído no carro-chefe do programa do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA)¹, ambos os programas sinalizavam para a implementação do princípio constitucional da gestão democrática, ou seja, para o fortalecimento da gestão democrática. Entretanto, pesquisas realizadas em torno do referido programa constataram que, na prática, esses programas trouxeram avanços modestos e limitados, pois o plano representou mais uma intenção de efetivação da gestão democrática do que sua efetivação de forma plena². Nessa perspectiva, o plano se insere no contexto mais amplo das mudanças que vêm

¹ O Fundescola integra a atual política de descentralização e municipalização do ensino fundamental brasileiro. Portanto, é um programa que tem como foco a gestão e a organização do trabalho escolar. RBPAE – v.25, n.2, p.233-246, mai./ago.2009.

² Creio ser necessário atentar para as diferenças nos propósitos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apesar de apresentarem mesma nomenclatura, guardam diferentes propósitos e especificidades. Esse último se configura como um plano de governo para a educação pública apresenta características macro que trazem mudanças em todos os níveis e modalidades da

ocorrendo na gestão da educação e na gestão das escolas públicas, os quais tiveram início na década de 1980 e se ampliaram nos anos 1990. No Brasil, essas políticas adquiriram expressão na mobilização da sociedade civil e na organização dos educadores brasileiros, em meados da década de 1980, mas também foram influenciadas pelos movimentos em favor das reformas do ensino, que foram traduzidas nas proposições legislativas subsequentes.

Fui desenvolvendo, ao longo desses 20 (vinte) anos de experiência profissional, um olhar observador e, às vezes, inquietante para a prática da gestão democrática escolar, em suas diferentes concepções e modalidades. Esse olhar mais detido para a gestão escolar esteve sempre acompanhado do propósito de tentar interpretar a dinâmica de funcionamento da escola pública, mas também de compreender “as mazelas produzidas e reproduzidas por uma cultura educacional fincada em parâmetros conservadores, de cunho centralizador, autoritário e excludente” (MASCENA, 2002, p.10).

Aos poucos, o percurso profissional por mim trilhado foi me conduzindo para o conhecimento e a descoberta dos Conselhos Escolares como canais de participação, mas também instrumento de gestão da própria escola (GADOTTI E ROMÃO, 2004, p. 20). Os conselhos escolares se configuram numa das vertentes da gestão democrático-participativa, que representa a possibilidade de fazer valerem os direitos e os deveres do cidadão, haja vista sua força política gerada no trabalho coletivo, isto é, na participação da comunidade escolar e local nas tomadas de decisões. Com base nesse entendimento, pretendo investigar a atuação dos conselhos escolares, como uma instância que contribui para a democratização do ensino público e conquista da cidadania na cidade de João Pessoa.

Cabe dizer que as mudanças ocorridas nas políticas de educação e nas políticas da gestão das escolas públicas, a partir da década de 1990, correspondem a um conjunto de medidas adotadas pelos neoliberais, cuja meta é a garantia e a manutenção das políticas de ajuste e de estabilização da economia mundial, uma vez que essa vertente reconhece a educação como área prioritária para alcançar seus propósitos e reduzir os níveis de pobreza no mundo.

Não obstante, as atuais reformas no ensino e nas políticas educacionais provocaram mudanças significativas nas políticas de gestão escolar e nos seus processos organizativos. Elas surgiram como respostas às expectativas de manutenção da nova ordem mundial

educação brasileira, perpassando desde o nível de financiamento até o sistema de avaliação e controle. Aquele, lançado em 1998 como parte do programa Fundescola essa voltado para ampliação e melhoria do ensino fundamental, tendo como enfoque o fortalecimento da escola, da gestão escolar participativa.

imposta. Libâneo (2003) refere que a nova agenda política educativa do Banco Mundial tem como pontos de reforma o currículo, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação educacional e institucional.

Esse organismo multilateral reconheceu o malogro dos programas de ajuste estrutural da década de 1980 e deslocou o eixo de sua política de atuação, apresentando nova agenda política, que passou a dar prioridade à reestruturação dos serviços sociais. Tal reestruturação se traduziu nas reformas do Estado e na administração pública, objetivando promover a equidade e a eficiência. Todavia, as reformas do Estado e da educação apresentam interesses complementares entre si, pois, se, por um lado, têm como propósito contribuir “para adequar a democracia às demandas de estabilidade política subjacentes ao modelo de desenvolvimento capitalista liberal” (BORGES, p.126), por outro, as reformas administrativas e, particularmente, as mudanças ocorridas na educação visam à descentralização das funções do Estado e à participação da sociedade civil na tomada de decisões políticas e na solução dos problemas. Ou seja, o processo de descentralização do sistema de ensino “também tem o papel de complementar e fortalecer medidas para ampliar a participação popular” (BORGES, p.07). Esse processo aponta para a emergência de novos mecanismos e formas de gestão escolar e se dá por meio da criação, da implementação e do fortalecimento dos conselhos escolares.

Segundo Lück (2005) e Mortatti (2006), o movimento em favor da descentralização das políticas da gestão educacional e da democratização da gestão das escolas públicas é anteriores às atuais mudanças e reformas na educação básica. No Brasil, a conquista do princípio constitucional da gestão democrática da escola pública nos remete às organizações mobilizações da sociedade civil ocorridas em meados das décadas de 1970 e 1980, em torno da efetivação dos direitos sociais, civis e políticos restringidos durante o período do Golpe de 64, bem como Pós-estado autoritário, uma vez que esse momento de nossa História ficou caracterizado como um período de negação da cidadania e da despolitização da sociedade brasileira.

Em meados da década de 1970, a sociedade civil se organiza e ressurgiu no contexto da sociedade brasileira, com o propósito de reivindicar o retorno e a ampliação dos direitos sociais, como por exemplo, o direito a educação, como expressão de conquista da cidadania. Essas manifestações deram origem à criação de grupos de resistência através do (re) surgimento de novas associações, sindicatos e partidos políticos que, por sua vez, influenciaram o processo de redemocratização de nosso país e a participação popular. Nesse período, os professores e educadores de todo o país se organizaram em associações

profissionais e acadêmico-científicas para reivindicar a democratização da educação pública e de qualidade, devido ao fato de o povo brasileiro viver duas décadas de opressão, exclusão social e política. Essas lutas se intensificaram a partir da década de 1980 e resultaram na aprovação do princípio da gestão democrática na educação, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, entre outros documentos. Entretanto o Golpe Militar de 64 sufocou e reprimiu fortemente essas manifestações.

A década de 1980 sofreu os condicionantes e as influências da década anterior. Nesse período, o regime militar apresenta sinais de debilidade e de crise política. Nesse caso, a sociedade civil apodera-se desse momento de instabilidade política e encontra ambiente favorável para retomar e intensificar as mobilizações sociais e políticas em favor do processo de redemocratização do país, bem como a conquista e a ampliação dos direitos sociais. Essas mobilizações, de certo modo, forçaram o Estado a reconhecer a necessidade de discutir formas, mecanismos de organização que levassem a abertura da participação política nas decisões de planejamento e no controle das políticas públicas e de gestão da escola pública.

As mudanças ocorridas, nas duas últimas décadas, nas políticas de gestão da educação e de gestão escolar sofreram os determinantes do contexto local e internacional. No que diz respeito ao contexto local, as políticas públicas de gestão escolar são um reflexo das mobilizações da sociedade civil. No Brasil, o movimento por maior autonomia e descentralização da gestão escolar vincula-se ao contexto das lutas em prol da abertura política e da redemocratização do país.

Quanto ao contexto internacional, as atuais políticas de gestão da educação e da escola pública também decorrem da reforma do estado e da administração pública, que sofrem (ram) os condicionantes da doutrina neoliberal e do processo de globalização da economia mundial. A reforma do Estado, mais precisamente da administração pública, surge como resposta e/ou alternativa para a crise do Estado e suas instituições. Nessa perspectiva, a reforma foi orientada para o mercado, o que implica dizer que o Estado deixaria de ser a instituição fundamental, em matéria de desenvolvimento econômico e social e transferiria suas funções de intervenção para o mercado.

Segundo Pereira (2010, p.17), em meados dos anos 1990, as elites internacionais perceberam e adotaram a tese da reforma ou da reconstrução do Estado, tendo em vista a

redefinição das formas de intervenção no econômico e no social **através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde, e cultura**; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como

regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento.

Sob o ponto de vista do autor, para se organizar, a sociedade usa, de forma simplificada, um conjunto de mecanismos de controle. Os mecanismos de controle fundamentais são: o Estado, o mercado e a sociedade civil. Constata-se que a reforma do Estado dos anos 1990 coloca o mercado em evidência, porém esse mecanismo controla, sobretudo, o sistema econômico, uma vez que existem áreas que o mercado não cobre, como por exemplo, os serviços da área social, como a educação pública.

Sendo assim, a reconstrução do Estado reconhece que a ampliação e a garantia da eficiência dos serviços prestados requerem a participação da sociedade civil que, por sua vez, ocorre a partir da instalação e da criação dos mecanismos básicos de controle social. Desse modo, as atuais políticas educacionais e de gestão escolar são parte constitutiva das mudanças que estão ocorrendo tanto nos contextos locais quanto nos internacionais e apresentam característica comum. Tal característica é identificada com o chamado à participação da sociedade civil nos processos de tomada de decisões e de controle das políticas públicas, que se constituem como “um fato político maior que a vontade ou ideologia de partidos progressistas que assumem o poder” (CUNHA, 2005, p.11). Nesse caso, a participação não deve se restringir a decidir ou opinar sobre as demandas, mas ocorrer no nível das decisões a serem tomadas.

Por outro lado, a participação da sociedade civil, como mecanismo de controle social, requer a criação e/ou o fortalecimento de instâncias como os conselhos escolares. Esse mecanismo se propõe a romper/superar as práticas centralizadoras, autoritárias e corporativas ainda vigentes na gestão escolar. Tais práticas, ao longo dos anos, mostraram-se ineficientes no sentido de pouco contribuir para elevar os índices de desempenho do ensino público municipal e no nosso país. Portanto, esta pesquisa consiste numa análise acerca da atuação dos conselhos escolares do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, tendo em vista que são mecanismos de gestão democrática que provocam impactos na gestão escolar e possibilitam o acesso, a permanência, a equidade e a melhoria nos seus resultados, isto é, no desempenho escolar. Nesse sentido, buscamos percorrer os seguintes objetivos específicos:

- Investigar os conselhos escolares como órgãos que atuam de forma a descentralizar a gestão democrática na escola pública;
- Descrever a dinâmica de atuação dos conselhos escolares em sua prática cotidiana, no espaço e no momento específico de suas reuniões e sua relação com a comunidade escolar e local, objetivando construir o reforço da autonomia escolar;

- Identificar a concepção de gestão democrática dos gestores escolares e dos membros dos conselhos escolares;
- Verificar a participação dos conselhos escolares como instrumentos de conquista para a efetivação da gestão democrática e participativa nas unidades de ensino;
- Contribuir para o debate sobre concepção e prática de gestão democrática.

Com efeito, os conselhos escolares são instâncias de controle funcional que têm autoridade deliberativa, poder decisório e controle sobre os recursos financeiros e demais atribuições da unidade de ensino. Eles ressurgem no cenário das reformas do Estado e da administração pública e, mais precisamente, nas políticas educacionais, como forma de garantir eficiência aos serviços prestados pelo Estado e, no que diz respeito à educação básica, o desafio a ser conquistado é a melhoria na qualidade do ensino público.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as duas últimas décadas revelam que houve ampliação nas taxas de matrícula nos sistemas e/ou redes municipais de ensino, mas elas evoluíram quantitativamente, e o acesso à escola pública básica constitui uma realidade nacional. Entretanto, em termos de qualidade, o ensino público ofertado em nosso país é uma meta ainda a ser alcançada. De fato, quase todas as crianças e adolescentes estão na escola, porém, essas poucas logram êxito na aprendizagem. A aprendizagem a que me refiro implica a aquisição das competências necessárias para enfrentarem os desafios da vida cotidiana no mundo globalizado.

Nessa perspectiva, os conselhos escolares se apresentam como uma das formas e/ou canais de participação sociopolítica (GOHN, 2007) da gestão escolar, que se caracteriza como uma estratégia de tomadas de decisões coletivas, participação e inclusão social. Portanto, é preciso compreender seu significado na estrutura de gestão das organizações públicas e, sobretudo, na instituição-escola pública e, mais especificamente, no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa.

Convém registrar que os conselhos escolares não são uma invenção da contemporaneidade. Eles se circunscrevem como uma necessidade da democracia representativa, na tentativa de superar/resolver os problemas e/ou conflitos existentes, ora defendendo os interesses da classe tutelada, ora os interesses públicos. Essa oscilação de interesses é relativa e depende muito da posição político-ideológica tanto por parte de quem ocupa a liderança do conselho escolar quanto dos seus membros - os conselheiros.

Contudo, a institucionalização ou criação e fortalecimento dos conselhos escolares representa parte das mudanças ocorridas na estrutura dos Estados nacionais, pois, se, por um

lado, a política neoliberal propõe o afastamento do Estado como órgão fomentador e, sobretudo, gestor das políticas públicas sociais e redistributivas nas instituições públicas, afirmando que sua estrutura centralizadora e burocrática é ineficiente, uma vez que os investimentos realizados nas políticas sociais não apresentam resultados concretos e satisfatórios, por outro, o Estado, por meio dessa alternativa de gestão, oculta uma forma de controle social e assegura a proposta política do Banco Mundial para sustentação e estabilidade política subjacentes ao modelo de desenvolvimento capitalista liberal.

Dando encaminhamento à pesquisa, os capítulos aqui apresentados se articulam em um contínuo e abordam questões efervescentes sobre a política da gestão da educação, sobretudo do conselho escolar, na gestão da escola pública. Entretanto, este trabalho não esgota as análises sobre o tema. A pesquisa objetiva contribuir com o debate político e pedagógico da atual conjuntura política e educacional, despertar novas reflexões e inovar as práticas de gestão democrática, a partir das experiências dos conselhos escolares, não apenas nas instituições públicas de ensino, mas também nos demais espaços onde se faz educação.

O segundo capítulo trata, especificamente, do conceito de gestão escolar e seus paradigmas, situando-o entre as duas novas abordagens da gestão pública. No Brasil, as reformas ocorridas nos últimos vinte anos, na educação básica, deu-se em meio à implementação do paradigma da administração pública gerencial e das experiências em curso da gestão social ou administração pública societal, que apontam para uma política educacional cujo foco são as políticas de descentralização e a construção da autonomia escolar. Esse descreve a transição do paradigma técnico-científico da administração para o paradigma da gestão democrático-participativa, mas sua efetivação requer o fortalecimento dos mecanismos de gestão democrática, que têm como fundamentação a participação política da comunidade escolar e local.

O terceiro capítulo aborda o Conselho Escolar como estratégia de participação sociopolítica, de descentralização ou de centralismo das práticas de Gestão Escolar. O capítulo faz uma breve descrição sobre a origem dos conselhos, em diversos períodos da história da humanidade. Nessa perspectiva, os conselhos são concebidos como instâncias de poder político, que ressurgem em diferentes contextos históricos, políticos e sociais, como resposta e/ou saída para as crises de governabilidade dos Estados nas administrações públicas. Tal medida ou estratégia vem desde a Grécia Antiga. No Brasil, os conselhos gestores representam inovações no sentido de promover a “reordenação das políticas públicas brasileiras na direção de formas de governança democráticas” (GOHN, 2007, p. 83) e adquiriram legitimidade a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e nas proposições

legislativas subsequentes. Assim, os conselhos escolares representam, em certa medida, uma espécie de extensão dos conselhos gestores - ambos são instrumentos de gestão democrática, que expressam os reflexos das reformas realizadas no aparelho do Estado brasileiro. Todavia, sua criação foi vinculada à existência de repasse de recursos financeiros nas três esferas do poder público (federal, estadual e municipal).

Essa orientação se estendeu à criação dos conselhos escolares. Entretanto, esse órgão colegiado não dispõe de repasse de recursos e cabe a ele o papel de fiscalizar, acompanhar, supervisionar e aprovar prestações de contas. No Brasil, o primeiro Estado a instituir, de forma legal, os conselhos escolares, nas unidades de ensino, foi Minas Gerais, durante a realização do Congresso Mineiro de Educação, em agosto de 1983, que antecederia a Constituição Federal (CF) de 1988. Contudo, sua institucionalização está associada às mobilizações dos educadores e à sociedade civil, pelo retorno da democracia e da conquista dos direitos sociais do povo brasileiro.

O quarto capítulo dedica-se à análise dos dados da pesquisa, que foi realizada em duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. Os conselhos escolares pesquisados apresentam semelhante performance de atuação, acompanhada de algumas irregularidades. As distorções identificadas se constata a partir de sua criação, passando por sua composição, pois há elevado número de vacâncias na estruturação de ambos os conselhos escolares. Neste capítulo, tento mostrar o retrato dos conselhos escolares a partir de alguns elementos que norteiam a sua atuação, tais como: o perfil dos conselheiros, a forma como ingressam no Conselho, qual (ais) os tipos de participação política que a gestão escolar dessas unidades de ensino fomenta e/ou lhes oportuniza. Os conselhos escolares pesquisados, segundo sua estrutura de funcionamento, refletem o paradigma de gestão que o sustentam, ou seja, o paradigma da gestão centralizadora e conservadora, que não oportuniza a participação política da comunidade escolar e local, bem como a democratização e a melhoria da educação na escola pública.

Na conclusão, é retomada, em parte, a análise da estrutura, da composição e da atuação dos conselhos pesquisados. O estudo revelou que existe uma grande contradição entre a forma de atuação dos conselhos escolares e o paradigma que os fundamenta, que o paradigma da gestão democrático-participativa vem perdendo seu caráter consultivo e deliberativo, ou seja, a vocação de serem órgãos mediadores entre a gestão escolar e a comunidade como um todo e se transformaram em órgãos tutelados das gestões escolares.

1.1 Metodologia: o caminho trilhado

1.1.1 A pesquisa qualitativa

Sabe-se que a realização de um trabalho de pesquisa implica a escolha de um caminho que conduza o investigador ao conhecimento de seu objeto de estudo. O percurso trilhado e os caminhos aqui traçados possibilitaram nossa imersão na realidade, portanto maior aproximação com os conselhos escolares, para desvelá-lo em sua dinâmica real. A pesquisa tem como base de sustentação teórico-metodológica a abordagem qualitativa, haja vista que “os conselhos escolares” se constituem numa análise dinâmica, com situações e processos particulares que serão desvelados e conhecidos a partir da configuração teórica adotada.

Essa abordagem é compatível com o estudo investigativo dos conselhos escolares na estrutura de gestão colegiada da escola pública, por entender que a pesquisa qualitativa tem a escola como ambiente natural, sua fonte direta de dados, e o (a) pesquisador (a) como seu principal instrumento (BOGDAN & BIKLEN, IN LUDKE & ANDRÉ, 1986. p. 11), tendo em vista que a escola pública se constitui um campo privilegiado de atuação dos conselhos escolares, os quais exercem a função de intervir na gestão escolar e/ou controlá-la. Portanto, a escola se apresenta como o ambiente natural para a análise da atuação dos conselhos escolares, pois possibilita ao pesquisador o contato direto com a situação onde os fenômenos ocorrem e/ou se desenvolvem naturalmente. Este estudo investigativo também se apoia na segunda característica básica da pesquisa qualitativa, que é a obtenção de dados e de informações relevantes, “ricos em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, gráficos e extratos de vários tipos de documentos” (id., ibidem, p. 12).

1.1.2 Níveis da pesquisa qualitativa: pesquisa exploratória e descritiva

A investigação tem como referencial a pesquisa exploratória e a descritiva. Segundo Gil (1995, p.44), a pesquisa exploratória tem por finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”. Para Figueiredo (2007, p.91), esse tipo de pesquisa “geralmente proporciona maior familiaridade com o problema”. Assim, a atuação dos conselhos escolares, nas escolas municipais João Santa Cruz e Carlos Neves da Franca, adéqua-se ao propósito desse tipo de estudo, já que ele conduz ao “... aprimoramento de ideias ou à descoberta de intuições...” (FIGUEIREDO, 2007, p. 91). Esse tipo de pesquisa proporcionou uma visão

geral sobre a atuação dos conselhos escolares, por se aproximar do fenômeno em análise e das pessoas que tiveram e/ou estão tendo experiências com eles, portanto esse tipo de investigação oferece elementos para melhor análise e compreensão dos fatos.

Ressalte-se que a condução desse estudo me levou a adotar mais um nível de pesquisa – a descritiva - com o objetivo de buscar um suporte, por entender que ela descreve “as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis...” (GIL, 1995, p.45). O estudo descritivo, para Triviños (1987), é uma excelente forma de se conhecer a realidade. Aqui, a pesquisa terá como parâmetro interpretativo a análise documental, uma vez que esse tipo de estudo fornece à pesquisadora “a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111). Contudo, tal análise não ficará restrita aos aspectos legais, isto é, à interpretação das leis da educação, no que concerne à gestão democrática do ensino público, mas também contemplará outros documentos igualmente relevantes, como os registros de atas, pautas das reuniões dos conselhos escolares, entre os quais merecem destaque os documentos locais, como por exemplo, a Lei Municipal nº. 5.981/1989, que criou os conselhos deliberativos na Rede Municipal de Ensino, entre outros documentos. Vale salientar, que na atualidade, os conselhos deliberativos, receberam a alcunha de conselhos escolares.

De fato, a pesquisa documental, por si só, não oferece elementos e/ou informações suficientes para a interpretação analítica dos conselhos escolares. Nesse caso, os documentos tornam-se insuficientes e limitados devido à natureza das suas fontes, já que esses materiais não receberam uma avaliação mais analítica. Nessa perspectiva, o objeto de estudo em análise também buscou suporte na pesquisa bibliográfica. Gil (1994, p. 73) refere que “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”. Com efeito, a condução da pesquisa requer a realização de estudos por amostras, pois

resulta impossível obter informação de todos os indivíduos ou elementos que formam parte do grupo que se deseja estudar; seja porque o número de elementos é demasiado grande, [...] ou ainda porque o tempo pode atuar como agente de distorção (a informação pode variar se transcorrer muito tempo entre o primeiro elemento e o último) Richardson (2008, p. 157).

O estudo por amostragem se fez necessário, porque o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa tem noventa e duas unidades de ensino fundamental e trinta e nove Centros de Referência em Educação Infantil (CREIs). A pesquisa limitou-se às unidades escolares de ensino fundamental que têm conselhos escolares. Mediante seu universo e complexidade, foi necessário tomar duas unidades escolares como amostra para compor essa análise, por causa

do período para sua realização e dos indicadores estabelecidos. A partir dessa constatação, observa-se adequação da pesquisa descritiva ao estudo proposto, a qual requereu o estabelecimento de indicadores para conhecimento/informações sobre o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa.

Na primeira fase da pesquisa, foram colhidas informações gerais e, ao mesmo tempo, específicas sobre o referido Sistema, com a finalidade fazer o levantamento das unidades de ensino. Conforme a Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa, as unidades de ensino fundamental são classificadas de acordo com as modalidades de ensino que oferecem à comunidade. As escolas municipais que oferecem o ensino fundamental I foram classificadas de escola “A”, e as que oferecem o ensino fundamental I e II, de escolas “B”. As escolas campo desse estudo se enquadram na segunda categoria. Outro indicador/critério que compõe a amostra é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O estudo tomou como parâmetro uma escola com baixo IDEB e outra com IDEB intermediário³.

A segunda fase da pesquisa ocorreu no âmbito das unidades de ensino selecionadas pela amostragem, por representarem o ambiente natural para o desenvolvimento do estudo proposto, e se constituiu na realização de entrevistas com os membros dos conselhos escolares das escolas investigadas.

1.1.3 As técnicas empregadas

Dentre as técnicas utilizadas na pesquisa qualitativa, os instrumentos adotados para a coleta e a análise dos dados foram: a observação, a entrevista semiestruturada e o método de análise de conteúdo, que ocorreram de forma articulada, por vezes, simultaneamente.

1.1.3.1 A observação

A observação é uma técnica frequentemente empregada pela pesquisa científica e, de modo particular, nas pesquisas educacionais, por ser uma rica fonte de informação que, combinada com dados coletados por outras técnicas de pesquisa, possibilitou uma análise mais detalhada dos conselhos escolares. A investigação recorreu ao emprego da observação

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede ou sistema de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e tem como objetivo a partir das metas municipais e estaduais, alcançar nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

livre, com o uso das anotações de campo, que ofereceu mais elementos, mais informação acerca da gestão escolar e, de forma específica, dos conselhos escolares. Triviños (1987, p.154) afirma que,

num sentido *restrito*, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida sobre as mesmas....

As anotações de campo são de natureza descritiva e de natureza reflexiva. As anotações de natureza descritiva consistem, segundo Triviños (1987, p.155), na explicação e compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações, enquanto que as observações de natureza reflexiva implicam em reflexões sobre o desenvolvimento do processo de observação de cada fato, comportamento, atitudes e diálogos com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Nessa perspectiva, os conselhos escolares foram cuidadosamente observados em sua dinâmica de atuação e estrutura de funcionamento e descritos da forma mais verdadeira possível.

Para melhor condução do trabalho investigativo, foi necessário contemplar a técnica da entrevista, descrita a seguir.

1.1.3.2 A entrevista semiestruturada

O emprego da entrevista semiestruturada deveu-se ao fato de possibilitar a coleta de informações relevantes acerca dos conselhos escolares. Esse tipo de entrevista

permite coletar informações mais contextualizadas sobre a prática, favorecendo o preenchimento das lacunas deixadas no momento da observação, além de oportunizar momentos para a revisão de procedimentos e ajustes. (QUEIROZ, in FRANÇA, 2000: p.15; 16).

Nesse sentido, a entrevista requer a elaboração de um roteiro básico de perguntas pertinentes ao tema e aos objetivos da pesquisa. A elaboração do roteiro apoiou-se na análise documental e nas observações realizadas nas reuniões dos conselhos escolares, bem como no cotidiano da escola. Entretanto, essa técnica apresenta uma particularidade, a de permitir ao (à) entrevistador (a) a inclusão de novas questões, caso julgue necessário, para promover entre

ele (a) e os entrevistados um clima de espontaneidade e de diálogo mais flexível. As entrevistas foram realizadas no âmbito das respectivas escolas e tiveram como sujeitos sociais os membros dos conselhos escolares, por cada segmento que o integram. As técnicas aplicadas requereram a introdução de um novo instrumental investigativo, que serviu para o estudo e o aprofundamento dos conteúdos e das informações colhidos/obtidos nas entrevistas realizadas, por meio do método de análise do conteúdo.

1.1.3.3. Método de análise de conteúdo

O método de análise de conteúdo foi aplicado na pesquisa porque se trata de uma excelente técnica de análise das comunicações, como refere Triviños (in BARDIN, 1987, p.159):

A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens”.

Esse instrumento visa ao estudo das “comunicações” entre os seres humanos, dando ênfase ao conteúdo “das mensagens” (1987, p. 160). Ou seja, o método conduz o investigador à interpretação e à busca permanente dos significados das mensagens escritas, à descrição analítica dos conteúdos das mensagens contidas nos documentos oficiais, marco referencial e nas falas das pessoas, como por exemplo, nos textos produzidos a partir das transcrições das entrevistas realizadas com os membros dos conselhos escolares.

2.0. A evolução da Gestão Escolar e seus paradigmas

2.1. As novas abordagens sobre Gestão Pública

Este capítulo trata do estudo acerca dos conceitos de gestão escolar, no atual contexto da maior crise da história do capitalismo, da globalização da economia e da atividade humana. Acrescentemos a isso a crise de nossas instituições educacionais, que também não vêm logrando resultados satisfatórios face às demandas sociais. O estudo das concepções de gestão escolar, hoje engendradas pelos sistemas de ensino, sobretudo nas escolas públicas, reflete as orientações contidas nas políticas do Estado capitalista e são traduzidas como políticas educacionais.

As políticas educacionais gestadas a partir de 1990 manifestam preocupação com a satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs) de crianças, jovens e adultos⁴. Nessa perspectiva, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) coloca que o atendimento a esse requisito requer o envolvimento de outras instâncias, tais como: a família, a comunidade e os meios de comunicação. É oportuno destacar que a Declaração de Jomtien, entre outros documentos subsequentes, aponta para mudanças na organização e gestão da educação e da escola. Portanto, as atuais políticas educacionais percebem a escola como o lugar de realização das metas do sistema escolar, ou seja, as escolas constituem lócus privilegiados para sua materialização. Segundo Libâneo (2003, p. 295), “a ideia de ter as escolas como referência para a implementação e gestão das políticas educacionais não é nova”, mas se configura como uma exigência e necessidade do mundo contemporâneo. Desse modo, as políticas de gestão da educação, mais precisamente, as concepções de gestão escolar, devem ser compreendidas no contexto das transformações mais amplas que caracterizam a sociedade atual.

A crise do Estado, nos finais dos anos de 1980, associada às transformações ocorridas no final do Século XX, levou o Estado a reconhecer sua crise de governança, que

⁴ Conforme a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) (1990), evento financiado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial, cujo objetivo foi estabelecer prioridades/metapas para alcance da educação básica nos países em desenvolvimento.

apontava para mudanças significativas nas relações entre o Estado, a sociedade e as organizações sociais. Esse panorama global de mudanças conduziu os Estados-nacionais a realizarem a reforma do aparelho de Estado ou da administração pública como alternativa para superar a grande crise fiscal que solapava os aparelhos de Estado e suas instituições.

A reforma do Estado ou da administração pública teve início na Europa (Grã-Bretanha), no governo da primeira Ministra Margareth Thatcher, e nos Estados Unidos, no governo de Ronald Regan. As reformas empreendidas estabeleceram novas bases para a administração pública, aliás, novo paradigma de administração, denominado de administração pública gerencial. Segundo Paes de Paula (2010, p. 03), “em ambos os países, o movimento gerencialista no setor público é baseado na cultura do empreendedorismo”, que, por conseguinte, teve como principal meta reduzir os custos do setor público e o aumento da produtividade, isto é, da eficiência da máquina estatal⁵.

No Brasil, o debate em torno da reforma do Estado intensificou-se nos anos de 1990, seguindo o movimento de tendência internacional de reforma do aparelho do Estado, e está ligado à crise de governabilidade e credibilidade do Estado na América Latina. Para Bresser Pereira (2010, p.45), a crise de governabilidade do Estado tem a ver com os problemas de ordem política da reforma da administração pública, posto que o Estado precisa recuperar sua capacidade política de governar, garantir a legitimidade do governo perante a sociedade e adequar as instituições políticas para a intermediação de interesses. A administração pública gerencial brasileira foi implementada em 1995, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, e, apesar de ter como parâmetro o modelo inglês e estadunidense, incorporou novas propostas à reforma, tais como: fortalecimento da capacidade gerencial do Estado, melhoria na qualidade dos serviços públicos e fortalecimento da *accountability*. Essas propostas caracterizam a segunda geração de reformas ocorridas nos anos 1990.

Portanto, o novo gerencialismo ou a Nova Gestão Pública (NGP) se contrapõe ao modelo de gestão pública burocrática como forma de promover a qualidade dos serviços públicos por meio da descentralização das políticas públicas. O paradigma da gestão pública gerencial concebe a educação como uma atividade não exclusiva do Estado, ao qual cabe a tarefa de subsidiar o ensino. Nesse paradigma, a educação é transformada numa propriedade pública não estatal, e ele se aproxima das políticas neoliberais para a educação, porque prega a redução dos gastos na área social e não utiliza mecanismos de controle social na perspectiva

⁵ BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: MARE, Cadernos MARE, n.º. 1, 1997.

da gestão democrático-participativa. Logo, é centralizador nos processos decisórios, na organização das instituições políticas e na construção de canais de participação política.

Paralelamente a isso, encontrava-se em curso a proposta de administração pública societal. O paradigma da administração pública societal emergiu nos movimentos sociais brasileiros e teve início nos finais dos anos de 1960, desenvolvendo-se nas décadas seguintes. Nesse período, surgiram experiências inovadoras e alternativas de gestão pública em algumas administrações municipais e estaduais, que enfatizavam a participação social do cidadão na construção das políticas públicas, bem como se opunha ao paradigma burocrático e gerencial da administração pública. Essas administrações estavam ligadas aos partidos de tendências progressistas, como o Partido dos Trabalhadores (PT), mas esse paradigma não é monopólio de um partido ou força política.

Segundo Paes de Paula (*idem*), a administração pública societal requer a criação de instrumentos de gestão que possibilitem maior controle social sobre as ações do governo e as políticas públicas. Para a autora, os instrumentos básicos de sustentação desse paradigma são: os Fóruns Temáticos, o Orçamento Participativo ou Democrático e os Conselhos Gestores de Políticas Públicas. Esses mecanismos de gestão pública se apoiam na ampliação da participação social da sociedade civil na tomada de decisões coletivas. A administração pública gerencial também utiliza esses mecanismos de gestão democrática.

Por conseguinte, as reformas ocorridas nos últimos vinte anos, na educação básica e no ensino superior, aconteceram em meio à implementação do paradigma da administração pública gerencial e às experiências em curso da administração pública societal. Tais paradigmas são evidenciados nas propostas curriculares, nas leis e nas resoluções, cujo conteúdo manifesta a intenção de práticas organizacionais que apontam para a autonomia, a descentralização, a atualização do Projeto Político-pedagógico (PPP), a criação e/ou implementação de canais de participação social e a avaliação institucional. Para Libâneo (2003, p. 295), há, pelo menos, duas maneiras de interpretar a gestão educacional centrada na escola. A primeira diz respeito à perspectiva neoliberal, e a segunda, à sociocrítica. Ambas as perspectivas colocam a escola como o centro das políticas educacionais.

Na perspectiva neoliberal, o Estado delega boa parte de suas responsabilidades para a gestão escolar, a saber: a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já a perspectiva sociocrítica de gestão da escola concebe a participação política da comunidade escolar e local como uma forma de melhorar os serviços educacionais, sem perder de vista a responsabilidade do Estado na sua manutenção. Contudo, essas perspectivas se aproximam dos paradigmas da administração gerencial e da societal, uma vez que o

paradigma da administração gerencial apresenta características que se identificam com a perspectiva neoliberal de gestão proposta pelo referido autor. O paradigma da administração societal aproxima-se da perspectiva sociocrítica de gestão da escola, já que esta requer a implementação de canais de participação política, tendo em vista a eficiência dos serviços educacionais. O estudo da concepção de gestão escolar e seus paradigmas requerem uma análise comparativa, definição, conhecimento acerca de abordagens teóricas da área administrativa que melhor explique seus problemas, avanços, recuos e contradições.

2.2. 1. O conceito de administração e de gestão

A atual concepção de gestão da educação, para a escola básica pública, pressupõe a superação do enfoque limitado de administração educacional, fundamentado na concepção da administração técnico-científica. A partir das políticas educacionais dos anos de 1990, o termo “administração”, mais tradicional, começa a cair em desuso, dando lugar ao termo “gestão”, mais abrangente. Essa substituição surgiu em decorrência das transformações do mundo do trabalho e das organizações, mas essa constatação aponta para algumas diferenças básicas entre os termos administração e gestão.

Segundo Paro (2001, p.18), “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Essa definição sintetiza a tarefa de administrar em dois conceitos básicos. O primeiro concebe a administração como a utilização racional dos recursos e envolve tanto elementos materiais quanto conceptuais, que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu benefício. Assim, em seu sentido geral, a administração se configura como uma atividade essencialmente humana. O segundo concebe a administração como a realização de atividades com fins determinados, ou seja, como a coordenação do esforço coletivo em função dos objetivos (LIBÂNIO, p.317). Portanto, o uso racional dos recursos requer que eles sejam adequados aos fins visados e que seu emprego se dê de forma econômica (PARO, 2001). Mas essa visão reducionista da administração empresarial, com seus desdobramentos na administração educacional, vem sendo substituída por concepções de gestão que orientam os processos pedagógicos e administrativos na perspectiva em que o diretor (a)/gestor (a) escolar não são mais vistos como os únicos responsáveis pelas realizações das ações, uma vez que as organizações, as escolas públicas reclamam por formas de administração mais participativa e dinâmica.

Libâneo (2003, p.318) refere que a gestão é “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Assim, a gestão envolve os processos por meio dos quais se pode chegar a uma decisão e fazê-la funcionar. Essa definição mostra que há convergência entre os conceitos de administração e de gestão. Para Nogueira (2007, p.31), o fundamento da administração e da gestão está na noção da razão. Ou seja, os conceitos em análise consistem na realização de atividades que requerem a aplicação da racionalidade para encontrar os meios mais adequados, tendo em vista o alcance dos resultados propostos.

Entretanto, a distinção entre os termos administração e gestão está para além de uma sintaxe, porquanto isso pressupõe mudanças de enfoque na condução e no fazer das organizações. Tal diferença pode ser identificada a partir da divisão de tarefas entre as atividades-meio e as atividades-fim. Em uma escola, por exemplo, os professores atuam diretamente nas atividades-fim, interagindo diretamente com os alunos; enquanto que os gestores e a equipe técnico-pedagógica atuam nas atividades-meio, ou seja, no planejamento, no acompanhamento das atividades pedagógicas e administrativas, na manutenção e no controle das condições gerais de funcionamento da escola. Por conseguinte, a diferença entre administração e gestão é de que a gestão está associada à mobilização dos meios e à estrutura de forma abrangente, para o alcance dos objetivos propostos. A gestão tem caráter processual e envolve complexidades por penetrar nas diversas dimensões do fazer pedagógico, enquanto que a administração educacional está mais voltada para processos de trabalho em que a realização das atividades ocorre de forma fragmentada, pontual, sem que haja a interpenetração dos processos pedagógicos que, dificilmente, entrecruzam-se.

Cabe ressaltar que a substituição do termo administração por gestão não se trata de simples mudança terminológica, mas de fundamentais alterações nas diretrizes políticas e educacionais advindas de um processo mais amplo de mudanças que vêm ocorrendo na atuação do Estado. Logo, a gestão é promotora de transformações nas relações de poder, nas práticas da organização escolar, e não, de inovações, como costumava acontecer com a administração científica.

3.0. Mudanças de paradigmas: do paradigma da administração técnico-científico para o paradigma da gestão democrático-participativa

Ao longo dos últimos vinte anos, a administração dos sistemas de ensino e das escolas públicas vem passando por mudanças. Segundo pesquisas realizadas, a administração escolar constitui um dos fatores ou indicador de ineficiência nas escolas públicas. A institucionalização da democracia, associada à busca de eficiência e da qualidade da educação pública, tem sido elementos poderosos para o provimento das mudanças na forma de gerir as escolas públicas brasileiras. Assim, a gestão escolar passou a ganhar papel de destaque e de centralidade na reforma da educação e a ser concebida como uma dimensão que organiza e articula todos os meios possíveis para o alcance da aprendizagem pelos alunos (LIBÂNEO, (2003).

A gestão da educação brasileira constitui um dos temas que mais tem se destacado e ganhado notoriedade na definição e na formulação das atuais políticas públicas educacionais, que envolvem dimensões complexas. Essa complexidade ocorre porque as instituições, sobretudo as escolas públicas, requerem a ampliação do conceito de organização educacional, pois ele envolve toda a dinâmica do trabalho da escola como prática social.

A história da educação brasileira revela que o paradigma da administração educacional tem como parâmetro a administração empresarial capitalista, sobretudo, na ótica da administração científica. Assim, as mudanças ocorridas na administração educacional são decorrentes das mudanças macro, ou seja, das mudanças que acontecem no seio do processo produtivo da sociedade. Nessa perspectiva, a forma como a administração é concebida e realizada hoje, é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade Paro (2001, p.18). Sendo assim, em diferentes tempos ou épocas as escolas públicas assumem as diferentes modalidades de gestão oriundas do setor privado, isto, “conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos” (LIBANEIO, 2003, p.323).

Entretanto, o paradigma técnico-científico de administração tornou-se limitado, face às novas demandas que a sociedade impõe à escola, pois não basta à escola “preparar o aluno para os níveis mais elevados de escolaridade, porquanto o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condição para ações competentes na prática da cidadania (LUCK, 2000, p.12). Assim, é tarefa da escola, na contemporaneidade,

formar alunos capazes de transformar a si mesmo e se tornarem cidadãos participativos na sociedade.

A conquista dessas novas competências pelo aluno solicita a introdução de novas práticas de organização e de gestão escolar, que apontem para o rompimento com o paradigma da administração educacional, moldada nos princípios do Teylorismo e do Fayolismo, já que as práticas administrativas que norteiam o trabalho educativo são importadas de práticas empresariais privadas.

Libâneo (2003, p.323), ao situar a concepção de administração educacional em uma linha contínua, classificou-a em dois extremos: em um pólo, a concepção técnico-científica e, no outro, a sociocrítica. A concepção técnico-científica baseia-se no modelo burocrático de administração e gestão da escola pública. Essa concepção apresenta direção centralizada em uma pessoa, precisamente na figura do (da) diretor (a) gestor (a), e tem uma estrutura hierárquica, autoritária, baixo grau de participação das pessoas, uma vez que as decisões são tomadas de cima para baixo, visão tecnicista de escola e estática de direção escolar. Contudo, essa ainda existe na estrutura de gestão escolar das escolas públicas brasileiras, embora não seja mais a concepção hegemônica no ambiente escolar (LUCK, 2000).

A concepção sociocrítica concebe a organização escolar “como um sistema que agrega pessoas”. Libâneo afirma que (2003, p.324) a organização escolar não constitui um elemento neutro a ser observado, devido ao objetivo e ao caráter intencional de suas ações e as relações que elas estabelecem com a realidade sociocultural e política mais ampla. Percebe-se que suas ações também são marcadas por forças externas à organização escolar, pois os diferentes interesses dos grupos sociais em disputa, que ora se apresentam como contraditórios, ora como conflituosos, passam a requerer relações solidárias, que se configuram pela busca de formas participativas, isto é, formas democráticas de tomada de decisões, que se dão coletivamente, possibilitando assim a participação dos diferentes grupos e/ou segmentos da comunidade escolar a discutirem e a deliberarem, em uma relação de colaboração e de apoio às decisões tomadas. Para o autor, essa concepção se desdobra em três diferentes formas de gestão democrática, a saber: a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. Entretanto, este estudo se limitará ao debate da gestão escolar nas concepções técnico-científicas e democrático-participativas.

A administração educacional, orientada pelo paradigma da administração científica, transformou a escola numa organização verticalizada. O diretor/gestor assume a função de gerente, guardião da escola e centraliza as atividades de administrar, supervisionar e controlar o fazer docente e o não docente. Nesse paradigma, cabe-lhe fazer cumprir as normas e as

resoluções emanadas dos órgãos centrais, como por exemplo, das secretarias de educação, dos partidos políticos, entre outros. Essa breve caracterização da prática administrativa educacional estabelece identificação com a abordagem taylorista de administração, uma vez que sua ênfase recaiu sobre a realização das atividades e sua fragmentação.

A fragmentação do trabalho administrativo-pedagógico levou os (as) diretores (ras)/gestores (ras) a desenvolverem práticas educativas estanques, pontuais e sem articulação com o projeto político da unidade escolar. Portanto, a divisão do trabalho, na organização escolar, reflexo dos paradigmas taylorista e fayolista da administração, proporcionaram o desenvolvimento de práticas administrativas centralizadoras. Esses sujeitos não percebem a escola como espaço de criação e de transformação do homem e da sociedade.

Assim, os paradigmas em evidência limitam a função do (da) diretor (a), gestor (a) escolar ao cumprimento e ao controle dos regulamentos estabelecidos pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino, tendo em vista a garantia da linearidade e da uniformidade de ação, bem como a obtenção de recursos necessários para o bom funcionamento da unidade escolar. Nesse paradigma, os profissionais da educação, sobretudo a liderança escolar, não assume a responsabilidade de suas ações e dos resultados educacionais produzidos. Outra identificação desse modelo estático de administração educacional com o paradigma taylorista e fayolista diz respeito à preocupação com o aumento da eficiência, mas sua aplicação na área educacional não tem alcançado a eficiência que eles proclamam, considerando-se o baixo desempenho escolar de nossos alunos. Contudo, a administração educacional não pode ser responsabilizada como único fator determinante pelo baixo desempenho dos alunos e da escola pública brasileira, pois isso é determinado pela ausência de outras políticas e ações que o influenciam.

Deve-se atentar para o fato, de que a escola é uma unidade social, que reúne e integra pessoas que interagem entre si. Ela é uma organização que apresenta características singulares, por causa do seu fazer específico, que a diferencia das demais organizações, cuja intencionalidade objetiva não é o lucro, mas a formação do homem e a conquista da cidadania. Nesse sentido, a escola opera por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, inerentes as suas especificidades, para além dos paradigmas em disputa adotados.

A escola e seus dirigentes demandam um novo enfoque de organização e é a essa necessidade que a gestão escolar procura responder. O atendimento a essas demandas requer a superação do modelo de administração autocrático, fundamentado numa rede de ensino ou sistema educacional burocrático e fechado, para um paradigma dinâmico, aberto à participação da comunidade escolar nas decisões a serem tomadas coletivamente. O

paradigma dinâmico da administração educacional identifica-se com a concepção da gestão democrática da escola pública.

O paradigma da gestão democrática ocupa hoje os espaços de debate, discussão e pesquisas nas universidades, nas agências de fomento da área da educação, nos órgãos centrais (Ministério da Educação e Cultura, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ONGs) e, sobretudo, nos espaços das escolas públicas, pois as políticas educacionais dos últimos vinte anos, com destaque para as políticas de gestão escolar, passaram a conceber a escola pública como o núcleo da gestão, e suas orientações se baseiam em formas mais flexíveis de gestão e de maior envolvimento da sociedade na tomada de decisões. Assim, a gestão escolar na perspectiva da gestão democrático-participativa surge como uma condição para melhorar a qualidade do ensino público.

Contudo, a prática da gestão democrático-participativa postula mudanças que, por um lado, ocorrem na dimensão pessoal, individual e diz respeito a cada sujeito envolvido com a escola pública, sejam eles gestores, professores, alunos, funcionários, os pais e a comunidade local, pois o exercício da prática democrática requer a construção de relações horizontais e de constantes diálogos para se superarem os conflitos e os problemas existentes. Por outro, tem-se a dimensão da realidade objetiva a ser enfrentada com seus condicionantes autoritários, assim chamados porque se orientam pela tradição autoritária de nossa sociedade, pelo autoritarismo das organizações e pela articulação com interesses autoritários de uma minoria. Paro (2005, p.43) refere que os condicionantes autoritários obstaculizam a prática democrático-participativa no interior das escolas públicas, que correspondem a quatro tipos de condicionantes: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

As condições materiais de trabalho e os condicionantes materiais da participação consistem, basicamente, nas “condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e as relações no interior da unidade escolar” (PARO, 2005, p. 43). Mas, se as condições objetivas ainda não favorecem a participação efetiva da comunidade nas práticas e relações com a escola pública, faz-se mister a própria escola não esperar pelas condições que ela possa julgar como o momento ideal para viabilizar a participação da comunidade na tomada de decisões coletivas. Nesse caso, cabe à escola pública e aos seus dirigentes oportunizar e criar as condições para que esse momento de participação se torne realidade nas condições reais em que a mesma se encontra.

Portanto, os condicionantes materiais autoritários encontram legitimidade quando o (a) gestor (a) chega à escola pública e depara-se com problemas tais como: falta de professores, inadequação da estrutura física do prédio e falta de recursos financeiros para manutenção do

ensino. Esses problemas, somados a outros, tira-lhes o tempo reservado para a articulação da dimensão pedagógica e administrativa da gestão escolar.

Acrescentemos a essas condições os condicionantes institucionais internos à escola, que se referem aos mecanismos institucionais que deveriam funcionar como meios para viabilizar e promover as práticas participativas nos conselhos escolares e nas associações de pais e mestres (APMs). Esses mecanismos possibilitam, por si sós, a realização de práticas democráticas no interior da escola pública, pois sua condição primeira é assegurar a participação dos diferentes atores sociais ou os segmentos envolvidos no processo educativo escolar. Assim, romperíamos com as posturas e as práticas autoritárias que, ao longo dos anos, demonstraram certo desinteresse com a construção de uma escola pública para todos.

Os condicionantes político-sociais representam os interesses dos grupos dentro da escola pública, isto é, cada grupo social inserido na dinâmica das relações interpessoais na escola: gestores, professores, alunos, funcionários e pais e/ou mães, cada qual apresenta uma diversidade de interesses, gerando, assim, os conflitos no interior da escola. Paro (2005, p.47) afirma que os conflitos existem e que não serão superados enquanto não forem encarados, de fato, pela liderança da escola e todo o seu conjunto, pois não podem ser ignorados, precisam ser discutidos para serem resolvidos. A escola pública é o lugar onde se trava o confronto entre classes, mas é, ao mesmo tempo, o espaço privilegiado que oferece as ferramentas necessárias para sua superação, ou seja, representa a passagem, mudança da classe excluída para o ingresso no grupo minoritário. A escola pública que hoje atende e serve à população pobre e excluída é formada e gerida por funcionários, trabalhadores aviltados em sua remuneração e condições de trabalho. Nesse caso, sua prática não apresenta interesses sociais comuns.

O paradigma da gestão democrática aponta a participação da comunidade escolar e local. Desses diferentes grupos de interesses da escola, como contrapartida a essa falta de interesses amplos e comuns por parte de quem faz e está na escola pública. Sendo assim, a participação na gestão escolar implica a corresponsabilidade na tomada de decisões e não apenas participação na execução das atividades (PARO, 2005), já que a construção da escola pública universal para todos pressupõe o respeito à diversidade local, étnica, social, cultural e também o respeito à comunidade, no sentido de criar as condições objetivas necessárias a sua participação. Esse paradigma considera a realidade na sua forma global, em sua totalidade, interdependência entre os fatos, circunstâncias e situações que acontecem no cotidiano da escola pública e no seu entorno. Nessa perspectiva, os conflitos tendem a ser superados, quando cada unidade escolar busca se orientar por interesse comum a todos.

Segundo Paro (2005, p. 25), os efeitos dos condicionantes ideológicos dizem respeito “[...] a todas as concepções e crenças, sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo, que movem práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro”. Essas concepções ou crenças são derivadas dos determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais, os quais exercem influências em nossa maneira de refletir e agir tanto na vida pessoal como profissional. Porém, um dos obstáculos da participação da comunidade escolar e local esbarra no ranço das práticas conservadoras e autoritárias de diretores (ras), gestores (ras), bem como na falta de condições para que eles possam participar. Os (As) gestores (as) escolares justificam a ausência da comunidade afirmando que ela não tem conhecimento técnico para deliberar sobre os rumos da unidade de ensino, considerando-os incapazes de opinar.

No Brasil, a gestão democrática da escola pública está associada ao projeto de construção da cidadania, estabelecida na Carta Magna de 1988 e nas proposições legislativas da educação. A adoção pela gestão democrático-participativa teve influências interna e externa: as influências internas referem-se ao contexto nacional, que é fruto das lutas políticas e sociais empreendidas pela sociedade civil, ocorridas na década de 1980, durante o período ditatorial, cujo objetivo foi o retorno da democracia e a conquista da cidadania.

Quanto aos determinantes externos, equivalentes ao contexto internacional, a introdução de mecanismos de gestão democrático-participativa, como o conselho escolar, apoia-se na perspectiva da vertente neoliberal, que tem como característica a transferência do poder decisório para as comunidades escolares. Essa perspectiva se traduz no desenvolvimento de políticas públicas, que privilegiam as políticas de descentralização da gestão da educação e da gestão da escola.

A gestão democrático-participativa representa uma alternativa para a democratização do ensino público, todavia não é uma fórmula milagrosa que vai equacionar os problemas da educação e da escola básica pública. Ela propõe a utilização de mecanismos ou estratégias de participação política da comunidade escolar e local para gerir coletivamente a escola pública. Nesse sentido, o conselho escolar, como órgão de deliberação coletiva, surge no cenário das políticas educacionais como forma de legitimação do princípio da gestão democrática.

O conselho escolar “tem papel decisivo na gestão democrática da escola, quando utilizado como instrumento comprometido com a construção de uma escola cidadã” (Caderno nº. 02 p.15). Todavia, há de se ter o cuidado para que o conselho escolar, enquanto órgão colegiado, formado por representantes das comunidades escolar e local, não venha se transformar numa

estratégia de gestão autoritária e centralizadora, ao invés de democrática e comprometida com um projeto mais amplo de sociedade, pois esse é um risco eminente.

O conselho escolar, na perspectiva da construção da escola pública para todos, deve preconizar uma forma de participação que favoreça o alcance desses objetivos. Notadamente, ele imprime ao elemento da participação sua característica fundamental e se insere no quadro mais amplo das políticas sociais, cuja política tem como eixo central o fenômeno da participação, segundo Demo (p. 12). A participação dos diferentes segmentos escolar e da comunidade faz dos conselhos escolares estruturas colegiadas que

têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola (Caderno nº. 01, p. 32).

Essa afirmação revela que os conselhos escolares, como órgãos colegiados da gestão escolar, têm como função principal o acompanhamento do “... desenvolvimento da prática educativa e, nela, o processo ensino-aprendizagem...” (Caderno nº. 02, p. 21). Para tanto, devem estar articulados ao projeto-político pedagógico. Essa articulação ocorre em função de sua natureza ser essencialmente político-pedagógica, o que implica o acompanhamento das ações educativas e a função deliberativa dos conselhos escolares. Assim,

os conselhos escolares, ao assumirem a função de estimular e desencadear uma contínua realização e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas, acompanhando e interferindo nas estratégias de ação, contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira (Caderno nº. 01, p. 36).

Nesse sentido, percebe-se que os conselhos escolares, como órgãos estratégicos da gestão escolar, encontram no projeto político-pedagógico seu sustentáculo. Eles ressurgem no contexto da educação como forma de gestão, tendo em vista a realização de mudanças na gestão como meio para garantia da aprendizagem dos alunos. Em sintonia com o projeto pedagógico, deve orientar-se para a construção de um currículo que venha atender às demandas sociais de cada unidade de ensino. Essa vinculação entre ambos requer a discussão, a deliberação e o encaminhamento do processo de elaboração e de revisão do projeto político-pedagógico de cada unidade de ensino. Esse instrumento proporciona a unidade da prática educativa, bem como delibera sobre as decisões a serem encaminhadas, sejam elas nas

dimensões administrativas, financeiras e, sobretudo, político-pedagógicas, contanto que atendam às necessidades e potencialidades da escola pública.

A gestão democrático-participativa concebe os conselhos escolares como espaços de discussão, apoio e encaminhamento das decisões e participação coletiva e deve ancorar-se ao projeto pedagógico, já que este representa, no dizer de Veiga, o rumo, a direção que cada escola deve seguir. Ou seja, o projeto pedagógico define os objetivos e as prioridades da escola, a orientação do planejamento curricular e o encaminhamento dos problemas a serem superados. Portanto, compete aos conselhos a criação de práticas pedagógicas coletivas e a corresponsabilidade de todos os membros da comunidade escolar e local no atendimento às demandas educacionais tecidas no projeto pedagógico de cada unidade de ensino.

Esse órgão colegiado funciona conforme a aplicação de suas principais funções: a deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora. A primeira função impulsionadora de sua ação é a deliberativa, que decide sobre a elaboração de normas internas, garante o cumprimento das normas dos sistemas de ensino, sua organização e o funcionamento geral da escola. Portanto, os conselhos têm autoridade deliberativa e poder decisório. No que diz respeito à função consultiva, cabe aos conselhos assumirem uma postura de assessoramento frente às questões encaminhadas pelos diversos setores da escola, ou seja, se a primeira função delibera sobre o projeto pedagógico e outros problemas da escola, a segunda tem como função básica o assessoramento a essas questões, analisá-las e apresentar sugestões ou soluções. Assim, a função deliberativa contempla e complementa as demais funções.

A função fiscalizadora não pode ser reduzida ao acompanhamento da ação administrativa e financeira, ela consiste no acompanhamento e na execução de toda a prática educativa, isto é, avaliar e garantir o cumprimento das normas internas da escola, as do sistema de ensino, pois requer o funcionamento da função mobilizadora que, por sua vez, visa à promoção da participação de todos os segmentos representativos da comunidade escolar e local de forma integrada e nas diversas atividades, pois sua finalidade é a melhoria da qualidade do ensino público e o atendimento às demandas educacionais estabelecidas.

Nessa perspectiva, o pleno funcionamento dessas funções, na prática cotidiana da escola pública, requer a institucionalização dos conselhos escolares como espaços que, em definitivo, promovam a participação política. A extensão da participação política, ou seja, “... a inserção de grandes massas nos mecanismos da vida política é um fato bastante recente”... Bobbio (1999), nas sociedades democráticas contemporâneas.

A gestão democrático-participativa se traduz na participação dos funcionários da escola, em que se incluem gestores (ras), professores (ras), alunos (as), funcionários (as) e os

pais e/ou mães. Entretanto, o movimento em favor da democratização do ensino exige o exercício da democracia representativa, que ocorre por meio da atuação dos conselhos escolares, pois sua estrutura é formada por representantes de cada segmento da comunidade escolar e demais representantes da comunidade. A focalização no conselho escolar deve-se a sua função estratégica como instância máxima na escola pública que discute, define e acompanha o desenvolvimento do trabalho educativo.

3.0 - Conselhos escolares: estratégia de participação sociopolítica, de descentralização ou de centralismo nas práticas de Gestão Escolar

3.1. Conselhos: antecedentes históricos

A história registra que, apesar do tempo e transcorridos milênios, o fato é que qualquer referência que se faça em relação à origem dos conselhos evidencia que sua natureza é tão antiga que se confunde com a história da política e da democracia. Portanto, sua origem remonta aos tempos mais gregários de institucionalização da vida humana.

Foi na Grécia Antiga que surgiram as primeiras ideias de espaço de deliberação. Naqueles tempos, era permitido aos cidadãos se reunirem na Agora (praça pública) para discutirem sobre diversos assuntos públicos referentes à Cidade-estado. Posteriormente, encontra-se semelhante forma de deliberação coletiva no povo hebreu e em outras cidades-estado do mundo greco-romano. Sua existência vem desde a antiguidade e acompanha a história de outras cidades e povos, como, por exemplo, o conselho do povo hebreu. A Bíblia relata que Moisés reuniu setenta “anciãos ou sábios”, para ajudá-lo no governo de seu povo. Essa reunião deu origem ao Sinédrio - o “Conselho de Anciãos” do povo hebreu. Observa-se que, desde os tempos mais remotos, os conselhos foram concebidos como instrumentos de gestão que busca, de forma comunitária a solução de problemas e a superação dos conflitos existentes, primeiramente, nos grupos sociais, e, com o passar dos tempos, estendeu-se para as instituições. Logo, os conselhos não foram inventados nas últimas décadas do Século XX.

Mas, para se entender hoje, mais concretamente, a atuação dos Conselhos Escolares, com a finalidade de formar para a cidadania, convém retomar parte dessa complexa história. Por isso, pela sua riqueza, farei uma breve abordagem sobre a tradição socialista dos conselhos e de outras formas de participação. Segundo Gohn (2007, p.65), os conselhos que se tornaram famosos, a partir de sua forma histórica de atuação, foram:

a Comuna de Paris, os conselhos dos soviets russos, os conselhos operários de Turim- estudados por Gramsci-, alguns conselhos da Alemanha nos anos 1920, conselhos na antiga Iugoslávia nos anos 1950, conselhos atuais na democracia americana etc.

Para muitos historiadores, a Comuna de Paris foi considerada a primeira experiência histórica de autogestão operária por meio dos conselhos populares e, também, a primeira Revolução Operária do mundo. A Comuna de Paris se insere no contexto dos movimentos revolucionários do Século XIX, cujo objetivo era destruir o Estado burguês e implantar a democracia direta, uma sociedade socialista autogestionária, um governo de trabalhadores que durou apenas pouco mais de dois meses na França, em 1871. Apesar de sua curta existência, a

Comuna deixou um legado histórico significativo, no que se refere à gestão das instituições estatais ou não estatais e

inaugurou a possibilidade da participação direta da população na gestão da cidade e, principalmente, a possibilidade da gestão pública estatal, articulada com a gestão da produção, em um projeto político emancipatório Gohn (2007, p.66).

Portanto, a Comuna parisiense lançou as primeiras ideias para se construir a concepção autogestionária das organizações, que ocorreu por meio da instalação dos conselhos operários. A Comuna apontou para inovar na forma de organização da sociedade e sinalizou para a implementação das políticas de descentralização do poder local. Nesse sentido, os conselhos operários foram concebidos como uma forma de organização e representação do poder político local. Gohn (2007) destaca que essa experiência de autogestão abriu espaço para a participação direta da população na gestão, na condução das coisas da cidade, portanto na gestão dos bens públicos. Entretanto, foi mais importante por aquilo que anunciou do que pelo que realizou. Em síntese, foi mais formidável como um símbolo do que como um fato (ERIC HOBSBAWM, in GOHN 2007, p. 66), teve como propósito transformar a organização do trabalho capitalista da sociedade e vislumbrava a possibilidade de erradicar as desigualdades sociais entre os homens.

Outras experiências de conselhos foram marcantes, como por exemplo, os soviets ou conselhos de operários russos, que emergiram no momento de grave crise política e econômica, na Rússia, em 1905. Nesse período, tiveram início as greves e os protestos em várias regiões da Rússia. Os operários de São Petersburgo começaram a eleger comitês de greve, comissões de fábrica, conselhos de delegados para discutir e procurar soluções para a situação de crise econômica que estavam vivendo. Para Ciseski (1997, p.25), essas organizações representaram o início dos sindicatos nas fábricas e nas oficinas e tinham o propósito de defender os interesses econômicos e políticos da classe operária e lutar contra a exploração capitalista e contra a opressão política e social da autocracia czarista. No entanto, suas atividades foram rapidamente reprimidas pelo governo.

Os conselhos soviets ressurgem com a revolução socialista de 1917. É interessante observar que, pensando como Gohn (2007, p.67), os soviets retornam com força total e perpassam os partidos políticos, os sindicatos e as associações voluntárias. Esses conselhos desempenharam tarefas públicas que antes eram de responsabilidade do Estado, como por exemplo, as atividades nas áreas de saúde e de manutenção da segurança pública. A tarefa mais avançada foi a direção de processos de produção. Nesse sentido, os soviets renascem como uma proposta inovadora e libertadora para a gestão pública e para a gestão da produção.

Eles tiveram desempenho marcante entre 1917 e 1918. Porém, com o passar dos anos, foram sofrendo um processo de estatização e de burocratização, perderam sua função originária e tornaram-se executores das decisões governamentais. Após esse período, os soviets sobreviveram na Ucrânia do Sul e em Cronstadt.

Na Alemanha, os conselhos operários surgiram em meio à crise e à queda de suas estruturas institucionais em 1918. Rosa Luxemburgo foi a figura de maior destaque no debate sobre os conselhos alemães. Rotolo (2007, p.94) refere que Rosa concebia os conselhos como uma alternativa de controle do poder e como a forma mais democrática de exercício do poder, pois seu funcionamento requeria a ampliação da participação política dos cidadãos nas decisões políticas. Assim, eles são um modo de gerir as decisões políticas com base na participação efetiva de todos, seja na administração das fábricas, de bairros ou, em nível maior, na gestão do Estado. Os conselhos, nessa perspectiva, propõem-se a substituir o poder vigente - o Poder Legislativo, o Executivo e o Judiciário ao criar os tribunais populares. A autora (2007, p.95) diz que há nos conselhos uma nova maneira de articular o indivíduo e a coletividade, formando um contrapoder popular completamente diferente das instituições democráticas burguesas.

De acordo com Gohn (2007), os conselhos alemães sobreviveram até 1923, por meio dos conselhos de fábrica, e, diferentemente dos conselhos da Comuna de Paris e dos soviets russos, eles não eram eleitos sobre uma base territorial, mas sobre a base da empresa e eram responsáveis pela autoadministração da população; pelo controle dos preços dos aluguéis e dos gêneros de primeira necessidade, bem como pelo combate à especulação e pela autogestão da produção, tratando, por exemplo, de questões salariais e da rotatividade das tarefas nas empresas, quebrando as escalas de hierarquia. Segundo Rotolo (2007, p.39), os conselhos alemães são órgãos político-sociais de contestação da estrutura capitalista, que operam como um mecanismo distinto do espaço público burguês. Sua existência exige a supressão das formas de dominação.

Na Itália, as comissões internas de fábrica foram o “germe” da criação dos conselhos operários. Schlesener (2010, p. 01) informa que Gramsci concebia os conselhos como uma nova experiência de gestão da produção e de criação de uma nova gestão política, pois permitiam ao trabalhador entender o significado de sua ação, no contexto da produção, compreender o papel da produção na formação e na atuação do Estado e elaborar uma nova concepção de mundo para, a partir daí, reconfigurar a vida econômica e o sentido do trabalho no âmbito da sociedade. Após a queda do fascismo, a temática dos Conselhos de Fábrica foi

deixada de lado pelo Partido Comunista Italiano, que assumiu novas táticas e estratégias de ação para a nova fase da vida social e política italiana.

Observa-se que os conselhos irrompem em épocas de crises políticas e institucionais, conflitando com as organizações de caráter mais tradicionais. Os conselhos operários e os populares, em geral, rejeitavam a lógica do capitalismo e buscavam outras formas de poder, autônomo, descentralizado, com autonomia e autodeterminação. Os casos mais conhecidos de conselhos operários e populares no pós-guerra foram a Hungria, a Polônia e a Iugoslávia.

No Brasil, os conselhos escolares surgiram nas escolas de Minas Gerais em 1983. Nesse período, a sociedade brasileira vivia tempos de forte efervescência política, como a eleição direta para governadores nos Estados. Essa conquista se associava ao processo de redemocratização do país. Os estudos sobre política educacional indicam que o Congresso Mineiro de Educação, realizado em agosto de 1983 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEMG), deixou como resultado prático o surgimento dos conselhos escolares, de caráter consultivo e deliberativo, portanto, cabia aos conselhos decidirem sobre regimento interno, currículo, planejamento e calendário escolar, entre outras ações para a comunidade local. Sua estrutura era formada pela participação de representantes de todos os segmentos de profissionais da escola e de grupos comunitários. Nessa estrutura, “... o diretor era conduzido à presidência, e não foi determinada a quota de representantes de cada categoria...” (COSTA, 1997, p.41).

A partir de 1992, o Projeto de reforma da Secretaria de Educação de Minas Gerais propôs novas regras de funcionamento dos conselhos escolares através de legislação. Mas as mudanças foram tímidas, pois o diretor continuava no cargo de presidente do colegiado e constituído por representantes dos demais segmentos da comunidade escolar, assim como por alunos regularmente matriculados, com idade mínima de 16 anos, e pais e/ou responsáveis por alunos regularmente matriculados com idade abaixo dessa. O colegiado passou a deliberar sobre questões básicas para o funcionamento da escola, e sua atuação tornou-se mais abrangente, passando a interferir nas dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras e, assim, propor e alocar os recursos necessários para a execução do projeto político da unidade escolar.

Os conselhos escolares, no entanto, são de natureza diferente dos conselhos gestores. Essa diferença básica entre ambos os conselhos diz respeito a sua atribuição e competência, pois os conselhos escolares atuam por unidade de ensino, e os conselhos gestores têm maior raio de atuação. Os conselhos escolares, como canais de representação e participação, promovem a

mobilização e a articulação dos segmentos da comunidade escolar e local, tendo em vista a melhoria na qualidade de ensino da escola básica pública.

3.2. Os conselhos gestores no Brasil a partir da década de 1980

No Brasil, os conselhos gestores surgiram no final da década de 1970 e, de forma mais efetiva, na década de 1980, em meio ao intenso processo de redemocratização do país, de globalização e de reestruturação do papel do Estado. Para Moraes (2006, p.64), essa década ficou caracterizada pela reordenação dos movimentos sociais e sindicais que ocorreram com a abertura dos espaços políticos que, até então, encontravam-se reprimidos pela ditadura militar. Houve igualmente avanços no movimento sindical, que ganhou relevante força política partidária, induzindo a participação popular por meio de grupos organizados.

Para Gohn (idem), as últimas décadas têm sido marcadas por experiências colegiadas “conselheiristas”: os conselhos comunitários criados para atuarem na administração municipal, no final dos anos 1970; os conselhos populares, construídos pelos movimentos populares ou setores organizados da sociedade civil, em suas relações de negociação com o poder público, no final dos anos 1970 e parte dos anos 1980, e os conselhos gestores institucionalizados, criados por leis originárias do Poder Legislativo, que são frutos de demandas populares e de pressões da sociedade civil pela conquista e garantia dos direitos sociais.

Nos anos 1990, a grande novidade foram os conselhos gestores, de caráter interinstitucional. Eles assumem o papel de atuar como instâncias mediadoras na relação sociedade/Estado e estão inscritos na Constituição de 1988, na qualidade de instrumentos de expressão, representação e participação da população; em tese, eles são dotados de potencial de transformação política. Todavia, só serão efetivamente representativos se imprimirem novo formato às políticas sociais, já que se relacionam à formulação das políticas e à tomada de decisões. Os conselhos gestores se inserem na esfera pública e, por força de lei, integram-se com os órgãos públicos vinculados ao Poder Executivo, voltados para políticas públicas específicas, responsáveis pela assessoria e pelo suporte ao funcionamento das áreas em que atuam. São diferentes dos conselhos comunitários, populares ou dos fóruns civis não governamentais, porque estes últimos são compostos exclusivamente de representantes da sociedade civil, cujo poder reside na força da mobilização e da pressão e não têm assento institucional no Poder Público. Os conselhos gestores são diferentes também dos conselhos de

“notáveis”, que já existiam nas esferas públicas no passado, compostos exclusivamente por especialistas.

Gohn (2007), citando Hannah Arendt, concebe os conselhos como forma de gestão da coisa pública e espaços de ação coletiva entre o público e o privado. Para ela, os conselhos são a única forma possível de se ter um governo horizontal, que tenha como condição de existência a participação e a cidadania. Na educação, o princípio da democracia participativa, estabelecido na Carta Magna de 1988, tem orientado as políticas dos governos federal, estadual e municipal a mudanças estruturais na organização dos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira que, por sua vez, requerem a criação e/ou implementação de uma série de estruturas participativas, em que se destacam diferentes tipos de mecanismos de gestão democrática, em que se incluem os conselhos escolares.

Na atualidade, esses órgãos têm ganhado crescente importância, porque vinculam a sua criação e existência à transferência e ao recebimento dos recursos financeiros para os estados e municípios, segundo lei federal. A lei preconiza três conselhos de gestão no nível do poder municipal, todos com caráter consultivo, ligados ao poder Executivo: o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que, se efetivamente representativos, poderão imprimir novo formato às políticas sociais, pois se relacionam ao processo de formação das políticas e à tomada de decisões. Constatou-se que os conselhos surgiram em momentos de crise econômica, política e social, nos diferentes lugares e épocas. Por isso, eles ressurgem em épocas e contextos distintos, como uma alternativa para os momentos de graves crises entre o Estado e a sociedade.

3.3. O Conselho Escolar nas proposições legislativas

As novas demandas educacionais e sociais requerem novos padrões de gestão escolar. Essa tendência aponta para o paradigma da gestão democrática, presente na Constituição Federal (CF) de 1988, que trouxe a reinstalação da democracia política e a garantia dos direitos sociais, usurpados pelo regime autoritário. Portanto, a consolidação do princípio constitucional da gestão democrática (art.206, VI) é fruto das conquistas “das forças políticas progressistas que, naquele contexto histórico, conseguiram fazer avançar a nossa ordem legal, nos limites dos embates e acordos então estabelecidos” (AZEVEDO, 2009, p.213-214). Posteriormente, foi assumido no Art. 3º. inciso VIII da Lei nº. 9.394/96 Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN), reafirmado no Art.14, incisos I e II, e reeditado no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo mais uma vez reafirmado, em nível local, na Lei nº. 8.996/1999, Art. 7º. , inciso II, que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino, bem como no Plano Municipal de Educação (PME).

Percebe-se que a garantia do princípio constitucional, da concepção de gestão democrática e participativa permeia toda a base legal da educação no país e perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, o que se tornou imperativo para os sistemas de ensino e as escolas públicas. Todavia, essa estrutura hierárquica de normatização revelou, por um lado, a diretriz política educacional adotada e, por outro, apontou para o controle acerca das políticas de gestão da educação e da escola. Sendo assim, ambas as tendências constituem o ponto de partida para as mudanças que se desejam na gestão da escola pública.

Vieira (2008, p.15) enuncia que a base legal constitui importante referência para a análise e a compreensão da política educacional brasileira. A legislação representa apenas uma das muitas dimensões da política educacional, e esta, por sua vez, expressa os valores e os interesses da educação em seus diversos contextos. A autora acrescenta que a legislação é sempre expressão de determinados interesses, representando projetos de sociedade de determinados grupos, mais especificamente daqueles que fazem valer seus interesses junto ao Estado e ao Parlamento.

Nesse sentido, o espírito da Lei articula-se ao contexto que lhe deu origem, ou seja, a lei expressa os interesses de grupos, seus propósitos e a quem interessa beneficiar e/ou manter os privilégios. Com efeito, toda e qualquer Lei, de forma bastante contundente, a legislação educacional, é fruto de embates, debates e disputas de poder. Assim, a lei é uma construção histórica e um reflexo do contexto histórico no qual foi gestada. Nessa perspectiva, as mudanças ou alterações na Lei se articulam a um projeto societal e representam o atendimento e/ou a resposta aos interesses da política macrossocial do sistema hegemônico vigente e as demandas sociais reivindicadas pelos grupos de pressão. Desse modo, a política educacional, as políticas de gestão da educação e da gestão das escolas públicas são revisitadas para promover a concretização dos projetos de grupos sociais distintos e em situação de desigualdades para imporem as suas posições.

Apesar dos interesses em disputa, a Carta Magna, ao conceber a educação como um direito social, deu-lhe lugar de destaque, por considerá-la prioritária para o desenvolvimento do país. A Lei nº. 9.394/1996 (LDB) e as leis subsequentes a ela incorporaram o princípio da gestão democrática da escola pública, por entender que essa constitui uma importante forma

de contribuir para superar as desigualdades entre os sistemas de ensino e as unidades escolares. Entretanto, a LDB definiu que a implementação da gestão democrática da escola pública obedecerá à orientação dos sistemas de ensino, os quais definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: “... I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos ou equivalentes” (art. 14).

Nesse sentido, os sistemas de ensino têm duas incumbências: a de definir as normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, portanto os sistemas definirão as vias, os canais de participação política para as unidades de ensino, segundo suas peculiaridades, e a segunda se refere à forma pela qual os sistemas de ensino assegurarão as unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito público privado. Com efeito, para assegurar a participação das comunidades escolar e local, é preciso institucionalizar os mecanismos de gestão democrática, por meio da criação e do fortalecimento dos conselhos escolares ou equivalentes.

Apesar do abismo ainda existente entre os dispositivos legais e a concretização das políticas educacionais, há de se considerar que vem ocorrendo certo avanço na institucionalização e na implementação da gestão democrática no Brasil. O novo governo brasileiro, instalado em 2003 e liderado pelo Partido dos Trabalhadores, um partido progressista, quando da abertura da primeira sessão do Congresso Nacional nesse mesmo ano, em sua mensagem, “comprometeu-se com a realização de mudanças substantivas no projeto de sociedade até então vigente” (idem, p.218). Em sua mensagem, revelou que o social é o eixo central de seu governo, de suas ações políticas, e que, para lograr êxito, as políticas públicas requerem o acompanhamento da democratização do Estado e das relações sociais. Ou seja, o Governo fez “a adoção dos princípios da democratização e da descentralização das políticas públicas” (idem, p.218).

Mediante o exposto, esse compromisso começa a se materializar nas políticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, por meio da Secretaria de Educação Básica, lançou, em 2004, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares como forma de fortalecer a gestão democrática e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público em nosso país. Portanto, a implementação do programa vem corroborar com a institucionalização da gestão democrática no ensino básico público.

Ressalte-se, entretanto, que as proposições legislativas estabelecidas após a Constituição de 1988 apresentam observância e alinhamento contextual a ela, uma vez que toda a base legal educacional contempla o princípio da gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas. A análise revelou que, para além da observância, consenso nos diferentes marcos legais que instrumentalizam as políticas educacionais, há de se reconhecerem “as distâncias que, quase sempre, separam as orientações imprimidas a uma política e sua concretização e implementação” (AZEVEDO, 2009, p.220).

3.4. Abordagem teórico-conceitual das categorias básicas de análise

3.4.1. Participação

A História recente do Brasil evidencia que a conquista por processos de gestão democrática remonta às lutas empreendidas pela sociedade política e civil, em favor do retorno à democracia no país. A gestão democrática do ensino público ressurgiu, nos dias atuais, como uma inovação, constituindo-se em grande desafio, haja vista que a cultura da administração pública e, por extensão, da administração educacional tem por base o centralismo e o autoritarismo nas tomadas de decisões. Desse modo, a implementação e o fortalecimento de mecanismos de gestão democrática, na perspectiva dos conselhos escolares, esbarram em limitações que têm correspondente na concepção anteriormente adotada e ainda vigente de gestão escolar.

A institucionalização de órgãos colegiados na educação básica pública adquire legitimidade, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96. Entretanto, é oportuno frisar que a gestão democrática, na gestão escolar, não é um tema novo⁶. A adoção de práticas de gestão nos moldes da democracia representativa e participativa (BALABAN, p.29) se traduz numa das inovações das práticas escolares gestadas, principalmente, na última década do Século passado e início desse novo milênio.

A implementação e o fortalecimento da gestão democrática, sob a perspectiva dos conselhos escolares (re) surgem no cenário das políticas educacionais como importante instrumento de democratização do ensino público. Para tanto, seu funcionamento deve apoiar-

⁶ A Reforma Rivadávia Corrêa ocorrida em 1911 apontava para a implementação de processos de descentralização na educação, uma vez que propôs concessão de autonomia didática e administrativa aos estabelecimentos de educação superior e secundário.

se em alguns princípios básicos, como: participação, autonomia e descentralização, que constituem base de sustentação para sua efetivação, e que, por sua vez, foram transformadas em categorias teóricas, que servirão para fundamentação e análise dos dados colhidos nas entrevistas desse estudo.

A participação é um tema presente em nosso cotidiano, sobretudo na gestão dos órgãos e/ou instituições públicas. Sua presença pode ser observada nas práticas das políticas públicas, ou seja, nas práticas cotidianas da sociedade civil. O tema da participação também vem sendo utilizado com muita frequência nos discursos e/ou vocabulário político, científico e popular na contemporaneidade (GOHN, 2007). Nas duas últimas décadas, a participação vem se tornando um imperativo para as organizações, sejam elas estatais ou não estatais.

No Brasil, o chamado à participação política ocorreu de forma mais intensa na década de 1980, quando foram realizadas inúmeras mobilizações políticas organizadas pelos movimentos sociais e pela sociedade civil, que ocorreram concomitantemente à abertura do regime militar e tinham como propósito pressionar o Estado autoritário para abrir e conquistar espaços democráticos que possibilitassem o exercício da participação política dos cidadãos nos processos decisórios. Nesse sentido, a compreensão do processo de participação está associada ao resgate das lutas empreendidas pela sociedade civil por acesso aos direitos sociais e à cidadania, ou seja, a compreensão dos processos de participação da sociedade civil nos leva a compreender o processo de democratização da sociedade brasileira.

Com efeito, o sentido e as múltiplas definições atribuídas ao tema da participação sofrem os determinantes da conjuntura histórica e política da época (MASCENA, 2002). Sendo assim, as questões envolvidas no universo da participação são mais antigas do que a própria formulação do conceito, porque a palavra participação é carregada de ambiguidades e apresenta variações de conceito, conforme o paradigma teórico que a fundamenta.

Segundo Gohn (2007, p.15), existem diferentes maneiras de se compreender a participação. Algumas delas se tornaram clássicas e, conforme suas diferentes formas de interpretar e de conceber, deram origem a diferentes tipos de participação, a saber: a liberal, a autoritária, a revolucionária e a democrático-radical.

Para a autora, a concepção liberal de participação tem como fundamento básico o liberalismo. A participação visa assegurar a liberdade individual, portanto, essa concepção de participação política objetiva o fortalecimento da sociedade civil, não para que ela participe da vida do Estado, mas para fortalecê-la e evitar as ingerências do Estado (idem). Para tanto, a concepção liberal de participação tem como fundamento as orientações do projeto neoliberal, que preconiza a redução da função social do Estado na realização das políticas públicas com

foco nas políticas sociais. Tal medida resultou em reformas na estrutura da democracia representativa, tendo em vista o atendimento às novas demandas do sistema capitalista.

Nesse caso, foram criadas, instaladas e fortalecidas formas colegiadas de gestão, dentre elas, destaco os conselhos escolares, que nos remetem à abertura de novos canais e espaços de participação política da sociedade civil, como forma de solucionar os problemas e/ou conflitos da escola pública. Todavia, no Brasil, a implementação desse mecanismo de gestão democrática, no contexto das instituições públicas, corresponde, em certa medida, à implementação do projeto neoliberal, por meio de suas políticas de ajuste estrutural, bem como às lutas e mobilizações populares empreendidas durante o período ditatorial, em que se objetivava retornar ao estado democrático de direitos. Não obstante, os anos de 1930 também registram o surgimento de organismos colegiados de deliberação.

A autora nos chama a atenção para um derivativo da concepção liberal de participação, denominada participação comunitária. Trata-se do fortalecimento da sociedade civil e ocorre por meio da integração dos órgãos representativos da sociedade com os órgãos deliberativos e administrativos do Estado. A participação comunitária ocorre de forma espontânea e não se colocam em discussões as questões de classe, raça, etnia, etc. Esse tipo de participação apresenta caráter acrítico em relação aos problemas e/ou questões ligadas à diversidade. Apesar de seu caráter acrítico, representa uma possibilidade e uma forma dos conselhos escolares atuarem como uma instância da gestão democrático-participativa que pretende contribuir com a conquista de mais espaços democráticos.

A participação na forma autoritária acontece em regimes políticos autoritários de massa, podendo ser de direita ou de esquerda, e em regimes democráticos representativos, nos quais a participação é de natureza cooptativa (GOHN, 2007, p. 17). Quanto aos partidos autoritários de massa, a participação muda conforme a posição que ocupam. Por exemplo, o fascismo corresponde à participação de direita, enquanto que a participação de esquerda é identificada pelas grandes demonstrações de massa em celebrações e comemorações nos regimes socialistas (idem). Nesse paradigma, não importa qual o tipo de regime político adotado, se autoritário ou democrático, porquanto ambos podem empregar a participação de forma autoritária. Esse tipo de participação tem por objetivo fortalecer a sociedade civil, mas, sobretudo, assegurar o controle social, tanto na sociedade quanto na política, para garantir a ordem social estabelecida. Assim, as políticas públicas se constituem em campo fértil de realização dos programas e ações que visam apenas à diluição dos conflitos sociais, e não, à sua resolução e superação. No dizer de Mascena (2002, p. 53), terminados os programas,

voltam os mesmos problemas de antes, sem que tenham produzido a tão sonhada emancipação humana.

Dentre as várias formas de participação democráticas, destacam-se a revolucionária e a radical. A forma revolucionária de participação se estrutura nas organizações sociais para lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político (GOHN, 2007, p.18). Portanto, o paradigma revolucionário implica a formação de quadros de pessoal para uma maior participação política. Nessa forma de conceber, a participação requer qualidade política, uma vez que o quadro de pessoal pode atuar tanto no parlamento quanto nos aparelhos burocráticos do Estado e demais canais de participação existentes. Nessa perspectiva, cabe aos sistemas partidários, que são os protagonistas desse processo de formação política, formar seu quadro de pessoal. Para Gohn (2007), os teóricos que defendem esse tipo de participação política questionam a democracia representativa e buscam a sua substituição por outro sistema, como por exemplo, pela democracia participativa. Os teóricos desse paradigma advogam que o controle do poder está nas mãos da comunidade, o que implica uma redistribuição total do poder (MASCENA, 2002, p. 53).

Outra modalidade de participação é a desenvolvida pela concepção democrático-radical. Essa variante da concepção liberal de participação política objetiva o fortalecimento da sociedade civil, que, por sua vez, pretende encontrar novos caminhos e/ou alternativas que apontem para as transformações sociais, no sentido de contribuir para superar as desigualdades extremas e conquistar cidadania. Desse modo, a participação política se articula ao tema da cidadania. Essa concepção tem como característica básica o pluralismo, significa dizer que os partidos políticos e as organizações associativas participam dos processos de construção da vida social, política, econômica e cultural do país. Segundo Gohn (2007), a participação, nesse paradigma, é interpretada como uma forma de dividir responsabilidades e poderes com a comunidade. Esta última representa os múltiplos agentes organizativos, que exercem uma ação corresponsável permanente e uma função de parceria para além de uma ação coadjuvante em programas esporádicos. Com base nesse entendimento, os agentes sociais que fazem parte da construção dos processos participativos são os grupos de jovens, de idosos, moradores de bairro e as diversas formas de colegiados existentes no Brasil, como por exemplo, os conselhos escolares. Dessa forma, os colegiados podem empregar esse tipo de participação política, já que os conselhos requerem a distribuição de responsabilidades e de poderes por parte do (a) gestor (a) e da comunidade escolar e local. Portanto sua adoção resulta numa gestão compartilhada.

Para Demo (1996, p. 12), o fenômeno da participação constitui o eixo político da política social. Concebida como processo de conquista, a participação visa à inserção do cidadão nos processos participativos, mas, sobretudo, que eles tenham acesso à redistribuição da renda e do poder. Todavia, o crescimento econômico dos países avançados e o aparecimento de formas de governo com caráter mais social, como a social-democracia, na Europa, entre outros países, levaram suas populações a reivindicar pela efetivação dos direitos sociais e a lutar pela conquista de padrões de vida com mais dignidade e menos desigualdades. Portanto, a efetivação dos direitos básicos requer a participação dos cidadãos nos movimentos, nas organizações ou nos coletivos sociais, bem como sua inserção nos processos de decisão das políticas sociais. Por conseguinte, a participação dos cidadãos nos processos decisórios é resultado das lutas, dos conflitos e das negociações da sociedade civil com o Estado.

Demo (1996, p. 18) assevera que participação é conquista, na medida em que se fundamenta como um processo contínuo e em permanente estado de vir-a-ser, portanto sempre se fazendo, nunca pronta e acabada, porquanto, se assim não for, deixa de ser participação, no sentido de garantir a autopromoção do indivíduo, do cidadão. Para esse autor, a participação não pode ser entendida como dádiva, concessão ou algo já preexistente. Como dádiva, ela se caracteriza como tutela do Estado, ocorre nos limites dos espaços por ele concedido e serve apenas de controle. Sendo assim, o fenômeno da participação não se ocupa e não visa à obtenção da superação dos graves problemas sociais existentes, pois os limites impostos à participação, geralmente, ocorrem sob a forma de tutela, cooptação ou proibição. Por outro lado, esses limites constituem o primeiro passo para se compreender a participação como um processo em constante desenvolvimento, pois a (de) limitação de espaços participativos ou sua coibição nas instituições sociais como, por exemplo, nas escolas públicas, nos leva a compreender e a reconhecer a participação como um processo de conquista, e não, como concessão, uma vez que sua efetivação se faz de centímetro a centímetro, de forma gradativa. Já a participação entendida como concessão implica a negação do fenômeno da participação como eixo fundamental da política social. Como concessão, ela serve apenas para ocultar ao fenômeno participativo seu caráter de conquista, bem como esconder ao lado do grupo dominante a necessidade cada vez maior de ceder espaços para o grupo majoritário da sociedade. Por último, a participação, compreendida como algo já preexistente, não é fato, porque se constitui como uma tendência histórica, pois, primeiro, encontramos a dominação e, só depois, se conquistada a participação, tornar-se-á processo de conquista. Em vista disso, a participação não existe nem é fruto do acaso, é conquista que se faz permanentemente.

Demo (p.20) afirma que participação “não é ausência, superação, eliminação do poder, *mas outra forma de poder*”. Tomamos os conselhos escolares, que são canais que, integrados à gestão escolar, possibilitam a participação da comunidade escolar e local. Tal integração se dar por meio do desenvolvimento de processos participativos que denotam e/ou apontam para uma concepção e/ou tipo de participação que compreenda os conselhos escolares como outra forma de poder, como espaço de partilhamento de poder na escola pública, e não, de divisão de poderes, já que a divisão restringe, limita a participação e a conduz a uma forma de controle para atender aos interesses imediatos de classe ou, ainda, para ocultar novas formas de repressão.

Sendo assim, a participação apresenta diferentes tipologias, graus e/ou níveis, que variam de acordo com a conjuntura histórica e política vigente. Para Pateman (apud GOHN, 2007, p. 20), a participação pode ocorrer de três formas distintas: a pseudoparticipação ocorre nos eventos em que as autoridades consultam a sociedade sobre determinado assunto; a participação parcial é aquela que envolve um número significativo de pessoas no processo, mas apenas uma pequena parte participa das tomadas de decisões; por último, a participação total, em que todos os grupos de indivíduos exercem igual influência na decisão final.

Arnstein (apud GOHN, 2007, p. 20) propõe quatro graus distintos de participação: aquele em que a participação se caracteriza pela quase não participação – é a manipulação; os três graus seguintes receberam a alcunha de graus práticos. São a terapia, a informação e a consulta; os últimos graus dizem respeito ao poder comunitário, que se desdobra em mais quatro tipos, a saber: conciliação, associação, poder delegado e controle comunitário propriamente dito.

Para Bobbio, Matteucci e Pasquino (1999), há três formas ou níveis de participação política, a saber: a concepção de participação política como intervenção do cidadão na vida das sociedades, em sentido estrito na vida das organizações, em particular, na gestão das escolas públicas. Também chamam a atenção para as diversas interpretações a que a expressão participação política se presta. Ela ocorre de formas diferentes, pois o indivíduo pode apresentar um nível de participação que pode ser a de um espectador mais ou menos marginal a posição de destaque, entretanto essa participação tem a ver com os diferentes contextos históricos de cada sociedade, país. Em face disso, os níveis de participação política classificam-se em: participação do tipo presença, de ativação, e de participação. Contudo, a adoção por determinado tipo ou nível de participação política contribuirá para uma atuação relevante ou não dos conselhos escolares. Em parte, essa opção é determinada pela liderança dos conselhos, bem como pela postura de seus membros. Ambos os segmentos optam pela

participação política que mais corresponda aos seus interesses, ao que lhes convém. Sendo assim, o tipo de participação política que não favorece a intervenção dos seus membros nos processos decisórios, que não aceita suas contribuições e sugestões no encaminhamento das questões deliberadas, foi denominado por Bobbio, Matteucci e Pasquino (1999) de participação presença, que não possibilita a contribuição pessoal dos membros dos conselhos escolares, que são passivos e fazem-se presentes nas reuniões apenas para legitimar e formalizar o que já foi decidido anteriormente. Portanto, esse tipo de participação é marginal, uma vez que reduz os conselheiros escolares a meros figurantes nos processos decisórios e, como afirma Garcia (p.21), caracteriza-se também como um modelo de participação excludente, pois o indivíduo é convocado a participar do estilo consumista, e não, dos mecanismos de produção ou de decisão.

A participação política, que tem como característica básica a realização de atividade delegada, foi denominada por Bobbio (idem) de ativação. Nela, os conselheiros escolares são incumbidos de realizar determinadas tarefas ou atividades/ações que a eles foram confiadas. Os conselheiros escolares, nessa forma de participação, deixam de ser atores figurantes nas reuniões e passam a exercer uma posição mais ativa nos conselhos escolares. Se compararmos esse tipo de participação política com a primeira, é possível constatar que esta representa determinado avanço, pois possibilita aos membros dos conselhos certo nível de inserção nos processos, se não, no nível decisório, ao menos na realização de determinadas atividades. Todavia, esse tipo de participação assemelha-se à participação parcial de Pateman (apud GOHN, p.20), pois esta abrange um número expressivo de pessoas no processo, mas, de fato, apenas um grupo reduzido acaba decidindo. Essa forma de participar se configura também como um tipo de participação controlada, por vezes vigiada.

Em contraposição aos dois modelos acima referendados, Bobbio (idem) apresenta mais um tipo de participação política, caracterizado como participação. Esse tipo de participação visa à contribuição, de forma direta ou indireta, dos membros dos conselhos escolares nos processos de decisão política. Sendo assim, os conselhos escolares, como instância máxima da unidade de ensino e órgão colegiado da gestão democrática, requer uma forma de participação que possibilite aos conselheiros intervirem, direta ou indiretamente, nos processos decisórios, tendo em vista a vivência da prática democrática e a melhoria substantiva na qualidade do ensino público.

O conselho escolar, como uma vertente da gestão democrático-participativa, representa importante estratégia de democratização do ensino público. Para tanto, faz-se necessária sua articulação com a gestão da escola, com o projeto político e outros mecanismos de suporte a

gestão. A articulação desses instrumentos de gestão implica o envolvimento dos diversos segmentos, por isso, essa proposta de trabalho será fomentada a partir da inserção de seu elemento básico, a participação política. Com base nesse entendimento, os conselhos escolares são vistos como canais de participação política da gestão escolar, que representam possibilidades de melhoria e superação do quadro de baixo desempenho escolar nas escolas públicas básicas. Por outro lado, eles não podem ser interpretados dentro de uma visão reducionista e pedagógico-salvacionista acerca dos graves problemas que a educação brasileira enfrenta. No que diz respeito ao desempenho escolar, é diagnosticado nos exames nacionais de avaliação padronizados que medem o desempenho escolar dos estudantes que cursam o 5º. e o 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio, associados ao questionário socioeconômico, resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, os conselhos escolares devem promover uma prática educativa que aponte para a construção da cidadania.

3.4.2. Descentralização

O processo de descentralização das políticas públicas brasileiras e, particularmente, das políticas de descentralização da gestão educacional, está ligado à redemocratização do país, à crise na forma burocrática e centralizadora de administração do Estado, e, por fim, à crise dos sistemas educacionais. Entretanto, o tema da descentralização, da municipalização da gestão educacional no Brasil não é novo, remonta aos anos 1940.

Nessa época, o debate em torno da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi uma exigência da Constituição Federal de 1946, que envolveu a sociedade civil, e culminou com a aprovação da lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu políticas descentralizantes para a educação, ao determinar que cada Estado organizasse seu sistema de ensino. Todavia, esse momento democrático pouco durou, porque tais políticas não combinavam com o centralismo da ditadura. Para Castro e Duarte (2008),

os regimes autoritários, em especial após 1964, foram marcados por administrações excessivamente centralizadoras em nível federal, tanto na gestão como na formulação das políticas de diversos setores, entre eles a educação. A gestão e o controle na aplicação dos recursos constituíam-se, assim, em importante instrumento de barganha e controle político, que permitia a manutenção e a perpetuidade do poder de governantes e de políticos aliados.

Mediante esse contexto, Casassus diz (1995) que o tema da descentralização é uma problemática complexa, porque envolve fenômenos sociais que estão interligados e por se tratar do controle dos recursos. A complexidade da descentralização deve-se ao fato de o tema abordar a realização de mudanças na gestão pública e na estrutura dos sistemas de ensino, essas, por sua vez provocam alterações em outras dimensões da educação, pois o processo educativo passou a ser visto de forma sistêmica. Quanto à segunda complexidade do tema, esse diz respeito ao controle dos recursos, já que, historicamente, os recursos eram utilizados como barganha política pelos administradores públicos. Mas esse quadro começa a mudar a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988.

O tema da descentralização das políticas públicas e da municipalização das políticas públicas sociais, assegurado na nova Carta Magna, passou a questionar o padrão tradicional de gestão pública, de caráter centralizador, principalmente no que se refere à aplicação dos recursos. A Constituição de 1988 apresentou nova estrutura, um novo modelo de gestão e de distribuição de responsabilidades entre os três níveis de poderes, no tocante à gestão da política educacional, que apontou para a municipalização do ensino fundamental e da educação infantil.

A partir desse pressuposto legal, é possível afirmar que a política de descentralização é um tema importante, porque envolve a relação de poder entre o Estado e a sociedade. Segundo Casassus (1995), a descentralização apresenta vários e distintos enfoques como, por exemplo, o enfoque técnico, que corresponde às medidas administrativas, ou seja, a capacidade técnica das instituições em responder aos desafios das políticas; o enfoque financeiro faz referência à criação de mecanismos de controle social sobre a redistribuição automática de recursos. Desse modo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) é um exemplo genuíno de política pública social, que se destina a atender às demandas sociais por educação e também um mecanismo de acompanhamento e controle social da gestão dos recursos públicos no ensino fundamental⁷. O Fundo representa a materialização das políticas de descentralização dos recursos e vem rompendo com a centralizadora política do poder central de responsabilizar-se por todo o processo de formulação das políticas sociais até sua execução. Essa inovação na gestão das

⁷ O Fundef foi criado em 1996 pela Emenda Constitucional (EC) n°. 14 e regulamentado pela Lei n°. 9.424/96 e pelo Decreto n°. 2.264/97 esse foi implantado pela primeira vez no Estado do Pará (por lei própria, prevista no § 4º. do Artigo 1 da Lei n°. 9.424/96). O Fundo trouxe inovações no financiamento do ensino fundamental, e em 2007 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

políticas educacionais, sobretudo a distribuição dos recursos, incorpora o desdobramento de dois enfoques: o da eficiência e o da eficácia. Este último se refere à implementação de sistemas de avaliação do rendimento escolar, cujo objetivo é avaliar a eficácia das medidas adotadas para a melhoria na qualidade do ensino e a redução das desigualdades sociais. Segundo Oliveira (2004), esses enfoques ou conceitos foram importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas e se alinham ao movimento internacional de mudanças ocorridas na gestão da educação pública nos últimos vinte anos. Contudo, em sua base, encontra-se a questão do poder na sociedade.

A centralização ou a descentralização denota a forma de organização de uma sociedade. Desse modo, os processos de descentralização expressam a forma como se assegura a coesão social e como se opera a distribuição de poder na sociedade civil e nas instituições do Estado. Casassus (1995, p.96) afirma que

as políticas de descentralização ou centralização são processos de distribuição, redistribuição ou reordenamento do poder na sociedade, nos quais há acrescentamento de poder para um ou decréscimo para outros, onde se incluem ou reconhecem novos atores e onde surgem outros, ou onde definem novas formas e áreas de poder na sociedade.

É preciso, então, compreender a descentralização como uma forma de se organizar e de distribuir o poder entre as instâncias governamentais, os poderes estatais e o Estado e a sociedade. A descentralização, assim concebida, expressa a forma pela qual ocorrem as redistribuições de competências, recursos e as relações entre as diferentes instâncias de poder entre o Estado e a sociedade.

No Brasil, as políticas de descentralização na educação surgiram com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), um órgão do Ministério da Educação que é responsável pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Em 1983, a FAE, por meio do PNAE, inicia a descentralização da alimentação escolar, a partir de processos de estadualização com municipalização, nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Os governos estaduais passaram a coordenar o programa e ficaram responsáveis pelo gerenciamento e pela articulação com as prefeituras dos respectivos Estados. Portanto, coube às instâncias estaduais cumprir as funções de comprar, de capacitar o pessoal, de controlar, supervisionar e prover apoios, e à FAE coube fortalecer os governos estaduais e repassar-lhes algumas atribuições. Essa experiência contemplou cerca de 90% dos municípios no Estado de São Paulo.

Entre os períodos de 1986 e 1988, a FAE ampliou os processos de descentralização, estendendo-a aos municípios. Nessa perspectiva, os municípios assumiram algumas atribuições, tais como: gerenciar e operacionalizar o programa, incluindo alimentos básicos *in natura* dos produtores locais. Essa medida estimularia as economias locais e aproximaria o cardápio dos hábitos alimentares dos alunos. Já as instâncias estaduais ficaram responsáveis pelas seguintes funções: elaborar os cardápios e as pautas dos alimentos a serem adquiridos, analisar os valores nutricionais e os custos, adquirir produtos básicos e controlar a quantidade dos alimentos. Seguindo essa lógica de atribuições de competências e redistribuição dos recursos, coube à FAE a responsabilidade de financiar, normatizar e operacionalizar o programa, bem como comprar alimentos formulados e industrializados.

O breve percurso histórico acerca da alimentação escolar brasileira mostra que as políticas de descentralização se assemelham às de desconcentração, como por exemplo, as primeiras experiências de políticas de descentralização da alimentação escolar se diluíram em políticas de desconcentração. Verifica-se que, no Brasil, as políticas de descentralização se iniciaram como processos de desconcentração e têm por finalidade transferir o espaço de decisão do nível central para as unidades executoras, ou seja, trata de transferir atribuições, partilhar competências e distribuir recursos do poder central para os níveis inferiores de poderes numa mesma organização e/ou instituição. Portanto, a descentralização diz respeito à redistribuição, ao partilhamento de poderes, às competências e às atribuições, enquanto que as políticas de desconcentração se referem à transferência de competências, sobretudo, os recursos e as tarefas entre as instâncias de poderes.

Com base nessa compreensão, é possível afirmar que, entre as políticas de descentralização e as de desconcentração, há uma característica peculiar, que sinaliza para a diferença entre ambas. Novaes (2009) concebe a política de descentralização como o “grau com o qual o poder de tomar decisão é distribuído entre os indivíduos de uma organização” (informação verbal)⁸. Na sua visão, a diferença entre ambas as políticas está na forma de fazer, delegar e distribuir os poderes.

Percebe-se que as políticas de gestão da educação, especificamente as de descentralização, requerem a criação e a introdução de novos mecanismos de gestão nos sistemas de ensino e, por extensão, nas unidades escolares, uma vez que se opõe às relações autoritárias existentes, porque têm como princípio orientador a concepção de gestão democrática. Borges (2004)

⁸ Informe fornecido por Ivan Novaes no 19º. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, em julho de 2009.

conclui que as reformas implementadas (...) vêm buscando repassar poderes administrativos e financeiros para as escolas e promover o *empowerment* da comunidade escolar por meio de estruturas de gestão colegiadas e representativas.

Sendo assim, as políticas de descentralização estão para além do repasse de recursos aos sistemas de ensino e às unidades escolares. Elas visam, prioritariamente, à autonomia das escolas, por meio da introdução de mecanismos de gestão democrática e participativa que dissolvam a estrutura burocrática e autoritária de administração escolar ainda vigente nas escolas do município de João Pessoa e no país como um todo. Portanto, a política de descentralização não é um fim em si mesmo, mas uma política instrumental, que, para se efetivar, requer a criação de mecanismos de acompanhamento e de controle social, cuja finalidade é a melhoria na prestação dos serviços públicos à sociedade. Desse modo, os conselhos escolares ou equivalentes constituem uma das vertentes das políticas de descentralização. Contudo, as políticas de descentralização tanto podem expressar tendências democratizantes quanto de modernização da gestão gerencial na gestão pública, cujo foco central é a eficiência dos serviços. Na América Latina, as políticas de descentralização foram identificadas como elementos de modernização dos sistemas de ensino (SOUSA JUNIOR, in CASASSUS, 1995, p. 100).

3.4.3. Autonomia

Assim como a descentralização, a autonomia da escola segue um movimento de tendência mundial que tem a ver com as novas formas de administrar a escola pública na contemporaneidade. Segundo Lück (2000), a autonomia passou a ser um dos conceitos bastante difundidos pelos programas de gestão promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura e pelos sistemas de ensino estaduais e municipais. Por isso, sua presença é condição para a realização e a garantia do princípio constitucional de democratização da gestão escolar.

A autonomia escolar está relacionada a um “contexto mais amplo de medidas de política educativa que, em vários países, procuram resolver a crise de governabilidade do sistema de ensino” (BARROSO, 2008, p.12), por meio da adoção de políticas de gestão que objetivam reforçar a autonomia da escola e democratizá-la.

Contextualizando, a crise dos sistemas de ensino nos remete à crise dos Estados-nacionais. Associado a essas crises, tem-se como fatores o avanço das políticas neoliberais e a globalização da economia. Portanto, o movimento em favor da promoção da autonomia, da

participação nos processos de decisão política e de descentralização da gestão da escola pública revela a contrapartida do Estado em conter a crise do sistema de ensino, que vem ocorrendo em vários países do mundo, desde os finais da década de 1980. Por outro lado, cabe dizer que o desenvolvimento de processos de autonomia implica a superação de práticas de administração centralizadora e burocrática dos sistemas de ensino e de escolas públicas, as quais guardam fortes resquícios das administrações Colonial, Imperial e da velha e ainda atual República oligárquica, uma vez que o poder central manteve/mantém o controle político, administrativo e financeiro sobre os municípios, Estados e suas instituições até os dias atuais. Entretanto, a questão da autonomia retorna ao debate nacional, em meados da década de 1970, e se manifesta com mais força a partir dos anos de 1980⁹. No Brasil, a busca por processos de desenvolvimento da autonomia da gestão escolar teve início a partir dos anos de 1970, período em que

ocorreram iniciativas isoladas de gestão escolar colegiada, com escolas alternativas que buscavam autonomia institucional diante da burocracia e controle estatal, organizadas como cooperativas e/ou comunitárias, visando superar a precariedade e ineficiência do ensino oficial Queiroz (2000, p.47).

A autonomia se insere no contexto das reivindicações sociais que exigiam mais que o fim de um regime opressor e gerador de exclusão social, mas, sobretudo, a conquista por processos democráticos que atendessem às demandas da sociedade em todos os seus níveis: local, regional e nacional. Percebe-se que a autonomia escolar é um desdobramento da autonomia municipal e de suas políticas descentralizantes. Entretanto, a questão da autonomia escolar antecede o processo de descentralização das políticas públicas, pois esta tem origem nas lutas travadas pelos educadores, no sentido de transformar a escola em um fórum de defesa dos ideais democráticos.

No dizer de Lück (2000) e de Queiroz (2000), a década de 1980 registra uma onda de movimentos em favor da conquista de processos de descentralização, da busca por autonomia e por instrumentos de gestão colegiada nas escolas e nos sistemas públicos de ensino, pois a prática da autonomia escolar requer mecanismos de gestão colegiada, tais como: eleição dos gestores escolares, criação de conselhos ou colegiados escolares, elaboração e execução do

⁹ No Brasil, a luta por processos de autonomia da escola pública, ganhou força com o movimento dos trabalhadores em educação, os educadores organizaram-se em associações profissionais e acadêmico-científicas ao longo da década de 1970. Esses se intensificaram na década de 1980, nesse período os novos Secretários de Educação criaram o Fórum de Secretários, esse se transformou no Conselho de Secretários de Educação (CONSED) e em 1986 avançou para a criação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Tal movimento girou em torno de dois eixos: o primeiro reivindicava maior participação nas decisões sobre as políticas educacionais, o segundo melhor distribuição de recursos financeiros entre os sistemas de ensino.

projeto pedagógico e a transferência de recursos para as escolas. Segundo Gutierrez e Catani (2008), o conselho escolar representa uma estratégia para dotar a escola pública de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto pedagógico, bem como acompanhar o cumprimento das normas e a legitimidade das ações por meio de sua função fiscalizadora.

No Brasil, a descentralização das políticas educacionais e a municipalização da gestão educacional remontam aos anos 40. Esse processo ganhou força a partir dos anos de 1980 e foi outorgado na Constituição Federal (CF) de 1988. Nessa perspectiva, observa-se que a Constituição Federal, a Lei nº. 9.394/96 e as Leis e/ou resoluções posteriores reconhecem a autonomia como um importante mecanismo para a fomentação de práticas de gestão descentralizadoras, que são essenciais para o aprofundamento e o aperfeiçoamento da gestão democrática do ensino público.

O verbete autonomia, segundo o Dicionário Aurélio (1986, p.203), significa a faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual. Etimologicamente, o conceito de autonomia está associado à ideia de autogoverno, ou seja, a faculdade que os indivíduos, as organizações e/ou instituições têm de se regerem por regras e normas próprias. Barroso (2008) chama a atenção para o fato de que a autonomia é um conceito relacional, porque somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa, ao passo que também somos dependentes de algo ou de alguém em inúmeras outras circunstâncias. Dessa forma, o processo de autonomia dá-se num contexto de interdependências e num sistema de relações mais amplas. Todavia, o conceito de autonomia não pode ser reduzido à dimensão jurídico-administrativa, uma vez que essa concepção limita a autonomia à transferência de poderes e/ou competências e distribuição de recursos da administração central para as escolas, já que experiências e pesquisas em andamento demonstram que a legitimidade formal-legal da autonomia da escola não garante por si só sua materialização. Portanto, desse ponto de vista, as normas (leis, decretos, resoluções, entre outros documentos) são insuficientes para instituir formas de autogoverno nas escolas. Ao lado desses normativos, tem-se o repasse de recursos financeiros, que também não são uma garantia de desenvolvimento de processos, de práticas de gestão democrática que resultem na autonomia da escola pública e na formação de indivíduos autônomos, que sejam capazes de compreender a si mesmos, a vida e a sociedade. Portanto, a autonomia não se dá por decreto, ao contrário, deve ser uma construção permanente no cotidiano da escola, sobretudo nos indivíduos, pois, no dizer de Barroso (2008), não há autonomia escolar sem o reconhecimento da autonomia do indivíduo. Ainda para esse autor,

a autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar, em melhores condições, as suas finalidades, que são, como se sabe, [...], a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas (p.18).

Nessa perspectiva, a autonomia consiste, basicamente, em um meio pelo qual a escola passa a utilizar estratégias e instrumentos de gestão colegiada, de forma a promover a aprendizagem dos alunos. O autor complementa esse conceito afirmando que a autonomia resulta em um campo de forças, visto que há os interesses em disputas, sejam esses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) por parte dos diferentes detentores de influência que constituem a escola. Os detentores de influências são professores, gestores, pais, alunos, isto é, são os grupos de pessoas e as instituições envolvidas com a tarefa de educar e de buscar sua melhoria. A partir desse conceito, é possível visualizar a dinâmica de atuação dos conselhos escolares como estrutura da gestão democrática que expressa, em certa medida, o desenvolvimento da autonomia escolar e a democratização do ensino.

Com efeito, o processo de autonomia escolar não pode ser reduzido aos investimentos em termos de recursos, pois ela se baseia em compromissos que devem se traduzir na prestação de melhores serviços educacionais por parte das escolas à população e à sociedade beneficiária dos seus serviços. Assim, o desenvolvimento de processos de autonomia implica a transferência de recursos e de novos meios, isto é, de instrumentos de gestão para as escolas, e a capacidade de gerir os recursos disponíveis. Deve-se atentar para o fato de que o reforço da autonomia escolar não significa, necessariamente, controle social por parte do Estado, mas objetiva obter melhores resultados educacionais.

As escolas, no entanto, dispõem de três tipos de autonomia, que oscilam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia, mas podem construir uma real autonomia, apropriando-se dos espaços de decisão legalmente consagrados ou instituídos na clandestinidade. Quanto ao primeiro tipo, os gestores se colocaram numa posição de dependência total da administração central, portanto subordina suas ações aos regulamentos que emanam dos órgãos centrais e, na ausência deles, recorre às instâncias centrais para que os orientem sobre o que e como devem fazer o seu trabalho pedagógico. Já a autonomia negligencia as normas, afirmando que elas não são cumpridas por falta de compreensão. Porém, o que melhor a caracteriza é a ausência de comprometimento com o trabalho pedagógico, tanto pela gestão da escola quanto pelos demais responsáveis e envolvidos no ato educativo. Todavia, entre ambas, existe o terceiro tipo de autonomia, em que as escolas tentam, insistentemente, explorar todos os espaços consagrados, legitimados nos marcos

legais para sua efetivação. Todavia, apesar dos esforços empreendidos, sabe-se que tais regulamentos apresentam limitações em vários aspectos da estrutura educacional que acabam por emperrar a vivência de processos de autonomia na sua plenitude.

4.0. Análise da atuação dos conselhos escolares

4.1. Campo da pesquisa

- **Caracterização da Escola Municipal Drº. João Santa Cruz**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Drº. João Santa Cruz foi fundada em 1985, na gestão do prefeito Osvaldo Trigueiro do Vale, mas seu funcionamento teve início em fevereiro de 1986. Localiza-se no Bairro dos Novais, na Rua Santos Stanislau, 460, na cidade de João Pessoa. A população é formada, em sua maioria, por trabalhadores de baixa renda - comerciários, vendedores ambulantes, pequenos comerciantes, domésticas, operários da construção civil, desempregados, professores, policiais e funcionários públicos com baixa qualificação profissional. Em relação ao perfil populacional, caracteriza-se como uma escola de periferia urbana. As crianças e os adolescentes que nela estudam são filhos (as) desses trabalhadores, portanto pertencem às camadas menos favorecidas da sociedade.

Há uma peculiaridade no perfil da população atendida por essa escola. No turno diurno, geralmente, os (as) alunos (as) matriculados (as) encontram-se na faixa etária peculiar a cada ano de escolaridade, com histórico escolar de baixo desempenho, que se justifica em função do IDEB de 2007, cuja pontuação correspondeu a 1,7 e, em 2009, a 2,8. Todavia, apesar de suas condições de pobreza econômica, essas crianças e adolescentes conseguem frequentar a escola e dedicar mais tempo aos estudos.

A escola oferece Educação de Jovens e Adultos e também acolhe os alunos do Programa Projovem Urbano¹⁰. A maioria dos que estudam à noite são adolescentes e jovens adultos com distorção idade-série, que não conseguiram acompanhar os ritos e os processos da vida escolar e, portanto, permaneceram pouco tempo na escola. Entretanto, as observações revelaram que há um número significativo de jovens adultos no aludido Programa em detrimento de uma minoria de discentes em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos.

¹⁰ O Projovem Urbano destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental. O Projovem Urbano tem como finalidade primeira proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre: formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; qualificação profissional, com certificação de formação inicial, e participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade.

No que diz respeito às dependências escolares e suas condições de uso, a escola tem boas instalações, com dez salas de aula, uma diretoria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de informática, uma sala de multimeios, uma sala de professores, uma biblioteca, um laboratório de ciências, dois sanitários dos funcionários, dois sanitários dos alunos, dois sanitários para os alunos com deficiência física, dois vestiários dos alunos, um almoxarifado, uma cozinha, um pátio coberto, uma quadra de esporte coberta, uma despensa. Apesar de ser considerada de grande porte e dispor de uma área física considerável, a escola não tem auditório nem refeitório. Este último é improvisado e funciona no pátio.

A Escola tem cerca de seiscentos e doze alunos (as) matriculados (as), dez docentes ministrando aulas no 1º. ao 5º. ano, vinte e três no 6º. ao 9º. ano, dois professores readaptados, um professor na sala multifuncional, três especialistas em educação, três gestores (ras) adjuntos e um gestor (a) escolar e se encontra dentro dos indicadores estabelecidos nesta pesquisa.

• **Caracterização da Escola Municipal Carlos Neves**

A Escola Municipal Carlos Neves da Franca está localizada na Rua Leila Diniz, nº. 244, no Bairro José Américo de Almeida, em João Pessoa, Paraíba. Foi fundada no dia 06 de dezembro de 1979, pelo decreto nº. 979/80 e autorização nº. 287/82, da Lei nº. 2.748/79. Sua população é formada por funcionários públicos, pequenos comerciantes, trabalhadores da construção civil, operários, desempregados e pessoas que vivem de subemprego, mas a maioria é composta por funcionários públicos. Como fica na periferia urbana, sua clientela é formada por crianças, jovens e adultos oriundos de classe social com baixo poder econômico.

Quase todos os alunos do turno da noite são jovens adultos que fazem parte do Programa Projovem Urbano e apresentam uma peculiaridade: têm dificuldade para continuar estudando e levam seus filhos para a escola para dar continuidade aos estudos. A escola assemelha-se a uma creche. Todavia, as crianças não recebem nenhum tipo de assistência socioeducativa por parte da escola e/ou da Coordenação do referido Programa e não existe uma política voltada para a ocupação das crianças. Assim, a escola apenas abriu os portões para que esses (as) jovens mães e pais retornem a sala de aula. Pode-se constatar expressivo número de matriculados (as) no respectivo programa, enquanto que as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) existem em número reduzido. Segundo dados do Educacenso 2010, a escola tem um total de seiscentos e oitenta alunos e, em 2007, alcançou 4,6 de IDEB.

No que diz respeito ao ambiente físico, a escola foi construída com cinco salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, quatro banheiros, uma sala para direção e um pátio. Os anos foram passando, o bairro foi crescendo, sua população também, e isso resultou na procura da comunidade pela escola que, conseqüentemente, aumentou o número de matrículas. Esse fato, associado às políticas educacionais dessa década, levou a instituição a passar por reformas entre os anos 2004 e 2009. Segundo o Projeto Político-pedagógico, foram aplicados nas reformas recursos próprios e do Programa de Adequação de Prédios Escolares (PAPI).

Após as reformas, a escola passou a apresentar a seguinte estrutura física: dez salas de aula, uma sala de informática, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de professores, uma secretaria, uma diretoria, um almoxarifado, uma cozinha, um refeitório, um recreio coberto, oito sanitários para alunos, dois para os funcionários e um para os alunos com deficiência física.

O quadro docente é formado por dezessete professores do ensino fundamental I, onze do ensino fundamental II, um professor auxiliar de sala, um professor para a sala de leitura, quatro especialistas, dentre esses, duas professoras do ensino fundamental I, atualmente, uma atua como supervisora escolar, e a outra, como orientadora, três gestores escolares, sendo um gestor (a) geral e dois gestores auxiliares.

4.2. O surgimento dos conselhos escolares na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa

Oficialmente, a Lei nº. 5.981, de 18 de abril de 1989, introduziu, na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, o paradigma da gestão democrática escolar, que resultou na adoção de dois importantes instrumentos da gestão democrática e participativa. A Lei nº. 5.981/1989 criou as eleições diretas para os cargos de diretores e diretores-adjuntos e os conselhos nas unidades de ensino. Sua implementação apontou para um processo de mudança, ruptura com o modelo de liderança escolar burocrático e tutelado aos poderes centrais e à política corporativista, portanto, a criação e a estruturação desses instrumentos de gestão democrática defendem a transferência do poder de decisão para as escolas, dotando-as de autonomia.

Após três anos de sua promulgação, essa Lei foi revogada em 1992 e substituída pela Lei nº. 7.255, de 22 de dezembro de 1992, com algumas modificações. No que diz respeito aos conselhos escolares, o Art. 3º reafirma sua criação, e seus membros continuavam com

mandatos de dois anos mas foi vetada sua reeleição. De acordo com o Art. 4º, são atribuições do conselho:

- I – Exercer a supervisão geral no âmbito escolar;
- II – Propor medidas visando o eficiente funcionamento da escola;
- III – Deliberar sobre a proposta de destituição dos diretores e diretores-adjuntos, nos termos da Lei;
- IV – Propor medidas visando a integração escola-comunidade;
- V – Cumprir e fazer cumprir o Estatuto do magistério e normas referentes à educação; entre outras medidas correlatas.

Nessa perspectiva, os conselhos escolares foram concebidos como órgãos auxiliares da gestão que, por meio de processos organizativos próprios e medidas deliberativas e consultivas pela comunidade escolar e a local, contribuem para a melhoria na prestação de serviços educacionais à sociedade. Percebe-se que o conteúdo das leis analisadas é limitado, ou seja, apresenta incompletude nos aspectos que dizem respeito à estrutura de funcionamento, composição, bem como atribuições dos colegiados.

A Lei nº. 8.996, de 27 de dezembro de 1999, dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa e revoga a Lei nº. 7.255/1992. A nova Lei regulamenta esse mecanismo de gestão escolar, mostrando alguns avanços no sentido de oferecer novos elementos ligados à garantia de sua criação, como pode ser evidenciado a seguir:

§ 1º – Em um prazo de até 03 (três) dias úteis após a eleição dos membros do Conselho, o diretor da escola convocará os eleitos para sua primeira reunião, na qual elegerão o seu presidente.

§ 2º – O Conselho se reunirá ordinariamente uma vez a cada semestre letivo e, extraordinariamente, a qualquer tempo.

Apesar de a Lei nº. 8.996/1999 apresentar modestos avanços para a normatização dos conselhos escolares, nas unidades de ensino municipais, melhorou a matéria, que dá destaque à estrutura e à composição dos colegiados, objetivando sua implementação. Esse item consta no § 2º da referida Lei. É oportuno destacar que os conselhos escolares não dispõem de legislação própria, e sua simplificada regulamentação consta na Lei que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino, a qual cunhou a expressão “conselho deliberativo escolar” para tratar da matéria referente aos conselhos escolares. Assim, sua estrutura de funcionamento e composição esbarra nas limitações estabelecidas nos marcos legais.

Portanto, a implementação dos instrumentos de gestão democrática, como os conselhos escolares, evidenciou que sua institucionalização foi vinculada à criação da caixa escolar, de seu estatuto e do conselho fiscal. Desse modo, as atas que fazem referência à criação desses instrumentos de gestão financeira, nas unidades escolares, também dizem respeito à criação dos conselhos escolares, embora não revelem nenhum registro acerca de sua criação, pois o único registro referente ao conselho escolar encontra-se na Ata da escola “A”, com a seguinte redação: “... o Conselho Fiscal poderia recair pelos membros do conselho deliberativo...”. Esse registro se encontra na Ata do dia 21/05/1997, portanto essa foi a única observação encontrada nesse documento.

Foi indagado aos (às) gestores (ras) sobre a existência de documentos correlatos e/ou atas que fizessem referência específica à criação dos conselhos escolares nas unidades de ensino. Eles afirmaram, com veemência, que as atas que têm tais conteúdos tratam da institucionalização desses órgãos colegiados nas escolas. Essas orientações foram dadas, na época, pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa.

Outra semelhança identificada entre ambos os conselhos escolares incide sobre o período histórico de sua criação. Coincidentemente, esses órgãos de poder foram institucionalizados nas unidades de ensino objeto desse estudo, no mesmo mês e ano, essa ocorreu em 1997. Portanto, esses órgãos deliberativos (conselhos escolares) foram criados de forma associada, porém subordinados às entidades complementares e de apoio à gestão da escola e vieram acompanhados da criação de canais de participação que envolveram diretamente a execução do repasse de recursos às unidades escolares.

Essa medida representou a forma adotada pelos governos, desde o nível federal até o municipal, para viabilizar o processo de implementação do princípio Constitucional da gestão democrática nas escolas públicas. Seguindo essa orientação, em 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC/JP), adotaram essa lógica, associando a criação dos conselhos escolares e outros canais de gestão democrática e participativa ao repasse dos recursos financeiros. Portanto, essa forma de efetivação do princípio constitucional revelou postura autoritária por parte de nossos dirigentes, apresentando grande conflito de ideias, práticas e posturas, podendo ser superadas a partir do exercício de práticas democráticas e, de fato, participativas.

No Brasil, a criação dos conselhos escolares, como forma de organização do trabalho pedagógico, administrativo e financeiro nas unidades de ensino, remete-nos ao movimento iniciado em meados da década de 1970, intensificado na década de 1980, que reivindicava a

participação política e ativa da sociedade na tomada de decisão acerca das políticas públicas sociais e, de maneira particular, às políticas educacionais, cujo propósito é a democratização do ensino público com qualidade social para todos.

Percebe-se que a forma adotada para a institucionalização dos conselhos escolares se aproxima das experiências dos conselhos comunitários, que eram órgãos consultivos dos governos, e a participação popular era outorgada. Por conseguinte, aos conselheiros restava apenas a tarefa de legitimar a atuação estatal. Essa lógica, que permeava a forma de organização dos conselhos comunitários, tem vinculação com a concepção de Estado patrimonialista. Nessa perspectiva, os conselhos eram tidos como conselhos de governo, criados para servir ao governo e que deveriam obedecer à vontade superior. Essa concepção perdurou até os anos de 1980, quando surgiram as primeiras experiências com os conselhos populares, especialmente, com as práticas de alguns governos ditos democráticos populares, que introduziram a prática do orçamento participativo como forma de gestão nas cidades e/ou Estados onde atuavam.

É importante registrar que a garantia do princípio da gestão democrática, assumida na Constituição de 1988, e demais Leis complementares não devem cair na panaceia de que as normatizações podem resolver todos os problemas educacionais, pois “... as leis são sempre conservadoras, estabilizadoras, em certo sentido, engessadoras dos objetivos. Por isso, a necessidade de reformulações periódicas...” (BORDIGNON, 2004, p.52).

Quanto à estruturação dos conselhos escolares investigados, constatou-se que o colegiado da escola “A” possuía nove conselheiros, assim distribuídos: três gestores (ras), sendo um gestor o presidente e dois vice-gestores (ras), ocupando os cargos de secretário (a) e tesoureiro (a) no respectivo órgão, três professores, sendo um professor (a) por turno de funcionamento, um funcionário, um aluno e uma mãe. O conselho da escola “B” apresentava a seguinte composição: um gestor (a), ocupando o cargo de vice-presidente, três professoras, sendo uma a presidenta do órgão em tela, dois funcionários (as), uma especialista e uma mãe, totalizando assim oito conselheiros.

Observa-se que a composição desses conselhos escolares apresentou dificuldades e fragilidades, o que, de certo modo, compromete seu funcionamento. A composição desses órgãos colegiados apresentou, por um lado, concentração/ou excesso de membros por segmentos de representatividade, e, por outro, há segmentos com ausência e/ou número reduzido de representatividade. Assim, esses órgãos colegiados enfrentam problemas que têm origem desde a sua composição, e isso compromete sua dinâmica de funcionamento. Entretanto, a gestão escolar associada à gestão do conselho escolar demonstra incoerência

e/ou descumprimento em relação à legislação que o fundamenta, porquanto o Artigo nº. 10 estabelece:

O Conselho Deliberativo Escolar, cujos membros serão eleitos pela Assembléia Geral de cada escola para cada mandato de 02 (dois) anos, será constituído: pelo diretor, por um vice-diretor, por um especialista em educação em exercício na escola e, para cada turno de funcionamento escolar, por um professor, um funcionário, um aluno de 10 (dez) de idade acima e um pai ou mãe ou responsável por aluno.

Essas inadequações foram constatadas no momento da entrevista, quando da apresentação dos próprios conselheiros, que revelaram exercer funções exclusivas como de tesoureiro (a) e de secretário (a). No âmbito da estrutura do conselho, esse caso foi diagnosticado na escola “A”. A forma de composição desse colegiado mostrou que sua estrutura apresentou algumas distorções, pois esse não se limita a fiscalizar os recursos financeiros. Os conselhos escolares são órgãos fundamentais da escola e têm diversas atribuições, inclusive a função fiscalizadora. Conforme a legislação, sua composição não prevê a função de tesoureiro e de secretário, porque esses cargos são de natureza dos órgãos fiscalizadores dos recursos, como por exemplo, o conselho fiscal da escola. Na estrutura dos conselhos escolares, esses cargos são um equívoco. Essa estrutura de conselho escolar revela uma prática de gestão escolar que nos remete à divisão de tarefas que acaba por limitar a participação ativa de seus membros. Assim, evidenciaram o conflito existente entre os paradigmas de gestão escolar em embates e, ao mesmo tempo, denunciam o autoritarismo praticado pelos (as) gestores (ras) nas decisões a serem deliberadas.

Constata-se que a organização desses órgãos colegiados tem como resquício o modelo de administração escolar autocrático, que foi diagnosticado em ambas as escolas, como por exemplo, a escola “A” tem um número excessivo de membros que representam o segmento da gestão escolar, por outro lado, essa unidade escolar revelou que não há representantes dos especialistas no respectivo conselho. O mesmo ocorre na estrutura do conselho da escola “B”, que apresentou vagas nos seguintes segmentos: total vacância para os representantes dos alunos, duas vagas para os representantes dos pais e uma vaga para os representantes dos funcionários. Contudo, o excesso ou ausência de membros por segmentos na composição dos conselhos escolares revelou que sua atuação é frágil, complexa e tem por pressuposto o paradigma da administração educacional burocrático, constituindo-se em grande desafio a ser superado.

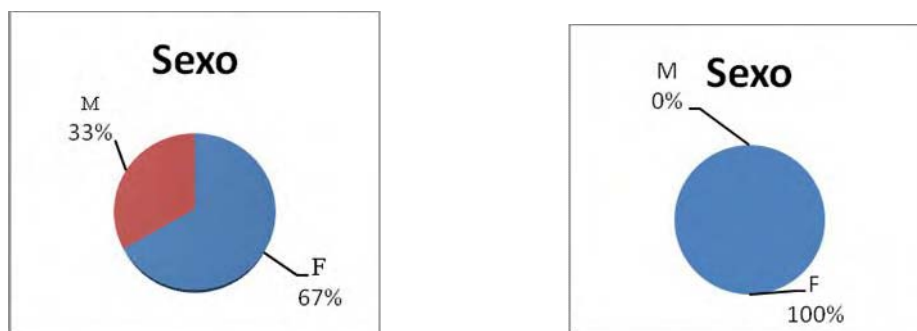
Portanto, os conselhos escolares das unidades de ensino investigadas mostraram quadro considerável e preocupante de vacância e apresentaram maior incidência na

representatividade dos segmentos beneficiários, os usuários das escolas, como: os alunos e os pais/mães ou responsáveis. Essa postura por parte dos gestores e da equipe gestora das escolas demonstrou o quanto o gestor (a) das unidades escolares concentra os processos organizativos e as atividades pedagógicas e administrativas da escola, constituindo-se, assim, em um grupo de trabalho fechado, onde o que ocorre, no máximo, é uma distribuição de tarefas e não a realização de um trabalho coletivo, tendo em vista a melhoria dos processos organizacionais, cuja finalidade consiste na melhoria na qualidade do ensino público.

4.3. Perfil dos conselheiros

Os conselhos escolares são instâncias de poder fundamentadas numa prática coletiva que, para romper com as estruturas burocráticas da administração educacional, requer a participação dos conselheiros de forma efetiva, mas, sobretudo, comprometida com uma escola pública para todos. Sendo assim, este tópico tem por objetivo analisar o processo de entrada dos conselheiros, ou seja, como se dá e como ocorre (u) sua composição, bem como renovação dos membros. A entrevista foi realizada com dezessete conselheiros, identificados por categorias e letras, a fim de guardar seu anonimato. O gráfico 1, abaixo, diz respeito ao perfil dos conselheiros entrevistados, por sexo, nas escolas “A” e “B”.

**Gráfico 1. Perfil dos conselheiros entrevistados, por sexo,
Escolas A e B**



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados acima demonstram que a estrutura do conselho da escola “A” é formada pelos dois gêneros, sendo a maioria do gênero feminino, estimado em 67 %. Já a escola “B” tem 100% de conselheiros do gênero feminino. Porém, essa constatação não revelou nenhuma

surpresa, haja vista que o quadro de profissionais da educação, desde os tempos mais antigos, é constituído, em sua maioria, pelo gênero feminino. Portanto, a história continua a se repetir.

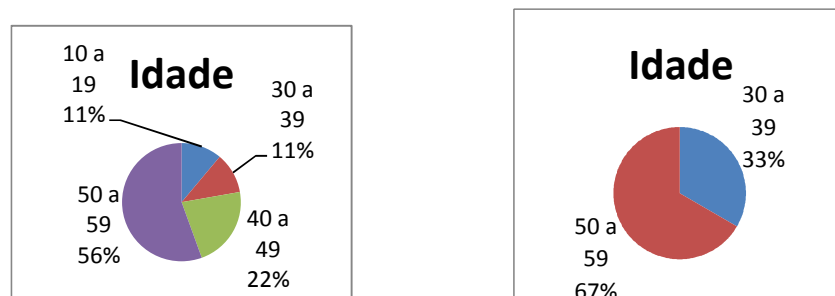
Gráfico 2



Fonte: Dados da pesquisa.

Constata-se que o segmento que apresentou menor escolarização foram os representantes dos pais e/ou mães, alunos e funcionários, cujo percentual de representatividade foi o mais baixo no colegiado. A investigação revelou que o segmento com maior percentual de escolaridade é constituído pelas pessoas do grupo dominante, ou seja, gestão e docentes. Esses números se confirmam na representatividade que o segmento gestor da escola “A” tem no conselho, que é formado por um grupo de três gestores, enquanto que a escola “B” não tem representantes dos alunos em sua composição.

Gráfico 3



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 3 mostrou que a estrutura do conselho da escola “A” tem 56% de seus membros na faixa etária de 50 a 59 anos. Porém, deve-se atentar para o fato de que esse grupo é representativo dos segmentos dos gestores (ras) e docentes, em oposição a 11% representativos dos alunos nessa estrutura de colegiado. O conselho da escola “B” apresentou semelhanças com o da escola “A”, seguido de algumas variações. Seu colegiado tem 67% dos conselheiros na faixa de idade dos 50 a 59 anos. Esse grupo é representativo do segmento gestor (a) e dos docentes, com o maior índice de escolaridade, pois 50% têm graduação. Esse fato se confirmou no gráfico 2. O segmento com idade entre 10 e 19 anos não pontuou estatisticamente. Ele se refere ao segmento dos alunos.

A forma de composição predominante dos conselhos investigados ocorreu por meio da indicação, que aconteceu em todos os segmentos de representação, com maior destaque para os segmentos menos mobilizados, organizados e com alto índice de baixa escolaridade, como os dos funcionários, alunos e pais. Observe-se a declaração dos conselheiros, quando indagados sobre sua forma de ingressar nos conselhos:

Houve uma reunião com funcionários da escola e a direção onde foi discutido que seria necessário uma eleição para eleger os membros e conseqüentemente definir as funções desses membros no conselho pra contribuir com o desenvolvimento da escola. Professora – Escola - B.

Fui indicada. Funcionário – Escola - B.

A partir de uma reunião com os pais. Mãe – Escola A.

Foi assim, foi relance, que eu tava treinando handebol e de repente a diretora me chamou e ai perguntou se eu queria fazer parte, ai eu disse quero. Aluna – Escola - A

Conforme o depoimento da Professora da escola “B”, o processo de composição, reconstrução e/ou ingresso nos conselhos escolares ocorreu de forma vertical e sem a participação de todos os conselheiros, ou seja, entre funcionários da escola e a direção, tendo sido excluídos do processo os pais e/ou mães e os alunos. Essa medida mostrou que o paradigma da administração autocrática vem impedindo a construção do princípio da concepção da gestão democrático-participativa, pois pressupõe a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local.

Observa-se que o depoimento da mãe da escola “A” parece indicar que o processo de escolha para composição e/ou renovação do conselho ocorre (u) entre seus pares. Todavia, esse processo se dá por persuasão. Assim, sua constituição ocorreu por meio de indicação e de manipulação. Geralmente, os candidatos aos cargos de conselheiros são escolhidos a priori

pela liderança escolar. Segundo os gestores, eles têm as qualidades necessárias para ocupar as devidas funções. Entretanto, o que essa justificativa oculta é que eles são amigos pessoais do gestor e da equipe gestora, portanto são pessoas de sua confiança, ou seja, não irão questionar, denunciar qualquer forma de irregularidade nem tecer críticas a sua gestão.

De acordo com documentos analisados, a renovação do conselho da escola “A” ocorre (u) a cada dois anos, porém se verificou a permanência e continuidade de alguns conselheiros por segmentos, pois as atas de reuniões da assembleia geral dos anos 2004, 2006 e 2008 revelaram que a renovação, no sentido do ingresso de novas pessoas, na sua totalidade, não ocorreu. Isso se confirma, de forma mais contundente, no segmento de representatividade do gestor (a) da escola, cujo segmento constitui caso particular, pois tem três representantes no colegiado, ocorrendo no máximo trocas de funções.

Constatou-se, por um lado, que a “composição” e/ou “renovação” dos conselhos escolares não vem acontecendo na perspectiva da gestão democrático-participativa, porque o paradigma de gestão escolar predominante é aquele identificado com a concepção técnico-científica, o centralismo nas decisões ficou reservado à figura do gestor (a). Por outro, essa investigação revelou que sua renovação implica o cumprimento das normatizações estabelecidas. Dessa forma, a renovação dos membros do conselho escolar da escola “A” ocorre simultaneamente com a renovação da Caixa Escolar, aprovação de seu estatuto e renovação do Conselho Fiscal, entre outros. Portanto, a indicação é caracterizada por “um processo restrito de escolha, o qual não possibilita uma participação ampliada de todos os sujeitos envolvidos no processo” (MEDEIROS, 2002, p.62).

4.4. Participação dos conselheiros – Que (ais) participações?

O objetivo deste tópico é analisar o processo de participação dos conselheiros, ou seja, como eles a classificam e como intervêm nos encaminhamentos e nas tomadas de decisões, quais os assuntos e problemas mais discutidos e os menos discutidos nos conselhos. Para obtenção de suas impressões, realizei entrevistas semiestruturadas, obedecendo a um roteiro de dez questões, na quase unanimidade dos conselheiros de ambas as escolas, pois, dos 17 membros dos conselhos escolares investigados, quinze foram entrevistados. Na escola “A”, todos os conselheiros foram entrevistados, enquanto que na escola “B”, apenas dois não foram, pois uma professora conselheira encontrava-se de licença médica, e a outra conselheira, representante dos especialistas, negou-se a conceder entrevista.

O embasamento teórico desta análise tem como referencial a abordagem da categoria participação, desenvolvida no terceiro capítulo deste trabalho. Os conselhos escolares são estruturas colegiadas que dependem, de forma incondicional, do fenômeno participativo para que possa existir e, sobretudo, ter uma atuação efetiva e comprometida com a construção da escola pública com qualidade. Nessa perspectiva, a participação não é obra do acaso, não se objetiva neutra, ela encerra diferentes concepções e tipologias, que variam de acordo com o contexto político e social. Observe como os conselheiros vêem sua participação.

Boa. Tem pouco tempo. Professor – Escola - A

Eu fico só ouvindo [...] Aceitando o que resolve o que decidirem eu to aceitando também. Funcionário – Escola – B

Os depoimentos dos conselheiros das Escolas “A” e “B” evidenciam que a participação deles nos conselhos existe mais no aspecto da legalidade, na dimensão formal para composição do colegiado. A declaração do professor da escola “A” é autêntica, pois, analisando os livros de Atas, constatou-se que ele ingressou no colegiado no dia 14/08/2008. Após sua posse, o conselho se reuniu apenas duas vezes, sendo uma única vez em 2009 e mais uma no 1º semestre do ano em curso.

O depoimento da conselheira “B” demonstrou que sua participação política tem base na participação parcial. Esse tipo de participação leva os conselheiros a tomarem conhecimento e parte no processo, mas não tomam parte nas decisões, que ficam reservadas a um grupo restrito de conselheiros, ao grupo que, de fato, decide. Seu breve depoimento revelou que ela participou do processo, mas sua participação ocorreu conforme a decisão do grupo minoritário. Sendo assim, sua participação política não se limita a uma tipologia, ela apresenta elementos de identificação com a participação do tipo manipulada, que se caracteriza pela quase não participação. Contudo, esses tipos de participação política denunciam a falta de entendimento sobre o significado da atuação do conselho escolar na estrutura da gestão da escola, seu papel e quais as atribuições dos conselheiros nessa instância de poder. Veja-se como outros conselheiros concebem sua participação

Eu assisto a reunião, se for para falar alguma coisa eu falo, entendeu?
Mas até agora ta tudo ok. Mãe – Escola – A

Depende de como eu esteja nesse dia, se eu sou de acordo eu opino sim, se não sou eu falo não. Funcionária – Escola – B

Os depoimentos das conselheiras da escola “B” e o da mãe escola “A” encontram fundamentação na concepção de participação política defendida por Bobbio, Matteucci e Pasquino (1999), que compreendem a participação política como um tipo de intervenção e, de acordo com os níveis de participação por eles sustentados, os depoimentos em análise aproximam-se da participação do tipo presença. Neles, verifica-se a não contribuição pessoal por parte dos conselheiros, ou seja, a participação política do tipo presença rejeita a possibilidade de contribuição individual dos conselheiros, pois os mesmos assumem postura passiva, fazem-se presentes às reuniões apenas por uma questão de legitimidade e para formalizar o que já fora decidido anteriormente.

Portanto, o paradigma de gestão que se baseia no modelo estático de gestão escolar, associado à fraca atuação dos colegiados, conduz os conselheiros a terem uma prática fundamentada na participação política entendida como concessão (DEMO, 1996, p. 18). Observe as declarações, em que alguns conselheiros concebem sua participação política como

Importante. Funcionário – Escola A

Boa. Gestora – Escola – A

Acho que é assim de uma forma sempre ativa, sempre ta participando, quando surge um problema para ser discutido, eu procuro sempre dar minhas opiniões, procuro dar sugestões pra resolver procuro ta sempre participando de forma ativa no conselho. Gestora – Escola A

Essas declarações expressam, e ao mesmo tempo, ocultam a concepção de participação política entendida como dádiva, concessão. Por outro lado, as declarações monossilábicas parecem carregadas de um conteúdo ingênuo, carregadas de conteúdos que intencionam a manutenção do paradigma autoritário e concentrador de poder. Este também apareceu sem máscaras na representatividade dos membros da gestão escolar na escola “A”, pois a estrutura de seu conselho tem três membros do segmento dos gestores, quando a lei que o normatiza faz referência a um representante do segmento gestor (a). Fica evidente que essa distorção na estrutura do conselho escolar concebe a participação política como presente para uns, por isso privilégio das pessoas do gestor (a) e/ou equipe gestor (a). Nessa perspectiva, os conselhos escolares são vistos como instância tutelada da gestão escolar, já que vêm se prestando muito mais para o controle das pessoas e seu trabalho do que para a garantia e a conquista na qualidade do ensino ofertado à comunidade.

Contudo, tais declarações revelaram que estamos distante de um tipo de participação política compreendida como um processo contínuo de conquista, avançando-se um pouco mais na concepção de Demo (1996), que a concebe como outra forma de poder. Nesses

termos, teríamos conselhos escolares com ações políticas voltadas para a conquista da cidadania. Vejamos a percepção de uma conselheira acerca de sua participação:

A minha participação eu acho que ela é boa, mas ainda é tímida, eu gostaria de que ela fosse mais forte, a presença fosse mais marcante, que a minha fala fosse mais ouvida e algumas coisas, [...], a importância do conselho pra democratizar a escola, isso ainda, ficou adormecido, e eu preciso retomar, ficou uma coisa, uma proposta que eu preciso retomar, e que assim eu também como tinha coisas mais importantes pra ser feito, eu terminei, que deixando um pouco de lado, mas assim eu poderia ser mais atuante nesse sentido, de cobrar isso. Gestora – Escola B

Essa declaração revela um tipo de participação política que, de certo modo, tende a se opor aos modelos e/ou tipos de participação política analisados neste estudo. Entretanto não corresponde a sua concretude, ou seja, não existe na prática, é apenas um desejo, um ideal de participação política a ser perseguido, conquistado. Mas isso pode se tornar realidade, a partir da adoção do terceiro tipo de participação política sustentado por Bobbio (1999). Os conselhos escolares concebidos como instância máxima da unidade de ensino e estratégia de gestão democrático-participativa requerem um tipo de participação política que possibilite a garantia de intervenção de forma direta ou indireta nos processos decisórios. Esse tipo de participação política, que demanda a participação de forma dinâmica, colaborativa e eficaz por parte dos conselheiros, recebeu o nome de participação.

Pode-se afirmar que os vários tipos de participação política analisados encontram sustentação nos paradigmas conservadores de gestão, na prática da maioria dos gestores (ras), bem como na forma pela qual o conselho escolar é constituído, pois sua maneira predominante de composição é a indicação. Sendo assim, há outro elemento igualmente relevante, que contribui para a permanência da concepção liberal de participação autoritária e se manifesta na ausência de convocação por escrito por parte do presidente do conselho aos conselheiros e à comunidade, para participarem das reuniões. Essa postura se confirma nas seguintes falas:

Um dos participantes do conselho ou a direção da escola, através da direção da escola me comunica. Professor – Escola A.

Os inspetores do turno da tarde me chamam, dizem que o diretor quer falar comigo. Aluno – Escola A.

Através de recado pequeno, tipo bilhete haverá reunião e quando não tem condições assim um avisa o outro, geralmente o presidente ai vai passando, agente, todo mundo fica comunicado. Gestora – Escola – A

O diretor me convida. Mãe – Escola A

Eu sou convocada por bilhetes, por anotações no quadro funcional.
Funcionária - Escola - B

Eu acho que é importante toda a participação, a participação de todos, porque tem coisas que agente tem que resolver da escola e tem que ser no conselho mesmo. Funcionária – Escola – B

Esses depoimentos revelam que a gestão das organizações escolares é autoritária, porque guarda forte vínculo com os fundamentos do paradigma da administração escolar científica, baseada no centralismo e na autoridade do gestor (a). As novas declarações que seguem corroboram, de forma muito sutil, para a permanência e a continuidade desse tipo de participação política, com foco na convocação, como mostram estas declarações dos conselheiros:

[...] faz-se o convite, e é encaminhado a todos os membros do conselho. Professora – Presidente do Conselho – Escola B

Bom, agente teve um problema em uma das reuniões em que a pauta, a pauta sempre era entregue com antecedência, uma antecedência de as vezes de até 5 (cinco) dias e houve um problema que a pauta de uma das reuniões, ela foi divulgada e isso causou um transtorno, então o que foi decidido no conselho e que inclusive consta no estatuto a depender do assunto, do nível, do grau do assunto e do sigilo que ele necessite a pauta, ela é divulgada e entregue algumas horas e até mesmo alguns minutos antes da reunião, dependendo da necessidade de sigilo desse assunto, se for um assunto comum é entregue antes. Professora – Presidente do Conselho – Escola B.

Geralmente agente recebe quatro, cinco dias antes, houve alguns problemas, porque essa pauta terminou acontecendo de ela, ter alguns assuntos, que é, é mais delicado, e terminou que vazou, aí deu problemas, tem vezes que agente só comunica oralmente, olha vai ter tal assunto, mas antes a pauta vinha quatro dias antes para agente saber do que ia tratar. Gestora – Escola B.

Essas declarações expressam que tanto a ausência da pauta de reuniões como a convocação das reuniões, seguidas da indisponibilidade do assunto a ser discutido, reforçam a participação política do tipo autoritária, que se caracteriza pela sua natureza cooptativa. Portanto, essa prática vem transformando os conselhos escolares em meros órgãos apêndices da gestão escolar e é por esses e outros motivos que esse mecanismo de gestão não conseguiu avançar. Ainda no tocante à pauta de convocação para as reuniões, vejamos o que diz o conselheiro:

[...] e nos tínhamos além das reuniões ordinárias que são convocadas através de um comunicado por escrito a todos os conselheiros com hora e dia marcado e a pauta definida para que se discuta naquela reunião aquela pauta que foi preparada mais logicamente se surgiu um outro ponto que os conselheiros agente pode discutir não há nenhuma amarração que só deve discutir na reunião aquilo que essa na pauta pode surgir novamente lógico uma pauta mais abrangente e agente discuti depende da disponibilidade dos conselheiro. Gestor – Presidente do Conselho – Escola – A

Essa declaração do conselheiro da Escola “A” pressupõe certa abertura da gestão escolar e, sobretudo, do conselho, no sentido de proporcionar a participação da comunidade escolar e local nessa instância de poder. Esse, inclusive, declarou que a pauta poderá ser reelaborada, modificada, segundo as necessidades da comunidade. Todavia, é oportuno registrar que, apesar de a pesquisa ter se estendido, não tive oportunidade de participar de nenhuma reunião do conselho escolar dessa unidade de ensino. No percurso da investigação, tive que retornar às unidades escolares diversas vezes, pois a gestão escolar apresentou resistência para disponibilizar o acesso aos documentos, aos livros de atas e ao projeto pedagógico. O acesso aos livros de atas e suas cópias levou dias, semanas e meses difíceis, mas, com paciência e persistência, aos poucos, eles foram sendo liberados, tanto por parte do gestor (a) quanto da equipe gestora. Contudo, a escola “B” ofereceu maior resistência, no que concerne à disponibilidade do livro de atas e apresentou postura autoritária. Essa atitude revelou grande contracenso, uma vez que essa unidade escolar mostrou-se aberta para a realização do trabalho, convocando-me para participar das reuniões do conselho, e que estive presente três reuniões do colegiado.

4.5. As atividades dos conselhos escolares

A atuação dos conselhos escolares, nas suas diversificadas e complexas atribuições, tem uma trajetória que oscila entre os diferentes paradigmas de gestão escolar. Os conselhos escolares, como estratégia de democratização do ensino público, adquiriram legitimidade a partir da Constituição Federal de 1988, uma vez que o direito à educação passou a ser considerado como o primeiro e mais importante de todos os direitos sociais. Nessa perspectiva, a institucionalização dos conselhos escolares envolve mudanças nas estruturas administrativas, porque, como diz Gohn (2007, p.85), são “instrumentos de expressão, representação e participação; em tese, eles são dotados de potencial de transformação política” e correspondem às políticas de descentralização da gestão educacional brasileira.

Após leituras minuciosas das atas do conselho da Escola “A”, constatou-se que esse órgão colegiado se reunia para discutir e deliberar sobre os mesmos temas, e a maioria, salvo raras exceções, sempre teve como pontos de pauta a dimensão administrativo-financeira. Analisando as atas de meados dessa década do colegiado em questão, verifica-se que, dentre os temas discutidos, os que mais se fizeram presentes foram: apresentação e análise de planilhas de pesquisas de preços, prestação de contas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), devoluções de funcionários, verbas da merenda escolar e a elaboração do cardápio.

Identificam-se, nesses documentos, outros assuntos de ordem administrativa, que apareciam de forma esporádica e com menor intensidade. Eles estão vinculados à dimensão administrativa e voltados especificamente para a organização e condução da dinâmica escolar. Tais assuntos não envolvem diretamente recursos financeiros, como: informes gerais sobre o ano letivo, número de matrícula, quantidade de turmas, questões relativas à violência na escola, atribuições do conselho escolar (aumento do número de membros), reforma do prédio da escola e conversas isoladas sobre a conduta, indisciplina de alguns alunos.

De acordo com os registros de livros de Atas, o conselho da escola “A” se reuniu uma única vez em 2009 e, mais uma vez, no primeiro semestre. É oportuno dizer que esses registros, quando comparados com anos anteriores, revelaram uma queda significativa no número de reuniões realizadas pelos respectivos conselhos. Esse acontecimento tem ligação estreita com as políticas de descentralização dos recursos da merenda escolar, recursos do PNAE, que foram desvinculados das unidades de ensino para a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC/JP). Contudo, esse evento restringiu o poder de decisão das escolas, portanto, sua autonomia.

Igual performance apresentou o conselho da escola “B”, pois sua atuação, de certo modo, assemelha-se ao conselho da escola “A”. Esse colegiado também vem investindo esforços na função administrativa, com maior destaque para a estrutura organizacional e seu quadro de pessoal. Conforme declarações dos conselheiros, as deliberações mais recentes tiveram como foco:

Prestações que o conselho, o presidente nos passam, tudo que foi gasto, o que entrou, saiu, é, saldo, dispõe até o extrato bancário pra, mostra tudo. [...] São as de ordem econômica [...] desde a indisciplina do aluno a prestação de conta da escola. Funcionário – Escola – A

Muitas vezes é problema com funcionários, eu acho que também é o mais corriqueiro, verbas também, problemas de verba que chega para a escola, fazer o que? Recurso é o mais badalado, porque o PDE, PDDE cai sempre em cima do conselho. Professor – Escola – A

Falta de funcionários na escola, não cumprir é, é, não cumprir com seu horário de trabalho, isso ai é muito, é o que mais tem aqui. Não, também tem sobre alunos, tem sobre alunos também e também tem vamos assim tipo comprar, discutir o dinheiro que chega o que agente vai comprar, a discussão também tem sobre isso. Funcionária – Escola B

Os assuntos que já aconteceram com muita frequência foi relacionado com a postura profissional, sejam com relação a atraso, atrasos ou faltas, é, a própria dinâmica de trabalho apresentada pelo funcionário e aconteceu também relacionado à postura e a conduta de alguns alunos. Professora e Presidente – Escola - B

Tais declarações confirmam que os problemas tratados nos conselhos oscilam entre duas dimensões da gestão escolar: a administrativo-financeira e a dimensão pedagógica. Entretanto, a dimensão administrativa ocupa lugar central, aliás, de destaque, nas reuniões. Portanto essa dimensão tomou a maior parte do tempo das discussões no conselho da escola “B”. Por outro lado, essas declarações revelaram o quanto os conselheiros se sentem constrangidos e, por vezes, acuados, quando essa instância de poder os convoca a qualquer tempo, ou seja, extraordinariamente, para deliberarem sobre problemas que tratam da postura profissional de funcionários e/ou docentes, uma vez que, para a gestão escolar, eles não se adequaram e não correspondem ao perfil da escola.

Esse fato foi constatado na reunião do dia 28/10/2009, cujo carro-chefe foi a “avaliação de funcionários”. Contudo a gestão escolar, com sua perspicácia, atentou para a abordagem de outros temas, que precisariam ser discutidos, a saber: a avaliação do pedido de Abono Permanência da professora Josefa (nome fictício), informações acerca da chegada de recursos do PDE e distribuição de texto sobre o conselho escolar para elaboração do regimento desse colegiado. Percebe-se que a gestão escolar, de forma muito sutil, agregou a esse problema alguns assuntos de interesse geral da escola, fazendo menção à gestão pedagógica. Mas essa ação, por parte da equipe gestora, manifestou seu cuidado, no sentido de garantir sua continuidade à frente da gestão sem se macular.

Mas, um fato curioso me chamou a atenção: ao analisar a Ata do dia 28/10/2009, percebi que o seu conteúdo foi inteiramente dedicado à “avaliação do desempenho profissional do funcionário vigilante Gabriel de Souza (nome fictício). Essa constatação revelou que os assuntos referentes à função pedagógica, à aprendizagem e ao ensino surgiram como uma espécie de relâmpago, ou seja, eles são apenas mencionados de forma

superficial, não havendo discussões mais aprofundadas e com deliberações de propostas efetivas.

Sendo assim, o conselho escolar vem dando ênfase à dimensão administrativa, com destaque especial para o aspecto da avaliação do quadro funcional, pois das três reuniões das quais participei nesse colegiado, duas abordaram, entre outros temas e/ou problemas que foram discutidos e deliberados, a “avaliação do desempenho profissional de funcionários e/ou docentes”. Nessa perspectiva, as assembleias tiveram início com a avaliação do funcionário e se revelou como sendo um momento de grande estresse para o avaliado e os avaliadores (conselheiros). Cabe dizer que, na maioria das vezes, o colegiado apenas referenda as medidas anteriormente tomadas pela gestão escolar, pois a gestão vem transferindo atribuições de sua competência para o colegiado.

Essa prática continua se repetindo e se confirmou na reunião do dia 11/11/2009, bem como na Ata de mesmo dia. Essa reunião teve como ponto de pauta os seguintes temas: discussão sobre as atribuições do conselho escolar, enfatizando a ética, durante e após as Assembleias, coleta de sugestões para a elaboração do regimento do conselho, apresentação e justificativa para realização de experiência piloto por uma professora e avaliação funcional do funcionário João Batista (nome fictício).

Quanto às atribuições administrativas do conselho escolar, o tema da ética foi abordado tendo em vista a questão do sigilo, dos conselheiros (as) guardarem sigilo acerca dos assuntos e deliberações tomadas e encaminhadas ao conselho. A gestão escolar decidiu suspender a divulgação da pauta de reuniões do conselho escolar, apenas comunicar, convocar os conselheiros para as reuniões sem a pauta do dia. Essa medida se justifica em função de o conselho dessa unidade escolar vim se transformando numa espécie de delegacia escolar. No tocante às sugestões para elaboração do regimento do conselho escolar, foi distribuído entre os conselheiros textos para estudos e posterior elaboração, mas não consegui acompanhar sua feitura e, em curto período de tempo, recebi-o em mãos da atual presidente do colegiado.

De acordo com as observações realizadas nessa reunião, aconteceu uma inversão dos temas que foram discutidos, uma vez que o último tema a ser discutido passou a ser o primeiro, o tema da “avaliação funcional”. Na verdade, essa inversão demonstrou tamanha a importância que esse colegiado vem dispensando aos aspectos da gestão administrativa em detrimento dos demais, principalmente em relação aos assuntos e/ou problemas que dizem respeito exclusivamente ao ensino. Nessa reunião, o tema da avaliação funcional teve lugar privilegiado, chegando a apresentar uma Ata exclusiva para registro dessa matéria pelo

conselho (ver anexo). As análises das Atas dos dias 11/10/2009 e 14/12/2009 revelaram que a Ata do dia 11/10/2009 foi dividida por temas, ou seja, a primeira Ata faz referência ao conteúdo da “avaliação funcional”, e a segunda esboça o registro dos demais pontos de pauta, que são de ordem administrativo-pedagógica.

Percebe-se que, ao longo dos anos, a trajetória dos conselhos escolares vem dando ênfase à função administrativa, que se traduz, mais uma vez, na Ata intitulada “Ata do Conselho Deliberativo para análise de Desempenho Profissional dos Funcionários e Professores Ano Letivo de 2009”, cujo propósito se constituiu na avaliação do desempenho da Escola no Projeto Escola Nota 10¹¹. A avaliação teve como subtemas: a análise do baixo desempenho na avaliação das turmas do 3º, 4º e 7º Ano, do turno da manhã, bem como a baixa pontuação referente à Formação Continuada dos professores e técnicos. Essas informações constam na Ata de reunião do dia 14/12/2009.

As discussões limitaram-se à tentativa de justificar e explicar o baixo desempenho da escola no referido Projeto, atribuindo-lhes as seguintes motivações: a recém-implantação de uma nova metodologia para as turmas do Ensino Fundamental I, salas de aula superlotadas e a falta de compromisso de alguns profissionais em sua prática docente. O documento analisado também mostrou que houve baixo desempenho em outros componentes curriculares, como Matemática e História. Entretanto, a equipe gestora e o colegiado chamaram a atenção para o exercício docente do Professor de História, que não demonstrava ter compromisso político-social com a questão do ensino público, e quanto à Professora de Matemática, que apresentou dificuldade ligada à metodologia, à transposição do conteúdo curricular. Nessa perspectiva, a avaliação do desempenho profissional dá continuidade com a auxiliar de serviços gerais. Após discussões o conselho escolar e a equipe gestora decidiram-se pela não renovação dos contratos de trabalho desses servidores.

Considero relevante destacar que a avaliação e/ou análise acerca do desempenho da escola e de cada profissional individualmente teve única preocupação, a garantia do 14º. (décimo quarto) salário, mais do que com o ensino e a aprendizagem, com a elevação do desempenho escolar dos alunos. Sendo assim, o conselho escolar não buscou articular de forma efetiva os processos pedagógicos com a função da escola.

¹¹ O Decreto nº. 6.492/2009 estabelece a regulamentação do Prêmio Escola Nota 10 no exercício de 2009. Conforme o Art. 2º. – O Prêmio Escola Nota 10 é baseado na valorização do desempenho da aprendizagem e da gestão escolar, com a finalidade de avaliar o grau de desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e dos trabalhadores da educação que atuam nas Escolas Municipais do Ensino Fundamental. O decreto visa à bonificação de um salário base, essa remuneração será calculada de acordo com o percentual total dos indicadores, estabelecidos nesse decreto.

Esse modo de fazer o conselho escolar funcionar revelou o abismo existente entre os paradigmas em confronto analisados, pois reunir o colegiado para deliberar sobre a avaliação do desempenho funcional e docente implica na quase completa falta de entendimento e, acima de tudo, vontade política por parte dos gestores (as) de fazer essa instância de poder funcionar, segundo os princípios democráticos que o fundamentam. Por outro lado, essa distorção é reveladora de perseguição política. Embora isso venha ocorrendo de forma velada, por vezes, ocorreu de forma explícita.

Desse modo, a gestão escolar vem transformando o colegiado num órgão punitivo, distorcendo o seu real sentido, e vem utilizando-o de forma errônea e persuasiva. A gestão escolar vem transpondo para os conselhos escolares assuntos e/ou matérias que são de sua competência e responsabilização, como por exemplo, vem sendo periodicamente acionado para a avaliação da conduta funcional dos servidores, sejam docentes ou não docentes. Sendo assim, a gestão escolar, para não assumir a responsabilização acerca da transferência de servidores, convoca e encaminha para o conselho escolar sua resolução, já que esse constitui um órgão de poder da escola, restando à gestão escolar apenas a incumbência de protocolar as deliberações tomadas e encaminhar a devolução desse (s) profissional (nais) para o órgão Executivo SEDEC/JP.

Mediante o exposto e conforme as observações e análise no registro de Ata da reunião do dia 12/03/2010, esse colegiado se reuniu mais uma vez para avaliação funcional docente, como mostra o desabafo do Professor avaliado “... que com ditadura não se constrói educação” Professor – Escola – B. Essa breve declaração exprime o nível de tolhimento por parte do professor em relação à postura da gestora. Sua presença sistemática às reuniões e sua participação política é tão forte e objetiva, que Bobbio (1996) a classificaria como participativa. Portanto, a participação política da gestora do conselho da escola “B” é tão pujante que pensei ser ela a presidente do respectivo conselho. Veja-se a foto:



Fonte: Dados da pesquisa. Desconsiderar a data na foto.

Essa é ilustrativa do símbolo de poder na escola e da gestão escolar. Nessa perspectiva, o conselho escolar vem sendo representativo desse segmento, ao invés da comunidade escolar e local. Essa forma de atuação dos conselhos deve-se à incorporação do paradigma da administração conservadora e difícil dissolução dele, pois o gestor (a) e seus vice-gestores (ras) administram sozinhos (as) a unidade escolar.

Esse modelo de gestão escolar não estabelece ligação com o paradigma da gestão democrático-participativa, portanto denuncia sua perversão, guardando resquícios da visão patrimonialista da administração pública. Quanto à atuação do conselho da escola “A”, as análises partiram das manifestações obtidas a partir dos registros das atas e das informações colhidas nas entrevistas, uma vez que esse colegiado se reuniu uma única vez em 2009 e mais uma vez no 1º. semestre deste ano. Cabe informar que o período de realização da pesquisa coincidiu com a realização da segunda reunião, da qual não participei, porque não fui convidada.

Atualmente e conforme as declarações dos conselheiros, os assuntos e/ou problemas mais discutidos nos conselhos escolares estão mais voltados para a dimensão administrativa da gestão escolar, conforme esta declaração:

Falando sobre as verbas que vem pra o colégio, assinar os papéis também das atas que vem. Mãe – Escola – A.

Essas palavras sustentam que a gestão escolar e seus mecanismos de suporte vêm dando ênfase à dimensão administrativa e financeira em detrimento da dimensão pedagógica. Na verdade, os conselhos escolares, na forma como estão sendo conduzidos, são reflexos de uma prática pautada na concentração do poder e, por extensão, continuam fortalecendo e ampliando os aspectos relativos à dimensão administrativa da administração educacional. Essa comprovação tem base nas declarações dos conselheiros já referendados e nos trechos da Ata do dia 04/05/2009, em que o conselho se reuniu de forma extraordinária para aprovação do Plano dos Técnicos, Proposta do Regimento (esse não é o regimento do conselho escolar, mas da escola) e versão final do Projeto Político-pedagógico. De acordo com o exposto, o conselho se reuniu para deliberar sobre assuntos vinculados à função administrativa e também pedagógica, mas se percebe que sua orientação e condução têm como ponto máximo o cumprimento das normas emanadas pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC/JP).

Sendo assim, os conselhos escolares investigados não constituem órgãos da gestão escolar focados nas discussões das políticas educacionais no interior da escola e não apresentaram preocupação com o fomento de projetos voltados para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos. Veja-se o que revelaram os conselheiros quando questionados sobre os assuntos, temas e/ou questões que deveriam ser trabalhados pelo conselho escolar. Eles disseram que as questões que deveriam ser trabalhadas pelo colegiado deveriam abordar

a questão da indisciplina, [...], questões referentes o aprendizado dos alunos, a evasão, é isso aí, esses três são as mais vistas. Gestora - Escola – A

O mais discutido atualmente, eu to falando em questão inclusive de toda reunião em pauta, aliás, colocada na pauta é a questão disciplinar, nós vivemos numa escola que tem problema sério no bairro, é um bairro periférico, nós temos alunos aqui de várias comunidades, não só do bairro dos Novais, periferia do bairro dos Novais, mais de outras comunidades, isso há com certeza problemas de convivência, isso tem me preocupado sim. Toda reunião de conselho eu faço questão de colocar em pauta esse ponto, a questão disciplinar, trabalhar a disciplina, trabalhar a educação desses alunos, também dos pais que às vezes não tem compromisso bota o filho na escola e acha que a escola é que vai resolver todos os problemas, mas não é. Então, esse é o assunto que mais me preocupa e toda reunião eu faço questão de tocar, de pedir a colaboração de todos os segmentos. Gestor – Escola – B

Geralmente é assim problemas com relação a aluno, é, com relação ao comportamento dele dentro da escola, com relação à violência, com relação ao tratamento com o professor, o não respeito para com o outro, geralmente é com relação a aluno, e indisciplina. Gestora - Escola – A

o problema da droga, o problema que já ocorreu caso de os alunos chegar com bebida e a indisciplina normal deles, por exemplo, matar aula, fugir

pelos fundos da escola e às vezes agressão mesmo contra o professor, quando o mesmo, é, chama a atenção deles. Professora – Escola – A

Essas declarações, seguidas dos registros de Atas, mostraram que o fazer pedagógico vem a reboque da gestão administrativa. Nessa perspectiva, a dimensão pedagógica, as políticas voltadas especificamente para o ensino são, no máximo, comentadas e superficialmente discutidas. Esses conselhos escolares não têm proposta de trabalho ou ao menos uma prática conselheira que demonstrem interesse pelas questões pedagógicas, para além do cumprimento das normas impostas, como por exemplo, a atualização do Projeto Político-pedagógico entre outros. Ainda assim, traduz-se numa função administrativa.

Esses depoimentos apenas fazem referência à existência da indisciplina, da violência, das drogas na escola, entre tantos outros problemas existentes nas unidades de ensino. Portanto, esses apenas expõem os problemas, mas as soluções fazem-se distantes e tendem a se perpetuar a partir de uma gestão escolar descomprometida com a questão do ensino, aprendizagem e formação cidadã.

Os conselhos escolares são órgãos da gestão escolar dotados de “poder” para deliberar sobre a política nas unidades de ensino, entretanto não vêm exercendo sua função primordial, a democratização do ensino público, por dois motivos: o primeiro diz respeito à dissolução do paradigma de administração educacional fincado em bases autoritárias para o paradigma da gestão democrático-participativa. A outra motivação encontra-se na forma como esse instrumento de poder chegou até as escolas, e sua criação foi condicionada à institucionalização de outros mecanismos de gestão democrática que visam, sobretudo, ao repasse de recursos para as unidades escolares. Logo, esse instrumento de gestão democrática não vem recebendo a atenção e a abertura necessárias para que possa se transformar em palco de debate das políticas educativas nas unidades escolares e assim fazer cumprir o princípio constitucional, a democratização do ensino público.

À GUIA DE CONCLUSÃO

A pesquisa, realizada no período de outubro de 2009 a abril de 2010, em duas unidades do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, teve como foco a atuação dos conselhos escolares nesse espaço. O conhecimento das interfaces dos conselhos escolares evidencia suas contradições, resistências, avanços e recuos, por vezes, tímidos, na gestão escolar praticada no cotidiano de cada unidade de ensino, que forma a amostra desse estudo.

A escola é uma organização que apresenta objetivos, ritmos e processos próprios de funcionamento e, como toda e qualquer instituição organizacional, também é conduzida por normas, regulamentos, leis, decretos entre outros. Mas, anterior às leis e aos decretos são os homens e as mulheres que a conduzem. Portanto, os processos organizativos e as práticas de gestão escolar têm fundamentos nos paradigmas de administração que os contextos social, político e econômico preconizam. Nessa perspectiva, as atuais práticas de gestão escolar aproximam-se dos fundamentos evidenciados na Constituição Federal de 1988, que consagrou o princípio da gestão democrática do ensino público, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Art. 3º, Inciso VIII, que foi reafirmado no Art. 14, Incisos I e II e nas leis subsequentes. Todavia, é oportuno dizer que as leis não constituem mudanças nas estruturas organizacionais, na escola ou na sociedade, caso não tenham sido gestadas nos movimentos de base social e política a partir das demandas da sociedade pela conquista e a garantia dos direitos sociais dos cidadãos.

No Brasil, o paradigma da gestão democrática e participativa está associado à abordagem da administração pública societal. Esse modelo de gestão pública é fruto das experiências alternativas e inovadoras de algumas administrações municipais e estaduais e de partidos progressistas, como o Partido dos Trabalhadores (PT). Essa nova abordagem de gestão pública compreende mudança de concepção de gestão educacional e escolar, fundamentada nos princípios da gestão democrática e participativa. Mas a efetivação desse paradigma requer a criação e a implementação de instrumentos de gestão democrática e participativa que desenvolvam o reforço da autonomia e da flexibilidade na gestão escolar. Nessa perspectiva, os conselhos escolares ganharam novo significado e constituíram-se em uma modalidade de gestão específica que se adapta à diversidade das situações existentes.

O estudo apontou, todavia, que, dentre as diversas motivações que comprometem a atuação e o fortalecimento dos conselhos escolares, destaca-se a predominância do paradigma burocrático de administração escolar, que centraliza, de forma autoritária, o

trabalho pedagógico, pois os conselhos escolares emergiram e têm como base de sustentação o paradigma da gestão democrática e participativa, institucionalizado para a descentralização da gestão democrática, tendo em vista o redimensionamento das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras, aliás, ao partilhamento do poder, atribuindo a cada um (a) a responsabilização pelos seus atos e resultados, ao invés de concentrar as atividades em uma pessoa ou em um pequeno grupo, formado, quase todo, por gestores e pela equipe gestora.

De acordo com a investigação, ao longo dos anos, os conselhos escolares vêm sendo transformados em órgãos apáticos, frágeis e portadores de complexidades. Essas características foram identificadas na sua forma de atuar no interior da escola pública, que pouco tem contribuído para a construção do reforço da autonomia escolar e da descentralização da gestão democrática. Sua fraca atuação política e pedagógica remonta a uma forma de autonomia decretada, ao invés de uma concepção de autonomia construída. Isso significa que os conselhos escolares foram regulamentados nas unidades de ensino municipais, sob a orientação de uma base formal-legal, desconsiderando-se, assim, o contexto histórico que garantiu sua conquista. Essa forma de autonomia decretada partiu do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que orientou as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a condicionarem os repasses de recursos financeiros aos sistemas e/ou redes de ensino público ao exercício da regulamentação dos conselhos escolares e outros instrumentos de gestão democrática e participativa como meio de efetivação do princípio constitucional.

Portanto, os órgãos executivos pouco contribuíram para o avanço e o fomento de uma forma de autonomia construída, pois o reforço da autonomia não pode ser uma obrigação para as escolas, porquanto a gestão democrática, como forma e/ou processo de autonomia decretada, constitui um paradoxo na relação democracia/autoritarismo, uma vez que a universalização do acesso ao ensino fundamental ainda exclui indivíduos e grupos que estão fora dos padrões homogeneizadores da escola, e a implementação de instrumentos democráticos, por si só, não favoreceu a democratização da educação básica pública.

Sendo assim, a autonomia não é dada ou decretada. Sua conquista, nas unidades escolares, resultou em lutas e embates travados por nossos pares para a possibilidade de se construir coletivamente o projeto pedagógico, que deve expressar o projeto de educação almejado pela comunidade, em consonância com a legislação educacional e demais legislações em vigor. A autonomia garante a constituição dos conselhos escolares e a implementação do projeto pedagógico. Todavia, vale salientar, autonomia é sinônimo de

responsabilidade, e esta não se restringe ao (s) diretores (as), gestores (as), a responsabilidade, agora, é de todos - pais, alunos, professores e funcionários administrativos - ou seja, a comunidade escolar e local, que têm o direito de participar, por meio dos conselhos escolares, das discussões e decisões referentes à construção coletiva do projeto pedagógico nas unidades escolares, acompanhar seu desenvolvimento e fiscalizar a aplicação dos recursos na implementação dos projetos.

Ressalte-se, entretanto, que o estudo apontou que os conselhos escolares, nas unidades de ensino pesquisadas, deram espaço privilegiado às dimensões administrativas e financeiras e pouquíssima atenção à dimensão pedagógica. Desse modo, a gestão escolar não o compreende como instrumento auxiliar da gestão e órgão articulador das atividades pedagógicas. Por conseguinte, sua estrutura e dinâmica de funcionamento aproximam-se muito mais do modelo autocrático de administração escolar do que do paradigma da gestão democrática e participativa. Por outro lado, a construção da autonomia pela dimensão organizacional implica mudanças culturais profundas.

Diante dessa configuração política, os conselhos escolares perdem importância relativa, que se associa à ausência da cultura do exercício da democracia participativa, e sua instalação solicita a participação política dos gestores (ras), do corpo docente e não docente, de alunos (as), pais e/ou mães. Assim, a fraca atuação desse órgão de poder, na gestão da escola pública, tem resquícios no paradigma de gestão burocrático e autoritário. Ambos os paradigmas determinam o tipo de participação política dos conselheiros.

Nesse sentido, os conselhos analisados não esboçam uma participação política concebida como processo de conquista, como recomenda Demo (p.20), porque isso implica outra forma de poder, que tem fundamento na participação efetiva das comunidades escolar e local na estrutura dos conselhos. Os tipos de participação política que mais se destacaram foram: o tipo presença, parcial e manipuladora, que constituem realidade na operacionalização desses órgãos deliberativos. Contudo, a superação desses tipos de participação política requer a dissolução do paradigma autoritário e burocrático de gestão escolar para o paradigma que prioriza a distribuição e o partilhamento das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras nas unidades de ensino.

As atuais políticas e demandas educacionais compreendem os conselhos escolares como nova forma de governança, que solicita a participação da sociedade nas tomadas de decisão. No entanto, sua efetivação e seu fortalecimento requerem o redimensionamento das práticas de gestão escolar. Nessa perspectiva, a investigação revelou que esses colegiados não vêm dando prioridade às questões ligadas ao ensino, à aprendizagem significativa de

crianças, jovens e adultos, uma vez que a dimensão pedagógica não vem sendo questão central de suas atividades e atribuições, para promover a democratização do ensino público, tendo em vista o avanço na melhoria dos resultados educacionais.

Reconhecendo que toda investigação é parcial e, temporalmente, limitada, posso afirmar que a trajetória do conselho escolar da escola “B” intencionou dar alguns avanços para a construção de processos de gestão democrática e participativa. Entretanto e diante da tarefa de dissolver com o paradigma autoritário de gestão escolar, não conseguiu redimensionar sua atuação e romper com o paradigma de gestão imposto. Já o conselho da escola “A” apresentou algumas semelhanças com o primeiro, com destaque para sua forma de estruturação e função mais fomentada. Contudo, a investigação mostrou que os conselhos escolares podem ser concebidos como órgãos apêndices da gestão escolar, que não atuam autônoma e efetivamente, ao contrário, eles vêm encarnando o perfil de órgãos punitivos da gestão escolar.

Sem intencionar concluir, tendo em vista que a investigação apresenta elementos para continuar aprofundando o tema em discussão, sugiro a realização de encontros de formação para todos os segmentos, como resposta às exigências dessa prática, no sentido de canalizar esforços para melhorar a prática pedagógica do processo educacional das unidades de ensino municipal. Ao acreditar que as mudanças educacionais só se efetivam pelo caminho da reflexão, que provocam desacomodação e rupturas para a construção de novos fazeres, novas práticas, é que proponho a Formação Continuada dos conselheiros escolares, cuja finalidade consiste em fortalecer a gestão democrática e participativa nas unidades escolares. A Formação deve ser orientada para a elaboração/construção de uma Minuta para regulamentar a estrutura e o funcionamento dos conselhos escolares do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa e deve assegurar a criação de eleições diretas para os conselheiros escolares, como forma de promover o exercício da democracia, para cuja garantia a Secretaria de Educação, como órgão executivo, formará comissão para institucionalização e acompanhamento do processo eleitoral para escolha dos conselheiros escolares nas unidades de ensino, a exemplo do que ocorre com as eleições para os cargos de gestores (ras) e vice-gestores (ras).

Nessa perspectiva, é tarefa da comissão garantir a organização e a composição dos colegiados, para que eles se transformem em espaços de decisão da comunidade escolar e local, que precisam ser ressignificados. Os conselhos não devem ser, simplesmente, órgãos consultivos e representativos, mas devem ter caráter deliberativo, para que possam discutir, definir e deliberar as questões da unidade escolar e implementar o que foi discutido

democraticamente. Essa medida representa uma proposta para efetivação do princípio constitucional da gestão democrática e a possibilidade de avançarmos na elevação de melhores índices de rendimento escolar. Portanto, os encontros de formação com os conselheiros representam um dos impulsos provocativos para as mudanças ensejadas. O alcance da democratização do ensino público municipal requer mudanças na postura das lideranças escolares, na superação de sua visão conservadora de administração escolar e de modelos de gestão que constituem um dos obstáculos para a efetivação da gestão democrático-participativa.

Nesse sentido, o Curso de Especialização “Escola de Gestores” também representa uma possibilidade de formação dos conselheiros, e, apesar de ser direcionado aos gestores (ras), poderá se constituir como um espaço de formação para os demais conselheiros escolares, partindo do pressuposto de que a avaliação dos cursistas (gestores) implicaria a realização de encontros de formação dos conselheiros escolares, que seria realizada nos polos que formam a estrutura organizacional desse Sistema de Ensino, coordenado pela comissão responsável pelo acompanhamento dos conselhos escolares da SEDEC e pela Coordenação do referido Programa.

Vale ressaltar que a participação política e a mobilização dos conselheiros nas tomadas de decisões corroboram para o fortalecimento dos conselhos escolares, razão por que não se concebe a gestão escolar restrita aos (às) gestores (ras), pois, sozinhos, eles não avançarão em relação à conquista de uma escola pública para todos. Logo, os conselhos escolares fundamentados na perspectiva da educação inclusiva, podem e devem ser transformados em espaços privilegiados para o debate, fomento, implementação e execução das políticas educacionais, construção da autonomia escolar, democratização do ensino público municipal com qualidade social para todos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Sobrinho José. O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Gestão Escolar no Brasil: situação atual e perspectivas, Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

APPLE, Michael W. Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo: Educação e Conservadorismo em um Contexto Global. In: BURBULES, Nicolas C.; Torres, Carlos Alberto (col.). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**, Porto Alegre: ARTMED, 2004, pp.44-57.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Programas federais para a gestão da educação básica: continuidade e mudanças. *Revista brasileira de política e administração da educação*. Revista brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 25, n.2, p.211-231, mai./ago. 2009.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Granfranco. Dicionário de Política. V.12; 12ª. ed.; Editora Universidade de Brasília; Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. In: NAVARRO, Ignez Pinto et al. PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, CADERNO 1, Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da Educação Pública**. In: Genuíno Bordignon. PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e a aprendizagem na escola**. In: NAVARRO, Ignez Pinto et al. PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, CADERNO 2, Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
Acesso em: 28/06/2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico**. In: NAVARRO, Ignez Pinto et al. PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DOS CONSELHOS ESCOLARES, CADERNO 4, Brasília: MEC/SEB, 2004.

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-bretanha. Disponível em: <http://www.scielo.br>.> Acesso em 07/08/09.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (org.). *Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios*, 6ª. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). **GESTÃO DA EDUCAÇÃO: Impasses, perspectivas e compromissos**, 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2004, pp.147-176.

CALIXTO, Eulália Araujo. Mudança terminológica: administração x gestão. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br>>. Acesso em: 18/05/09.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações, 7ª. ed. rev. e atual., Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, Antônio Cabral et al. **PONTOS E CONTRAPONTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL: Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**, Brasília: Liber Livro, 2007, pp. 115-141.

CISESKI, Ângela Antunes. ACEITA UM CONSELHO? Teoria e prática da gestão participativa na escola pública. 1997. (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo.

CUNHA, Elisabete Darci. Gestão municipal participativa e o papel da escola. 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2005.

COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.); MAIA, Eny Marisa; MANDEL, Lúcia Mara. Gestão educacional e descentralização: Novos Padrões, 2ª. Ed., São Paulo: Cortez, 1997.

CASASSUS, Juan. Tarefas da Educação. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DEMO, Pedro. Participação é conquista. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 1996.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em 11/10/08.

FAYOL, Henri. Administração industrial e geral: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10 ed.; São Paulo: Atlas, 1994.

FIGUEIREDO, Nêbia Maria Almeida de. Método e metodologia na pesquisa científica. 2ª. ed. rev. ; São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2007.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª. ed. rev. e aum. ; Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A, 1986, p. 203.

GOHN. Conselhos Gestores e participação sociopolítica. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

GONZÁLEZ, Rodrigo Stumpf. Democracia e Conselhos de Controle de Políticas Públicas: uma análise comparativa, 2000. (Tese) Doutorado – Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 4ª. ed., São Paulo: Atlas, 1994.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.). Autonomia da Escola: Princípios e Propostas, 6ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2004.

IVAN, Novaes. Alinhamento Conceitual em Gestão Escolar. In: 19º. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa. **[Comunicação Oral]**.

JOÃO PESSOA, Lei nº. 5. 981, de 18 de abril de 1989. Dispõe sobre a escolha e designação de Diretores e Diretores-adjuntos de Escolas Municipais e criação de Conselhos Deliberativos nas Unidades Escolares de João Pessoa e dá outras providências. Semanário Oficial, João Pessoa, 15 à 21 de Maio de 1989.

JOÃO PESSOA, Lei nº. 7.255, de 22 de dezembro de 1992. Dispõe sobre a escolha e nomeação de Diretores e Diretores Adjuntos das Escolas Municipais, a criação de Conselhos Deliberativos e de outras providências. Semanário Oficial nº. 313 de 24 a 31 de 12/99, João Pessoa, Paraíba.

JOÃO PESSOA, Lei nº. 8.996/99. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa. Prefeitura Municipal de João Pessoa, Secretaria de Educação e Cultura, João Pessoa, p. 09- 17, 2000.

JOÃO PESSOA, Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa. Projeto Político-pedagógico da Escola Municipal Carlos Neves da Franca. João Pessoa, 2009.

JOÃO PESSOA, Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa. Projeto Político-pedagógico da Escola Municipal Drº. João Santa Cruz. João Pessoa, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, 5ª ed., Goiânia, Ed. Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização, São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. Perspectivas da gestão e implicações quanto à formação de seus gestores. Em aberto, Gestão escolar e formação de gestores, Brasília, v.17, n.72, p.06-33, fev./jun. 2000.

LUCK, Heloisa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 2ª. ed., Petrópolis: Vozes, 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASCENA, Francisca Rodrigues. Conselho Escolar - Os desafios da construção de uma prática com qualidade política: análise de uma experiência em Campina Grande – PB, 2002.

(Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MORTATTI, Maria Eloísa Velosa. Gestão democrática como um processo de educação para a Cidadania. 2006 (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Gestão Democrática da Educação no contexto da Reforma do Estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto e Aguiar, Márcia Ângela da S. (orgs.). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos, 4ª. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Administração Escolar: introdução crítica, 10 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da escola pública. 3ª ed., São Paulo: Ática, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Assalto ao Estado e ao Mercado, neoliberalismo e teoria econômica. Disponível em: [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br).> Acesso em 08/08/09.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br>>. Acesso em: 24/01/10.

PAULA, Ana Paula Paes. Entre o Gerencialismo e a Gestão Social: em busca de um novo modelo para a Administração Pública Brasileira. Disponível em: <<http://www16.fgv.br/rae/.../index.cfm?...1...>> Acesso em: 14/04/2010.

PIRES, Daniela de Oliveira; AMARAL, Josiane Ramos do e LUMERTZ, Juliana Selau. **Público Não-estatal e quase-mercado: implicações para a Gestão Educacional**. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae>> Acesso em: 07/09/09.

QUEIROZ, Rosa Maria Limeira de. Conselho Escolar: possibilidades e limites para uma gestão escolar participativa. 2000. (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e Reforma Educacional no Brasil (1985-2005). In: TEODORO, Antônio (org.). TEMPOS E ANDAMENTOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO: Estudos iberoamericanos, Brasília: Líber Livro, 2008, pp.163-185.

RODRIGUES, Neidson. Ação colegiada: articulação entre ação educativa e administração escolar. In: Por uma Nova Escola: O Transitório e o Permanente na Educação. 9ª ed, São Paulo: Cortez, 1993, p.69-77.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3ª. ed. rev. e amp., São Paulo: Atlas, 2008.

ROTOLO, Tatiana de Macedo Soares. Rosa Luxemburg e os Conselhos Operários. Disponível em: http://www4.pucsp.br/neils/downloads/pdf_19_20/8.pdf. Acesso em: 05/07/2010.

SOUSA, Donaldo Bello de. (org.); OMETTO, Ana Maria H. et. al. Acompanhamento e Controle Social da Educação: Fundos e Programas Federais e seus Conselhos. São Paulo: Xamã, 2006.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SILVA, Tomas Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis, RJ: 6ª, ed. vozes, 1998, p.9-29.

SOUZA, Silvana Aparecida. Gestão Escolar Compartilhada: Democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão Democrática da Educação: observações a partir de uma abordagem gramsciana. Disponível em: www.utp.br/... Acesso: 24/07/10.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Gestão da Educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge Miriam; Haddad, Sérgio (orgs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. Desejos de Reforma: Legislação educacional no Brasil – Império e República, Brasília: Líber Livro, 2008.

VEIGA, Ilma e RESENDE, Lúcia Mª. Gonçalves de. (orgs). Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-pedagógico. In: ESCOLA: Espaço do Projeto Político-pedagógico, ed. Pêros, p.9-33.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CATEGORIAS: GESTORES (AS), ESPECIALISTAS, DOCENTES, FUNCIONÁRIOS, ALUNOS, PAIS E/OU COMUNIDADE LOCAL

IDENTIFICAÇÃO:

- Sexo:
- Idade:
- Grau de escolaridade:
- Função/cargo ou ocupação:
- Segmento que representa:

1. Como foi que você se tornou membro do conselho escolar?
2. Você é conselheiro há quanto tempo?
3. Você conhece o regimento e/ou estatuto do Conselho Escolar? Sabe para que ele serve? Como foi sua elaboração e aprovação pela comunidade escolar?
4. De que forma você é convocado para as reuniões do Conselho Escolar? Você recebe a pauta de reunião com quanto tempo de antecedência?

5. Você já sugeriu algum ponto de pauta para as reuniões do Conselho Escolar?
Quais? Eles foram acatados pelo Conselho?
6. Nas reuniões do Conselho, todos participam (opinam, criticam, sugerem)? Como é sua participação? Como você a classificaria?
7. Em sua opinião, dos membros do Conselho, qual (ais) o (s) segmento (s) que apresentam (m) maior participação? Justifique.
8. Dos assuntos, temas e/ou problemas que chegam ao Conselho Escolar, quais são os mais discutidos? E quais os menos discutidos?
9. Dos assuntos e/ou problemas tratados pelo Conselho, quais os que você sente mais dificuldade para discutir?
10. Dentre os temas mais discutidos, há algum mais polêmico? Ocorrem votações disputadas ou sempre prevalece o consenso?

ANEXOS

Ideb - 2007 2009

17
AV. SANTA LUZIA
2. NOVAS COL. COL. 1
JOÃO PESSOA - PB

1

Ata da Assembleia Geral de Constituição da Caixa Escolar João Santa Cruz de Oliveira. Aos 21 dias do mês de maio de mil novecentos e noventa e sete (1997), Estado da Paraíba, no Bairro dos Novais, situado à Rua Santos Stanislaw, reuniram-se, em Assembleia Geral, professores, funcionários e pais de alunos da Escola Municipal João Santa Cruz de Oliveira, bem como pessoas da comunidade interessadas nos problemas da educação, com a finalidade de deliberarem sobre a constituição da Caixa Escolar da referida unidade de ensino, aprovação do estatuto da entidade e eleição dos membros da Diretoria, do Conselho Fiscal e respectivos suplentes, tudo de conformidade com o edital publicado e afixado no quadro de avisos do estabelecimento. Assumindo a presidência dos trabalhos, o Senhor Diretor da Escola Municipal Dr. João Santa Cruz de Oliveira, depois de convidar a Sra. Maria de Lourdes de Figueiredo Oliveira para servir de Secretária, data reunião, disse que ia colocar em votação o projeto de estatuto da Caixa Escolar João Santa Cruz de Oliveira, conforme modelo estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Lido e discutido, foi aprovado pela Assembleia o aludido estatuto, cujo teor vai transcrito neste livro, em seguida a essa ata. Passando à segunda parte da ordem-dia, declarou o Sr. Presidente que iria submeter à escolha dos presentes os nomes indicados para Secretário e Tesoureiro e seus suplentes, membros de Conselho Fiscal e respectivos suplentes da Caixa Escolar João Santa Cruz de Oliveira. Acrescentou, esclarecendo que, pelo estatuto, o Presidente e o Diretor da Escola, mas o Secretário deve ser escolhido dentre pais de alunos ou responsáveis e o Tesoureiro dentre pessoas do

172

Dolva Pessoa, Maria Pereira, Jose de A. Ramos Magaly,
 Aquino Rodrigues, Aldemar das Lins, Alcega Pereira, Manoel
 Paes, Alberto da Silva, Francisco, Glorinda, Glorinda
 Maria Alves de Lenc, Francisca, Ylda de Andrade,
 D. Amélia Barboza de Santana, Francisca, Soraia, Soraia
 Santos, Joao da Silva, Maria do S. Almeida,
 M. do Carmo, Santa de Oliveira, Juliano J. Batista,
 Maria Garcia Rodrigues, Simeia da Silva, Valdeir, B. M.
 Helio Gomes da Silva, Geraldo Garcia da Luz,
 Yvone de Almeida, Sandra, J. Carlos, Ama
 Raul, Claudio de Souza, Joao Sombra, Helena da Santa, Santa
 Valdeir, Moreira dos Santos, Maria Joia Souza, B. M.
 Adelia Ferreira, Joao Gomes, Joao, Joao, Joao,
 Avami Santos da Silva, Elizabeth da Silva, Ferreira,
 Marlene Nascimento de Albuquerque, Leopoldo, Paulo, Paulo,
 Joao, B. dos Santos, Glorinda, Bruna, Joao, Joao,
 Joao, dos Santos, V. Santos, Pauline de Souza, Silva, G. Santos,
 Mariana, Joao, Maria, Belia, Joao, Nascimento,
 Maria, Maria, do Santos, Joao, de Souza, Joao, Joao,
 da Silva, Pereira, Maria, do Socorro, E. Pereira, Edineide,
 Ferreira da Silva, Adelia, Franca, Diana, Maria,
 Maria, Vera, Joao, da Silva, Joao, Felipe, Joao,
 Joao, Elizabeth, Santos.

TOSCANO DE BRITO
SERVIÇO NOTARIAL E REGISTRAL
 Rua Celso Pessoa, 51 - Fone: (083) 202.1017 - João Pessoa - PB

TOSCANO DE BRITO
 SERVIÇO NOTARIAL E REGISTRAL

Emolumentos cobrados de acordo
 com a Lei nº 5672/92 - R\$ 11,50

Registro de Títulos e Documentos
 Titular: Germano Carvalho Toscano de Brito
 Substituto: Kleber Carvalho Toscano
 Apresentado hoje para Registro, Protocolado no Livro A
 e registrado sob nº 14.274 no Livro B
 ficando cópia arquivada neste Serviço. O que
 Certifico e dou Fé. João Pessoa (PB) 05/JUN/1997



Kleber C. Toscano
 Substituto

Ata da assembleia geral realizada na Escola Municipal João Santa Cruz de Oliveira. Nos nove dias do mês de junho de 1999 (09-06-1999), na Escola Municipal João Santa Cruz de Oliveira, situada na Rua Santa Estanislau n.º 460, no Bairro dos Novais, cidade de João Pessoa reuniram-se, em Assembleia geral, professores e funcionários, técnicos e direção da escola, como também pais de alunos e pessoas da comunidade interessadas nos problemas da escola e da educação de modo geral com a finalidade de deliberarem sobre a renovação da diretoria da escola, a confirmação do estatuto da entidade e eleição e aprovação dos nomes dos membros e do Conselho Fiscal e suplentes, na ocasião aproveitou-se a oportunidade para debater sobre os problemas existentes na escola quando foi ouvido o pronunciamento de vários pais presentes a esta assembleia, onde todos tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões como também ouviram o senhor diretor da escola e professores presentes. Em seguida assumindo a presidência dos trabalhos, o senhor diretor da referida escola agradeceu a todos e convidou a senhora Elisabete, mãe de Araújo para servir como secretária. Nesta reunião disse o senhor diretor que estaria aberta para qualquer um dos membros a modificação do estatuto de conformidade com todos presentes firmaram o mesmo estatuto de Unidade executora sem nenhuma modificação após a leitura na íntegra do mesmo e o texto vai ser registrado em ata, e em seguida passando a segunda parte da ordem do dia, o senhor presidente convidou a todos que se submeter a escolha dos presentes os nomes para compor a Diretoria da escola de acordo com a ordem, que ficou

Ata da assembleia geral realizada na Escola Municipal João Santa Cruz de Oliveira. Aos dez dias do mês de julho de 2002 às 9:30 horas (10.07.2002), na Escola Municipal João Santa Cruz de Oliveira, situada a Rua Santos Glomilau nº 460 no Bairro dos Novais, cidade de João Pessoa reuniram-se, em assembleia geral professores e funcionários, técnicos e direção da escola, como também pais de alunos e pessoas da comunidade interessadas nos problemas da escola e em discussão de modo geral, com a finalidade de deliberarem sobre a renovação da diretoria da Caixa Escolar João Santa Cruz de Oliveira, como também do Conselho Escolar da escola e da conformação do estatuto da entidade e eleição e aprovação dos nomes dos diretores e do Conselho fiscal e respectivos suplentes. Na ocasião aproveitou-se a oportunidade para debater sobre os problemas existentes na escola quando foi ouvido o pronunciamento de vários pais presentes a esta assembleia, onde todos tiveram a oportunidade de se expressar, de emitir opiniões sobre o processo educacional. Em seguida, assumindo a presidência dos trabalhos, o senhor diretor da escola Municipal João Santa Cruz convidou a Senhora Bernadete de Jesus Paralelante para servir como secretária desta reunião, disse o senhor diretor que estava aberta para qualquer um dos membros a modificação do estatuto, de conformidade com todos permanecer o mesmo estatuto da unidade executora sem nenhuma modificação após a leitura na íntegra do mesmo texto que vai ser registrado em ata, e em seguida passando a seguinte parte do ordem do dia, o senhor presidente comunicou a todos que ia submeter a escolha dos suplentes dos nomes para compor a Diretoria da Caixa de acordo com a ordem, que ficou como presidente desta unidade ex-



1950
540
PB

presidente o senhor Elberto Cruz de Araújo, diretor desta comunidade escolar. Como secretária a Senhora Bernadete de Jesus Cavalcante e como tesoureira Ma de Lourdes de Figueiredo Oliveira. Os outros membros do conselho homologados em assembleia geral foram os seguintes: Representantes dos pais: Francisca Bimara Melo Barreto, Maria Leste Rodrigues e como suplentes: Elise Xavin Barbosa, Jacomê Oliveira Lima. Representantes professores turmas manhã: Magaly de Azevedo Rodrigues. Turmas tarde: Cláudia Cristina de Amorim. Turmas noite: José

2005 2ª Sessão Representante dos técnicos: Manuel de Sousa Romão e Ma de Fátima Amoral (suplente) Representante dos funcionários: Juandy Pereira de Lima Junior e Elise Leste Leste de Araújo. Em seguida os elitos foram considerados empossados e a presente ata foi lavrada após as discussões da importância do funcionamento do conselho do bônus 2002-2004, após as discussões o senhor diretor mandou que marcare a ata e provida a sua legitimidade, por fim vai assinada por mim e pelos demais presentes

* ~~Elberto Cruz de Araújo~~ Bernadete de Jesus Cavalcante
 Jacomê Oliveira Lima
 Ma de LOURDES DE SOUZA BARBOSA, Sertanina Maria de Lourdes
 Gabriel Fagundes de Vasconcelos - Manoelina e doze
 Edileva Sales Barbosa, Maria Nítria de Silva
 Maria de Lurdes da Silva Pereira, Clarissa Gomes da
 Jureza Valério Lopes da Silva, Maria de Lourdes
 Carmelinda FERREIRA, MARIA PATÓIA DA SILVA, Elisabete Faria Leste
 Magaly de Azevedo Rodrigues, Maria de Lourdes de Figueiredo
 Olimia, Izaci de Albuquerque Romão, Elizabeth Ferraz
 da Silva, Maria de Fátima Leste Amorim, Maria dos
 de Fátima, Alcides da Silva Leimadomia Susete Garcia
 Obirtes Firmiro de Oliveira, Maria Rodrigues de Silva
 Maria de Souza da Silva Cardoso, Roberto Lopes de Vasconcelos,
 Maria da Penha de Vasconcelos, Maria Rita de Barros de Souza Silva

R. M. De João Santa Cruz
Av. Farias Lima, 400
B. NOVAIS CEP 68.088-640
JOÃO PESSOA - PB

5
Suzanna Gomes de Silva, Elviana Maria Silva de Souza
Flávia Cristina de Aguiar Ribeiro, Gabriela Antunes de Lima,
Maurício Brito, José de Fós Silva.



TOSCANO DE BRITO

SERVIÇO NOTARIAL E REGISTRAL
Rua Luperão, 31 - Fone: (81) 241.7177 - João Pessoa - PB
Registro Civil das Pessoas Jurídicas

Titular: Germano Carvalho Toscano de Brito

Substituto: Kleber Carvalho Toscano

Apresentação para Registro, Protocolado no Livro A

**38 e registrado sob nº 225/250 no Livro A

**24, ficando copia arquivada neste Serviço. O que

Certifico e dou Fé. João Pessoa (PB) 12/JUL/2002



Edinaldo Tibúrcio de Andrade
2º TABELÃO SUBSTITUTO

TOSCANO DE BRITO
SERVIÇO NOTARIAL E REGISTRAL
Inscrição nº 107282 - PB

1630

Ata da assembleia geral realizada na Escola Municipal João Santa Cruz de Oliveira. Aos dezesseis dias de agosto de 2004 às 10:30 horas (16.08.2004), na Escola Municipal João Santa Cruz de Oliveira, situada a Rua Santos Escobar n.º 460 no Bairro dos Novais, cidade de João Pessoa, reuniram-se em assembleia geral professores e funcionários, técnicos, direção da escola, como também pais de alunos e pessoas da comunidade interessadas nos problemas da escola e na educação de modo geral, com a finalidade de deliberarem sobre a renovação da diretoria da Caixa Escolar João Santa Cruz de Oliveira, como também do Conselho Escolar da referida escola e da confirmação do estatuto da entidade e eleição e aprovação dos nomes dos diretores e do Conselho Fiscal e respectivos suplentes, mas ocasião aproveitou-se a oportunidade para debater sobre os problemas existentes na escola quando foi ouvido o pronunciamento de vários pais presentes a esta assembleia sobre o processo educativo. Em seguida assumindo a presidência dos trabalhos o senhor diretor da escola Municipal João Santa Cruz de Oliveira convidou a Senhora Maria de Lourdes de Figueiredo Oliveira para atuar como secretária desta reunião, disse o senhor diretor que estaria aberta para qualquer um dos membros a modificação do estatuto, de conformidade com todos os pontos o mesmo estatuto da unidade executora sem nenhuma modificação, em seguida passou-se a segunda parte da ordem do dia, o senhor presidente comunicou a todos que ia submeter a escolha dos prezados os nomes para compor a Diretoria da Caixa de acordo com a ordem, ficou como presidente desta unidade executora o senhor Gilberto Cruz de Araújo, diretor desta unidade escolar. Como secretário a Senhora Maria de Lourdes de Figueiredo Oliveira e como tesoureira a Senhora

Bernadete de Jesus Cavalcante. Os outros membros do
Conselho homologados em assembleia qual foram os se-
quintes: Representantes dos professores turno Manhã: Magaly
de Aguiar Rodrigues e Jaqueline Rocha Melo
Representantes dos professores turno tarde: Flávia Cristina
de Amorim Ribeiro e Cliveth Quirino Ferreira da Silva
Representantes dos professores turno noite: Flávia Cristina
de Amorim Ribeiro e Cliveth Quirino Ferreira da Silva
Representantes dos técnicos: Manuel de Sousa Ramos e Maria
de Fatima Amaral. Representante dos funcionários: Jurandi Paiva
da Silva Junior e Francisco Marques de Macedo Neto
Como representantes dos pais: Sindimarva Gomes da Costa
Martha Alves de Lima, Suzimar de Lencastre Costa, Jarcia G. da Silva
Com seguida, os eleitos foram considerados empossados
e a presente ata foi lida após os discursos da
importância do funcionamento do Conselho Biênio 2004-2005
após os discursos o senhor diretor mandou que encerrasse a
ata e providencias a sua legitimidade, por fim foi assi-
nada por mim e pelos demais presentes. Maria de Lencastre de Fi-
guedo Oliveira, ~~Cliveth Quirino Ferreira da Silva~~ Sindimarva
Gomes da Costa, Jarcia G. da Silva, Bernadete
de Jesus Cavalcante, Francisca Vanlucia Glaysonne
Aldemir da Silva Lima, Maria de Jesus Ferreira, Cliveth Quirino
Ferreira da Silva, Ruben de Aguiar, Arzeni Ferreira Leite, Romayde
Carvalho de Sousa, Lucilene Silva e Silva. O Sr. Artur
Basil, Valquiria Gonçalves de Vasconcelos, Maria Leticia Coelho, Isoni
Ferreira da Silva, Maria Goreti Lima da Silva, Graieleide da Silva Bonfreser,
Vanice de Sousa, Romayde de Sousa, Elza de Lourenço da Silva,
Gilza Gomes Magalhães, Agreste da Costa Santos, Maria de Lencastre
de Sousa, Maria Dulce. AMU de Ulko, Anete Soares
da Silva, Suzana da Silva Santos, Jarcia Bomício, Jarcis
Alvares, Jarcis, Germano dos Anjos, Jarcis da Silva, Lida
Luis Simões, Jarcis Gomes da Silva, Sindimarva Gomes da

R. M. De João Santa Cruz
Av. Fátima Edmundo, 460
S. NOVAIS CEP 88.068.540
JOÃO PESSOA - PB

7

Contá, táng hás comada Silva Domiana, Abreu, f. n. 1958
Rivomele e f. n. 50/10/05, genida Cosano Pereira
Bertrando de Barros, Kátia Laurencos Maria Bezerra
Luzete de Souza, James de Freitas, Antunes de Lima
Rosa Francisca de Silva Estânia f. n. 20/11/19
Maria das Graças de Oliveira, Genival e f. n. 19/11/19, Maria Luiz
Trindade, Rosário de Rocha da Silva, f. n. 19/11/19, Beatriz de Souza
Rigido de Almeida, Pereira, f. n. 25/11/19, f. n. 20/11/19
Marta Alves de Lima
Marta Alves de Lima

Gilberto de Araújo
Escritor



TOSCANO DE BRITO
SERVIÇO NOTARIAL E REGISTRAL
Rua Condado Pessoa, 81 - CEP 88010-400
Fone: (51) 241-7177 - João Pessoa - PB
www.toscanodebrito.com.br

REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS

APRESENTADO HOJE PARA REGISTRO, PROTOCOLADO NO LIVRO A - 1159
E REGISTRADO SOB Nº 553.473 NO LIVRO A - 1187
PLANEJO CÓPIA ARQUIVADA NESTE SERVIÇO, O QUE CERTIFICO E DOU FE.
JOÃO PESSOA (PB) 25/08/2004

Antonio Sérgio T. Bezerra
Escritor

TOSCANO DE BRITO
SERVIÇO NOTARIAL E REGISTRAL
Emolumentos cobrados de acordo
com a Lei nº 8872/92 - R\$ 24,30



108

aprovaram a todos presentes, e mandaram que
 fosse a ata para providenciar o registro
 da mesma, em Maria de Lourdes de Figueiredo
 Oliveira. Assim a ata que foi por mim
 assinada por mim e por todos que participaram
 da escolha dos membros do Conselho e da caixa
 escolar. São Paulo, 17 de agosto de 2006. Maria de
 Lourdes de Figueiredo Oliveira, *Presidente*
 Jessyca Aparecida de Almeida, Magaly de A. Rodrigues,
 Clécia Helena de Almeida, Grazi de A. Ramos, Maria
 Rita de Castro de Souza Silva, Rubens Pedro de Oliveira,
 Elizabeth Ferreira da Silva, Rosa Angela S. Palitot
 Figueiredo, Claudineia Almeida, Pauline da Silva Tava
 Maria da Costa, Jussara de Souza, Jussara
 Jussara Galdino Ribeiro, Jussara de Souza,
 Carlos de Souza, Bernadete de Souza, Guilherme
 Romão de Souza, Maria Olímpia Maria, Nely
 Luísa Fernandes Gomes, Ruy de Almeida Vasconcelos
 Jussara de Souza, HONORÁRIO: João dos Santos, Dorci
 Clécia Soares Barbosa, Alison Henrique Salustiano,
 Estelita de Souza, Gilberto Ferreira
 Alex José de Souza José Alex Ferreira de Oliveira
 Thales da Cunha Alves da Silva, Jussara
 Fernandes de Souza Carlos Henrique Silva Baldo
 Adriano de Souza Pereira: Raberquino Chagas
 Vera Pereira dos Santos, Lúcia Paquet N. Moraes
 Natane Kamunaga dos Santos: Jussara Alves da
 Natane Emara Lima: Fabriciano Santos de Araújo,
 Joanne Kelly dos Santos: Jussara Kelly Santos de Souza
 Ana Paula de Souza, Elizabeth dos Santos da Silva,
 Ingrid Marques de Almeida
 Marina Carla de Oliveira Tava Galdino dos Santos
 Maria Nogueira

Gilberto Cruz de Araújo
 Presidente



TOSCANO DE BRITO
SERVIÇO NOTARIAL E REGISTRAL

Rua Cândido Peleza, 31 - CEP 68116-400
Fone: (63) 3241-1227 - João Pessoa - PB
www.toscano.debrito.com.br



9
R. M. De João Santa Cruz
S. R. de João Santa Cruz, 400
S. R. de João Santa Cruz, 400
JOÃO PESSOA - PB

**REGISTRO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS JURÍDICAS**

APRESENTADO HOJE PARA REGISTRO, PROTOCOLADO NO LIVRO Nº 2375
E REGISTRADO SOB Nº 415.804 NO LIVRO Nº 4231
FICANDO CÓPIA ARQUIVADA NESTE SERVIÇO, O QUE CERTIFICO E DOU FÉ.
JOÃO PESSOA (PB) 22/03/2014

Vinicius A. Toscano de Brito
Substituto

Ata da Reunião extraordinária 58-10
convocada para aprovação

Nos quatro dias do mês de maio de 2009 (dois mil e nove) às 9:30 minutos, reuniram-se na sala dos professores da Escola Municipal Dr. João Santa Cruz de Oliveira, os membros do Conselho deliberativo da escola do mesmo nome, extraordinariamente para decidir sobre a seguinte pauta: aprovação do plano de ação dos técnicos, proposta do regimento e versão final do plano político pedagógico após a leitura da pauta foi aberto para que todos os conselheiros que receberam uma minuta do projeto e feitas algumas considerações, foi aprovado o plano dos técnicos e as propostas de regimento e do PPP, em seguida o diretor informou que logo que os membros da comissão da SEDUC façam a leitura e possíveis correções do PPP, ele encaminhará para o CMEC (Conselho Municipal de Educação) juntamente com toda a documentação pertinente para solicitar junto ao CMEC a renovação de autorização de funcionamento da Escola Municipal Dr. João Santa Cruz de Oliveira, situado no Bairro dos Novais, na Rua Santos Stanislaw 460, João Pessoa - PB. e após as discussões, o senhor presidente do Conselho mandou que lave a ata que vai assinada por mim e por todos os membros do Conselho. João Pessoa, 04/05/2009. d/a de Lourdes de F. Oliveira, *[assinatura]* Bernadete Cavalcanti

Maria Goretti Cuijimo Soares, Juandy Resera de Lima, Juicy
Elisabel Ferreira Leite, Aldinês da Silva Lima,
Lindivalva Gomes da Costa, Izaci de Albuquerque Rome
Lima, M.^a de F. Lima, Puc. de Lima
Natalia Valério de Rosário.

Ata de Reunião extraordinária do conselho deliberativo

Aos cinco dias do mês de maio do ano de dois mil e dez (05-05-2010) às 9:30 h na Escola Municipal Dr. João Santa Cruz de Oliveira reuniram-se os membros do conselho escolar para discutirem a seguinte pauta: Salários gerais, eleições para diretor, problemas com funcionários, como falta e horário de entrada e saída, como também material a ser adquirido com a venda do PDDE, PDE e Mais Educação. Na ocasião, ficou acordado que as faltas não justificadas legalmente não serão abonadas e o funcionário faltoso corre o risco de ser despedido. Foi informado também o valor dos recursos do PDDE que foi enviado para a escola. Foi informado aos presentes sobre a data das eleições para diretor e sobre a abertura do processo eleitoral na escola. Foi informado que os recursos do PDE ainda não chegaram, os recursos do PDDE chegaram mais ainda não foram gastos, 50% dos recursos serão destinados a compras de material permanentemente e 50% dos recursos destinados a compras de material de consumo que não são gastos de acordo com a necessidade da escola. Sem mais para o momento foi encerrada a reunião e lavrada a ata que vai assinada por mim e pelos demais membros da escola. João Pessoa, 05 de maio de 2010. Mª de Lourdes de Figueiredo Oliveira,
Luzia Luz e Acácio, Maria Valéria de Rêgo

21 JUN 15 16 115370

Ata de Assembleia Geral de Constituição da Caixa Escolar Reconstrução e Compromisso. Aos 30 dias do mês de maio de mil novecentos e noventa e sete (1997), em João Pessoa, Estado da Paraíba, na Escola Municipal Carlos Neves da Franca, situada a Rua Vila Diniz, nº 244, Conjunto José Américo, reuniram-se, em Assembleia Geral, professores, funcionários e pais de alunos da Escola Municipal Carlos Neves da Franca, bem como pessoas da comunidade interessadas nos problemas da educação, com a finalidade de deliberarem sobre a constituição da caixa escolar da referida unidade de ensino, aprovação do Estatuto da entidade e eleição dos membros do diretoria e do Conselho Fiscal e respectivos suplentes de conformidade com o edital publicado e afixado no quadro de avisos do estabelecimento. Assumindo a presidência dos trabalhos, a Senhora Diretora da Escola Professora Francisca Socorro de Medeiros Macedo, depois de convidar a Sr^{te} Maria do Socorro Cruz de Oliveira, para servir de secretária desta reunião, disse que iria colocar em votação o projeto da Caixa Escolar Reconstrução e Compromisso, lido e discutido, foi aprovado pela Assembleia o aludido Estatuto, cujo teor vai transcrito neste livro, em seguida a Sr^{te} Diretora, passando a segunda parte da ordem do dia, pediu a Sr^{te} diretora que iria submeter a escolha dos presentes os nomes indicados para Presidente, Secretária, Tesoureira e seus suplentes e, também os membros do Conselho Fiscal e seus respectivos suplentes da Caixa Escolar Reconstrução e Compromisso. A Sr^{te} Diretora esclareceu que, pelo Estatuto, o Presidente deve ser escolhido pela comunidade escolar dentre as pessoas do magistério, mas a secretária deve ser escolhida pelos pais de alunos ou responsáveis e a tesoureira...

resolha poderia recair em pessoas responsáveis e, pessoas da comunidade associados da Caixa. Posta em discussão e votação a chapa apresentada ficou assim constituída a administração da Caixa Escola construção e Compromisso para o biênio 1997/98. Presidente: Loucia Maria Teixeira C. dos Santos; Tesoureira: Maria do Socorro Cruz de Oliveira; Secretaria: Antonia de Oliveira Silvestre; Suplente de Secretária: Maria da Lourdes Leal; Suplente de Tesoureira: Luiza Regis Vidal Ramalho, para o Conselho Fiscal foram eleitos: Presidente Maria de Fátima Silva Monteiro, membros: Josefa Teixeira Rodrigues Edailsa Minerlino de Queiroz. Suplentes do Conselho Fiscal: Antonia Porfirio de Caldas, Ciríngos de Loucena e Edilenia Pereira dos Santos. Os eleitos foram considerados empossados neste ato. A diretora agradeceu a presença de todos e declarou que iria adotar imediatamente as providências necessárias ao registro da sua entidade no Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas, para fins de direito. Não havendo a tratar, a Srª diretora deu por encerrada a presente reunião e mandou que se lavrasse esta ata, que lida e achada conforme, vai devidamente assinada por mim Maria do Socorro Cruz de Oliveira e pelas demais pessoas presentes, a reunião.

Maria do Socorro Cruz de Oliveira
Antonia de Oliveira Silvestre
Maria da Gendra Pereira da Silva
Josefa Benigno Pereira
Edilenia Pereira dos Santos
Luiza Regis Vidal Ramalho
Fátima Silva Monteiro
Darcilio Silva dos Anjos

TOSCANO DE BRITO
SERVIÇO NOTARIAL E REGISTRAL

Emolumentos cobrados de R\$ 10,00
em 11/11/97

Maria Rosa de Almeida Pereira.
 Lucia Maria Pereira Passimiro dos Santos
 Maria Rosa Vidal Gonçalves
 Francisca Soares de Albuquerque
 na Rua Mendonça da Silva
 Siqueira Figueiredo Graças Sales
 Capimel de Figueiredo Gomes
 São Domingos do Brejo
 Maria Pereira Barros.
 Josefa Teixeira Rodrigues
 Arnaldo B. Santos.
 R. de Lourdes Rique Ferreira
 Manoel Pereira
 Alvaro Correia de Carvalho



TOSCANO DE BRITO

SERVIÇO NOTARIAL E REGISTRAL

Rua Cândido Pessoa, 31 - Fone: (083) 222.1017 - João Pessoa - PB

Registro de Títulos e Documentos

Titular: Germano Carvalho Toscano de Brito
 Substituto: Kleber Carvalho Toscano

Apresentado hoje para Registro, Protocolado no livro A
 e registrado sob nº 115.370 no Livro B
 490, ficando esta arquivada neste Serviço. O que
 Certifico por este instrumento em João Pessoa (PB) 27 JUN 1997

[Handwritten Signature]

TOSCANO DE BRITO
 SERVIÇO NOTARIAL E REGISTRAL

Emolumentos cobrados de acordo
 com a Lei nº 5672/92 - R\$ 11,63

ATA DA REUNIÃO PARA TRATAR DA SITUAÇÃO DO PRESTADOR DE SERVIÇO
MIRANDA DE MENEZES.

Aos onze dias do mês de novembro do ano de dois e nove, às dezto horas noite, reuniu-se na Escola Municipal Carlos Neves da Franca o Conselho Deliberativo Escolar e o prestador de serviço Thiago José Miranda de Menezes, que presta serviço na Escola Municipal Carlos Neves da Franca desde o mês de fevereiro do ano de dois e nove. O referido prestador de serviço fora encaminhado para esta instituição pela Secretária de Educação e Cultura para exercer o cargo de monitor de Informática. A Escola Carlos Neves da Franca havia desenvolvido um projeto com os alunos do 1º ano 7º ano diurna envolvendo software educativo em colaboração com professores e monitor de informática no ano de dois e oito e desta forma havia demonstrado o desejo e interesse em continuar a desenvoltura do aludido projeto, porém com a chegada do citado monitor ficou acordado com o projeto seria amadurecido e trabalhado com maior compromisso, no entanto e no decorrer do ano letivo a falta de interesse do profissional responsável pelo laboratório de informática fora caracterizado ao longo dos meses. O referido monitor senhor Thiago José Miranda de Menezes, não desenvolveu nenhuma atividade planejada com envolvimento do alunado, apresenta faltas constantes com horários totalmente irregulares, demonstrando total falta de compromisso com o trabalho na instituição de ensino. Em alguns momentos se coloca para a equipe gestora sem disponibilidade razão pela qual a escola tem se colocado a sua disposição e atendido todas as suas disponibilidades dispostas que por sua vez sequer funcionou. É um servidor que se considera independente e que não tem satisfação a dar a ninguém na escola. Por outras vezes o senhor Thiago José Miranda de Menezes fora alertado diante deste colegiado sobre a sua postura enquanto servidor, no entanto nada mudou em relação a sua postura. A Escola Carlos Neves da Franca tem pautado seu trabalho em prol do alunado, com respeito e dedicação, portanto não pretendemos continuar com servidor que não tem qualquer compromisso com o trabalho e por assim ser os membros deste colegiado decidem por unanimidade que se faça a devolução do prestador de Thiago José Miranda de Menezes imediatamente a DTIC comunicando-se a devolução a Secretária de Educação e Cultura. Neste ato comunique-se ao servidor Thiago José Miranda de Menezes. Nada mais havendo a tratar foi dada por encerrada a presente reunião. João Pessoa, 11 de novembro de 2009.

*Domenice Silveira Lima, Lúcia Maria de Jesus e
dos Santos, Rita de Cassia de Oliveira*

THIAGO JOSÉ MIRANDA DE MENEZES, monitor de informática e suporte técnico

Lúcia de Fátima

ESCOLA MUNICIPAL CARLOS NEVES DA FRANCA

As ações financeiras destinadas as maquinas e equipamentos de apoio pedagógico, elabora pela escola municipal Carlos neves da franca, referente ao Plano de Ação do PDE 2008/2009. Foi somada em um total de R\$ 5.700,00 do R\$ 6.400,00 destinado a capital, contudo após a pesquisa de preço final obtivemos sobras referentes à R\$ 1.295,00, abaixo discriminado.

Nº.	Descrição	Preço do Plano de Ação	Preço final	Sobra
1	Maquina copiadora	R\$ 1.500,00	R\$ 590,00	R\$ 970,00
2	Câmera digital	R\$ 500,00	R\$ 475,00	R\$ 25,00
3	Projeter de imagens	R\$ 2.800,00	R\$ 2.700,00	R\$ 100,00
4	Caixa acústica	R\$ 900,00	R\$ 640,00	R\$ 260,00
Total	-	R\$ 5.700,00	R\$ 4.405,00	R\$ 1.295,00

ESCOLA MUNICIPAL CARLOS NEVES DA FRANCA

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA EXPERIÊNCIA PILOTO COM OS ALUNOS DO 1º ANO – A

Justificativa:

Venho junto a esse colegiado expressar uma preocupação que já há muito tempo me acompanha e que não é somente problemática desta escola, mas de muitas outras espalhadas pelo Brasil, pois, segundo os PCNs: ***“Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – Inaceitáveis mesmo em países muito pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra-se a maior parte da repetência: no fim da 1ª série (ou mesmo nas duas primeiras séries) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar [...]”***

Em minha experiência pessoal de muitos anos como alfabetizadora, esse fato é real e preocupante para toda a instituição, já que essa deficiência na alfabetização inicial reflete diretamente em todos os outros níveis escolares. Temos que levar em conta, é claro, que a maioria das crianças que chegam para o 1º ano (atual alfabetização), nunca passaram por uma Educação Infantil para que pudessem ser estimuladas no sentido de prepará-los para o ingresso nessa série, muito menos convivem em um ambiente leitor. Considerando tudo isso, um ano letivo apenas torna-se insuficiente para a concretização do processo de alfabetização. E, percebe-se que, frequentemente, as construções feitas em relação à leitura e a escrita, no 1º ano, são desconsideradas na série seguinte, levando a uma alta taxa de retenção ou a promoção para outras séries com o mínimo de alfabetização.

O que proponho é vivenciar, junto com a turma que atualmente leciono (1º ano _A), uma experiência piloto, a qual consiste no acompanhamento por mais 1 ou 2 anos desses alunos por mim, período em que, principalmente na escola pública, a alfabetização torna-se mais sistematizada, garantindo uma continuidade no processo de aprendizagem de cada criança.

A idéia não seria provar que a mesma professora deveria permanecer com a mesma turma por 2 ou 3 anos, mas que houvesse uma maior articulação entre a equipe docente dessas séries iniciais, no sentido de desenvolver estudos, planejamentos e discussões acerca dessa fase escolar, para que as propostas iniciadas no 1º ano fossem continuadas nas séries seguintes, evitando uma ruptura na aprendizagem.

O que solicito deste Conselho é apreciação e a possível aprovação da referida experiência como forma de contribuir para a melhoria do processo de alfabetização em nossa escola.

“O que sabemos é que os professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais interessante (e inclusive mais divertido), embora seja mais difícil porque nos obriga continuamente a pensar.”

Emília Ferreiro

Professora Cristina Maria Tavares de Oliveira – 1º Ano - A

ATA DO CONSELHO DELIBERATIVO PARA ANÁLISE DO DESEMPENHO
PROFISSIONAL DOS FUNCIONÁRIOS E PROFESSORES ANO LETIVO DE 2009

Aos quatorze dias do mês de dezembro de dois mil e nove, reuniu-se na Escola Municipal Carlos Neves da Franca, localizada à Rua Leila Diniz 244 José Américo na cidade de João Pessoa o Conselho Deliberativo, equipe técnica e equipe gestora para analisar o desempenho profissional dos funcionários e professores no ano letivo 2009. Primeiramente a Diretora adjunta Lúcia Domenica da Câmara Silveira disse ter sido de grande importância de fazer uma avaliação do Projeto Escola Nota Dez, que é uma parceria da Prefeitura Municipal de João Pessoa com o objetivo de incentivar o melhor desempenho dos profissionais da Educação. A Escola Municipal Carlos Neves da Franca obteve um baixo desempenho na avaliação das turmas do 3º, 4º e 7º ano manhã, além de obter uma pontuação referente a Formação Continuada dos professores e técnicos. A equipe presente elencou vários motivos para esse baixo desempenho, como: Nova metodologia a qual estava sendo implantada nas turmas do Fundamental I, salas de aula superlotadas, além disso também, a falta de compromisso de alguns profissionais em sua prática pedagógica. A turma do 7º ano apresentou a menor média em relação as outras turmas nas disciplinas de Ciências (2,0), Geografia (2,14), História (3,55) e Matemática (3,37) e segundo a Supervisora da manhã Rivana Andréia Sousa da Silva Régis, que acompanhava a parte pedagógica destas turmas, alguns professores não fizeram um bom trabalho didático. inclusive, as turmas do 6º ano tiveram um alto índice de reprovação. As Disciplinas que os alunos tiveram maior dificuldade foram a de História e Matemática. Foi relatado também pela Supervisora, pela Diretora adjunta Rita de Cássia de Oliveira Tavares e alguns membros do Conselho Deliberativo que o professor de História Jerfeson Ruy Medeiros Carneiro se ausentava por diversas vezes da sala de aula, deixava os alunos dispersos, alguns na sala de aula, outros na sala de informática ou no salão do Refeitório sem o devido acompanhamento, chegava atrasado sem justificativa sendo chamado a atenção por inúmeras vezes. No caso da professora de Matemática Valéria Almeida dos Santos, demonstrou certa inexperiência no trato com os alunos e algumas mães relataram a dificuldade dos filhos em relação a compreensão do conteúdo por causa da má dicção da professora, dificuldade, portanto o aprendizado da Matéria. Foi relatado aos Membros do Conselho Deliberativo pela Diretora Geral Lúcia Maria Teixeira Cassimiro dos Santos as dificuldades que ela havia observado durante o ano letivo, dos professores do Fundamental I, em relação ao Projeto Vivendo em Harmonia. A professora e responsável pelo acompanhamento do Projeto também, falou das dificuldades que vivenciou com os colegas na implantação da nova Metodologia. Em um segundo momento foi avaliado, pela equipe presente, o desempenho do pessoal de apoio, dentro da avaliação foi colocado em questão a situação da funcionária Glaucia Maria Almeida do Nascimento Auxiliar de serviços Gerais, que segundo relatos não desenvolveu um bom trabalho. Depois de ouvirem os relatos e debaterem sobre as questões os Membros do Conselho Deliberativo deliberaram pela não renovação do contrato do Professores Jerfeson Ruy Medeiros Carneiro (História) e Valéria Almeida dos Santos (Matemática) e da Auxiliar de Serviços Gerais Glaucia Maria Almeida do Nascimento. Nada mais havendo a tratar foi dada por encerrada a presente reunião. João Pessoa, 14 de dezembro de 2009.

Lúcia Domenica da Câmara Silveira

Prefeitura Municipal de João Pessoa

SEMÁRIO OFICIAL

137

João Pessoa, 15 à 21 de Maio de 1989

Pago Nº 25 0,20

ATOS DO PREFEITO

LEI Nº 5.961, DE 30 DE ABRIL DE 1989.

DISPÕE SOBRE A ESCOLHA E DESIGNAÇÃO DE DIRETORES E DIRETORES-ADJUNTOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS E CRIAÇÃO DE CONSELHOS DELIBERATIVOS NAS UNIDADES ESCOLARES DE JOÃO PESSOA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, ESTADO DA PARAÍBA, FAÇO SABER QUE O PODER LEGISLATIVO DECRETA E EU SANCIONO A SEGUIRTE LEI:

Art. 1º - A designação para o exercício de função gratificada de Diretor e Diretor-Adjunto de Escolas Municipais será efetuado pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, após a escolha realizada, mediante eleição direta e secreta, pela comunidade escolar da unidade de ensino.

§ 1º - Para efeito da nomeação de que trata este artigo, a escolha do Chefe do Executivo Municipal ocorrerá sempre sobre os autos.

§ 2º - Entende-se por comunidade escolar o conjunto de professores e especialistas em educação, funcionários, alunos e pais filiados à Associação de Pais e Mestres.

Art. 2º - Os mandatos de Diretor e Diretor-Adjunto de Escolas Municipais terão de 02 (dois) anos consecutivos podendo ser renovados por igual período.

§ UNICO - O Diretor e Diretor-Adjunto não poderão exercer mais de dois (02) mandatos consecutivos.

Art. 3º - Fica criado o Conselho Deliberativo das Unidades Escolares cujo mandato será renovado de 02 (dois) anos e será constituído:

- a) pelo Diretor;
- b) de um Adjunto, eleito pelos demais Alunos da Escola;
- c) de um Especialista em Educação, eleito pelos demais especialistas em Educação da Escola;
- d) de um Professor, por turno de funcionamento da Unidade Escolar, eleito pelo corpo docente do turno;
- e) de um funcionário, por turno de funcionamento da unidade escolar, eleito pelos funcionários do turno;
- f) de um pai materno, por turno de funcionamento da Unidade Escolar, eleito pelo corpo de pais maternos;
- g) de um pai paterno, por turno de funcionamento da Unidade Escolar, eleito pelo corpo de pais paternos;
- h) de um representante da comunidade escolar, eleito pelo Conselho Deliberativo das Unidades Escolares.

§ 1º - Para as eleições visando o funcionamento da Unidade Escolar.

Art. 4º - Delibera sobre a destituição dos Diretores e Diretores Adjuntos de escolas, no âmbito desta lei.

Art. 5º - Propor medidas visando a integração escola-comunidade.

Art. 6º - Cumprir e fazer cumprir o Estatuto do Magistério e normas referentes à educação.

Art. 7º - Outras providências correlatas.

Art. 8º - O Diretor e Diretor-Adjunto poderão ser destituídos por voto da comunidade escolar, mediante processo administrativo que será iniciado pelo Conselho Deliberativo das Unidades Escolares, ou por meio de processo administrativo iniciado pelo Conselho Deliberativo das Unidades Escolares.

no Deliberativo.

§ 1º - A deliberação do afastamento do Diretor e Diretor-Adjunto deverá ser comunicada formalmente ao Prefeito Municipal através da Secretaria de Educação e Cultura por solicitação do Conselho Deliberativo.

§ 2º - Destituído o Diretor e Diretor-Adjunto, a Comunidade Escolar terá o prazo de 30 (trinta) dias no período letivo, e de 60 (sessenta) dias no recesso escolar, para processar nova eleição e apresentar ao Prefeito do Município, através da Secretaria de Educação e Cultura, o nome do Diretor e Diretor-Adjunto eleitos.

Art. 9º - Destituído o Diretor ou Diretor-Adjunto, de que tratam os § 1º e § 2º do Art. 8º, será indicado pela Secretaria de Educação e Cultura, o Diretor e Diretor-Adjunto substituído por um período de 30 (trinta) dias, até a posse do novo titular.

Art. 10º - Serão considerados eleitos Diretor e Diretor-Adjunto os que obtiverem maioria simples de votos válidos.

Art. 11º - Em caso de empate, considerar-se-á eleito o candidato a Diretor e a Diretor-Adjunto com ele registrado que tiver mais tempo de serviço prestado à Escola; continuando o empate, o que tiver mais tempo de serviço prestado ao Magistério Municipal; prestado o empate, o que for mais idoso.

Art. 12º - Poderão ser candidatos, todos os Professores e Especialistas em Educação habilitados de acordo com a Lei de nº 5.892 de 1.971, e com pelo menos 02 (dois) anos de efetivo exercício na Unidade Escolar.

§ UNICO - Os candidatos, no ato de sua inscrição, deverão apresentar uma proposta de trabalho a ser discutida com a Comunidade Escolar.

Art. 13º - Serão considerados eleitores, em regime de voto proporcional ao número de votantes, todos os Professores, Especialistas, Funcionários, Alunos e Pais de Alunos integrantes da Associação de Pais e Mestres da Unidade Escolar.

§ UNICO - Somente poderão ser registrados como eleitores os Alunos que tenham mais de 10 (dez) anos de idade.

Art. 14º - A Comissão Eleitoral será composta de 05 (cinco) membros escolhidos pela Comunidade Escolar, dentre representantes de Professores, Especialistas em Educação, Funcionários, Alunos e Pais de Alunos para organizar, dirigir e realizar todo o processo eleitoral.

§ UNICO - Compete à Comissão Eleitoral:

- a) Fixar edital com as Resoluções do processo eleitoral 30 (trinta) dias antes das eleições, divulgando-o através de cartazes internos ou pela imprensa local;
- b) Deverá constar no edital o prazo de inscrição para o registro de chapa que será de 10 (dez) dias antes da eleição;
- c) Definir as normas das eleições e divulgar os critérios para a participação dos votantes;
- d) Após as eleições, a Comissão Eleitoral deverá elaborar a ata encimada relativa de todo o processo à Secretaria de Educação e Cultura para homologação e nomeação dos eleitos.

Art. 15º - Na campanha eleitoral será assegurada plena liberdade de propaganda aos candidatos e eleitores.

Art. 16º - A República da Paraíba é considerada uma entidade de desenvolvimento da educação, visando, portanto, uma integração integral das unidades escolares em nível municipal e estadual.

§ 2º - Serão permitidas a utilização de material de propaganda pelos candidatos dentro das dependências escolares.

§ 3º - Os candidatos terão acesso aos equipamentos micrográficos da escola, observando, contudo, a necessidade de não utilizar o material de expediente da Escola.

Art. 17º - Será liberada uma sala para o processo de inscrição, desde que não prejudique seu andamento normal, para realização de reuniões.

Art. 18º - O voto dos integrantes do corpo eleitoral será secreto e igualitário.

Art. 19º - A execução das eleições será de responsabilidade local, mediante a nomeação de uma comissão eleitoral, nomeada pelo Conselho Deliberativo das Unidades Escolares.

Art. 15 - Quando os trabalhos de escrutínio e Voto Reservado e de sua divagação deverão os membros da Mesa Apuradora: a) emitir os resultados de votação e de apuração para a Secretaria de Cultura, acompanhados de relatório; b) encaminhar à Direção de Escola todo o material das eleições para arquivo de Escola.

Art. 16 - Os casos de dúvidas, recursos ou impugnações deverão ser encaminhados à Direção de Escola até 48 (quarenta e oito) horas após a apuração dos resultados.

Art. 17 - Os Diretores e Diretores Adjuntos que dispuserem concorrências deverão se afastar de suas funções 30 (trinta) dias antes do início das eleições.

Parágrafo Único - Cabe à Secretaria Municipal de Educação e Cultura o substituto para os cargos vagos no "casar" do.

Art. 18 - Os atuais Diretores e Diretores Adjuntos, eleitos na forma do art. 1759/68, permanecerão em seus cargos até o fim do mandato.

Art. 19 - Dada a publicação desta Lei terá um prazo máximo de 30 dias após a data de sua publicação.

Art. 20 - Ficam revogadas as disposições em contrário.

Pago da Prefeitura Municipal de João Pessoa, Em 18 de Abril de 1989.

WILSON LEITE BRAGA
Prefeito

SÓCRATES PEDRO DE MELO
Secretário Chefe de Gabinete

ROOSEVELT VITA
Secretário de Administração

EMÍLIA AUGUSTO LINO FREIRE
Secretário de Educação e Cultura

NR 1789 de 11 de abril de 1989

EMENTA: INSTITUI, no âmbito Municipal, o Programa de Assessoramento Legislativo - PRO-LEGIS - e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, institui o Programa de Assessoramento Legislativo - PRO-LEGIS - e dá outras providências, de acordo com o disposto no Art. 61, inciso VI, da Lei Municipal nº 2681 de 1964 e disposições da Lei Municipal nº 5.267, de 16 de 1966.

DECRETO:

MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Wilson Leite Braga
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

Emília Augusto Lino Freire
Secretária

MUNICÍPIO OFICIAL

Pago da Prefeitura Municipal de João Pessoa, em 18 de Abril de 1989.

PROGRAMA ESPECIAL DE ASSESSORAMENTO LEGISLATIVO - PRO-LEGIS, e se constitui de um conjunto de ações que visam à melhoria da atuação do Poder Legislativo Municipal, em consonância com o disposto no Art. 61, inciso VI, da Lei Municipal nº 2681 de 1964 e disposições da Lei Municipal nº 5.267, de 16 de 1966.

ARTIGO 2º - Constituem-se objetivos do Programa:

I - Assessorar o Poder Executivo na elaboração da Legislação Municipal em vigor nos dispositivos constitucionais;

II - Acompanhar o Processo Legislativo de Elaboração da Constituição Estadual, da Lei Orgânica do Município e Legislação Suplementar;

III - Prestar, quando solicitado, apoio técnico-legislativo à Assembleia Legislativa e à Câmara Municipal de João Pessoa;

IV - Assessorar as Associações Comunitárias e as Entidades de Classe na promoção da defesa de seus interesses no âmbito Jurídico-Administrativo;

V - Assessorar, quando requisitado, as representações da sociedade civil na proposição de emendas populares à Constituição Estadual e à Lei Orgânica do Município;

VI - Propor instrumentos normativos, regulamentares e complementares no âmbito Municipal da Constituição e das Leis;

VII - Prestar apoio TÉCNICO, LOGÍSTICO E OPERACIONAL ao Poder Executivo Municipal na edição de seus Códigos, Estatutos e de suas Normas Regulamentares e, inclusive na fase de sua implementação;

VIII - Articular, conjuntamente com a Secretaria de Administração, as ações para a elaboração das normas e procedimentos que visem a verificação do Regime Jurídico do Servidor Municipal, de fixação dos Direitos do Plano de Classificação de Cargos e Salários e de Modernização Administrativa;

IX - Promover ciclos de estudos e seminários estimulando a participação de servidores de modo a assegurar amplo debate no encaminhamento de suas reivindicações;

X - Desempenhar outras atividades correlatas por determinação ou delegação expressa do Prefeito Municipal.

ARTIGO 3º - A Secretaria de Administração proporcionará os meios materiais indispensáveis, e alojará os recursos humanos necessários ao funcionamento do PROGRAMA, dentre servidores municipais ou postos à sua disposição, de notável capacidade técnica-administrativa ou reconhecido saber jurídico, cujas tarefas serão prevalentes, os quais ficam submetidos à prestação de trabalho sob o regime de tempo integral, na forma da Lei 5.581/68 e das normas regulamentares do Município.

ARTIGO 4º - O PROGRAMA ESPECIAL DE ASSESSORAMENTO LEGISLATIVO - PRO-LEGIS, será dirigido por um Coordenador designado pelo PREFEITO MUNICIPAL, e sob sua supervisão direta para um mandato de 01 (um) ano prorrogável e recondução, que atuará em articulação permanente com a Secretaria de Administração e a Procuradoria Geral do Município, com a cooperação e auxílio dos demais órgãos e Entidades.

PARÁGRAFO ÚNICO - A Coordenação do Programa é privativa de advogado e, quando sua função recair em servidor público posto à disposição da Prefeitura, a gratificação por prestação de serviço em regime de tempo integral, que lhe é inerente, em nenhuma hipótese será cumulativa com gratificação de cargo em comissão e nem poderá exceder ao valor da remuneração correspondente a prevista em espécie pelos Secretários Municipais.

ARTIGO 5º - O PRO-LEGIS será integrado, a nível de gerência, por um Secretário Executivo designado pelo Prefeito, ao qual será atribuída uma gratificação correspondente ao valor da remuneração do símbolo CC-2.

ARTIGO 6º - O Secretário de Administração poderá substituir a Secretários do Programa, em número máximo de três, gratificação de função correspondente ao valor da remuneração do símbolo CC-3, desde que designados pela Coordenação para os encargos de supervisão de nível de apoio técnico ou grupo especial de trabalho.

ARTIGO 7º - Os recursos financeiros necessários à implementação do Programa serão alocados pela Secretaria de Planejamento, através do Poder Executivo, promovendo as melhorias de ordem organizacional e operacional no cumprimento das atividades, e a abertura de dotações especiais em dotações de natureza corrente.

ARTIGO 8º - Os recursos alocados ao Programa serão administrados pelo Coordenador, em conjunto com o Secretário-Executivo, com escrita observância a legislação pertinente.

ARTIGO 9º - Para cumprimento de suas finalidades, o Coordenador do Programa poderá firmar, por determinação do Prefeito Municipal, Convênios, Acordos e Ajustes com pessoas e Entidades públicas ou privadas.

ARTIGO 10º - O Programa terá caráter especial e temporário, não podendo exceder a 02 (dois) anos, e sua extinção será determinada pelo Prefeito Municipal quando do cumprimento dos seus objetivos ou verificado a sua desnecessidade.

ARTIGO 11º - A institucionalização das medidas propostas pelo Programa dependerá, em cada caso, do plebiscito respectivo de



MAURILIO M. ESTRELA
26/09/98

ESTADO DA PARAIBA
CAMARA MUNICIPAL DE JOAO PESSOA

LEI Nº 7.255, DE 22 DE DEZEMBRO DE 1992.

PROBANDO NO SEMANARIO
10.11.92 N.º 343
de 24.31 de 1992
UNIDAP/BRAD

DISPÕE SOBRE A ESCOLHA E NOMENAÇÃO DE DIRETORES E DIRETORES ADJUNTOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS, A CRIAÇÃO DE CONSELHOS DELIBERATIVOS E DE OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

63

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, ESTADO DA PARAIBA, FAÇO SABER QUE O PODER LEGISLATIVO DECRETA E EM SANCIONO A SEGUINTE LEI:

ART. 1º - A NOMENAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DE FUNÇÃO GRATIFICADA DE DIRETOR E DIRETOR ADJUNTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS, SERÁ EFETUADA PELO CHEFE DO PODER EXECUTIVO MUNICIPAL, APÓS ESCOLHA REALIZADA MEDIANTE ELEIÇÃO DIRETA E SECRETA, PELA COMUNIDADE ESCOLAR.

§ 1º - PARA EFEITO DA NOMENAÇÃO DE QUE TRATA ESTE ARTIGO A ESCOLHA DO CHEFE DO EXECUTIVO MUNICIPAL RECAIRÁ SEMPRE SOBRE OS ELEITOS.

§ 2º - ENTENDE-SE POR COMUNIDADE ESCOLAR O CONJUNTO DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO, FUNCIONÁRIOS, ALUNOS E PAIS FILIADOS À ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES.

ART. 2º - OS MANDATOS DE DIRETOR E DIRETOR ADJUNTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS, SERÃO DE 02 (DOIS) ANOS CONSECUTIVOS, PERMITIDA A REELEIÇÃO POR IGUAL PERÍODO.

ART. 3º - É CRIA-DO EM CADA ESCOLA O CONSELHO DELIBERATIVO, CUJOS MEMBROS TERÃO MANDATO DE 02 (DOIS) ANOS, VEJADA A PERELEIÇÃO E SERÁ CONSTITUÍDO:

- A) DO DIRETOR;
- B) DE UM ADJUNTO, ELEITO PELOS DEMAIS ADJUNTOS, SE FOR O CASO;
- C) DE UM ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO, ELEITO PELOS DEMAIS ESPECIALISTAS EM EXERCÍCIO NA ESCOLA;
- D) DE UM PROFESSOR, POR TURNO DE FUNCIONAMENTO DA UNIDADE DE SERVIÇO, ELEITO PELO CORPO DOCENTE DO TURNO;



ESTADO DA PARAÍBA
CÂMARA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

02.

E) DE UM FUNCIONÁRIO, POR TURNO DE FUNCIONAMENTO DA UNIDADE DE SERVIÇO, ELEITO PELOS FUNCIONÁRIOS DO TURNO;

F) DE UM ALUNO, POR TURNO DE FUNCIONAMENTO DA UNIDADE DE SERVIÇO, ELEITO PELO CORPO DISCENTE DO TURNO;

G) DE UM PAI DE ALUNO, POR TURNO DE FUNCIONAMENTO DA UNIDADE ESCOLAR, ELEITO PELOS DEBMAIS PAIS DE ALUNOS MATRICULADOS NO TURNO.

PARÁGRAFO ÚNICO - O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO SERÁ ELEITO PELOS DEBMAIS MEMBROS DO CONSELHO.

ART. 4º - SÃO ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO ORA CITADO:

I - EXERCER A SUPERVISÃO GERAL NO ÂMBITO ESCOLAR;

II - PROPOR MEDIDAS VISANDO O EFICIENTE FUNCIONAMENT

TO DA ESCOLA;

III - DELIBERAR SOBRE A PROPOSTA DE DESTITUIÇÃO DOS DIRETORES E DIRETORES ADJUNTOS, NOS TERMOS DA LEI;

IV - PROPOR MEDIDAS VISANDO A INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE;

V - CUMPRIR E FAZER CUMPRIR O ESTATUTO DO MAGISTÉRIO E NORMAS REFERENTES À EDUCAÇÃO;

VI - OUTRAS ATIVIDADES CORRELATAS.

ART. 5º - O DIRETOR E/OU DIRETOR ADJUNTO PODERÃO SER DESTITUÍDOS POR ATO DO CHEFE DO PODER EXECUTIVO, PRECEDIDO DE PROCESSO ADMINISTRATIVO QUE LHEB TENHA APURADO FALTA GRAVE OU POR SUGESTÃO EXPRESSA DA MAIORIA DO CONSELHO DELIBERATIVO.

§ 1º - A PROPOSTA DE AFASTAMENTO DO DIRETOR E DIRETOR ADJUNTO DEVERÁ SER COMUNICADA FORMALMENTE AO PREFEITO MUNICIPAL ATRAVÉS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, POR SOLICITAÇÃO DO CONSELHO DELIBERATIVO.

§ 2º - DESTITUÍDO O DIRETOR E DIRETOR ADJUNTO, A COMUNIDADE ESCOLAR TERÁ O PRAZO DE 30 (TRINTA) DIAS NO PERÍODO LETIVO E DE 60 (SESSENTA) DIAS NO RECESSO ESCOLAR, PARA PROCESSAR NOVA ELEIÇÃO E APRESENTAR AO PREFEITO DO MUNICÍPIO, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, O NOME DO DIRETOR E DIRETOR ADJUNTO ELEITOS.



ESTADO DA PARAIBA
CAMARA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

03.

ART. 6º - DESTITUIDO, O DIRETOR OU DIRETOR ADJUNTO, DE QUE TRATAM OS § 1º E 2º DO ARTIGO 5º, SERÁ INDICADO PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, O DIRETOR E DIRETOR ADJUNTO SUBSTITUÍDO POR UM PERÍODO INICIAL DE 30 (TRINTA) DIAS, ATÉ A POSSE DO NOVO TITULAR.

ART. 7º - SERÃO CONSIDERADOS ELEITOS DIRETOR E DIRETOR ADJUNTO OS QUE OBTIVEREM MAIORIA SIMPLES DE VOTOS VÁLIDOS.

ART. 8º - EM CASO DE EMPATE, CONSIDERAR-SE-Á ELEITO O CANDIDATO A DIRETOR E A DIRETOR ADJUNTO COM ELE REGISTRADO QUE POSSUIR MAIS TEMPO DE SERVIÇO PRESTADO À ESCOLA; CONTINUANDO O EMPATE, O QUE POSSUIR MAIS TEMPO DE SERVIÇO PRESTADO AO MAGISTÉRIO MUNICIPAL; PERSISTINDO O EMPATE, O QUE FOR MAIS IDOSO.

ART. 9º - PODERÃO SER CANDIDATOS TODOS OS PROFESSORES E ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO HABILITADOS DE ACORDO COM A LEI Nº 5.692, DE 1971, E, PELOS MENOS COM 02 (DOIS) ANOS DE EFETIVO EXERCÍCIO NA ESCOLA.

ART. 10 - SERÃO CONSIDERADOS ELEITORES, EM REGIME DE VOTO PROPORCIONAL AO NÚMERO DE VOTANTES, TODOS OS PROFESSORES, ESPECIALISTAS, FUNCIONÁRIOS, ALUNOS E PAIS DE ALUNOS INTEGRANTES DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E MESTRES DA UNIDADE DE SERVIÇO.

PARÁGRAFO ÚNICO - SOMENTE PODERÃO SER REGISTRADOS COMO ELEITORES OS ALUNOS QUE TENHAM MAIS DE 10 (DEZ) ANOS DE IDADE.

ART. 11 - A COMISSÃO ELEITORAL SERÁ COMPOSTA DE 05 (CINCO) MEMBROS ESCOLHIDOS PELA COMUNIDADE ESCOLAR, ENTRE REPRESENTANTES DE PROFESSORES, ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO, FUNCIONÁRIOS, ALUNOS E PAIS DE ALUNOS, PARA ORGANIZAR, DIRIGIR E REALIZAR TODO O PROCESSO ELEITORAL.

PARÁGRAFO ÚNICO - COMPETE À COMISSÃO ELEITORAL:

A) EXPEDIR EDITAL COM AS INSTRUÇÕES DO PROCESSO ELEITORAL ATÉ 30 (TRINTA) DIAS ANTES DAS ELEIÇÕES, DIVULGANDO-O ATRAVÉS DO QUADRO DE AVISOS INTERNO E, SEMPRE QUE POSSÍVEL PELA IMPRENSA LOCAL;

B) DEVERÁ CONSTAR NO EDITAL O PRAZO DE INSCRIÇÃO PARA O REGISTRO DA CHAPA, QUE SERÁ DE ATÉ 10 (DEZ) DIAS ANTES DA ELEIÇÃO;

C) COMUNICAR À SECRETARIA DA EDUCAÇÃO AO SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO A DATA DA REALIZAÇÃO DO ELEITO, E OS NOMES DOS CANDIDATOS INSCRITOS;

D) APÓS A ELEIÇÃO, A COMISSÃO ELEITORAL DEVERÁ ELABORAR E ENCAMINHAR RELATÓRIO DE TODO O PROCESSO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA, PARA HOMOLOGAÇÃO E NOMEAÇÃO DOS ELEITOS.



ESTADO DA PARAÍBA
CÂMARA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

04.

ART. 12 - NA CAMPANHIA ELEITORAL SERÁ ASSEGURADA PLENA LIBERDADE DE PROPAGANDA AOS CANDIDATOS E ELEITORES.

§ 1º - A DIREÇÃO DA ESCOLA NÃO PODERÁ CRIAR OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO DA CAMPANHIA, ZELANDO, CONTINUO, PELA MANUTENÇÃO INTEGRAL DAS ATIVIDADES ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICAS E LIMPEZA DO IMÓVEL.

§ 2º - SERÁ PERMITIDA A UTILIZAÇÃO DE MATERIAL DE PROPAGANDA PELOS CANDIDATOS DENTRO DAS DEPENDÊNCIAS ESCOLARES.

§ 3º - SERÁ FIANÇUEADO AOS CANDIDATOS ESPAÇO NA ESCOLA, DESDE QUE NÃO PREJUDIQUEM AO ANDAMENTO NORMAL DE SEUS TRABALHOS, PARA REALIZAÇÃO DE REUNIÕES.

ART. 13 - O VOTO SERÁ SECRETO E IGUALITÁRIO.

ART. 14 - A APURAÇÃO DAR-SE-Á NO MESO LOCAL DE VOTAÇÃO, IMEDIATAMENTE APÓS O SEU ENCERRAMENTO.

ART. 15 - A MESA APURADORA SERÁ CONSTITUÍDA POR 03 (TRÊS) MEMBROS DA COMISSÃO ELEITORAL, 01 (UM) REPRESENTANTE DO SINDICATO E 01 (UM) FISCAL DE CADA CIPA, NÃO PODENDO SER INTEGRADA POR CANDIDATOS OU SEUS PARENTES.

PARÁGRAFO ÚNICO - SERÃO NULAS AS CÉDULAS QUE:

- a) NÃO CORRESPONDEREM AO MODELO OFICIAL;
- b) CONTIVEREM EXPRESSÕES, FRASES OU PALAVRAS QUE POSSAM IDENTIFICAR O VOTANTE;
- c) NÃO ESTIVEREM RUBRICADAS PELA MESA DE VOTAÇÃO.

ART. 16 - CONCLUÍDOS OS TRABALHOS DE ESCRITAÇÃO SERÁ FEITA ATA DOS RESULTADOS, ASSINADA PELOS MEMBROS DA MESA APURADORA, SENDO EM SEGUIDA, ENCAMINHADA À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA E SINDICATO, ACOMPANHADA DE RELATÓRIO.

ART. 17 - OS CASOS OMISSOS, RECURSOS OU IMPUGNAÇÕES DEVERÃO SER RESOLVIDOS PELA COMISSÃO ELEITORAL, ATÉ 48 (QUARENTA E OITO) HORAS, APÓS A REALIZAÇÃO DO PLEITO.

ART. 18 - OS DIRETORES E DIPETORES ADJUTOS QUE DESEJAREM CONCORRER ÀS ELEIÇÕES DEVERÃO SE AFASTAR DE SUAS FUNÇÕES 30 (TRINTA) DIAS ANTES DO PLEITO.

M



ESTADO DA PARAÍBA
CÂMARA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

05.

PARÁGRAFO ÚNICO - CABE À SECRETARIA MUNICIPAL INDICAR OS SUBSTITUTOS PARA OS CARGOS VAGOS NA HIPÓTESE DESTE ARTIGO, DE ACORDO COM A SUGESTÃO DO CONSELHO DELIBERATIVO.

ART. 19 - CABERÁ À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FORMAR COMISSÃO COMPOSTA DE 03 (TRÊS) MEMBROS PARA ACOMPANHAR O PROCESSO ELEITORAL NAS ESCOLAS.

PARÁGRAFO ÚNICO - COMPETE A COMISSÃO:

- A) FISCALIZAR A APLICAÇÃO DA PRESENTE LEI;
- B) ASSEGURAR PLENA AUTONOMIA À COMISSÃO ELEITORAL;
- C) PRESTAR ESCLARECIMENTOS À COMUNIDADE ESCOLAR;
- D) SOLICITAR A SUSPENSÃO DO PROCESSO ELEITORAL

QUANDO CONSTATAR QUALQUER IRREGULARIDADE:

- E) PARTICIPAR DA ELABORAÇÃO DO REGIMENTO INTERIO DOS CONSELHOS DELIBERATIVOS.

ART. 20 - ESTA LEI ENTRA EM VIGOR NA DATA DE SUA PUBLICAÇÃO.

ART. 21 - REVOGAM-SE AS DISPOSIÇÕES EM CONTRÁRIO, PAÇO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA,

EM 22 DE DEZEMBRO DE 1992.

CARLOS ALBERTO PINHO FIGUEIRA
(PREFEITO)

JOSÉ BARBOSA DE SOUZA LIMA
(SECRETÁRIO CHEFE DE GABINETE)

ITAPUAN DÓTTO TARGHIO
(SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA)