

**CONSELHO DE CLASSE: INSTÂNCIA DE AVALIAÇÃO COLETIVA NUMA
PERSPECTIVA PARTICIPATIVA**

CLAUDINETE MARIA DOS SANTOS

**CONSELHO DE CLASSE: INSTÂNCIA DE AVALIAÇÃO COLETIVA NUMA
PERSPECTIVA PARTICIPATIVA**

CLAUDINETE MARIA DOS SANTOS

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria
Gomes Corrêa Ferri

370
S237c

Santos, Claudinete Maria dos.
Conselho de Classe: instância de avaliação
coletiva numa perspectiva participativa / Claudinete
Maria dos Santos. – Presidente Prudente, 2012.
109 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente, SP, 2012.
Bibliografia.
Orientador: Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri.

1. Conselho de Classe. 2. Avaliação Coletiva. 3.
Gestão Participativa. I. Título.

CLAUDINETE MARIA DOS SANTOS

**CONSELHO DE CLASSE: INSTÂNCIA DE AVALIAÇÃO COLETIVA NUMA
PERSPECTIVA PARTICIPATIVA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 26 de abril de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schimidt
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Arilda Inês Miranda Ribeiro
Universidade Estadual de São Paulo - Unesp
Presidente Prudente - SP

A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico.

Foi isso que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível.

Dermeval Saviani

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais Cícera e José (in memorian) que me deram a vida e me ensinaram com sabedoria, generosidade, ternura e infinito amor o jeito certo de vivê-la. Com determinação e confiança me incentivaram e protegeram desde os primeiros passos da minha partida, mas, involuntariamente partiram antes da minha chegada, deixando uma profunda, imensa e eterna saudade.

Aos meus irmãos:

Cleusa

Claudice

(in memorian de)

Manoel

Cláudio

Claudomiro,

companheiros de todas as horas com quem dividi as alegrias e travessuras da infância, os dilemas e conflitos da adolescência e as experiências da maturidade, num exercício constante, contínuo e recíproco de solidariedade, tolerância e amor.

AGRADECIMENTOS

A Professora Doutora Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri que generosamente disponibilizou a sua experiência e competência ao assumir a tarefa de orientadora na fase de conclusão desse trabalho.

Ao Professor Doutor Levino Bertan que me acompanhou em grande parte dessa jornada, quando tive o privilégio de desfrutar da sua competência, receber seus incentivos, intervenções e principalmente conviver com suas atitudes carregadas de paciência e gentileza singularmente humanas, virtudes que contribuíram significativamente para que eu pudesse definir com autonomia a intencionalidade e o direcionamento desse trabalho.

As amigas e mestras Mara Elisa Capovilla Martins de Macedo, Sidnéia Macarini Martins, Iraci de Souza Macedo, Milene Aparecida Elias Ciabattari e a educadora Tânia Regina Akiko F. Muchiutti pela solidariedade e colaboração direta, constante e inestimável em toda essa travessia.

Aos incentivos e contribuições recebidos das amigas, Professora Doutora Eunice Ladeia Guimarães Lima, Mestra Iranilde Ferreira Miguel, Mestra Milene Guelssi Nochi e as educadoras Sandra Feitosa, Rosângela Silva Monteiro Cruz e Maria Letícia Capovilla Martins Gonzalez Reyes (in memoriam).

Aos amigos e colegas que em diversos momentos desse difícil percurso, contribuíram positivamente para o progresso e o bem estar da minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

RESUMO

Conselho de Classe: instância de avaliação coletiva numa perspectiva participativa

Esse estudo destina-se a investigar o Conselho de Classe, órgão colegiado de caráter essencialmente pedagógico, presente na organização escolar, para atuar como espaço democrático de avaliação coletiva. O objetivo geral desse trabalho é saber se a inclusão de pais na composição desse Colegiado, fez dele efetivamente um espaço democrático de avaliação coletiva pela via da participação, para promover as transformações nas práticas pedagógicas visando à conquista de melhorias nos níveis de qualidade do ensino e sucesso escolar dos alunos. Os objetivos específicos estão centrados em alguns questionamentos, para saber se, esse órgão colegiado acolhe após processos de reflexões para a tomada de decisões, as opiniões e sugestões de alunos e pais de alunos, o que indica a descentralização do poder de decisão, conseqüentemente, o caráter progressivo da concepção de gestão democrática pela via da participação. Verificar se as práticas pedagógicas foram transformadas no sentido de promover melhorias na qualidade do ensino e sucesso escolar dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania. Examinar o conceito atribuído pelos membros desse Colegiado Escolar ao termo “participação” para identificar o seu alinhamento com o conceito de democracia. O problema apresentado busca saber se, a participação de pais e alunos no Conselho de classe junto com os demais membros (gestores e docentes) contribuiu para as transformações das práticas gestoras, e conseqüentemente, das ações educativas, elevando os níveis de participação nas decisões indicando que os alunos melhoraram o desenvolvimento da aprendizagem, das atitudes, do comportamento, instrumentalizando-se para o exercício da cidadania? A opção metodológica recaiu sobre o estudo de caso numa abordagem fenomenológico-qualitativa, por meio da análise das fontes primárias, constituídas por documentos do acervo escolar. Por se tratar de um estudo de caso relacionado a um dos colegiados escolares – o Conselho de Classe – compreendido como fenômeno social decorrente das práticas pedagógicas, inserido dentro da realidade humana socialmente vivida. Esse objeto de estudo, será interpretado como ele realmente acontece numa realidade significativa para explicar as escolhas coletivas adotadas, a relevância dessas decisões e os resultados obtidos. As considerações finais apresentam o Conselho de Classe como um espaço propiciador e fortalecedor do trabalho coletivo, no qual a participação na gestão assume o papel de reorganizador do trabalho pedagógico coletivo numa perspectiva progressista, por meio da análise dos resultados da aprendizagem apresentados no bimestre, série ou ano, que refletem o atual momento histórico pelo qual passa a avaliação nessa escola, instrumento que expressa um estágio de transição, que oscila entre as práticas classificatórias e as formativas, movimento afetado entre outras coisas pelas circunstâncias do contexto social, cultura da escola, cultura escolar, normas legais vigentes e pelas políticas públicas especialmente as da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.

Palavras chave: Conselho de Classe. Avaliação Coletiva. Gestão Participativa.

ABSTRACT

Class Council: Instance of Collective Assessment on a Participatory Perspective

This study aims to investigate the Class Council, a collegiate body of an essentially pedagogical character, present in the school organization to act as a democratic collective assessment space. The general purpose of this study is to evaluate if the inclusion of parents in the composition of this body, has effectively made of it a democratic space for collective assessment by a participative way, and as to promote changes in pedagogical practices looking forward to promoting improvements in the quality of teaching as well as in the learning success of pupils. The specific objectives are centered on some questionings, as to whether, this collegiate body welcomes the reflection processes of making decisions, opinions and suggestions coming from students and parents, what indicates the decentralization of decision-making power, thus the progressive character of democratic management through participation. To verify if the pedagogical practices have been changed in order to cause improvements in the quality of teaching and academic success of students, equipping them for citizenship. To examine the concept assigned by the members of this School Board to the term "participation" to identify its alignment to the concept of democracy. The problem posed wonder if the participation of parents and students in the Class Council along with other members (managers and teachers) has contributed to the transformation of the management practices, and consequently to the educational actions, raising levels of participation in the decisions made, indicating that the students have improved their development of learning, of attitudes, of behavior - providing tools to the exercise of citizenship? The methodological choice fell on the phenomenological and qualitative approach, through the analysis of primary sources, consisting of documents of the school collection. Being this a study case related to one of the school collegiate - the Class Board – and understood as a social phenomenon resulting from pedagogical practices, inserted into the social living human reality. This object of study will be interpreted as it really happens in a meaningful reality to explain the collective choices adopted, the relevance of such decisions and the results obtained. The final consideration shows the Class Council as an enabling and empowering space of the collective work in which the participation in the management assumes the role of reorganizer of the collective pedagogical work in a progressive perspective, through the analysis of learning outcomes presented in two-month base, grade or year, which reflect the current historical moment in which this school assessment is going on, an instrument that expresses a transitional stage, which oscillates between the qualifying and graduating practices, movement among other things affected by school culture and educational culture, legal norms and the existing public policies, especially the ones from the State Department of Education of São Paulo State.

Keywords: Class Council. Collective Assessment. Administration Participative.

LISTA DE SIGLAS

ABC	- Santo André, São Bernardo, São Caetano
ARENA	- Aliança da Renovação Nacional
CC	- Conselho de Classe
CEE	- Conselho Estadual de Educação
XY	- Escola Estadual – XY
HL	- Hora da Leitura
HTPC	- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OEP	- Orientação de Estudos e Pesquisas
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PREMEN	- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
RCEE	- Regimento Comum das Escolas Estaduais
RE	- Regimento Escolar
SARESP	- Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo
SEE	- Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	- United States Agency For International Development

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Participação dos pais 2007 a 2009 - 5ª A.....	65
Gráfico 2	Participação dos pais 2007 a 2009 - 6ª A.....	66
Gráfico 3	Participação dos pais 2007 a 2009 - 7ª B	66
Gráfico 4	Participação dos pais 2007 a 2009 - 8ª A.....	67
Gráfico 5	Média participação de pais das séries analisadas 2007 a 2009.	67
Gráfico 6	Média participação de pais entre séries iniciais e finais 2007 a 2010.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Rendimento bimestral por disciplina - 5ª A – 2007.....	81
Tabela 2	Rendimento bimestral por disciplina - 6ª A – 2007.....	81
Tabela 3	Rendimento bimestral por disciplina - 7ª B – 2007.....	82
Tabela 4	Rendimento bimestral por disciplina - 8ª A – 2007.....	82
Tabela 5	Rendimento bimestral por disciplina - 5ª A – 2008.....	82
Tabela 6	Rendimento bimestral por disciplina - 6ª A – 2008.....	83
Tabela 7	Rendimento bimestral por disciplina - 7ª B – 2008.....	83
Tabela 8	Rendimento bimestral por disciplina - 8ª A – 2008.....	83
Tabela 9	Rendimento bimestral por disciplina - 5ª A – 2009.....	84
Tabela 10	Rendimento bimestral por disciplina - 6ª A – 2009.....	84
Tabela 11	Rendimento bimestral por disciplina - 7ª B – 2009.....	84
Tabela 12	Rendimento bimestral por disciplina - 8ª A – 2009.....	85

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A ESCOLA PÚBLICA E A GESTÃO ESCOLAR.....	24
2.1 A Constituição Federal de 1988 e a Gestão Democrática.....	24
2.2 A Lei 9394/96 – LDBEN e a Gestão Escolar Democrática.....	34
2.3 As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais do Estado de São Paulo e a Gestão Democrática.....	39
2.3.1 Análise do rendimento escolar da Escola Estadual – XY.....	44
3 COLEGIADO ESCOLAR: O CONSELHO DE CLASSE E A GESTÃO ESCOLAR.....	48
3.1 O Processo Histórico sobre a Origem do Conselho de Classe	48
3.2 O Conselho de Classe e as Bases Legais: Lei 5692/71 e Lei 9394/96.....	49
3.3 O Conselho de Classe Participativo e a Gestão Democrática.....	51
3.4 O Conselho de Classe e a Gestão Participativa	60
3.5 O Conselho de Classe e o Projeto Político Pedagógico – PPP.....	72
3.6 A Relação entre o Projeto Político Pedagógico, Plano Gestão Quadrienal e Conselho de Classe.....	78
4 O CONSELHO DE CLASSE E A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR	86
4.1 A Avaliação a Serviço da Seletividade e Exclusão Escolar.....	86
4.2 O Conselho de Classe e a Avaliação numa Perspectiva Coletiva.....	89
4.3 O Conselho de Classe, a Qualidade do Ensino e a Formação Cidadã.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	105
Apêndice A - Comunicado.....	106
Apêndice B - Avaliação dos alunos quanto ao andamento das aulas.....	107
Apêndice C - Questionários dos pais – Conselho 2009-12-09.....	109

1 INTRODUÇÃO

Durante anos, como profissional da educação, pude acompanhar inúmeras reuniões do Conselho de Classe, órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa de cunho essencialmente pedagógico, constituído por membros da comunidade escolar – gestores e todos os professores que atuam na mesma classe, ao qual, posteriormente foram agregados outros membros da comunidade – alunos e pais.

O Conselho de Classe, órgão consultivo e deliberativo, objeto de estudo dessa investigação, cuja função precípua relaciona-se diretamente com a gestão pedagógica da escola, terá o referencial teórico centrado nas idéias de:

Dalben (2006) que discute as relações sociais e didático-pedagógica da escola, tomando o Conselho de Classe como colegiado interdisciplinar de fundamental importância na organização escolar, tendo em vista, o reconhecimento do mesmo como espaço de avaliação coletiva da aprendizagem, de proposição e reformulação de práticas educacionais e promoção da qualidade de ensino, Paro (2007) que aborda a estrutura organizacional, didática e a democratização das práticas gestoras no interior da unidade escolar abrindo espaços de participação por meio dos colegiados escolares (democracia representativa).

Diaz Bordenave (2007) que discute sobre o conceito de participação, como forma de avançar no processo de democratização escolar e social, bem como, no exercício de cidadania; Santos e Avritzer (2009) discorre sobre as potencialidades da participação e os perigos da cooptação e da perversão, visto que, esse processo não está imune a essas possibilidades, e também discute as diferenças entre os conceitos das democracias participativa e representativa.

Gadotti e Romão (2004) empregando uma abordagem articulada sobre os constituintes fundamentais da escola cidadã aponta os elementos por meio dos quais se constrói o projeto político pedagógico que a viabiliza e lhe confere autonomia, de onde se pressupõe uma orgânica articulação com a sociedade imediata.

Hoffmann (2009) apresenta uma reflexão sobre o processo de avaliação escolar, no sentido de compreendê-la como instrumento mediador e regulador da aprendizagem e reformulador das práticas didático-pedagógicas, visando superar o mito da avaliação sentenciadora, apoiado em uma concepção de

juízo de resultados finais irrevogáveis desvelando os fantasmas da prática tradicional, e assim, desenvolver a consciência dos educadores e gestores escolares sobre a contradição presente entre os processos de avaliação classificatória e a construção de uma escola emancipadora, libertadora.

Cunha (1999) que traça um paralelo entre educação, estado e democracia no Brasil e Freire (2002) que fala de uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando e sua emancipação como sujeito.

A educação, compreendida como direito social a ser disponibilizado igualmente a todos com a ativa participação da sociedade, é requisito fundamental para a efetivação da função política e social da mesma, no sentido de atender as expectativas das aprendizagens desejadas e a formação cidadã do educando. Para Demo (2009, p.70) “Processos participativos acentuam, é claro, a cidadania organizada, ou seja, não a individual, por mais que esta também tenha sua razão de ser”.

A interação entre as comunidades local e escolar mobiliza e estimula o desenvolvimento de uma cultura colaborativa capaz de influir positivamente no processo de construção da cultura organizacional e reformulação das práticas escolares, com destaque para a dimensão didático-pedagógica, recorte fundamental presente na realidade das instituições de ensino, responsável pelo sucesso na aprendizagem e na formação integral dos alunos. Portanto, quanto mais efetivos forem os mecanismos de participação, maior será o impacto sobre as variáveis intervenientes relacionadas com o desenvolvimento e a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de reforma de ensino no país, iniciado em meados da década de 1990, instituiu algumas estratégias para motivar, ampliar e efetivar a participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares, entre eles, os denominados Colegiados Escolares. O Conselho de Classe destaca-se como um desses colegiados, de fundamental importância, órgão interdisciplinar, de natureza consultiva e deliberativa, cujo foco de ação centra-se na gestão pedagógica do currículo, visando à resolução dos problemas, a elaboração e desenvolvimento do projeto político pedagógico e a tomada de decisões frente aos indicadores resultantes do processo de avaliação sobre o rendimento escolar dos alunos e as práticas pedagógicas adotadas.

Segundo Dalben (2006, p.31),

O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização escolar, em que os vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os Coordenadores pedagógicos, ou mesmo os supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries ou ciclo.

A inclusão de novos segmentos da comunidade na constituição do Conselho de Classe ampliou o espectro de relações sociais e culturais presente na unidade escolar objeto desse estudo, aqui identificada pelo nome fictício de XY. Essa variável contribui para que os fenômenos pedagógicos, com destaque para a avaliação do rendimento escolar, sejam analisados e interpretados sob a diversidade das perspectivas sociais, políticas e culturais relacionadas aos indivíduos que compõem cada um dos segmentos integrados a esse órgão escolar, responsável por tomar as decisões coletivas alinhadas com o desenvolvimento dos níveis de democratização da gestão, da aprendizagem, da qualidade do ensino e formação cidadã. De acordo com Dalben (1994, p. 111):

O Conselho de classe surge embasado num pressuposto coletivo em que existem diferentes óticas dos diversos profissionais, conseguir-se-á, através da soma dessas óticas, o maior conhecimento do objeto que se avalia, para obter, conseqüentemente, tomadas de decisão mais acertadas, ter-se-ia maior conhecimento do aluno, para o seu maior atendimento pedagógico, papel fundamental do Conselho de Classe.

O problema em destaque nesse processo investigativo tem o seu foco direcionado para saber se, a participação de pais e alunos no Conselho de classe junto com os demais membros (gestores e docentes) contribuiu para as transformações das práticas gestoras, e conseqüentemente, das ações educativas, elevando os níveis de participação nas decisões indicando que os alunos melhoraram o desenvolvimento da aprendizagem, das atitudes, do comportamento, instrumentalizando-se para o exercício da cidadania?

A discussão sobre os aspectos relevantes relacionados às condições necessárias para a oferta de ensino de qualidade aponta a gestão democrático-participativa da escola como fator que exerce destacada influência, aspecto que contribuiu para a definição do objetivo geral dessa investigação, cuja intenção, foi a de saber se de fato o Conselho de Classe, após alterar suas características constitutivas com a inclusão de alunos e pais à equipe de gestores e professores,

funciona efetivamente como um espaço democrático de avaliação coletiva, onde a participação de todos colabora para a construção e transformação das práticas pedagógicas da gestão escolar, da aprendizagem, da qualidade do ensino e sucesso escolar dos alunos, e os instrumentaliza para o exercício de uma cidadania competente.

Para responder as questões postas no problema e atingir o objetivo geral acima especificado, o trabalho centrou-se nos seguintes objetivos específicos:

Verificar se a equipe escolar (gestores e professores) após a mudança constitutiva do Conselho de Classe ocorrida a partir do ano de 2007 passou a atuar de forma democrática nas reuniões, respeitando as opiniões dos novos membros - pais e alunos, a respeito dos resultados da aprendizagem e das práticas pedagógicas adotadas, descentralizando os níveis de poder decisório, onde a participação de todos exerce influência para a transformação de tais práticas, de acordo com as necessidades e expectativas da comunidade, promovendo melhorias na qualidade de ensino e sucesso escolar dos alunos, instrumentalizando-os para uma cidadania competente, tomando como referência as diretrizes do Projeto Político Pedagógico e as disposições do Regimento Escolar.

Conforme afirma Prais (1994, p.43), “[...] a administração colegiada, ao fazer sobrepujar os interesses coletivos sobre os interesses particulares, torna-se, no interior da escola, o principal elemento de democratização do espaço escolar”.

Examinar se os membros dos Conselhos de Classe consideram nas suas análises, reflexões, decisões e intervenções sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, as variáveis próprias do processo de ensino, tais como: metodologia, estratégias, planejamento, avaliação, recursos materiais, recursos humanos, entre outros, e se elas passaram a integrar as práticas gestoras nos processos de planejamento e replanejamento escolar.

Analisar o significado do ato de participar do processo coletivo de avaliação da aprendizagem para a equipe escolar, os pais e os alunos e, identificar se a inclusão desses dois últimos segmentos na composição do Conselho de Classe influenciou na melhoria da qualidade do ensino e sucesso escolar dos alunos. Conforme pensa Libâneo (2008, p. 102), “Participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da educação escolar”.

A Escola Estadual – XY objeto deste estudo investigativo, localizada em bairro da região central da cidade de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, atende atualmente 288 alunos no ensino fundamental ciclo II, 97 alunos no ensino médio, 146 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de ensino fundamental Ciclo II e 220 alunos na EJA de ensino médio.

A escola funciona nos períodos da manhã, tarde e noite e, para atender a demanda acima, ela foi distribuída no ano de 2010 por 23 salas de aula, com uma média de 32 alunos por classe, totalizando 751 alunos na escola, da seguinte forma: 5ª série do ensino fundamental - 3 classes, 6ª série do ensino fundamental - 3 classes, 7ª série do ensino fundamental - 2 classes, 8ª série do ensino fundamental - 2 classes, 1ª série do ensino médio - 1 classe, 2ª série do ensino médio - 1 classe, 3ª série do ensino médio - 1 classe; 1º Termo¹ da EJA de ensino fundamental - 3 classes, 2º Termo da EJA de ensino fundamental -3 classes, 3º Termo da EJA de ensino fundamental - 2 classes, 4º Termo da EJA de ensino fundamental - 2 classes; 1º termo da EJA de ensino médio - 1 classe, 2º Termo da EJA de ensino médio - 1 classe e 3º Termo da EJA de ensino médio - 1 classe, totalizando 25 classes.

A gestão escolar desse estabelecimento de ensino é composta pelos seguintes elementos: uma diretora, uma vice-diretora, uma professora coordenadora do ensino fundamental e um professor coordenador do ensino médio. A demanda escolar atende aluno de cento e três bairros localizados na sua maioria em região periférica da cidade, porém o maior número concentra-se nos bairros: Brasil Novo e Humberto Salvador, localizados a uma distância média de 12 quilômetros da escola, o que exige da maioria dos alunos a utilização de transporte público gratuito.

A escola em questão acolhe alunos portadores de diferentes tipos de necessidades especiais, bem como, alunos que cumprem medidas sócio-educativas e egressos da Fundação Casa. Portanto, o perfil da demanda escolar é bastante diversificado e complexo, aspecto que exige disposição, esforço e criatividade por parte de equipe escolar, já que dispõem do número mínimo de funcionários, semelhantes ao de escolas com menores complexidades e necessidades. De acordo com o disposto no Plano de Gestão Quadrienal, a clientela é formada por diferentes faixas etárias e níveis socioeconômicos. A maior parte dos alunos, mesmo de origem humilde, reside em imóveis próprios na periferia da cidade, geralmente

¹ A palavra “termo” empregada na EJA tem uso equivalente à série, mas, com duração semestral.

em terrenos doados pela prefeitura (68, 7%), alguns residem em imóveis alugados (27%) e uma pequena parcela (3,4%) residem em imóveis cedido por algum parente.

A maioria dos imóveis são abastecidos com a infraestrutura necessária, como, luz elétrica, água encanada, sistema de transporte e ruas asfaltadas. Em torno de 59,8% dos imóveis há telefonia fixa e, 80% deles contam com telefone celular. Menos de 40% dessas famílias possuem computadores conectados à internet. Há uma média de 6 (seis) pessoas por residência, com pelo menos uma incluída no mercado de trabalho geralmente o informal, com renda variando entre um e dois salários mínimos. A maioria dos pais desses alunos possui nível de escolaridade classificados como fundamental incompleto. Em relação à fé religiosa, há predominância da religião católica.

Uma boa parcela dos alunos tem dificuldades para cumprir as regras de convivência, demonstram um comportamento excessivamente agressivo, e pouco interesse e organização nos estudos.

Há um grande contingente de alunos que integram o programa “Bolsa Família”. Em média 85% da demanda escolar que utilizam o sistema de transporte público coletivo têm 100% de gratuidade e o restante recebem 50% de desconto nas passagens. Há indícios de um relacionamento amistoso e parceiro entre a escola e os pais para resolverem os problemas comportamentais dos filhos, pois, parte significativa deles, quando tem a presença solicitada pela escola, na medida do possível comparecem e se envolvem para encontrar prováveis soluções. A equipe docente procura desenvolver projetos para despertar o interesse dos alunos em aprender, para isso, articula-se com universidades locais, com universitários que cumprem estágio supervisionado e com a Oficina pedagógica da Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.

Por trabalharem a anos com alunos economicamente carentes, a equipe escolar é muito sensível, atenta e solidária com os casos mais graves e costumam desenvolver ações de assistência social. As atividades extraclasses também despertam o interesse da clientela, e a escola procura desenvolver projetos culturais interessantes levando em conta as possibilidades do município e região, estendendo-se até a capital de São Paulo. Essas iniciativas têm contribuído para aumentar o vínculo do aluno com a instituição escolar, os níveis de aprendizagem e redução das taxas de evasão escolar.

De acordo com o Regimento Escolar da escola - XY são realizados quatro conselhos de classe por ano, sendo um por bimestre, que passou a ser constituído, desde 2007, pelos gestores escolares, professores, alunos e pais de cada uma das classes da escola.

Esse trabalho foi desenvolvido adotando o estudo de caso numa perspectiva fenomenológico-qualitativa, acontece numa unidade significativa para sua análise para explorar, no plano das práticas pedagógicas e processos escolares relacionados ao Conselho de Classe participativo, novas interpretações nos encaminhamentos dados ao ensino e a aprendizagem.

O estudo de caso como abordagem metodológica aplicado na análise de fontes primárias - pesquisa documental – desenvolvido com o necessário rigor possui o mérito de penetrar na realidade dos fatos e fenômenos observados, para explicar as escolhas coletivas adotadas, a relevância dessas decisões e os resultados obtidos. Para Lüdke e André (1986, p.38-39)

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

[...] Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto.

Esse estudo de caso também se justifica pelo modo como foi investigado o Conselho de Classe, compreendido como fenômeno social, constituído por categorias, atividades, significados, ações e reações historicamente situadas. Justifica-se ainda, pelas possibilidades proporcionadas por essa abordagem, de desvelar as ideologias que, por ventura, estejam entranhadas nos registros escolares, dispositivos legais, princípios, diretrizes e regulamentos, objeto dessa análise-crítica, que se constituem nas fontes primárias de um enfoque interpretativo de documentos oficiais arquivados na escola em questão, tais como: Atas de Conselho de Classe e de registro dos resultados das avaliações bimestrais e finais, projeto político pedagógico da escola, Regimento Escolar, livros de registros de ocorrências disciplinares, livros de registros de atendimento aos pais, listas de registro das presenças de pais nas reuniões de Conselho de Classe, planos de

ensino, Plano de Gestão Quadrienal e Anexos ao Plano de Gestão Quadrienal – período 2007 a 2009, resultados do SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo –2007 a 2009, Constituição Federal de 1988, Lei de diretrizes e Bases da Educação – LDB- nº5692 de 1971, Decreto SP nº 10.623 de 1977 -- Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau do Estado de São Paulo – RCEE1ºGrau, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº9394 de 1996 - LDBEN, Normas Regimentais Básicas - Parecer CEE SP nº 67 de 1998, numa tentativa de esclarecer os aspectos relevantes das principais decisões adotadas no coletivo com os respectivos desdobramentos frente ao processo pedagógico dessa escola.

Os documentos relacionados à população alvo dessa investigação referem-se aos alunos de uma classe, de cada uma das séries (5ªA, 6ªA, 7ªB e 8ªA) do ciclo II do ensino fundamental diurno dos anos 2007, 2008 e 2009. A escolha das classes recaiu sobre aquelas que apresentaram maior frequência de alunos e pais nas reuniões, permitindo maior clareza na análise dos procedimentos de participação, nos anos de 2007, 2008 e 2009, e foram analisados de acordo com os objetivos propostos, selecionando as atas e demais documentos dos Conselhos de Classe dos quatro bimestres de cada um dos anos apontados.

Foram analisadas quarenta e oito atas bimestrais de Conselho de Classe e quarenta e oito listas com maior número de registro de presença de pais, referentes às quarenta e oito reuniões de Conselhos de Classe das quatro séries selecionadas: 5ªA, 6ªA, 7ªB e 8ªA nos anos de 2007, 2008 e 2009, o processo de análise-crítica e as considerações finais sobre os fenômenos escolares, de documentos utilizados como fonte de informações, possuem dados abrangentes e significativos que permitiram a interpretação dos mesmos e o estabelecimento de relação com o problema proposto.

O conjunto de documentos objeto desse estudo se constitui em parte do acervo oficial arquivado na escola e fonte oficial de dados, dos quais foram extraídas as informações que revelaram a forma de atuar dos participantes nas reuniões de Conselho de Classe para a tomada de decisões e a relação dessas com as atividades de planejamento e replanejamento escolar, definição de objetivos, avaliação do rendimento escolar e a qualidade do ensino ministrado por essa escola.

A perspectiva qualitativa desse trabalho investigativo tem o seu foco no ambiente natural como fonte direta, cuja essência descritiva prioriza na investigação

o processo ao invés do resultado, com dados individualmente analisados. Desse modo, a modalidade qualitativa foi adotada por entender que ela responde de melhor forma às questões do estudo dos fenômenos próprios das ciências sociais, entre as quais, as investigações realizadas na área da educação, possuindo objetivo e validade conceitual. Como afirma Minayo (2007, p.22)

Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatísticas visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados.

A fenomenologia é uma filosofia e um método que surgiram em meados do século XIX, quando Edmund Husserl formulou suas principais linhas.

Etimologicamente a palavra fenomenologia origina-se de duas raízes gregas, Phainesthai e logos, e significa o estudo do que se mostra, portanto, a fenomenologia tem a tarefa de desvendar os fenômenos implícitos nas relações intencionais que o homem vive no seu cotidiano com o outro.

De acordo com Aranha (2006, p. 259)

[...] compreenderemos melhor que a fenomenologia trata dos objetos do conhecimento como aparecem, isto é, como se apresenta à consciência. Como doadora de sentido, como fonte de significado para o mundo, a consciência não se restringe ao mero conhecimento intelectual, mas é geradora de intencionalidades não só cognitivas como afetivas e práticas.

Enfim, investigar o Conselho de Classe instância de avaliação coletiva nos remeteu a colocar em foco questionamentos sobre a efetividade dos processos de participação e democratização da gestão pedagógica da mesma, inferindo que esse Colegiado é afetado entre outros, pelos condicionantes das políticas públicas e normas legais, pelo qual transitam gestores, docentes, alunos e pais, formando uma teia de complexas relações que influencia a cultura organizacional e é por ela influenciado.

Essa instância colegiada revelou-se, ainda que em nível aquém do desejado, intencionada em fazer-se como espaço democrático por meio da reflexão e tomada de decisões coletivas, para encaminhar a resolução de problemas, elaboração do projeto político pedagógico, Plano de gestão quadrienal, regimento escolar e, tomada de decisões para o redimensionamento das práticas pedagógicas da escola, num esforço lento, mas gradual, contínuo de construção e reconstrução

adotando como pressuposto, os princípios de uma cultura colaborativa e de gestão compartilhada, com vistas à superação do fracasso escolar, a oferta de um ensino de melhor qualidade capazes de proporcionar sucesso na aprendizagem e na formação cidadã de todos os alunos.

Este estudo foi organizado da seguinte forma:

1 - Na introdução constam a justificativa do mesmo acompanhado da apresentação do problema a ser investigado, os objetivos propostos, metodologia empregada e questionamentos sobre a efetividade dos processos de participação e democratização da gestão pedagógica da escola pública, tendo em vista a superação do fracasso escolar e a construção de indivíduos alçados à condição de cidadãos.

2 - Recupera parte do contexto histórico que engendrou as circunstâncias que culminaram com a reforma do ensino e a proposição de políticas públicas imbuídas de princípios democráticos, que ampliaram os espaços de participação nos processos de gestão escola.

3 - Recupera a origem histórica do Conselho de Classe e os significados que adquiriu ao longo do tempo no interior das escolas, em função das circunstâncias sócio-político-culturais de cada época, como também, analisa um conjunto de documentos recorte do acervo arquivado na escola, para investigar se efetivamente os pais participam no Conselho de classe e contribuem para a transformação das práticas escolares. Para tanto, o Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Gestão Quadrienal, Livros de Ocorrências Disciplinares, planos de ensino, atas das reuniões Conselho de Classe, entre outros, são instrumentos por meio dos quais se deu esse processo investigativo que buscou evidências para explicar a relação desse colegiado com os níveis de democratização e autonomia da gestão escolar e a capacidade do mesmo para promover transformações nas práticas pedagógicas, melhorias na qualidade do ensino, no desempenho escolar e formação cidadã dos alunos.

4 – Tem o foco direcionado para a análise e reflexão e interpretação do processo de avaliação do rendimento escolar numa perspectiva coletiva e participativa, procedendo à análise das atas bimestrais e final do rendimento escolar, plano de gestão quadrienal - 2007 a 2009, listas de presenças de pais e alunos nas reuniões do Conselho de Classe e projeto político-pedagógico, no sentido de verificar a relação desses com a teoria da avaliação do rendimento escolar, na qual a escola é

vista como espaço que evoluiu procurando romper com a seletividade, a exclusão, o autoritarismo e a reprovação, processo esse influenciado pela atuação do Conselho de Classe, colegiado cujas atribuições, visam na prática promover o exercício da gestão democrática com foco na dimensão pedagógica, para isso, as mudanças no processo didático-pedagógico serão os meios capazes de proporcionar a todos reais possibilidades para progredir no desenvolvimento dos saberes necessários para garantir a permanência, sucesso escolar, ensino de melhor qualidade e a formação cidadã para dos alunos.

2 A ESCOLA PÚBLICA E A GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo apresenta uma breve revisão história com o intuito de recuperar percurso e o contexto sócio-político-econômico iniciado na década de 1960, marcado pelo autoritarismo de uma ditadura militar, que afetou diretamente a estrutura e o funcionamento da educação no país por mais de duas décadas, modelo esse, que veio sofrer reformulações no processo de abertura política no final da década de 1980 e meados da década de 1990, e no dispositivo constitucional em 1988, incluindo no texto da lei entre os seus princípios educacionais, o da Gestão Democrática do Ensino Público e a integração das famílias e comunidade com a escola, princípios esses que foram incorporados posteriormente em outras legislações do ensino, sejam da esfera Federal, Estadual e Municipal.

A análise desses dispositivos permite inferir sobre as fragilidades e potencialidades existentes na legislação compreendida como instrumento por meio do qual se facilita ou não, o processo de participação efetiva dos alunos e pais no interior da escola inclusive quando se trata das decisões de caráter pedagógico.

2.1 A Constituição Federal de 1988 e a Gestão Democrática

Após o golpe de Estado ocorrido no Brasil no início da década de 1960, o país passou a ser governado por militares políticos que impuseram um regime de governo ditatorial, restringindo a liberdade de expressão e a participação dos cidadãos na vida pública. Segundo Cunha (1999, p.20):

[...] por uma intervenção militar em março-abril de 1964, que reduziu muito os espaços de atuação política, chegando mesmo à cassação de mandatos parlamentares, à extinção de partidos, à intervenção nos sindicatos dos trabalhadores e à mudança nas regras do jogo político sempre que seu apoio parlamentar esteve em desvantagem.

Parte expressiva da sociedade manifestou ao longo do tempo seu descontentamento com esse regime de governo, fazendo forte oposição a ele. Porém no início da tomada do poder, os militares usufruíram de popularidade e

apoio de certos segmentos da sociedade, especialmente porque a economia do Brasil cresceu muito entre os anos de 1963 a 1973, década denominado de “milagre econômico”, porém, no âmbito da educação, constata-se uma forte crise no dimensionamento de vagas para absorver a demanda que pudesse atender as necessidades do mercado de trabalho.

A política educacional implementada pelos militares após a tomada do poder teve o seu foco direcionado para atender a necessidade imediata de ampliar quantidade de vagas a serem oferecidas, conforme afirma Romanelli (2010, p.213), “Em princípio, ela vai procurar atender às exigências quantitativas da demanda social de educação. No primeiro momento, aliás, ela vai preocupar-se predominantemente com esse aspecto”.

Um dos fatores que influenciaram para as tomadas de decisão quanto às políticas públicas a serem adotadas pelo governo da época para nortear os rumos da educação no país refere-se aos recursos financeiros disponíveis para investir na educação, tendo em vista, a opção de o governo militar em priorizar o processo de aceleração do crescimento econômico, processo que exigia fartos investimentos financeiros.

Portanto, a geração de vagas nas escolas públicas deu-se de forma limitada. Seja do ponto de vista econômico ou do ponto de vista político, o fato é que as vagas disponíveis no sistema escolar não foram capazes de acompanhar o ritmo da demanda como também, não supriram as necessidades de mão de obra do mercado de trabalho.

No período de 1964 a 1968 ocorreu uma expansão lenta de vagas no ensino, com os recursos disponíveis sendo direcionados para fomentar a expansão econômica, fazendo com que um expressivo contingente de alunos permanecesse excedente inclusive no nível superior. O fato de ficarem fora da escola, levou estudantes e professores dos grandes centros a fazerem manifestações públicas para contestarem o sistema e as políticas educacionais. Para Romanelli (2010, p. 215),

A política educacional adotada, portanto, foi a de contenção da expansão em limites compatíveis com o modelo econômico, com sua fase de “recuperação” e com as funções do Estado nesse desenvolvimento. Mas nem por isso a crise deixou de manifestar-se.

Para tentar contornar os conflitos, o governo da época busca estabelecer cooperação financeira e assistência técnica de órgãos internacionais. No caso da educação, a assistência técnica foi prestada pela USAID (United States Agency for International Development), que resultaram em acordos de consultoria e colaboração com o Ministério da Educação e Cultura – MEC, denominados popularmente de acordo MEC-Usaid, responsáveis pela organização do nosso sistema educacional, com destaque para a elaboração da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases legais para o ensino de 1º e 2º graus em todo o território nacional.

A Lei n.º 5.692/71 representa a disposição dos governos militares posteriores a 1964, para reformar o ensino primário e secundário e para adaptá-lo às necessidades socioeconômicas da atualidade. Essa lei estabelece as “Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.º e 2.º Graus”.

A reforma educacional proposta pelo Governo por meio da Lei n.º 5.692/71 tinha como foco atender as necessidades de mão de obra qualificada alardeada pelo Governo para os Grandes Projetos, rompendo com as tradicionais diretrizes de uma formação humanizada, que formasse um cidadão participativo, consciente e construtor de outra realidade social. Percebemos aí como as políticas públicas voltadas para a educação se harmonizavam com o modelo de política desenvolvimentista, o que revela a intenção dos governantes para conduzir as políticas educacionais de acordo com os interesses das políticas econômicas adotada para o País.

A partir de 1974, o ritmo do crescimento econômico no país desacelera, contrapondo-se ao da inflação e dívida externa que crescem em níveis elevados. No ano de 1979, quinze anos após o golpe militar, a sociedade vivencia o fim do “milagre econômico”, fator que contribuiu, entre outros, para aumentar o grau de insatisfação e incentivar protestos sociais como, por exemplo, as greves do setor metalúrgico do ABC na grande São Paulo, provocando o aprofundamento da crise que envolvia o governo militar da época, exercendo enorme pressão sobre os agentes da ditadura militar para que fossem reformuladas algumas regras que cerceavam as liberdades individuais e coletivas, e que resultaram no abrandamento das medidas de repressão social.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, inicia-se a transição gradual para o regime democrático no país, período marcado pelo fim do

bipartidarismo político (Aliança Renovadora Nacional - ARENA e Movimento Democrático Brasileiro - MDB), aprovação das eleições diretas para governador (1982) e a anistia para os perseguidos políticos, reivindicação dos opositores ao regime desde o golpe de Estado, embora não tivesse a amplitude desejada e, estendesse os benefícios também aos perseguidores. No ano de 1984 foi desencadeado o movimento denominado “Diretas Já”, envolvendo políticos, artistas, jovens estudantes e uma grande massa da população que reivindicava eleições diretas para Presidente da República.

No início de 1985 o Congresso Nacional aprova uma emenda constitucional que permitia a eleição indireta para Presidente da República em dois turnos, e no final desse mesmo ano, aprova outra emenda constitucional convocando a Assembleia Nacional Constituinte, fato que prenunciava o fim da ditadura militar brasileira.

No ano de 1986, deu-se o fim da ditadura militar no país e foram eleitos os Deputados Federais e Senadores da República com a atribuição de redigir uma nova constituição para o Brasil. Esse processo de elaboração da Carta Magna pela Assembleia Constituinte, ocorreu de forma bastante interativa, pois foram estabelecidos fortes embates entre os congressistas e vários setores da sociedade, tais como, sindicatos de várias categorias profissionais, empresários, ruralistas, banqueiros, clero, a população de forma geral, que atuaram junto à classe política, sugerindo a inclusão de propostas que pudessem corresponder aos anseios, necessidades e expectativas da sociedade. A Constituição de 1988 foi marcada por fortes pressões da sociedade civil, que reivindicava um país democrático.

Enfim, nos meses de novembro – dezembro do ano de 1989 ocorreu à primeira eleição direta para Presidente da República, pondo fim a um ciclo de quinze anos de ditadura militar, encerrando o processo de transição política para a democracia.

Quanto ao cenário educacional, infere-se que o mesmo foi profundamente afetado pelas circunstâncias decorrentes do cenário político e econômico daquele período histórico. Os indicadores escolares apresentavam no final da década de 1988 o retrato de um país extremamente desigual no acesso, permanência e sucesso escolar dos alunos, seja do ponto de vista quantitativo ou qualitativo, sendo este último, um aspecto que merece destaque em relação ao primeiro, pois afeta a educação pública deste país até o presente, já que as políticas

públicas e a sociedade não conseguiram resolver de forma equilibrada a equação – quantidade e qualidade.

As taxas de analfabetismo da época, variável que mesmo sendo de cunho quantitativo expõe o grave fenômeno da exclusão escolar que atingia as classes populares de forma bastante desigual, como é possível constatar, nos índices referentes à população de 15 anos e mais, as taxas de analfabetismo no ano de 1988, período bastante recente do ponto de vista histórico, ainda fossem de 19%, no contexto geral, mas distribuída desigualmente pelas regiões do país conforme afirma Cunha (1999, p.34):

Assim, não é surpreendente que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais ainda fosse de 19% em 1988, apesar de toda a intensa campanha de alfabetização de adultos iniciada em 1970, quando essa taxa era de 33,6%. O analfabetismo atinge mais fortemente a população nordestina, com 36,7%, enquanto nas regiões sul e sudeste está em torno de 10%.

A prioridade das políticas públicas em proporcionar o acesso dos candidatos ao sistema de ensino nas décadas de 1960, 1970 e 1980, não incluíram estratégias eficientes e eficazes para a garantia da permanência de todos os alunos na escola acompanhada por bons níveis de aprendizagem e índices expressivos de aprovação. Portanto, é possível afirmar que o modelo de educação proposto por meio das políticas públicas da época, em que pese alguns avanços quantitativos, pode ser classificado como excludente, pela sua característica de limitação no acesso e condições para a permanência dos alunos das classes populares ao ensino público.

Os anseios da sociedade pela ampliação do acesso ao ensino público de 1º e 2º graus traduziram-se em manifestações de estudantes e profissionais da educação, reivindicando dos Constituintes a inclusão no texto da Carta Magna de 1988, referência sobre a democratização da gestão do ensino. A pressão exercida sobre a classe política surtiu efeito, na medida em que tal proposta foi contemplada na redação dos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988. No artigo 205 há referência sobre a oferta gratuita de ensino em todos os níveis da educação pública e qualifica a sua oferta como um dever do Estado e da família, reafirmando assim o caráter público da educação brasileira.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. Constituição Federal, 1988).

Observa-se que além da preocupação com a educação como dever do Estado, há uma disposição manifesta com a descentralização da gestão escolar, tornando possível a participação da comunidade nesse processo, como consta no artigo 206 da Constituição Federal assim exposto:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

Ao admitir a participação da sociedade no processo educacional em colaboração com o Estado e instituir a gestão democrática da educação, a Constituição Federal avança no processo de democratização social, ainda que não defina claramente os conceitos adotados no que se refere aos termos “participação e gestão democrática”, tendo em vista a existência pacífica ou conflituosa de diferentes modelos e práticas democráticas.

Há posicionamentos sustentados por teorias que defendem concepções e práticas democráticas hegemônicas de cunho liberal e outras que defendem os modelos democráticos contra-hegemônicos, e argumentam em favor da ampliação e aprofundamento dos espaços de participação da sociedade. Quando discutem os caminhos da democracia participativa, Santos e Avritzer (2009, p. 77) apontam três teses para o fortalecimento da mesma, sendo que na primeira delas afirmam:

1ª tese: Pelo fortalecimento da demodiversidade. Essa tese implica reconhecer que não existe nenhum motivo para a democracia assumir uma só forma. Pelo contrário, o multiculturalismo e as experiências recentes de participação apontam no sentido da deliberação pública ampliada e do adensamento da participação. O primeiro elemento importante da democracia participativa seria o aprofundamento dos casos nos quais o sistema político abre mão de prerrogativas de decisão em favor de instâncias participativas.

Esses autores defendem a contribuição saudável da existência do que denominam como demodiversidade, ou seja, as várias formas de conceber e exercer a democracia. Assim, pensar a democracia no cenário escolar implica considerarmos os diversos aspectos da cultura escolar e da cultura de cada escola

em particular, portadora de uma identidade específica, historicamente produzida pelos sujeitos que dela fazem e tomam parte. Entretanto, segundo esses autores, os preceitos da democracia participativa poderão ser descaracterizados por meio do desvirtuamento dos objetivos da inclusão social e de reconhecimento das diferenças.

Com isso, alertam sobre a vulnerabilidade da democracia participativa, sujeita a ser cooptada pelos interesses hegemônicos. Essa disposição fica explícita quando Santos e Avritzer (2009, p.75) assim se manifestam:

Mas a perversão pode ocorrer por muitas outras vias: pela burocratização da participação, pela reintrodução do clientelismo sob novas formas, pela instrumentalização partidária, pela exclusão de interesses subordinados através do silenciamento ou da manipulação das instituições participativas. [...] No domínio da democracia participativa, mais do que em qualquer outro, a democracia é um princípio sem fim e as tarefas de democratização só se sustentam quando elas próprias são definidas por processos democráticos cada vez mais exigentes.

De acordo com esses autores, o risco pode ser reduzido ou evitado por meio do investimento em processos de estudos e reflexões constantes que levem a aprendizagens contínuas sobre os aprimoramentos necessários às concepções e práticas democráticas, tendo em vista, que a democracia compreendida como valor e como processo histórico-social, está continuamente se refazendo, se renovando, num processo contínuo e constante, com níveis mais rigorosos de aprofundamentos, tanto na direção da perspectiva ideal, quanto na perspectiva prática, real.

As concepções de organização e de gestão escolar assumem diferentes modalidades conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à formação dos alunos. A sociedade capitalista atual se autodenominou democrática, arguindo a defesa de princípios como a liberdade, a igualdade e a fraternidade para todos. Entretanto a concepção de liberdade adotada limita-se à liberdade de mercado, pois, a minoria que detém o poder econômico-financeiro detém também o poder de decisão. Uma das marcas do nosso tempo, ainda é a desigualdade da população quanto ao acesso de oportunidade econômica, política, social e cultural.

Sob a perspectiva neoliberal de gestão a democracia é desvinculada da concepção de liberdade de decisão e vontade da maioria de determinada população. Ao tecer uma análise bastante lúcida sobre a aliança neoliberal e neoconservadora, apoiada pelo fundamentalismo cristão evangélico e pelo

burocratismo tecnicista, que contaminam o sistema educacional norte americano e mundial, induzindo a novas lógicas e racionalidades que ameaçam o pensamento científico, educacional e pedagógico, Apple (2003, p.56) afirma:

No caso das políticas neoliberais, a democracia agora é redefinida como a garantia de opção num mercado sem grilhões. Em essência, o Estado recua. A extensão da aceitação dessas transformações das necessidades e dos discursos das necessidades mostra mais uma vez o sucesso dos reprivatizadores na redefinição das fronteiras entre o público e o privado e demonstra como o senso comum de um povo pode ser desviado para direções conservadoras durante uma época de crise econômica e ideológica.

Assim, demarcam o ponto de partida para o processo de legitimação do mercado como valor essencial na sociedade capitalista da atualidade. A perspectiva neoliberal situa a democracia como um processo subordinado às condições do mercado, fazendo com que a vontade da maioria se submeta a de uma minoria que a controla e detém poderes para fazer escolhas e tomar decisões harmônicas com os interesses do capital. Dessa forma, depreende-se que há uma negação da essência da democracia que é a liberdade para decidir coletivamente.

Pensamos como Bordignon e Gracindo (2004, p.151-152) a respeito das práticas sociais estabelecidas no interior da escola, ou seja, estamos de acordo com aquelas em que o poder de decisão esteja colocado em oposição às práticas hierárquicas e centralizadoras, mas sim, diluído entre as diferentes esferas de responsabilidades, perpassando pelas relações interpessoais entre sujeitos iguais e diferentes sem que exista uma relação de dominação entre as partes. Portanto, o poder de decisão é desenvolvido baseado em colegiados consultivos e deliberativos.

A proposição da nova Constituição, quanto ao modelo de gestão educacional, conforme consta no artigo supracitado que dispõe sobre a “gestão democrática do ensino público”, nos permite inferir, logo à primeira vista, que o seu alcance é restritivo, atingindo apenas as escolas da rede pública de ensino, excluindo dessa prerrogativa as escolas vinculadas à rede privada, o que nos leva a inferir sobre a permissão implícita para práticas gestoras não democráticas nessas instituições.

Esse paradoxo expressa uma forte contradição do texto legal, pois, se conjecturarmos que o modelo gestor oposto ao “democrático” é o “autoritário” e que, para avançar na construção de uma sociedade democrática, o sistema educacional incluindo a rede pública e a rede privada, pela sua natureza formadora e

reformuladora de conhecimentos, culturas e valores, tem uma grande contribuição a oferecer.

Entretanto, apesar dessa situação paradoxal, temos que reconhecer que houve um grande esforço despendido por todos os envolvidos, que representou avanços no sentido de promover progressos no processo de democratização da gestão, da educação e da sociedade em geral nas últimas décadas.

Contudo, é imprescindível que os avanços se deem de maneira ininterrupta e cada vez mais exigente, ampliando os níveis de igualdade de direitos para todos, dando-lhes condições de vida digna, acesso a justiça, a liberdade, ao diálogo, ao conhecimento historicamente acumulado e de boa qualidade, conferindo-lhes as condições necessárias para se desenvolver como sujeitos autônomos, dotados de consciência-crítica a respeito do papel sociopolítico que devem desempenhar, alinhados ao compromisso ético de agir no sentido de promover as transformações necessárias sobre a realidade, competentes para serem inseridos no mundo do trabalho e das relações sociais, e assim, contribuir efetivamente como cidadão para o bem estar pessoal e coletivo.

Se por um lado reconhecemos avanços no processo de democratização política do país, por outro, temos que admitir que não atingimos o estágio almejado, e a escola pública tem uma grande contribuição a oferecer, principalmente sob dois aspectos. O primeiro se refere à oferta de uma educação escolar de melhor qualidade para todos os educandos e em segundo lugar, implementar de fato a gestão democrática, que conte com a participação de todos os segmentos que compõem a escola para que juntos possam deliberar sobre as prioridades de ordem administrativa e pedagógica que favoreçam o processo de formação de todos os alunos.

Corroboramos com o entendimento de Paro (2008, p.71) sobre esse assunto ao afirmar, “Se a escola básica não tem a qualidade que desejamos é porque não está organizada para formar o cidadão necessário a uma sociedade democrática, é preciso transformar em profundidade essa escola”.

O sistema público de ensino brasileiro historicamente apresenta-se marcado pelas desigualdades sociais e diferenças socioeconômicas. A sociedade atual começa a expressar o desejo de mudança desse modelo, esperando que o trabalho educativo venha tornar-se competente e formar sujeitos capazes de agir

socialmente, para corrigir as distorções acumuladas ao longo da história, em prejuízo das classes populares.

Nas décadas de 1970 e 1980 o modelo capitalista se reestrutura como um fenômeno planetário, promovendo um período de transformações profundas, de alterações no sistema de produção e na compreensão do papel do Estado na sociedade e da escola na vida do cidadão. Esse novo modelo de expressão capitalista passa a ser comumente denominado de globalização ou mundialização.

Os fatores sociopolíticos, econômicos e culturais do mundo contemporâneo são afetados por esse fenômeno, que se alimenta entre outros fatores, do desenvolvimento tecnológico. A educação como fenômeno social, é afetada por tais acontecimentos e se transforma em instrumento necessário para a integração social de todo cidadão. Como sustenta Delors (1998, p.54),

O que está em causa é, de fato, a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar na vida democrática. Trata-se de um desafio aos políticos, mas também, aos sistemas educativos, cujo papel, na dinâmica social, convém desde já definir. [...] A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social.

Uma breve retomada histórica nos permite recuperar e analisar fatos sobre a década de 1980, um período de mudanças sócio - estruturais que afetaram todo o planeta. No âmbito interno do país, o destaque nessa década foi à evolução da abertura política, com conquistas democráticas reconhecidamente importantes para a sociedade brasileira e para a educação, especialmente a da escola pública após um longo período submetida aos ditames de uma ditadura militar.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cujo texto dispõe, entre outros, sobre reformulações nas diretrizes educacionais do Brasil, houve a necessidade de se reescrever uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legislações estaduais e municipais, para regulamentar, dar coerência e clareza ao sistema de ensino, proporcionando à sociedade o necessário entendimento para aplicação adequada dessas novas referências legais, em harmonia com as demandas sociais e práticas escolares.

Tal processo de redemocratização de acordo com o pensamento de (GOHN, 1997, p.226) enseja concepções alinhadas com os paradigmas neoliberais, ou seja, acreditam que a democratização das oportunidades educacionais e a

melhoria da qualidade do ensino serão possíveis mediante uma reforma administrativa nos sistemas de ensino, como forma de ampliar sua eficiência, eficácia e produtividade sem, contudo, fazer referências a outros condicionantes geradores do fracasso escolar, entre os quais, as políticas públicas adotadas ao longo da história.

2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - LEI nº 9394/96 e a Gestão Escolar Democrática.

A década de 1990 no cenário nacional destaca-se pela ocorrência de inúmeras reformas, com o objetivo de modernizar o país atendendo às demandas socioeconômicas mundiais. Surgiram novos paradigmas educacionais com propostas de mudanças para as escolas, entre os quais, um novo modelo de gestão que pudesse contemplar a participação da comunidade na construção do projeto político pedagógico e na gestão escolar.

O processo de gestão democrática das escolas públicas do país conquistou, assim, um espaço na legislação brasileira e representa a expressão de um anseio popular e instrumento valioso no processo de consolidação da democracia. Nessas circunstâncias sociais, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDBEN) - Lei 9394 de 1996 foi aprovada pelo congresso Nacional e promulgada pelo Presidente da República.

A nova conjuntura legal trouxe oficialmente para o cenário educacional brasileiro o princípio da denominada gestão democrática da escola pública, prevista no inciso VI do artigo 206 da Constituição federal de 1988 e recolocado no inciso VIII do artigo 3º da LDBEN de 1996:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (BRASIL, 1996).

Em consequência dessa disposição sobre as relações democráticas presentes na gestão escolar, é preciso levar em conta que, as mesmas, para se efetivarem, devem estar alinhadas ao processo de participação coletiva, por meio do qual, todos os envolvidos com a instituição escolar poderão expressar suas ideias na

tomada de decisões tanto no âmbito administrativo/pedagógico como no fortalecimento dos compromissos sociopolíticos, para oferecer ensino de boa qualidade e formar cidadãos críticos, autônomos, conscientes do papel social que devem desempenhar no processo de transformação da realidade capazes de contribuir para efetivar a gestão democrática da escola pública, e avançar no processo de democratização da sociedade. Menim (2005, p. 68) manifesta-se a respeito da democratização da gestão:

A gestão democrática, a participação dos profissionais e da comunidade escolar, a elaboração do projeto pedagógico da escola, a autonomia pedagógica e administrativa são elementos fundamentais para a construção participativa da gestão escolar. (BRASIL, 1996).

No artigo primeiro a LDBEN de 1996 ampliou-se o conceito de educação que sinaliza na direção do reconhecimento a essas outras possibilidades e ambientes informais onde ela ocorre. Cabe destacar também que essa é a primeira vez que uma LDB inclui explicitamente um conceito de educação no texto oficial, como se registra abaixo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, no meio do ensino, em instituições próprias.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (LDBEN nº 9394/96)

O conceito como consta no caput do primeiro artigo, extrapola os limites da educação escolarizada, sendo extensivo a processos educativos informais, o que representa certo avanço se considerarmos que esse processo de socialização dos indivíduos, ajuda a desenvolver hábitos, atitudes, comportamentos e valores, que contribuem para uma formação cidadã por meio do reconhecimento e da interação com o outro, gerando o sentido de pertença e o desenvolvimento de habilidades para agir de forma individual e coletiva, o que confere senso de identidade com a comunidade.

Porém, a análise da lei no seu conjunto, permite constatar que a mesma se ateve em disciplinar apenas a educação escolar. As outras formas de educação ficaram subentendidas, implícitas como se percebe na declaração sobre

os fins da educação em geral são: “O pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação informal, segundo a UNESCO é a educação que ocorre ao longo de toda a vida, está além dos limites da escola formal, inclui as experiências vivenciadas nas relações entre amigos, familiares, igreja, sindicatos, trabalho, esportes, entre outros, resultando na formação de valores, construção de autonomia e emancipação do sujeito, é uma educação que mesmo sem as formalidades da educação escolarizada, capacita os indivíduos para o exercício da cidadania e vivência democrática.

Portanto, a valorização por meio do reconhecimento legal, público de qualquer espaço social onde se possam exercitar práticas pautadas em princípios democráticos, contribui para que as instituições sociais formais como, por exemplo, as escolas, se beneficiem dessa construção cultural para transformar as suas práticas e o processo de formação dos sujeitos que dela fazem parte, no sentido de torná-los cidadãos com formação compatível com as necessidades e expectativas da sociedade.

O artigo 2º da LDBEN harmoniza-se com as disposições previstas no artigo 206 da constituição Federal, ao reafirmar no seu texto os mesmos princípios nele estabelecidos e que regem o ensino de todo o país.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDBEN nº 9394/96). (BRASIL, 1996).

Os dois artigos de ambas as leis estabelecem que a educação seja um dever da família e do Estado, revelando a intencionalidade do legislador quanto à garantia do acesso e do direito de aprender de todas as crianças e jovens, dever que no texto da lei, vai além da mera formalidade da matrícula tanto por parte da família como por parte do Estado, cabendo a este a responsabilidade de desenvolver políticas públicas que venham garantir além do acesso, também a permanência e o acompanhamento contínuo durante todo o processo de escolarização voltada para a formação da criança e do adolescente, até que o educando conquiste níveis de autonomia que o emancipe para ser cidadão do mundo.

A nova conjuntura legal trouxe oficialmente para o cenário educacional brasileiro o princípio da gestão democrática da escola pública, prevista no inciso VI do artigo 206 da Constituição federal de 1988 e recolocado no inciso VIII do artigo 3º da LDBEN de 1996:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino; (BRASIL, 1996).

Portanto, depreende-se do texto legal, a permissão para que cada sistema de ensino se organize da forma que achar conveniente, ou seja, a lei preconiza a gestão democrática com a participação de pais sem, contudo, definir na prática como ela ocorrerá, deixando sob o encargo da burocracia estatal a tarefa para instituir como ocorrerá esse processo participativo.

Essa disposição é recorrente no Artigo 14 dessa Lei:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LDBEN nº 9394/94) (BRASIL, 1996).

É possível inferir nesse artigo que há inovação em relação à LDB anterior – Lei 5692/71, quanto à abertura de espaços de participação da comunidade escolar no ambiente educacional, no que diz respeito aos Conselhos escolares, porém, quanto à elaboração do Projeto Pedagógico mostra-se contraditória, pois, atribui exclusivamente aos profissionais da educação a tarefa de elaboração, excluindo a presença dos pais e alunos, entrando em desacordo com o parágrafo único do artigo 53 da Lei 8069 de 13 julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente - que recomenda a participação dos pais na elaboração das propostas educacionais.

Art. 53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Dessa maneira, a gestão democrática do ensino público, prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN - lei 9394/96 e Estatuto da Criança e do Adolescente, está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e a organização de ações que desencadeiam a participação da comunidade escolar e se traduz numa conquista, ainda que parcial da sociedade tendo em vista a abrangência limitada apenas para as escolas públicas e sua exequibilidade delegada a legislações futuras, portanto submetida à diversidade de concepções sobre o conceito de gestão democrática e participação, como é possível citar que alguns estados e municípios escolhem os diretores por eleição, outros por concurso público, outras por indicação política, quanto aos conselhos de classe, alguns sistemas de ensino estabelecem que seja ele apenas consultivo, outros o definem como deliberativo e, outros tantos, como deliberativo e consultivo.

O processo de democratização da gestão das escolas públicas, seguindo o princípio da democracia representativa, introduziu em textos legais a criação de Conselhos Escolares como forma de ampliar a participação da comunidade no processo gestor. O Conselho de Classe, colegiado responsável pela gestão pedagógica da instituição escolar, embora tenha uma origem muito recente em alguns estados brasileiros, é um colegiado que integra o conjunto dos mecanismos institucionais, voltado para a construção e fortalecimento da democratização da gestão. De acordo com Menin (2005, p. 68) “Participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando, envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Nessa perspectiva, tornar o Conselho de Classe órgão colegiado, articulado com a gestão escolar participativa, capaz de atuar no contexto de cada estabelecimento de ensino como instrumento mediador da avaliação coletiva e reformulador das práticas pedagógicas, é um desafio contínuo, um objetivo a ser perseguido por todos os atores do cenário escolar.

A nova constituição do país aprovada em 1988 e a nova LDBEN aprovada em 1996 transferem para os estados da federação a competência legal de regulamentar a estrutura e funcionamento da gestão democrática. O estado de São Paulo frente a essa incumbência e através dos órgãos próprios do sistema estadual de educação aprovou um conjunto de normas para orientar as escolas públicas

estaduais sobre a elaboração do regimento escolar, alinhado com os novos paradigmas da gestão escolar.

2.3 As Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais do Estado de São Paulo e a Gestão Democrática.

Em 25/02/1998, através do ofício expedido pelo Gabinete da Secretaria da Educação nº 84/98, a Senhora Secretária da Educação da época encaminha para apreciação do Conselho Estadual de Educação, instância consultiva, normativa e deliberativa do sistema de ensino do estado de São Paulo, um conjunto de normas, constituído por 87 artigos e 8 títulos, denominado : Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais do Estado de São Paulo, cujas diretrizes norteiam a elaboração do regimento de cada unidade escolar. O Regimento Escolar (RE) é um documento administrativo e normativo da escola, fundamentado no Projeto Político Pedagógico que define o modelo de organização adotado e o funcionamento da unidade escolar além de regulamentar as relações entre todos os partícipes do processo educativo e definir as competências, atribuições, direitos e deveres dos gestores, funcionários, docentes, instituições auxiliares e colegiados escolares. Para a análise e emissão de voto sobre o documento, foram designados como relatores os conselheiros Francisco José Carbonari e Francisco Aparecido Cordão.

No dia 10/03/1998 ambos concluem a análise e apresentam o voto para os demais membros do Conselho Estadual de Educação, por meio do parecer CEE nº 67/98 cuja conclusão final foi pela aprovação desse conjunto de normas, que estabelece para cada escola o dever de elaborar o seu próprio regimento nos prazos estabelecidos pela Indicação CEE nº 13/97, como também, depois de elaborado, submetê-lo à apreciação do Conselho de Escola e aprovação da Delegacia de Ensino a que estiver jurisdicionada a unidade escolar.

Elaborar o próprio regimento, inicialmente, pode ser compreendido como um exercício de autonomia e participação da comunidade, de emancipação da escola, um exercício de cidadania, principalmente se esse for um processo

conduzido de forma coletiva, com a contribuição das diferentes óticas decorrentes da pluralidade cultural dos diversos sujeitos que transitam pelo ambiente escolar.

Entretanto, uma análise detalhada desse Parecer, permite inferir que os princípios constitucionais e as disposições da LDBEN que instituem a gestão democrática nas escolas públicas estaduais, foram reduzidos tanto na extensão como na intensidade, o que se constata logo no título I, que trata das disposições preliminares e estabelece que as escolas devam submeter o regimento escolar à aprovação da Delegacia de Ensino² (atualmente denominada Diretoria de Ensino conforme dispõe o Decreto nº 43.948/99 – SP), tal exigência aponta para uma tendência centralizadora avocando o Estado para si o papel de agente de controle como se verifica no caput do artigo a seguir: “Artigo 2º O regimento de cada unidade escolar deverá ser submetido à apreciação do conselho de escola e aprovação da Delegacia de ensino”.

Ao fixar a Delegacia de Ensino como a instância do sistema responsável pela aprovação ou não do regimento escolar, a SEE e o CEE restringem não só o nível de autonomia da escola, mas também, o exercício da gestão democrática defendido de forma mais abrangente na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9394/96 - LDBEN.

O Conselheiro Francisco Antonio Poli reconhece um tímido avanço nessas atuais normas regimentais quando comparadas ao regimento comum anteriormente aprovado no período da ditadura militar sob as disposições da Lei 5692/71. Esse Conselheiro apresentou diante do Conselho Estadual de Educação voto contrário à aprovação das Normas Regimentais Básicas – Parecer CEE-SP nº67/98, e justificou assim o seu voto em separado:

É inegável também que essas normas são altamente centralizadoras, contrariam o espírito e a letra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), atropelam manifestações do Conselho Nacional de Educação e decisões do Conselho Estadual de Educação.” Parecer CEE-SP nº 67/98

Ao regulamentar os princípios constitucionais e da LDBEN que fazem referência à gestão democrática das escolas públicas, as instâncias do sistema

² O Decreto nº 43.948 de 09/04/1999 – SP alterou a denominação Delegacia de Ensino para Diretoria de Ensino.

estadual de educação restringiram os níveis de autonomia das escolas para elaborar seus regimentos, tutelando-as por meio das disposições contidas nesse Parecer que, na forma como foi escrito e aprovado induz a escola a fazer praticamente a transcrição do modelo em anexo às normas na construção do regimento escolar.

Segundo Poli a instituição escolar ao cumprir os ditames das normas regimentais básicas durante a elaboração do seu regimento, pouco ou quase nada sobram para a mesma decidir, escolher, propor. Portanto, o princípio de autonomia, flexibilidade, descentralização se reduzirá a mero discurso, já que as determinações não deixam espaço sequer para questionamentos.

Na justificativa do voto em contrário o Conselheiro Francisco Antonio Poli (1998) expõe também entre os motivos, que poderiam ter elaborado diretrizes mais ousadas, que representassem avanços significativos nas relações democráticas empreendidas pela escola tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico, que contribuíssem na expansão dos níveis de autonomia da escola e participação da comunidade escolar e local.

Segundo Menin (2005, p. 69)

O conceito de participação se funda no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e grupos conduzirem suas vidas. A autonomia se opõe às formas autoritárias de tomada de decisões. Então, sua realização concreta nas instituições é a participação. Um modelo de gestão democrática - participativa tem na autonomia um de seus princípios mais relevantes implicando na livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Poderiam ter avançado mais nas medidas de descentralização dos espaços de decisão para que pudessem ter mais liberdade para envolver os membros dos diferentes segmentos da instituição e da comunidade local, e assim definir um modelo mais arrojado de organização administrativa e didático-pedagógica capaz de responder adequadamente às necessidades, padrão de qualidade e expectativas da escola, da sociedade e dos alunos. Entretanto, a opção do Estado foi naquele momento a de tutelar a escola pública utilizando para isso as restrições e disposições das normas legais.

Nos artigos de número 7 a 10 do Parecer CEE-SP nº67/98 temos as disposições estaduais sobre os princípios da gestão democrática nas escolas públicas do estado de São Paulo, A análise do artigo 8º preservou o caráter fiscalizador do Estado, o que restringe o exercício da autonomia escolar, e o artigo

9º exclui a participação de pais e alunos na elaboração da proposta pedagógica, por isso, inferimos que as decisões relativas à dimensão pedagógica ficaram limitadas ao segmento de pessoal considerado especializado, constituído pelos profissionais da escola, o que significa excluir do projeto político pedagógico as prováveis sugestões ou reivindicações da comunidade local.

Como também, a escola é concebida, apenas como executora do processo educacional, sendo-lhe negada a possibilidade de contribuir com proposições para a formulação das políticas públicas e idéias possíveis de serem incorporadas nas práticas rotineira, advindas do próprio ambiente escolar ou da comunidade local que ela representa.

Artigo 8º - O processo de construção da gestão democrática na escola será fortalecido por meio de medidas e ações dos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão da rede estadual de ensino, mantidos os princípios de coerência, equidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.

Artigo 9º - Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola far-se-á mediante a:

I – participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica;

V – valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Embora seja muitas vezes empregada a palavra participação no texto do referido parecer, alguns artigos contém detalhes que revelam um caráter centralizador, burocrático e excludente que afetam alguns segmentos da comunidade escolar e da comunidade local.

Quando se faz referência ao conceito de democracia deve-se levar em conta que ele é histórico-cultural, portanto, sofre variações ao longo do tempo e lugar. Também quando se fala em autonomia, é importante considerar que esse é um conceito relacional, ou seja, somos autônomos em relação a algo ou alguma coisa. Logo, se a escola está inserida num sistema de ensino, não tem como praticar uma gestão cujo nível de autonomia seja absoluto, essa autonomia está condicionada a determinadas circunstâncias, entre as quais, estão as normas legais que regulamentam o funcionamento do sistema educacional.

Levar em consideração esses aspectos é importante para a interpretação adequada da realidade e dos conceitos nela implícitos. Podemos citar a recomendação do Banco mundial para auxiliar os sistemas de ensino a

desenvolver autonomia de uma forma peculiar, como nos alerta Torres (1996, p.136):

Para conseguir a autonomia das instituições escolares, recomendam-se medidas financeiras e administrativas. Nesse aspecto os autores alertam sobre o cuidado a ser despendido para que a educação não seja cada vez mais contaminada pelo aspecto econômico, com transferência de mais responsabilidades financeira para que a comunidade venha a arcar com os custos da educação. [...]

É preciso alertar que a *conquista da autonomia no contexto atual*, está centrada em fatores financeiros e administrativos, porém não foram contempladas medidas dirigidas especificamente à qualificação e profissionalização dos recursos humanos (especialmente docentes e diretores) que são, em última instância, os que tornam ou não possíveis a autonomia da instituição escolar.

No entender desses autores as equipes escolares ainda não estão devidamente qualificadas para exercer esse modelo de gestão que defende a ampliação da participação da comunidade na vida escolar, já que ela exige o reconhecimento do outro como sujeito, com direito de se manifestar, emitir juízo de valor e até sugerir mudanças nas práticas escolares adotadas.

Também é necessário estabelecer um olhar crítico sobre o conceito de participação, tendo em vista que, vivemos numa década em que essa concepção cada vez mais se vê afetada pelo viés econômico, ou seja, participar para determinados segmentos sociais e educacionais pode significar contribuir financeiramente com os custos da instituição.

Porém o que se deseja nesse estudo é que a gestão democrática numa perspectiva participativa como melhor estratégia para a construção de uma instituição bem sucedida na promoção da qualidade do ensino e sucesso escolar dos alunos, envolva efetivamente toda a comunidade escolar e local na gestão de todas as dimensões da escola com tomada de decisões coletivas, especialmente no que se refere à dimensão pedagógica.

Para Gadotti (2004, p.35):

A autonomia e a democracia da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência do seu projeto político pedagógico. [...]

A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunas e alunos, professores e funcionários assumem sua parte na responsabilidade pelo projeto da escola.

A capacidade da instituição de interagir com o meio que a envolve, estabelece uma relação interdependente, mediada pela participação dos profissionais e usuários no processo de tomada de decisões, sem a qual, não se pode assegurar a gestão democrática da instituição.

O desenvolvimento nos níveis de autonomia da escola, interrelacionam-se com os níveis de participação dos membros da comunidade escolar e local, que além de contrapor-se às formas autoritárias de exercício de poder, intervém no modo como são tomadas as decisões e direcionadas as práticas adotadas, para que essas se desenvolvam sobre valores e processos democráticos de colaboração, solidariedade, entre outros.

2.3.1 Análise do Regimento Escolar da Escola Estadual – XY

A análise do regimento escolar - RE elaborado pela escola XY no ano de 2004 e aprovado no ano de 2005, traduz no seu texto algumas ambiguidades que também estão presentes do Parecer CEE-SP nº 67/98, conjunto de normas que estabelecem as regras a serem seguidas na elaboração do regimento escolar, exigência para que seja posteriormente aprovado pela instância competente do sistema de educação designada para exercer essa atribuição.

Como temia o Conselheiro Francisco Antonio Poli ao manifestar voto contrário (voto vencido) à aprovação das Normas Regimentais Básicas, alegou que, da forma como essas normas foram propostas, induziriam as escolas a elaborar seus regimentos fazendo apenas a transcrição desse parecer, em consequência, deixaria de ser uma produção coletiva, autônoma da comunidade escolar e local para ser um produto da burocracia do sistema educacional.

De fato, quando comparamos os dois documentos, constatamos uma forte semelhança entre ambos em quase todos os seus artigos. Esse aspecto fica demonstrado claramente quando traçamos uma comparação entre o artigo 4º do Regimento Escolar com o artigo 9º das Normas Regimentais Básicas, ambos tratam da gestão democrática, sendo um, praticamente transcrição do outro. Também os artigos de número 20 a 23 que tratam dos Conselhos de Classe e série estão

praticamente transcritos para os artigos de número 15 a 17 do Regimento Escolar aprovado pela Diretoria Regional de Ensino (antiga Delegacia de Ensino).

Portanto, o regimento escolar, incorpora princípios que demonstram evolução em relação às concepções democráticas por parte da equipe escolar, mas, com certa limitação, pois, praticamente restringiu-se ao que as normas legais consentiram, não houve ousadia suficiente, à época, para incluir oficialmente os pais dos alunos na composição do Conselho de Classe, sequer na condição de convidados, como também, no momento de decidir sobre a quantidade de alunos que poderiam participar do Conselho de Classe, prerrogativa conferida à escola por meio do artigo 23 do Parecer CEE 67/98, essa se limitou a convocar apenas um aluno representante de cada classe, quando tinha autonomia para decidir sobre a presença de todos se assim quisesse.

Constata-se, desse modo, uma contradição entre os artigos 4º e 16 do Regimento Escolar, como fica demonstrado a seguir:

Artigo 4º - A gestão democrática dessa escola, com observância dos princípios de autonomia, coerência, pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e co-responsabilidade da comunidade escolar, far-se-á mediante a:

I – Participação dos seus profissionais na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica;

II – Participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais, alunos e funcionários nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola e Conselho de classe/série/termo, Grêmios Estudantil e Associação de Pais e Mestres;

III – Autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;

IV – Participação da comunidade escolar, através do Conselho de Escola, nos processos de escolha ou indicação ou indicação de profissionais para o exercício de funções, respeitada a legislação vigente;

V – Administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestação de contas de recursos públicos;

VI – Transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;

VII – Valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional. (RE)

Artigo 16 – Os Conselhos de Classe e termo serão constituídos por todos os professores da mesma classe, além do professor coordenador, e contarão com a participação de um aluno de cada classe ou termo, independentemente de sua idade, escolhido por seus pares.

Parágrafo único – Os alunos participarão de todas as reuniões, salvo as convocadas para decidir sobre promoção, retenção, ou indicação de alunos à progressão parcial, ou retenção parcial de estudos. (RE)

No artigo 4º do RE, a escola é mais abrangente ao discriminar os segmentos sociais que poderão envolver-se com os espaços democráticos da instituição escolar. Enquanto que no artigo de nº16 do RE deixou de incluir a participação direta de todos os alunos, optando pela representação de apenas um deles. Quanto aos pais, não consta previsão no RE para que os mesmos possam integrar de forma direta ou representativa a composição do Conselho de Classe.

A inclusão de apenas um aluno de cada classe e a ausência dos pais, frente à presença de todos os professores da mesma classe somados à presença do professor coordenador pedagógico na constituição do conselho de classe, demonstra um forte desequilíbrio de forças e de poder na composição desse colegiado pelos segmentos representativos, com visível desvantagem para os alunos que certamente terão dificuldades para se manifestar, para discordar de algum argumento apresentado pelos docentes ou gestores.

Enfim, mesmo diante do reconhecimento de que esse regimento, em vigor na Escola Estadual - XY desde 2005, representa um avanço democrático quando comparado ao regimento escolar anterior – Decreto nº 10.623 de 26/10/1977 que não conjecturava qualquer possibilidade de um aluno sequer assistir a uma reunião de Conselho de Classe. O atual Regimento Escolar dessa instituição reflete na sua construção parte das contradições presentes na LDBEN nº 9394/96 e no Parecer CEE nº 67/98, o que demonstra que a escola retrata os dilemas e contradições do sistema de ensino, da sociedade, das políticas públicas, ou seja, todas essas instâncias ainda não romperam totalmente com os paradigmas da escola tradicional.

A escola é um espaço social que incorpora na sua organização a ideologia e o modelo de estrutura da sociedade de classe na qual está inserida, ou seja, sistema de classes encontra condições para se reproduzir, concentrando o poder de decisão nos segmentos hegemônicos. A escola se organiza de tal forma que o poder fica centralizado nas mãos de alguns membros geralmente os de melhor posição hierárquica no organograma de cargos e funções.

Fica também explícito nesse documento que o Regimento escolar, trabalha com uma concepção de coletivo majoritariamente composto por docentes somados ao Professor Coordenador Pedagógico em detrimento dos alunos e pais. Em consequência, não se pode considerar que haja efetivamente equilíbrio na participação de todos os segmentos que o constitui e que estão presentes de forma

direta ou indireta no cotidiano escolar, o que revela persistir resquícios culturais na escola, da tradição patrimonialista, autoritária, seletiva que marcou ao longo dos séculos a educação escolar e a sociedade brasileira.

Ao reconstruirmos o contexto atual da educação brasileira é possível observar a existência de um vínculo tênue entre a gestão da educação e a ideia de democracia, que se concretiza nas ações de participação coletiva dos envolvidos na gestão das práticas pedagógicas, entretanto, ainda detectamos vestígios das práticas tradicionais, especialmente quando ocorre o caráter seletivo e autoritário.

Os conjuntos de documentos analisados revelam contradições presentes não apenas na escola, mas em todas as instâncias da sociedade, que ora se apresenta conservadora, com decisões centralizadas; ora progressistas, quando admite dividir o poder de decisão com pais e aluno. Portanto é preciso interpretar esses fatos por meio de uma perspectiva processual, inacabada que acompanha ao longo do tempo, o exercício da gestão democrática e participativa dessa escola.

A equipe da Escola Estadual – XY ao elaborar o RE imprimiu no texto as influências próprias de um período de transição, que apontam para uma cultura organizacional historicamente construída, portanto, ainda preserva os traços do conservadorismo que deixou suas marcas ao longo do tempo, cujos reflexos alcançaram os dias atuais, constituindo-se num paradigma cuja transformação requer um processo reflexivo, crítico-dialético coletivo por parte dos membros da instituição escolar. Entretanto, mesmo expressando contradições que apontam para atitudes de resistência às mudanças, os membros da equipe escolar ousaram introduzir nas suas práticas o conceito de democracia e participação, sem os quais, não se pode efetivamente tomar parte no processo educacional para promover intervenções que possam aperfeiçoá-lo e por extensão, contribuir para as transformações da escola e da sociedade.

3 COLEGIADO ESCOLAR: CONSELHO DE CLASSE E A GESTÃO ESCOLAR

Essa reflexão traz uma breve revisão histórica sobre a origem do Conselho de classe, e a forma como ele tem atuado no processo de avaliação coletiva do rendimento escolar. Esse colegiado às vezes é apontado como instrumento a serviço da avaliação classificatória, seletiva e excludente, com a finalidade de ratificar resultados de avaliação da aprendizagem previamente decididos pela gestão e equipe docente. Em outras ocasiões, é definido como espaço de participação e democratização da gestão escolar, com a incumbência de avaliar criticamente o rendimento dos alunos, transformar as informações obtidas em indicadores de aprendizagem e qualidade do ensino, elementos necessários para coletivamente redirecionar as práticas previstas no projeto político pedagógico da escola, e promover o sucesso escolar dos alunos.

3.1 O Processo Histórico Sobre a Origem do Conselho de Classe.

Os conselhos escolares integram o sistema de gestão do ensino, como uma estratégia favorável à concretização do princípio constitucional da gestão democrática, e tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação, da comunidade escolar e local. Por ser uma instância deliberativa, sua função é a de compartilhar com os gestores escolares as decisões que possam levar ao alcance dos fins da escola. Assim, os conselhos escolares, serão a voz e o voto da comunidade escolar e local. Dentre os colegiados escolares, destaca-se o Conselho de Classe, espaço de participação coletiva que atua no sentido de avaliar e intervir nas práticas pedagógicas no sentido de promover transformações para melhor atender as expectativas dos alunos e da sociedade.

A instituição do Conselho de Classe no sistema escolar brasileiro, remonta à segunda metade da década de 1950. Segundo Rocha (1982, p.19) dez educadores brasileiros do Rio de Janeiro, estagiavam no Instituto de Pesquisas Educacionais de Sèvres, França, no ano de 1959, período em que o ensino desse país passava por um processo de reforma com o objetivo de democratizá-lo. Essas mudanças tinham entre os objetivos, a organização de um sistema escolar cujo foco

estivesse na observação sistemática e contínua dos alunos, para oferecer a eles um ensino de acordo com as suas escolhas e aptidões.

Foram criados vários conselhos à época, inclusive o Conselho de Classe, referente a cada turma de alunos. Entre as atribuições desse Conselho estava a de elaborar relatório sobre os alunos e posteriormente transmiti-los ao Conselho de Orientação que, além de responsável por informar aos pais sobre os resultados, também deveria proceder orientações para as famílias dos alunos sobre as formas de acesso às diferentes modalidades de ensino do sistema francês, levando em consideração as “aptidões” e o seu “caráter”. Dessa forma, os alunos eram encaminhados ao ensino clássico ou ao ensino moderno e técnico.

Referindo-se a esses conselhos, Dalbem (2006, p.22) afirma que “Considera discutível a atuação pedagógica desses Conselhos, centrada na avaliação classificatória, determinando a vida futura dos alunos, papel bastante dirigido para o objetivo do sistema de ensino francês no período”. Entretanto, esse modelo foi à referência utilizada para a grande maioria dos Conselhos organizados e implantados em algumas escolas brasileiras, como o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1959, o Centro Educacional de Niterói, o Colégio Brasileiro de Almeida no Estado do Rio de Janeiro, Colégio Santa Cruz em São Paulo e São João d’el Rei em Minas Gerais.

De acordo com Rocha, inicialmente ficou sob o encargo da orientação educacional o processo de implantação e divulgação dos Conselhos de Classe, posteriormente, a coordenação dos Conselhos passaram a ser de responsabilidade do núcleo de orientação pedagógica da escola. As iniciativas para se implantar e difundir os Conselhos de Classe no Brasil no final da década de 1950 e início da década de 1960, não estava circunscrito a nenhuma legislação específica.

3.2 O Conselho de Classe e as Bases Legais: Lei 5692/71 e Lei 9394/96

De acordo com Dalben (2006, p. 26) “Anteriormente à Lei nº 5692/71, o Conselho de Classe não se apresentava como instância formalmente instituída na escola [...]”. Segundo a autora, a mudança se deu quando na década de 1960, o Brasil firmou acordos de consultoria com agência americana, que ficou conhecido como MEC/USAID (Agência Americana de Desenvolvimento Internacional). Desse acordo, no entender de Dalben, surge o Programa de Expansão e Melhoria do

Ensino – PREMEN, regulamentado pelo decreto nº 63.914, de 27/12/68. Esse programa foi implantado em vários estados do país a partir do ano de 1970, por meio do qual a USAID propõe o Conselho de Classe como órgão constituinte da escola.

Após a regulamentação do PREMEN, foi sancionada a Lei 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que oferece abertura para que os Conselhos Estaduais de Educação procedam às orientações adequadas sobre a implantação da LDB para os seus sistemas de ensino, como se observa no Parágrafo Único do artigo 2º da Lei 5692/71:

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema de ensino, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de educação.

Desse fato, resultou a formalização do Conselho de Classe através dos regimentos escolares, elaborado por técnicos da hierarquia elevada do sistema de educação e aprovado em meados da década de 1970. O Estado de São Paulo decidiu por um ato do governador, a aprovar o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau - RCEE1º Grau elaborado de forma centralizada por técnicos da Secretaria de Estado da Educação.

Por meio do Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977, esse foi aprovado pelo governador da época. O Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau era extensivo para a totalidade das escolas da rede pública estadual de São Paulo, assim dispondo: Artigo 1º - Fica Aprovado o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau de que trata o Parecer CEE nº 731- 77, nos termos da Lei Federal nº 5692 -71, e que constitui parte integrante desse decreto.

Nesse regimento implementado no ano de 1977, os artigos 27, 28, 29 e 30 tratam especificamente da implantação e atribuições do Conselho de Classe, organismo presente em todas as escolas estaduais de 1º grau do estado de São Paulo.

A forma centralizada com que foi elaborado o Conselho de Classe e o integrou à estrutura funcional das escolas, agravada pelo contexto político de um país que se encontrava sob o rígido controle de uma ditadura militar, somados à concepção de ensino adotada na Lei Federal nº 5692/71, de cunho pragmático e tecnicista, cujo propósito fundamental, era a transformação do estudante em um

indivíduo treinável, instrumentalizado nos valores do capital, na competição e na racionalidade. Dalben (2006, p.36) esclarece:

Nesse contexto, o papel político dos Conselhos de Classe era o de reforçar e legitimar os resultados dos alunos, como veredictos finais, acabados, já fornecidos pelos professores e registrados em seus diários. Os próprios professores não tocavam suas ansiedades e dificuldades com o trabalho docente, não discutiam entre si as diferenças de posicionamento, e tudo transcorria numa relação individualizada e de isolamento profissional.

As circunstâncias presentes naquele contexto sócio-histórico contribuíram para gerar desconfianças e dificultar a compreensão por parte dos educadores do estado de São Paulo, do significado do Conselho de Classe na cena escolar.

Com a promulgação da constituição de 1988 que dispõe no inciso VI do artigo 206 sobre a gestão democrática do ensino público, e a Lei nº 9394/94 que no artigo 14 estabelece que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática, A SEE-SP propôs e o Conselho Estadual de Educação aprovou por meio do parecer CEE-SP nº 67/98 a Normas Regimentais Básicas, referência oficial para todas as escolas da rede pública do estado, quando forem elaborar o regimento escolar.

Nesse parecer fica exposto que o Conselho de Classe órgão colegiado da instituição escolar fará parte da organização do trabalho didático-pedagógico, nas condições de instância consultiva, deliberativa e de controle do processo pedagógico.

3.3 O Conselho de Classe Participativo e a Gestão Democrática.

A forma como se dá a composição do Conselho de classe sinaliza a intencionalidade da sua proposta no cenário educacional e escolar. O Conselho de classe francês no relato de Rocha (1982, p.19), apresentava a seguinte composição:

A nível de turma funciona o conselho de classe que é presidido geralmente pelo professor principal ou então pelo diretor do estabelecimento, assistido pelo professor principal. Fazem parte do conselho de classe, ainda, o diretor adjunto, o inspetor geral encarregado da turma, o médico, o assistente social, ou enfermeira, o conselheiro de orientação, os professores da turma,

outros inspetores, dois representantes dos pais de alunos e dois alunos, eleitos delegados da turma pelos colegas.

A referida proposta apresentava uma composição variada, abrangente, multidisciplinar e desigual, com supremacia absoluta dos membros pertencentes aos quadros da instituição, contando com uma pequena representação de pais e alunos, esse fator de desequilíbrio pode exercer uma influência de tal proporção, capaz de influenciar e até comprometer as decisões finais apresentados pelo Conselho de classe, fazendo com que as posições da escola sejam facilmente legitimadas em detrimento da posição das famílias e dos alunos.

Conforme já vimos anteriormente, Dalben (2006, p.22) observa que essa é uma modalidade de avaliação, classificatória e determinante para o futuro dos alunos:

É interessante observar que a composição do Conselho de classe francês é abrangente, tendo um caráter específico, dirigido para a seleção e distribuição do alunado no sistema dualista implantado na França naquele Período. Os pareceres desse Conselho de classe serviriam para orientar o acesso dos alunos às diversas modalidades de ensino (clássico ou técnico) conforme as “aptidões” e o “caráter” aí observado.

Para os Conselhos de Classe implantados nas escolas públicas estaduais de 1º grau de São Paulo no final da década de 1970, foi proposto no RCEE 1º grau uma composição que expressava o momento político pelo qual passava o país, que à época encontrava-se sob o regime de uma ditadura militar, logo, o que se podia esperar era que a concepção de gestão escolar adotada estivesse harmônica com as diretrizes do regime político e não com as disposições do pensamento democrático, como fica assim demonstrado no RCEE1º grau:

Artigo 28 – Os Conselhos a que se refere o artigo anterior são presididos pelo Diretor e integrados pelos professores da mesma classe [...].
Parágrafo Único – O Diretor poderá delegar a presidência dos Conselhos ao Assistente de Direção, ou ao elemento do Núcleo de apoio Técnico Pedagógico ou a docente.

O texto não faz referência à presença de pais e alunos, nem confere competências para que o Conselho de Classe interfira nas práticas didático-pedagógicas adotadas. Portanto, a proposta de avaliação coletiva via Conselho de Classe, era exercida apenas por membros da equipe escolar- gestores e docentes, cujas decisões limitavam-se basicamente sobre, a elaboração de plano de

compensação de ausências para alunos que excedessem o limite máximo de faltas no bimestre ou no ano, encaminhamento para processos de recuperação, casos de discrepância entre o conceito final da série e os bimestrais e ainda, homologar o conceito final definitivo do aluno na série.

As decisões de cunho didático-pedagógico, do ponto de vista do regimento, não se articulavam, nem eram pensadas coletivamente. As manifestações desse órgão ocorriam sempre ao final dos bimestres ou do ano letivo, o caracteriza foco sobre resultados finais obtidos pelos alunos com finalidade classificatória, como demonstra o artigo abaixo presente no RCEE 1º grau:

Artigo 91 – Os Conselhos de Série e de Classe deverão:

I – bimestralmente programar as atividades de recuperação e de compensação de ausências;

II – até cinco dias após o encerramento do ano letivo, decidir os casos de discrepância entre o conceito final e os bimestrais, de retenção, ou de admissão aos estudos finais de recuperação;

III – até cinco dias após o período de recuperação final, homologar o conceito final definitivo.

§ - Os casos de discrepância entre o conceito final e os bimestrais serão identificados à luz de normas a serem baixadas pelo órgão competente da Secretaria da Educação.

§ - As decisões dos Conselhos, devidamente fundamentadas, deverão ser lavradas em atas

As limitações impostas sobre a forma como o Conselho de Classe deveria desempenhar as suas funções na década de 1970, se comprova na leitura do regimento escolar da época, um instrumento, formado por um conjunto de regras que regulavam a forma como as decisões deveriam ser tomadas pela escola. Entre as normas presentes no Regimento Escolar de 1977, estava a que tratava da composição do Conselho de Classe, na qual se observa que a totalidade dos membros pertencia exclusivamente à equipe escolar, ou seja, o poder de decisão estava concentrado exclusivamente nas mãos de gestores e docentes:

Artigo 28 - Os Conselhos a que se refere o artigo anterior, são presididos pelo Diretor e integrados pelos professores da mesma classe, no caso dos Conselhos de Classe, e pelos professores de igual série, no caso dos Conselhos de série. (RCEE1ºGRAU)

O Conselho se reunia em datas predeterminadas no calendário escolar, ordinariamente pelo menos uma vez ao final de cada um dos quatro bimestres, ou quando convocado pelo Diretor de escola: Artigo 30 – Os Conselhos

de série e os de classe devem reunir-se ordinariamente, pelo menos uma vez por bimestre ou quando convocado pelo diretor de escola (RCEE1º Grau)

Esses encontros tinham como finalidade ratificar as decisões dos professores em relação às sínteses bimestrais dos alunos por disciplina ou determinar o resultado final classificatório - promoção, retenção ou encaminhamento para estudos finais de recuperação, como consta a seguir:

Artigo 29 - Os Conselhos de Série e de Classe têm as seguintes atribuições:

- I – avaliar o rendimento da classe e confrontar os resultados de aprendizagem relativos aos diferentes componentes curriculares; [...]
- II – elaborando a programação das atividades de recuperação, de aproveitamento e de compensação de ausências; [...]
- III – decidir sobre a promoção do aluno:
 - a – determinando o conceito final nos casos de discrepância entre as menções finais e bimestrais emitidas pelo professor;
 - b – determinando a retenção ou acesso a estudos de recuperação ao final do ano letivo, dos alunos cujas menções indiquem aproveitamento inferior ao mínimo exigido;
 - c – julgando da oportunidade e conveniência de proporcionar ao aluno no decorrer do ano letivo, atividades destinadas à compensação de ausência;
 - d – homologando o conceito definitivo dos alunos submetidos a estudos de recuperação final;
 - e – opinando sobre os recursos relativos a verificação do rendimento escolar interposto por alunos ou seus responsáveis.

O RCEE 1º grau do estado de São Paulo em vigor no período compreendido entre 1978 à 1999 e, ao tratar das atribuições do Conselho de Classe emprega uma relação de doze verbos diferentes no início de cada inciso ou alínea do artigo 29, entre os quais estão: avaliar, analisar, identificar, coletar, elaborar, utilizar, confrontar, propor, julgar, homologar, opinar. Entretanto, nas alíneas “a” e “b” do inciso III do artigo supracitado, o verbo empregado é – determinar.

Enfim, o diretor e os professores detinham o poder para decidir e classificar os alunos no final de cada série, quanto aos pais e alunos caso discordassem dos resultados, poderiam apresentar recurso dirigido ao diretor de escola, porém, quem opinava sobre a ratificação ou retificação da decisão anteriormente tomada eram todos os professores da classe somados ao Diretor da Escola, maioria absoluta, aspecto que condicionava o parecer dos professores e o despacho decisório do Diretor de escola, geralmente desfavorável ao aluno.

Logo, é de se pensar que o Conselho de Classe proposto no final da década de 1970 para o estado de São Paulo, instância coletiva de avaliação, representava a continuidade do conservadorismo na educação, primeiro pelo caráter autoritário da forma como foi elaborado e introduzido no sistema paulista de

educação, segundo, por ser Regimento Comum, significa que o modelo era único para todas as escolas do estado de São Paulo, sem levar em conta as características regionais, a cultura escolar e a cultura da escola, em terceiro lugar, pesa o fato de ser constituído apenas por membros da comunidade escolar, situando a comunidade local numa condição de subalternização e em quarto lugar, preserva os traços da ideologia capitalista, com uma prática escolar seletiva e antidemocrática. Era, ao que tudo indica, utilizado para ratificar as decisões individualmente tomadas pelos professores da escola, sem que se fizesse uma reflexão crítica que pudesse levar em conta tanto os aspectos relacionados ao ensino, quanto àqueles relacionados à aprendizagem.

Como esse modelo de Conselho de Classe não considerava na tomada de decisões a opinião dos pais e alunos da classe, mesmo porque, não eram membros desse órgão, se verifica entre as atribuições que lhe foram conferidas no artigo 29 do RCEE 1º Grau a omissão quanto a lhe conferir poderes para decidir sobre mudanças nas práticas didático-pedagógicas docentes, como também, na forma como a gestão era exercida, quando necessário. Depreende-se, portanto, ser esse um instrumento a serviço da burocracia do Estado, privilegiando as concepções relacionadas ao modelo de avaliação classificatória.

As práticas gestoras escolares da década de 1970, ficaram submetidas ao contexto histórico da época, ou seja, tomaram como referência a administração empresarial, voltada para uma educação de massa, cujo foco era a formação de força de trabalho para o mercado em desenvolvimento. Portanto o paradigma que inspirava a organização da gestão escolar na época, ancorava-se na técnica, burocracia, hierarquização do poder, padronização de regimentos e currículos, e centralização das decisões, enfim, reprodutores do sistema e da lógica sociocultural vigente.

Em meados dessa década, tem início o declínio econômico e simultaneamente o acirramento da resistência em relação às práticas pedagógicas instituídas e as políticas educacionais marcadamente ideológicas desencadeadas pelos governantes. Esse antagonismo ajudou a redefinir os rumos da escola pública, acirrando os debates em torno do conceito de gestão democrática da educação.

Com a promulgação da Constituição de 1988, em meados da década de 1990 ocorreu no país a reforma do sistema de ensino, através da LDBEN de 1996. Essas Leis tornam explícitas a concepção do modelo de gestão escolar

adotado a partir de então para o sistema de ensino do país a chamada - gestão democrática do ensino público, ancorada em princípios de igualdade de acesso, permanência e garantia de padrão de qualidade de ensino para todos, conforme consta no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e nos artigos 2º, 3º e 14 da LDBEN de 1996.

Todavia, a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996 não definem com clareza, como se processará essa gestão democrática, mas atribui aos sistemas de ensino a competência para regulamentar a forma como essa modalidade de gestão deverá ser concebida e implantada pelo mesmo. No estado de São Paulo por meio do Parecer CEE nº 67/98 ou Normas Regimentais Básicas, foram introduziram oficialmente a presença das seguintes instituições - Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis, e os colegiados escolares – Conselho de Escola e Conselho de Classe e série como canais por meio dos quais segmentos da comunidade escolar e local poderão participar da gestão escolar por meio da democrática representativa.

A escola objeto do presente estudo, no ano de 2005 propôs e a Diretoria Regional de ensino de Presidente Prudente homologou o regimento escolar que passaria a ter vigência a partir de então. O artigo nº16 do atual regimento escolar trata da composição do Conselho de classe e assim dispõe sobre o assunto:

Artigo 16 – Os Conselhos de Classe serão constituídos por todos os professores da mesma classe, além do professor coordenador, e contarão com a participação de um aluno de cada classe ou termo, independentemente de sua idade, escolhido por seus pares.

Parágrafo Único – Os alunos participarão de todas as reuniões, salvo as convocadas para decidir sobre promoção, retenção ou indicação de alunos à progressão parcial ou retenção parcial de estudos.

É interessante comparar o caput do artigo 16 (2005, p.6) do regimento escolar da Escola Estadual – XY acima descrito, com artigo nº 21 das Normas Regimentais Básicas – Parecer - CEE SP nº 67/98.

Artigo 21 – Os conselhos de classe e série serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independente da sua idade.

As Normas instituídas pelo Conselho Estadual de Educação para a elaboração do regimento, não limitam a quantidade de alunos que poderão integrar a composição do Conselho de Classe. No texto do parecer CEE nº 67/98 consta: “[...] contarão com a participação de alunos da mesma classe independente da sua idade.” A Escola Estadual - XY, no entanto decidiu no artigo 16 do seu regimento aprovado e em vigor a partir do ano de 2005 limitar essa participação representativa, reduzindo-a para apenas “um aluno de cada classe”. Ora, no ensino fundamental, cada classe possui pelo menos oito professores na equipe, somados ao professor Coordenador Pedagógico totalizam nove professores mais o Diretor de escola ou o Vice- Diretor nos faz inferir que o conselho de Classe terá em torno de dez membros pertencentes aos quadros escolares para apenas um aluno e nenhum pai na sua composição.

Nessa construção, de forma deliberada ou não, a comunidade escolar composta por gestores e professores é privilegiada no aspecto quantitativo, em detrimento da comunidade local composta apenas por um aluno representante. Esse modelo de composição afeta a maneira como o conselho deverá atuar, pois, demonstra uma concentração de poder de decisão maior no segmento constituído pela comunidade escolar, ou seja, a instituição do Conselho de Classe nesse formato no cenário escolar não significou a ruptura com a relação vertical, hierarquizada que caracteriza historicamente a prática no sistema educacional brasileiro, mas, o continuísmo da hegemonia representada pelos membros da equipe escolar.

Privilegiar professores e gestores escolares na composição do conselho de classe aponta que, a elaboração do regimento escolar efetuada no ano de 2005 se deu frente a uma concepção particular de trabalho coletivo, que de forma subliminar omite a desigualdade, reproduzindo o modelo capitalista de uma sociedade de classes. Paro (2010, p. 244) refere-se a esse modelo de organização da seguinte forma:

Na sociedade dividida em classes antagônicas, onde o autoritarismo se apresenta como regra geral de conduta, quando se fala de coordenação de esforço humano coletivo, imagina-se imediatamente um (ou uns) coordenando e outros sendo coordenados, Isto é, assimila-se, de imediato, “coordenação” a gerência, que é o controle do trabalho alheio.

Depreende-se que a comunidade escolar ao colocar-se no Regimento como protagonista do processo pedagógico, tendo em vista, o conjunto de

circunstâncias que a beneficiam, tais como, acesso a maior quantidade de informações sobre o ambiente escolar, quantidade de membros na composição do Conselho de Classe, familiaridade com a rotina escolar, domínio da burocracia da escola e do sistema de educação, supremacia cultural, em se tratando da cultura escolarizada (validada socialmente), entre outros, portanto, coloca em desvantagens a comunidade local, traduzindo-se na prática em perda, seja na alteridade, seja no nível decisório.

Para Esteban (2010, p. 53)

Os atos escolares, muitas vezes sutis, favorecem a colonialidade do saber e do ser e contribuem para a naturalização da colonialidade do poder; participam, assim, da construção da versão de que a subalternidade, necessariamente produzida pela colonialidade, é um momento circunstancial e passageiro, com fortes vínculos com a inferioridade cultural.

Se considerarmos que a ação escolar avaliativa sempre esteve marcada por práticas excludentes, que discriminam e hierarquizam pessoas, e pretendermos fazer um caminho inverso, construindo uma escola mais acolhedora, solidária, humana e justa, entre outros fatores, é necessário o envolvimento cada vez maior da comunidade local em suas atividades.

Paro (2010, p.248) se refere a essa questão da seguinte maneira:

Este é um problema muito sério que aponta para a necessidade de não se medirem esforços, quer na escola, quer fora dela, no sentido de que a classe trabalhadora tenha cada vez melhores condições de participação na vida da escola. Senão, podemos nos deparar com a incômoda situação de participação da comunidade na Administração Escolar, em lugar de ser elemento de democratização da escola e de defesa dos interesses dos dominados, passou a revestir-se de um caráter conservador, por conta da presença, aí, apenas dos elementos das camadas dominantes da população.

A posição da escola em relação à composição do Conselho de Classe, que vigorou até os anos de 2005 e 2006, revela em relação à concepção de educação, de ensino e de sociedade que se encontra num estágio que retrata afinidades com o paradigma da educação conservadora, pois, não é equitativa a composição dos membros em relação aos segmentos que o compõe, alguns segmentos, entre os quais a equipe escolar, beneficiada com a do Conselho de Classe reproduz por meio das práticas escolares o modelo tradicional de

organização social capitalista construído sob o paradigma de uma sociedade dividida em classes.

A exclusão de parte significativa da comunidade nas relações e práticas escolares alimenta o processo de exclusão da comunidade local como parceira nas decisões relevantes. Essa decisão do ponto de vista ideológico se contrapõe à instituição da gestão democrática da escola pública circunscrevendo-a prioritariamente no âmbito do discurso. Na prática, o poder para decidir sobre os assuntos importantes, referentes à gestão pedagógica da escola de acordo com o que ficou estabelecido no regimento escolar, é da competência dos docentes e gestores escolares com pouca ou nenhuma influência dos pais e alunos.

Em síntese, é possível depreender que houve um significativo avanço quanto à gestão democrática da escola pública prevista na Constituição Federal de 1988, LDBEN de 1998 e no Parecer CEE nº 67/98. Porém, quando submetidas às regulamentações como no regimento da Escola Estadual - XY, há sinais de retrocesso na divisão do poder de decisão, pelo cerceamento de alguns segmentos, como o dos pais na composição desse órgão. É fundamental considerar que, não se pode falar em democracia e autonomia sem que haja ampla e efetiva participação dos múltiplos segmentos que compõem o contexto da unidade escolar.

Para conceber o Conselho de Classe como instância capaz de intervir nas práticas pedagógicas escolares, numa perspectiva crítico transformadora, é imprescindível que todos os segmentos da comunidade escolar e local, sejam partícipes nas reflexões e tomados de decisões coletivas.

Logo, se esse Colegiado não estiver efetivamente a serviço de uma prática gestora democrática, corre o risco de ser utilizado como uma mera ferramenta a serviço da burocracia do sistema de ensino, reproduzindo relações e práticas conservadoras, portanto, na contramão das aspirações e necessidades do aluno e da sociedade nesse atual momento histórico. Sob esse ponto de vista, a Escola Estadual - XY, objeto desse estudo, até o ano de 2006, no cumprimento da sua função social exerceu práticas gestoras que podem ser classificadas como seletiva, pois, a negação de espaços de participação para determinados segmentos da comunidade escolar e local (pais), representa a negação de princípios democráticos.

Entretanto, a partir de 2007, mesmo sem reformular oficialmente o regimento escolar, portanto, informalmente, a escola após longo processo de

reflexão, motivada principalmente pelos resultados escolares insatisfatórios na aprendizagem escolar, decidiu fazer mudanças na composição daquele que é o mais importante colegiado do cenário escolar, e passou a incluir a totalidade de alunos e pais de alunos de cada classe na composição do Conselho, passando a denominá-lo a partir de então - Conselho de Classe Participativo.

3.4 O Conselho de Classe e a Gestão Participativa

A iniciativa da escola em acolher novos membros no Conselho de classe a partir do ano de 2007, para participar da gestão pedagógica, ou seja, do processo de avaliação coletiva, merece reconhecimento, pois, reflete um avanço significativo para além das disposições contidas nas Normas Regimentais Básicas do estado de São Paulo – Parecer CEE nº 67/ 98 que não prevê no texto oficial, a participação dos pais nesse Colegiado. Segundo Paro (2010, p. 249)

Quando se considera uma nova forma de administrar a escola, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, está se estabelecendo um horizonte para a Administração escolar; ou seja, está se considerando que a condução democrática das atividades no interior da instituição escolar, fundamentada não apenas na participação de todos os setores a ela relacionados, mas, sobretudo na vigência de relações de colaboração recíproca entre os envolvidos, não é um projeto que se realize do dia para a noite, apenas por seu valor intrínseco, mas algo que precisa ser conquistado historicamente.

Portanto, as alterações efetuadas na composição do Conselho de Classe da Escola Estadual – XY, bem como, os resultados pedagógicos obtidos, são interpretados sob a concepção progressiva, do processo historicamente situado, transparecendo a intencionalidade de construir ao longo do tempo, uma cultura de participação, uma disposição para partilhar poder, para compartilhar decisões, para estabelecer comprometimento coletivo com o bem comum.

Logo, compreende-se que a presença e a manifestação dos pais e alunos nas reuniões correspondam ao nível de evolução atual da comunidade escolar e local em relação ao exercício da democracia tanto social quanto política praticada na instituição e na sociedade.

A organização desse processo de transformação das práticas gestoras na Escola Estadual – XY teve início na preparação do Conselho de Classe do 1º

bimestre do ano de 2007, por meio de um comunicado elaborado e distribuído pela escola para informar aos pais sobre o assunto. Esse documento dispõe de dados importantes para o estabelecimento de um processo de comunicação com a comunidade.

Contém no seu bojo, o dia, a hora, os segmentos escolares que estarão presentes na reunião e os assuntos que serão tratados na oportunidade. Esse comunicado é entregue aos alunos para que levem até suas residências quando serão lidos e assinados pelos pais. A seguir, ele retorna para a escola e é devolvido para o Professor Coordenador Pedagógico do ensino fundamental que o arquivava. Dessa forma, a escola tem a confirmação de que a família ou o responsável pelo adolescente tomou ciência inequívoca do evento. Para Szymanski (2007, p.109):

[...] o contato com a escola é fundamental para a criação de um universo comum para a especificação de responsabilidades da família e da escola e para a capacitação de ambas para um bom desenvolvimento do projeto educativo para crianças e jovens.

O procedimento de informar as famílias formalmente sobre o evento é interessante, necessário e louvável, pois, a comunicação eficiente e a informação adequada são elementos facilitadores para o acesso e a presença dos pais ou responsáveis nas atividades escolares, entre as quais as reuniões de Conselho de Classe.

Apresentamos como anexo A, em fls. 110, uma cópia desse modelo de comunicado. O texto é uma transcrição semelhante ao modelo dos informativos encaminhados bimestralmente pela escola aos pais ou responsáveis pelos alunos.

A intenção dos gestores escolares em encaminhar aos pais esse documento é a de informá-los sobre a realização da reunião bimestral do Conselho de Classe. A análise do texto nos permite fazer algumas inferências e identificar algumas contradições implícitas no mesmo, como: o título atribuído para o documento é “Comunicado” e não Convite como seria de se esperar, já que o RE não oficializou a presença de pais na composição do Conselho de Classe, como também, a relação da escola com a comunidade local não envolve posições hierárquicas de nenhuma das partes, logo, entendemos que o termo “convite” ficaria mais apropriado.

No final do documento, aparece ainda a palavra “convocação” sinalizando na direção de uma concepção de subalternização da comunidade local. Portanto, depreende-se nesse ato de comunicação uma decisão que já foi tomada antecipadamente de maneira unilateral, indica uma relação de superioridade, de mando, de ordem, entre o superior e o subalterno. Observa-se também que não está registrado no corpo do documento o quanto a escola considera relevante a presença dos pais no evento para discutirem como parceiros sobre o processo de ensino e aprendizagem e juntos tomarem decisões compartilhadas que possam contribuir para o sucesso escolar do aluno.

De acordo com o pensamento de Paro (2001, p.22) destacamos a seguinte afirmação:

Dos condicionantes do autoritarismo na escola, os de ordem institucional estão, sem dúvida nenhuma, entre aqueles que mais dificultam o estabelecimento de relações democráticas e, em consequência, a participação da comunidade na gestão escolar. A escola pública, como acontece em geral com as instituições numa sociedade autoritária, é organizada com vistas a relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas.

O autoritarismo presente nas escolas é resultado de condicionantes ideológicos historicamente produzidos e que passaram a influenciar gerações, deixando suas marcas até os dias atuais e, manifesta-se por meio de práticas e comportamentos que interferem negativamente na autonomia do outro, constituindo-se em obstáculo para a formação cidadã.

A escola por deter maiores níveis de poder de decisão, respaldados na burocracia e legalismo do sistema educacional em relação aos pais, informa sobre a necessidade da presença dos mesmos nas reuniões, porém, nas condições deliberadas pela instituição, com datas e horários preestabelecidos, variáveis que muitas vezes inviabilizam a presença e a participação dos pais, especialmente quando esses estão submetidos às regras e compromissos com o mundo do trabalho.

Depreende-se que essa forma de proceder, ainda que não seja deliberadamente intencional, excede os limites de uma relação entre parceiros. No entender de Paro (2008, p.39): “[...] pode-se dizer que a autoridade se insere numa

forma democrática de exercício de poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem”.

Nos anos de 2008 e 2009 a escola progrediu no processo de organização dos Conselhos de Classe, quando ampliou o espaço de participação dos alunos e dos pais no processo de avaliação das práticas docentes e práticas escolares. Antes da realização das reuniões do Colegiado, os alunos passaram a preencher fichas avaliativas preparadas pelo Professor Coordenador Pedagógico. O objetivo dessas fichas era obter indicadores sobre os pontos de fragilidade afetos ao processo de aprendizagem dos alunos.

Os dados coletados a partir das respostas do corpo discente eram tabulados por classe e apresentados na reunião do Conselho de Classe por um dos alunos da turma para ser discutido entre os membros presentes. O questionário dos pais era preenchido durante a reunião, tabulado e posterior à reunião, esses dados tanto o dos pais como os dos alunos, eram levados para as reuniões semanais de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, espaço destinado à formação continuada dos docentes, para que fossem discutidos e incorporados nas práticas docentes. A seguir foram transcritos os dois modelos de fichas utilizados pela escola Estadual XY– vide anexo B e C.

A forma como as fichas foram elaboradas, de certa forma induz às respostas desejadas na maioria dos itens propostos. Quanto à ficha destinada aos alunos, ela aborda ainda que superficialmente questões relacionadas à aprendizagem. A ficha destinada aos pais praticamente declina de qualquer avaliação que se relacione com o processo de ensino e aprendizagem. Porém, se for levado em consideração que na tradição escolar desse país não há uma prática de avaliação sistemática de alunos e pais sobre a atuação do corpo docente, nem sobre o desempenho das escolas, não há dúvida que esse procedimento adotado pela Escola Estadual – XY representa uma evolução expressiva nas relações democráticas da instituição com a comunidade.

A leitura e interpretação do texto do comunicado aos pais com o objetivo de informar sobre a reunião bimestral de Conselho de Classe, deve considerar que o fato ocorreu no ano de 2007, quando deu-se o início desse exercício democrático entre a escola e a comunidade local, portanto, o mecanismo de comunicação para tentar ampliar o nível de aproximação, convivência e participação, sem dúvida significa que a escola ainda que timidamente e em nível

alguém do desejado, avança no processo de construção da gestão participativa. Entretanto, não temos como considerar que ocorreu efetivamente o rompimento com os modelos tradicionais de gestão, nos quais o diretor é a pessoa que concentra maior nível de poder para agir e tomar decisões.

A introdução de fichas avaliativas para alunos e pais, em que pese à necessidade de aperfeiçoamento no teor do documento para que se torne menos indutor das respostas, ele também se constitui numa iniciativa de grande relevância, pois permite que se faça a inferência sobre avanços nas concepções e práticas democráticas, tendo em vista os progressos nos níveis e mecanismos de participação pelos membros do colegiado.

O aprimoramento na organização, composição e realização do Conselho de Classe, são elementos que poderão contribuir na evolução da gestão democrática, caso haja perseverança na prática da convivência e interatividade, mediada por processos de reflexão coletiva, atitudes colaborativas, e solidárias, planejamento coletivo e execução de ações coerentes com as necessidades dos alunos e consistentes do ponto de vista didático-pedagógicos, aspectos preponderantes para o aperfeiçoamento do exercício democrático e da qualidade de ensino para todos.

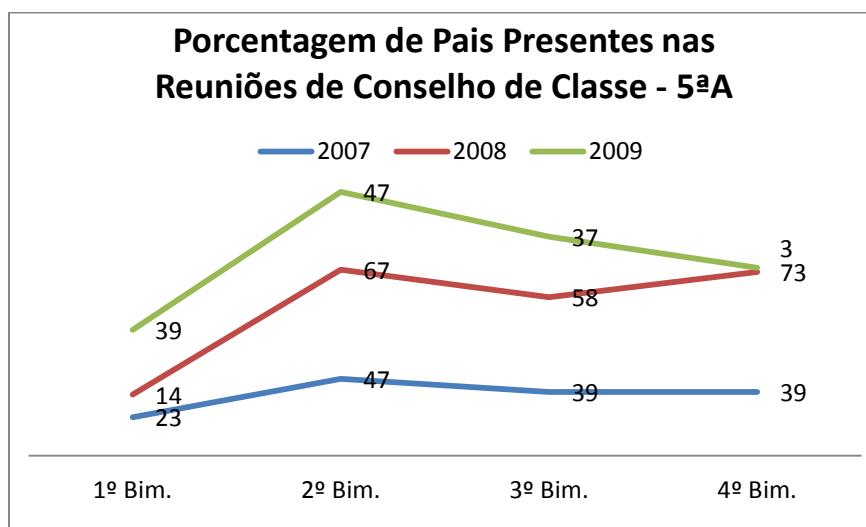
Esses recursos fortalecem as relações e os vínculos entre a escola e a comunidade, Dalben (2006, p.118) reconhece que “O espaço coletivo surge como uma possibilidade de busca e de troca de ideias e informações que são pensadas de maneira compartilhada”.

A presença mesmo que maciça de pais e alunos nas reuniões de Conselho de Classe não representa por si só a garantia de modo e níveis de participação adequados e desejados. Entretanto, se considerarmos que a quantidade expressiva desses segmentos nessa modalidade de reunião bimestral, ao longo do tempo significa o exercício da convivência e interação entre a comunidade escolar e a comunidade local, com a conseqüente socialização recíproca de conhecimentos e informações, elementos esses que, entre outros, contribuem para a construção de uma prática escolar participativa e democrática em que pese a pluralidade e diversidade cultural dos sujeitos que a compõe, constituindo-se em um dos indicadores para a análise e interpretação do processo de participação dos pais no Conselho de classe dessa escola..

A análise dos índices de presença dos pais da Escola Estadual – XY, nos anos de 2007, 2008 e 2009, para as classes selecionadas em função do maior número de comparecimento de pais nos três anos foram: 5ªA, 6ªA, 7ªB e 8ª A.

A comparação de desempenho entre os três anos para cada uma das quatro classes mostra o seguinte resultado em porcentagens de frequência dos pais nas reuniões do Conselho de classe Participativo: a 5ª série A apresenta uma evolução ascendente nos anos de 2007 para 2008 e descendente entre os anos de 2008 e 2009. O destaque fica para o ano de 2008, no qual, mais de 50% dos pais se fizeram presentes nos três últimos bimestres.

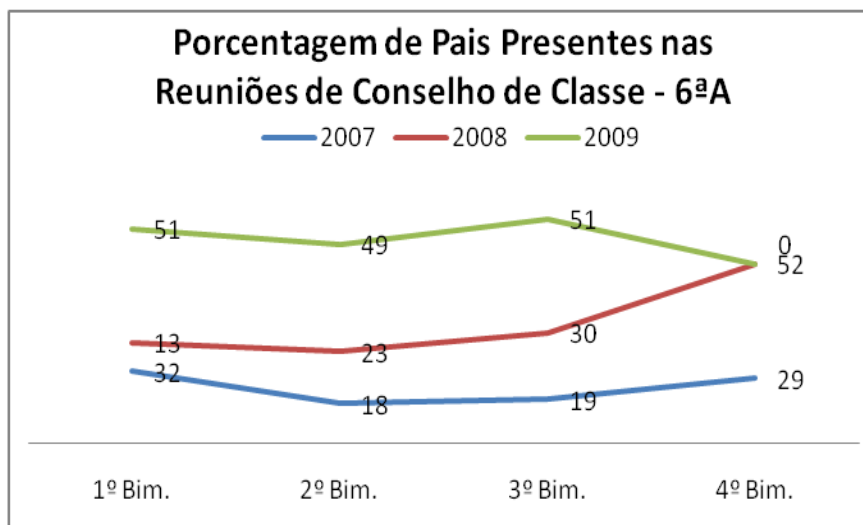
Gráfico 1



Fonte: Listas de registros de comparecimento de pais da Escola Estadual XY.
Nota: Dados trabalhados pelo autor

A 6ª série A apresenta uma evolução ascendente nos anos de 2007, 2008 e 2009, se levarmos em conta as porcentagens médias anuais. No ano de 2009 essa classe apresentou os melhores índices de comparecimento, com destaque para o 1º e 3º bimestres cujos índices foram superiores a 50% de presenças.

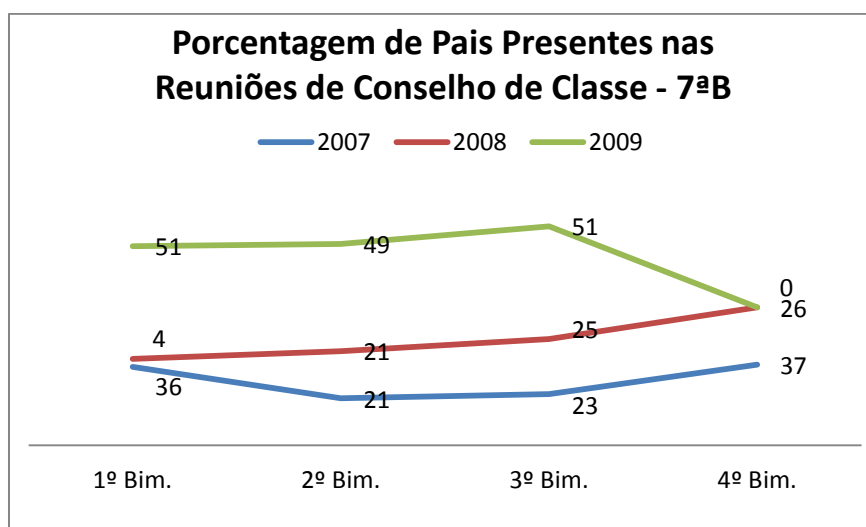
Gráfico 2



Fonte: Listas de registros de comparecimento de pais da Escola Estadual XY.
Nota: Dados trabalhados pelo autor

A 7ª série B teve um decréscimo na porcentagem de pais presentes no ano de 2008, quando comparado ao ano de 2007 e um acréscimo no ano de 2009 quando comparado com os dois anos anteriores.

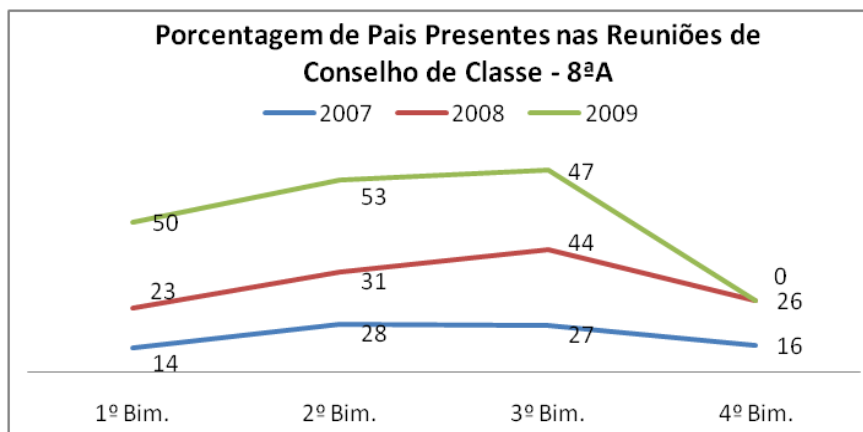
Gráfico 3



Fonte: Listas de registros de comparecimento de pais da Escola Estadual XY.
Nota: Dados trabalhados pelo autor

A 8ª série A apresenta, resultados crescentes quando são comparadas as médias dos três anos. O ano de 2009 teve as médias mais expressivas com frequência igual ou superior a 50% em dois bimestres.

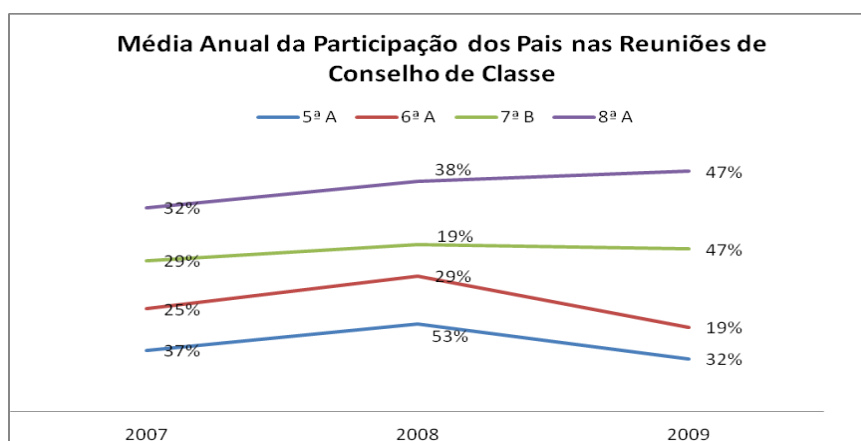
Gráfico 4



Fonte: Listas de registros de comparecimento de pais da Escola Estadual XY.
Nota: Dados trabalhados pelo autor

A média do triênio na comparação das quatro classes apresenta uma linha ascendente para todas elas nos anos de 2007 e 2008, porém, entre os anos de 2008 e 2009, as séries iniciais do ensino fundamental - 5ªA e 6ªA, mostram que as linhas estão em posição descendente, indicando uma redução na frequência dos pais em relação aos anos anteriores. Quanto às séries finais do ensino fundamental 7ªB e 8ªA, constata-se: na 7ªB um decréscimo de frequência entre os anos de 2007 e 2008 e um acréscimo entre os anos de 2008 e 2009. Quanto à 8ª série A, o resultado foi positivo com a linha posicionada de forma ascendente nos três anos.

Gráfico 5

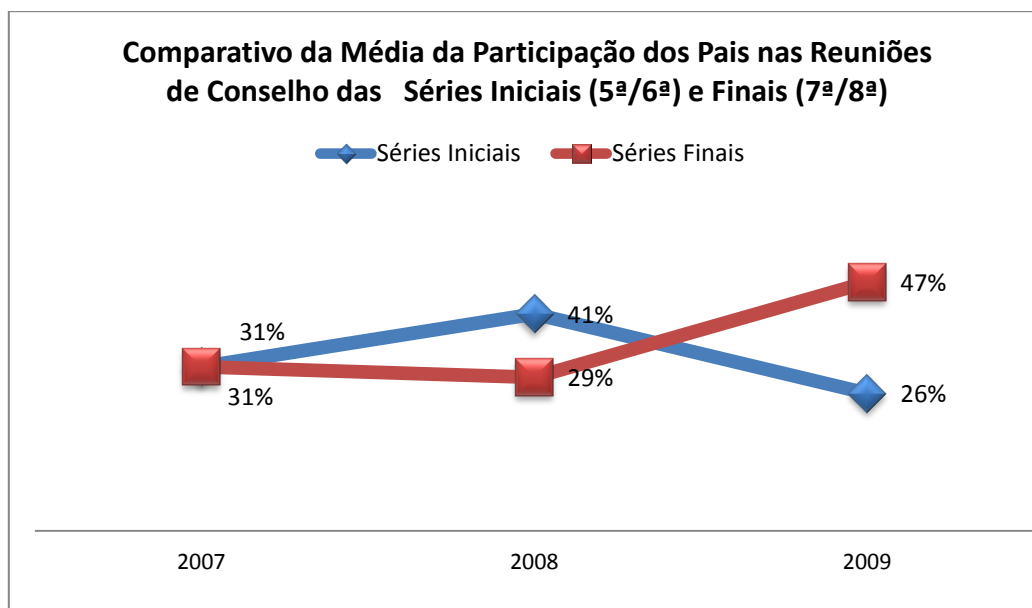


Fonte: Listas de registros de comparecimento de pais da Escola Estadual XY.
Nota: Dados trabalhados pelo autor

O gráfico a seguir sintetiza bem os resultados relativos ao comparecimento dos pais: a 5ª série A e a 6ª série A do ensino fundamental ciclo II

da Escola Estadual – XY apresentam crescimento no comparecimento de pais nas reuniões de Conselho de Classe participativo nos anos de 2007 para 2008 e um decréscimo entre os anos de 2008 para 2009. Enquanto as séries finais ocorrem um pequeno decréscimo entre os anos de 2007 e 2008 e um acréscimo entre os anos de 2008 e 2009.

Gráfico 6



Fonte: Listas de registros de comparecimento de pais da Escola Estadual XY.
Nota: Dados trabalhados pelo autor

Os dados apresentados no triênio 2007, 2008 e 2009, mostram que a escola evoluiu no sentido de estimular a presença dos pais, etapa fundamental no processo de construção de uma cultura participativa. Contudo, o comparecimento dos pais por si só não é garantia de participação, princípio essencial para se assegurar a gestão democrática da escola.

A participação efetiva compreende a existência de condições iguais entre as partes para se manifestar, ou seja, todos os segmentos da comunidade escolar e local com direito a voz e voto, para que possam expressar as suas ideias e participar das decisões. Os gráficos acima confirmam uma evolução quantitativa da presença dos pais na escola no triênio, mas o que se questiona é se além de fazer parte das reuniões, também tomam parte e têm parte na gestão pedagógica da escola como membros que compõem essa instância consultiva, deliberativa e de controle organizacional.

A análise das atas das reuniões do Conselho de Classe dos anos de 2007, 2008 e 2009 da 5ª série A, 6ª série A, 7ª série B e 8ª série A, registram apenas o nome dos alunos e os componentes curriculares com desempenho insatisfatório, omitindo qualquer diálogo estabelecido entre gestores, Professor Coordenador Pedagógico, docentes, pais e alunos, dificultando qualquer inferência sobre o nível do processo de participação estabelecido.

A análise do livro de registros de “Ocorrências e Comparecimento de Pais – 2007 2008 e 2009” revela que, nas suas 199 páginas quase a totalidade dos registros de ocorrências estão relacionadas com os problemas de comportamento dos alunos. O livro referente aos anos de 2008 e 2009 mostra que a escola avançou no sentido de abordar os problemas de aprendizagem como uma importante preocupação da equipe gestora, conforme revelam as transcrição dos registros abaixo:

Comparecimento

Compareceu a esta escola a Srª M. A. S., mãe da aluna G.L. da 8ª série X, para tomar ciência sobre as notas e faltas da filha. A aluna está com reprova em história e um total de 49 (quarenta e nove) faltas-aula. (livro de ocorrências e comparecimento de pais, 2008-2009, p. 15).

Comparecimento

M.M. S. compareceu a esta Unidade Escolar para tomar ciência da ocorrência envolvendo seu filho G.H. da S., matriculado na 6ª série X e foi orientado quanto às dificuldades do aluno em leitura e raciocínio matemático. (livro ocorrências e comparecimento de pais, 2008-2009, p. 19).

Em que pese constar nos anos 2008 e 2009, várias ocorrências de caráter disciplinar, também foram encontradas outras tantas com preocupação voltada para o processo de aprendizagem do aluno, apesar de não ter ficado claro o suficiente o encaminhamento dado aos pais quando procuram a escola ou são chamados a comparecer.

Após o atendimento dos mesmos, são efetuados os registros com o relato da conversa nos livros próprio de atendimento aos pais, ao final muitos desses registros contém as expressões - “tomar ciência” e “foi orientado” sobre algum aspecto da aprendizagem, porém, não detalham essa orientação. De qualquer forma, é positivo a escola exercitar o diálogo de cunho pedagógico com os pais, ainda que necessite aprimorá-lo para estreitar a comunicação, a convivência e ampliar os níveis de participação das famílias na vida escolar, sem abdicar das atribuições, competências e especificidades próprias da sua função social.

Ao fazer referência sobre o conceito de “participação”, Diaz Bordenave (2007, p. 23) inicia a discussão pela etimologia da palavra e esclarece que sua origem vem da palavra parte, segundo esse autor, portanto, participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte.

É possível o indivíduo fazer parte de um grupo sem dele tomar parte ou ter parte, assim, o autor reconhece diferenças no modo de atuar socialmente, que pode ser caracterizado de duas formas, com um posicionamento social passivo ou sendo capaz de manifestar uma participação ativa própria de um cidadão engajado, atuante, interativo, integrado, preparado para agir e transformar a realidade. Ainda de acordo com esse autor, quando tratamos com o tema da participação, o desafio está em saber, como se toma parte e não o quanto se toma parte, levando-o a afirmar que:

A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por “fazerem Parte” da nação, “têm parte” real na sua condução e por isso “tomam parte” – cada qual em seu ambiente – na construção de uma nova sociedade da qual se “sentem parte” (DIAZ BORDENAVE, 2007, p. 23).

Compreender e exercitar o real sentido da participação, e realizar a sua transposição para as rotinas da escola, e da sociedade, implica na expansão do grau de consciência política e nível de autonomia da equipe para promover a ruptura mesmo que gradual, com a gestão seletiva, centralizadora, hierarquizada, característica do modelo tradicional de escola no sentido de desenvolver uma proposta de trabalho onde o poder de decisão perca as características de posicionamentos individualistas e venha a ser substituída por outra com contornos de atuação coletiva. Libâneo (2008, p. 102) relaciona a gestão democrática participativa com o princípio da autonomia da seguinte forma:

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisões, sua realização concreta nas instituições é a participação.

Quando a equipe da escola incorpora nas suas práticas o exercício da liberdade para decidir e encaminhar em conjunto as escolhas que farão parte da construção do ambiente de trabalho numa proposta que traz na sua concepção a virtude de se fazer de maneira solidária e colaborativa, esse processo fortalece a democratização interna da escola, o poder coletivo, que se contrapõe aos processos de cooptação para defender interesses que não estão de acordo com a ética da democracia e a busca do bem comum.

A descentralização do poder nas escolas de participação é decorrência da partilha desse poder entre os membros dos diferentes segmentos que as compõem, ocorre simultânea ao seu processo de socialização, ao exercício constante de tomada de decisões coletivas, como sustenta Paro (2008, p.66):

Se a Prática democrática deve envolver a instituição escolar por inteiro, é certo que a organização da escola deve ser de modo a favorecer tal prática democrática, possibilitando a participação de todos nas tomadas de decisão.

Na medida em que os agentes escolares e a comunidade local passem efetivamente a incorporar o princípio da participação como um valor integrado às suas ações, o seu modo de agir ficará mais suscetível às transformações capazes de refletir os anseios, as expectativas e as necessidades da comunidade, da sociedade, isso fará dela uma instituição peculiar, com características próprias, com identidade definida no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Gestão Quadrienal.

Os avanços são significativos por parte da escola em relação à iniciativa de convidar e acolher os pais nas reuniões de Conselho de Classe, ainda que o conceito do que seja participação precise ser efetivamente burilado, ressignificado e concretizado pela comunidade escolar e local nas reuniões de Conselho de Classe tornando real aquilo que ainda é ideal.

3.5 O Conselho de Classe e o Projeto Político Pedagógico - PPP

As Normas Regimentais Básicas - Parecer CEE nº 67/98 no artigo 9º, dispõe sobre a elaboração do PPP. A disposição da escola em procurar novas formas de se relacionar com a comunidade local, mesmo que a maneira de fazê-lo não tenha atingido a forma ideal, representa progressos significativo na direção de evoluir na construção de uma gestão participativa, com a intenção de promover melhorias na qualidade do ensino, sucesso escolar e formação cidadã dos seus alunos.

A observação nas datas de elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar apontam que foram concluídos em anos diferentes, ou seja, o RE foi escrito em 2005 e precedeu o PPP, escrito em 2007. A inferência que se faz é que o regimento foi elaborado sem usufruir das conclusões e concepções de homem, sociedade, cidadania, entre outras, definidas pelos processos reflexivos que acompanham a elaboração do PPP. O Regimento Escolar dessa instituição elaborado no ano de 2005, talvez por isso no conjunto do seu texto, haja poucas referências à gestão participativa.

No projeto político pedagógico elaborado no ano de 2007, essa ideia é mais bem elaborada e apresentada, quando faz referências explícitas aos pais e alunos como integrantes do conselho de Classe participativo, creditando-lhe o papel de avaliar a aprendizagem e, também, as ações realizadas pela escola. Essa ideia é defendida por Vasconcelos (2008, p.27) quando afirma:

A elaboração participativa do Projeto político- Pedagógico é uma oportunidade impar de a comunidade definir em conjunto a escola que deseja construir (Marco Referencial), avaliar a distância que se encontra do horizonte almejado (diagnóstico) e definir os passos a serem dados para diminuir esta distância (Programação)
O processo de construção participativa do Projeto pode ser um importante espaço de construção do coletivo escolar.

Logo, a intenção dessa instituição em promover um processo de gestão participativa, consubstanciando-a em um documento oficial da escola, que contempla a inclusão de pais, e a totalidade de alunos de cada turma nas reuniões do Conselho de Classe participativo, reflete amadurecimento político da equipe no processo de construção de uma cultura organizacional que faça da participação um dos seus pilares de sustentação e autonomia pedagógica, social e política.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual – XY foi elaborado no ano de 2007, pela equipe escolar, conforme declara a Diretora desse estabelecimento de ensino em folhas 23 do referido documento.

A construção coletiva do PPP é uma premissa que deve acompanhar todas as fases da sua elaboração e implementação, acompanhamento e avaliação. A construção coletiva desse documento faz com que as propostas nele contidas ganhem caráter interdisciplinar, e a contribuição da pluralidade e diversidade cultural própria de cada membro participe.

O acompanhamento e avaliação lhe conferem o caráter evolutivo que o acompanhará sempre. Por meio da participação, os sujeitos são reconhecidos como parceiros e se reconhecem no teor do documento, isso faz com que surja o comprometimento de todos os envolvidos com o que foi proposto e disposição para integrar e contribuir nessa articulação permanente entre a teoria e a prática num processo contínuo de ação-reflexão-ação.

A construção coletiva do PPP é o que confere a escola legitimidade, autonomia e define as diretrizes que darão identidade à instituição escolar. Os intensos debates, reflexões conjuntas e tomadas de decisões coletivas, a respeito da formação do homem inserido num determinado contexto sociopolítico, econômico e cultural, a construção da consciência crítica, os valores a serem internalizados e a cidadania pretendida são os elementos que vão embasar as decisões e a concepção de qualidade de ensino e cidadania adotadas nesse documento.

De acordo com Veiga (2001, p.9):

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. [...] no sentido de se gerar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico.

Diante do modelo de gestão democrática proposto para as escolas públicas do Estado de São Paulo, o Conselho de Classe destaca-se como órgão responsável pela gestão pedagógica, com primazia para o processo de avaliação e definição das práticas e política a serem desenvolvidas na escola.

O Conselho de Classe tem entre as suas atribuições, contribuir com o processo de elaboração do PPP, instrumento que exerce influência sobre todas as dimensões da escola, especialmente sobre o plano de gestão quadrienal e planos de ensino, instrumentos que antecipam as práticas desenvolvidas na escola e nas classes. Por ser a classe o lócus no qual ocorre a concretização das intencionalidades desenhadas no PPP e convertidas em ações no Plano de Gestão Quadrienal e planos de ensino, a construção desses três documentos deve guardar estreito alinhamento entre si.

O PPP da Escola Estadual – XY faz três referências explícitas ao Conselho de Classe, que podem ser encontradas na página 12 quando trata das diretrizes de avaliação; página 19 que trata da integração e sequencia dos componentes curriculares e página 20 que trata das formas de apoio à frequência e à aprendizagem.

Art. 4º - Ao final do semestre/ ano letivo, o professor deverá emitir, simultaneamente, a nota relativa ao último bimestre e a nota que expressará a avaliação final, ou seja, aquela que melhor reflete o progresso alcançado pelo aluno ao longo do ano letivo, por componente curricular, conforme a escala numérica especificada no artigo 1º desta resolução.

Parágrafo único – Caberá ao Conselho de Classe e série emitir o parecer sobre a situação final do aluno que deverá ser informada ao Sistema de cadastro de alunos da SEE. PPP (2007, p. 12).

[...]

Para tanto, o Conselho de classe ou de escola devem, através de seus representantes, serem chamados a participarem das decisões sobre temas pedagógicos, administrativos e financeiros, e avaliarem as ações desenvolvidas pela escola, consideradas inadequadas e proporem mudanças saneadoras para as mesmas, procurando sempre transformarem a escola em um centro de produção e difusão de conhecimento. PPP (2007, p.19).

Busca-se acompanhar o aluno dentro e fora da sala de aula, analisando seu rendimento através das habilidades e competências desenvolvidas.

Através do Conselho de classe e Termo participativo este acompanhamento se dá de forma mais efetiva, pois, uma análise bastante apurada em conjunto com professores, pais e alunos, poderá trazer resultados positivos. PPP (2007, p.20).

Da análise do PPP da Escola Estadual – XY depreende-se que, o documento não aborda com clareza o entendimento dado pela equipe escolar e local sobre o caráter consultivo, deliberativo do Conselho de Classe no exercício da gestão pedagógica, especialmente, no âmbito da avaliação coletiva. Esse aspecto é percebido quando os resultados do desempenho bimestral dos alunos não recebem

dos membros do Conselho de Classe a intervenção apropriada com a proposição de procedimentos didaticopedagógicos para aprimorar as práticas escolares.

No texto do PPP a equipe escolar e local demonstra a intenção de promover mudanças no modelo de gestão pedagógica da escola como se constata a seguir:

Julgamos imprescindível que se implante com sucesso nossas horas de trabalho pedagógico, onde os professores, coordenadores possam analisar o fazer pedagógico, [...]. PPP (2007, p. 17)

Acreditamos que estes espaços de reflexão coletiva podem ser utilizados para acompanhamento, avaliação e reformulação do processo de ensino-aprendizagem, visando seu aprimoramento e o aperfeiçoamento da prática escolar. PPP (2007, p.18)

[...] Também julgamos da maior importância a relação educador/educando porque é a primeira a existir e se fortalecer no âmbito da atividade educacional e, portanto, essa relação deve determinar as demais no interior da escola. PPP (2007, p.18)

Nesse documento, a escola apresenta avanços em relação às propostas que ensejam uma gestão democrática participativa, maiores do que no regimento escolar, que se mostra mais conservador.

A análise do livro ata denominado - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, destinado aos registros das reuniões semanais entre gestores e professores, nas quais ocorrem reflexões sobre as práticas escolares, formação continuada de docentes e proposição de Projetos e ações para melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos.

Entre os vários projetos registrados no ano de 2007, destaca-se o que se refere a área de esportes, registrado no verso da página 5 (cinco) do livro de HTPC dos anos de 2007/2008/2009, projeto denominado: “Jogos Pan-Americanos: O que o Meu Aluno aprende com isso”, com características interdisciplinares, planejado para envolver todas as disciplinas do currículo escolar, como fica demonstrado na pauta do dia 9/04/2007:

PAUTA

História - histórico e impacto social; Língua Portuguesa - curiosidades; Geografia - questões econômicas e políticas; Física-Tecnologia; Química-tecnologia; Biologia-alimentação; matemática - estatísticas; Inglês - línguas; Educação física - modalidades; Espanhol - línguas; Arte-mídia e abertura; Empreendedorismo social - etnias; Saúde e Qualidade de vida - alimentação; Ciências-corpo, segurança e violência; atividades Esportivas e Motoras - doping, inclusão e para-pan; Informática - tecnologia; OEP - etnias; H.L.- curiosidades e filosofia - o corpo(pensamento).(Pauta de 09/04/2007).

Nos livros constam as decisões da escola sobre o processo de elaboração e data de início desse projeto (16/04/2007). Em relação aos encontros das HTPC na Escola Estadual – XY é importante destacar que eles ocorreram em números significativos, com pautas específicas para cada um deles. No ano de 2007 foram 42 (quarenta e dois) encontros, no ano de 2008 foram 72 (setenta e dois encontros) e no ano de 2009 foram 62 (sessenta e dois) encontros envolvendo professores o Diretor da escola e o Professor Coordenador Pedagógico.

Em algumas dessas reuniões os assuntos tratados podem ser classificados como exclusivamente pedagógicos; em outras como exclusivamente administrativos (informações) e numa terceira classificação estão as reuniões mistas, metade do tempo trata de temas administrativos e a outra metade trata de temas pedagógicos.

A proposta de coordenação pedagógica no estado de São Paulo dispõe que esse profissional deve atender a formação continuada de toda a matriz curricular, ou seja, todos os componentes curriculares. Esse aspecto é um dificultador para o bom desempenho da função, tendo em vista, a formação inicial de todos eles que os habilita para um ou dois componentes curriculares.

Fica praticamente impossível para esses profissionais fazerem intervenções nas práticas daquilo que não conhecem ou conhecem muito pouco. Depreende-se ser esse um dos motivos que os levam a desviar ainda que parcialmente dos assuntos relacionados às práticas pedagógicas no momento de organizar as pautas, conforme se vê a seguir:

Pauta do dia 1/08/07 -

- Entrega dos crachás.
- Comunicado do terceiro prêmio de ciências do ensino médio.
- Informação da Teia do Saber.
- Concurso: Caminhos do Mercosul 2007 "Rio da Prata: um mundo a descobrir.
- A feira das profissões da USP. (Ata da HTPC 2007, p. 20).

Pauta dos dias 11 e 13/08/2008 -

- Leitura do texto: *CRIE*.
- Música: *Sou eu*.
- Olimpíada de matemática.
- Olimpíada de língua portuguesa.
- Festa da primavera.
- O aluno Henrique do 3ºA representará a escola no Parlamento Jovem.
- Jovem Embaixador-sensibilização de alunos com fluência mínima em inglês.
- Teatro 7ª A – Projeto OAB.
- Festa da primavera/organização.
- Salas mapeadas 6ªA e B (local pré-determinado para os alunos sentarem nas classes.).
- Giz.
- Reunião de pais da 6ª série.
- Palestra. (Ata da HTPC 2008, p.64)

Pauta dos dias 26 e 28/10/2009

- Questões relacionadas ao andamento da escola-orientação
- Comemoração sobre o dia do professor.
- comunicado sobre remoção.
- Documentos para o prontuário.- atribuição de aulas 2010.
- Estudo e discurso sobre normas gerais de conduta escolar.
- Levantamento dos relatórios dos alunos para a reunião de Conselho de classe do Ensino Médio.
- Lembrete sobre OBMEP para incentivo dos alunos. (Ata da HTPC 2009, p. 89).

Várias pautas apresentam esse caráter informativo, que fogem do debate pedagógico, de assuntos relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos e tomada de decisões sobre as intervenções da gestão nas práticas de ensino dos docentes. Portanto, muitas ações de cunho pedagógico, previstas no

PPP e no Plano de Gestão Quadrienal não foram efetivadas na prática, o que gera prejuízos para a qualidade do trabalho pedagógico.

Sobre isso, Vasconcelos (2008, p. 27) alerta sobre a dicotomia existente entre o desejo de mudar a prática e os atos praticados para promover as mudanças necessárias, tendo em vista que esses elementos nem sempre estão articulados, podem estar simplesmente justapostos, seja pela descrença de parte dos educadores, a respeito da eficiência e eficácia do ato de planejar, ou pela dificuldade de intervenção do Professor Coordenados Pedagógico.

Logo, o PPP e o Plano de Gestão Quadrienal, deixam de cumprir o papel de mediadores das mudanças, antecipador dos resultados almejados, ferramenta de organização das práticas escolares, voltado para a melhoria da qualidade do ensino, tornando-se instrumentos burocráticos, ritualísticos, exigidos pelo sistema de ensino, e que transcreve para o presente, de forma repetida os registros que já foram realizados no passado.

Avançar na direção da transformação da realidade requer apreensão por parte dos educadores, de que todo projeto relacionado à área da educação, é sobremaneira a expressão de um projeto social e que a gênese de um projeto se dá, a partir das necessidades reais diagnosticadas e do desejo de mudar essa realidade, porém, é indispensável agir, desencadear efetivamente as ações que produzam as mudanças almejadas. É preciso agir como sujeito que constrói a história conferindo-lhe coerência social e política. Para Vasconcelos (2008, p.28): “O que transforma a realidade são as ações. O querer é condição necessária, mas não suficiente para alterar o real”.

3.6 A relação entre o Projeto Político Pedagógico, Plano de Gestão Quadrienal e Conselho de Classe.

O PPP é constituído por um conjunto de intenções organizadas coletivamente, levando em conta as finalidades, princípios e expectativas pedagógicas e políticas da escola. A sua relação com a sociedade deve estar implícita nas ações dispostas no plano de gestão de duração quadrienal, logo esses dois documentos guardam estreita articulação entre si.

Enquanto o PPP discorre sobre os ideais da escola para a formação de educandos que serão sujeitos das suas ações, cidadãos a serviço das transformações sociais, o plano de gestão quadrienal, inspirado nesses ideais propõe ações sistematizadas e as executa de acordo com o consenso da equipe escolar, levando em conta a visão de mundo, de sociedade e cidadania presentes no PPP. Por meio do Plano de Gestão Quadrienal o processo pedagógico previsto se concretiza e deve ser acompanhado e avaliado sistematicamente pela comunidade escolar e local no sentido de redimensioná-lo.

O Parecer CEE SP nº 67/98 estabelece a obrigatoriedade de elaboração pela escola do Plano de Gestão Quadrienal e os itens mínimos que deverão compor esse documento para todas as escolas públicas do Estado de São Paulo. Esse Parecer o define e dispõe sobre a sua estrutura básica da seguinte forma:

Artigo 29 – O plano de gestão é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica.

§ 1º - O plano de gestão terá duração quadrienal e contemplará, no mínimo:

I – identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local;

II – objetivos da escola;

III – definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas;

IV – planos dos cursos mantidos pela escola;

V – planos dos diferentes núcleos que compõe a organização técnico-administrativa da escola;

VI – critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes atores do processo educacional.

§ 2º - Anualmente, serão incorporados ao plano de gestão, anexos com:

I – agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turma;

II – quadro curricular por curso e série,

III – organização das horas de trabalho pedagógico coletivo, explicitando o temário e o cronograma;

IV – calendário escolar e demais eventos da escola;

V – horário de trabalho e escala de férias dos funcionários;

VI – plano de aplicação dos recursos financeiros;

VII – projetos especiais.

O Plano de Gestão Quadrienal, portanto, é a ferramenta por meio da qual a Escola Estadual – XY operacionaliza o Projeto Político Pedagógico da escola. A análise de ambos mostra que esses documentos estão articulados por meio dos objetivos, estratégias e ações.

Constatou-se que tanto no PPP (2007, p.9 e 10) como no Plano de Gestão Quadrienal (2007 a 2010, p.59) as diretrizes em relação aos objetivos comuns envolvendo professores e alunos estão alinhados, como se verifica no texto a seguir, que integra ambos os documentos:

Os objetivos comuns da ação dos professores estarão voltados para a integração entre estes e os alunos e entre alunos, escola e comunidade, num fazer coletivo, reflexivo e crítico [...].

[...] A equipe escolar entende que a educação nessa era moderna deve ser entendida como uma prática social, transformadora, e democrática, trabalhando seus alunos na direção da construção e ampliação do conhecimento, sem esquecer ou menosprezar a cultura, a realidade, o ritmo de aprendizagem e as dificuldades encontradas.

A harmonia no texto desses dois documentos também pode ser confirmada na transcrição a seguir, que prevê e incentiva a presença da comunidade local na dinâmica pedagógica da escola. O Plano de Gestão Quadrienal (2007 a 2010, p.65 e 66), e o PPP (2007) contemplam essa possibilidade da seguinte forma:

Trazer pais com incentivo e participação para todo e qualquer interesse, não somente para as “Reuniões de Pais”, mas, para participar de sua formação e conscientização cultural, educacional, e mesmo social, assegurando os direitos da criança tornando-os cidadãos.

Trabalhar com a comunidade para integrar a escola junto ao corpo-discente e docente. [...]

Fornecer subsídios para os professores atualizarem e executarem seus planos de ensino de acordo com a proposta pedagógica da escola e os parâmetros curriculares.

No Plano de Gestão Quadrienal da Escola Estadual – XY a equipe escolar demonstra reconhecer o significado da presença e participação dos pais no processo de educação escolarizada dos filhos. Esse aspecto contribui positivamente no desenvolvimento na valorização social da escola e do ensino. Enquanto o distanciamento das famílias do cotidiano escolar, ao contrário, contribui para desvalorizar o significado da educação escolar na vida do educando, e assim gerar desinteresse pela escola e pelo ensino, com possibilidade de ampliar o número de candidatos a integrar as estatísticas de evasão e repetência escolar.

A análise crítica de documentos como atas de HTPC, atas de reunião de Conselho de Classe, livros de registros de comparecimento de pais apontam para uma evolução na quantidade de comparecimento de pais na escola, entretanto, quanto à efetividade da participação, compreendida como o ato de fazer, tomar e ter

parte no processo pedagógico da instituição escolar infere-se que houve progressos por parte da equipe escolar e local, mas, ainda predomina uma postura passiva, conformista por parte dos pais e alunos diante dos dados apresentados pela escola.

Os questionamentos feitos sobre as práticas pedagógicas adotadas e os resultados apresentados pela escola são poucos, precisam ser ampliados sob a forma de ações concretas, pois são elas que transformam a realidade. As tabelas de rendimento escolar ao longo dos bimestres relacionadas às atas de conselho de Classe confirmam certa passividade praticada pelos membros dos Conselhos de Classe, ao serem revelados principalmente os resultados insatisfatórios, conforme se observa nas tabelas a seguir, no triênio 2007, 2008 e 2009:

Ano 2007

Tabela 1

ANO: 2007					
5ª A (%)	Insatisfatório				
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	30	30	35	19	28
INGLÊS	22	19	15	19	19
EDUCAÇÃO FÍSICA	37	4	4	12	14
HISTÓRIA	19	7	15	27	17
GEOGRAFIA	15	15	12	4	11
CIÊNCIAS	33	33	38	8	28
ARTE	7	4	4	4	5
MATEMÁTICA	30	44	38	42	39
MÉDIA					20

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual - XY.
Nota: Dados trabalhados pelo autor

Tabela 2

ANO: 2007					
6ª A (%)	Insatisfatório				
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	3	10	34	24	18
INGLÊS	34	34	31	31	33
EDUCAÇÃO FÍSICA	3	21	3	31	15
HISTÓRIA	14	48	48	62	43
GEOGRAFIA	3	10	17	3	9
CIÊNCIAS	62	62	66	69	65
ARTE	3	41	10	3	15
MATEMÁTICA	34	41	34	52	41
MÉDIA					30

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual -XY.
Nota: Dados trabalhados pelo autor

Tabela 3

ANO: 2007					
7ª B (%)	Insatisfatório				
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	54	26	48	39	42
INGLÊS	37	40	36	3	29
EDUCAÇÃO FÍSICA	57	6	12	18	23
HISTÓRIA	34	23	48	24	32
GEOGRAFIA	29	26	18	0	18
CIÊNCIAS	20	14	9	6	12
ARTE	11	3	9	6	7
MATEMÁTICA	43	23	48	36	38
MÉDIA					25

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual -XY.

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Tabela 4

ANO: 2007					
8ª A (%)	Insatisfatório				
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	14	28	13	12	16
INGLÊS	21	24	8	8	15
EDUCAÇÃO FÍSICA	24	7	4	8	11
HISTÓRIA	24	28	13	20	21
GEOGRAFIA	34	38	25	12	27
CIÊNCIAS	0	7	21	4	8
ARTE	38	7	4	4	13
MATEMÁTICA	38	34	21	8	25
MÉDIA					17

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual -XY.

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Ano 2008

Tabela 5

ANO: 2008					
5ª A (%)	Insatisfatório				
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	50	19	35	19	31
INGLÊS	25	19	27	27	25
EDUCAÇÃO FÍSICA	18	27	15	8	17
HISTÓRIA	39	50	42	42	43
GEOGRAFIA	50	23	27	31	33
CIÊNCIAS	21	35	8	19	21
ARTE	21	19	8	42	23
MATEMÁTICA	50	62	54	42	52
MÉDIA					30

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual -XY.

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Tabela 6

ANO: 2008					
6ª A (%)		Insatisfatório			
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	42	28	28	26	31
INGLÊS	52	31	16	23	30
EDUCAÇÃO FÍSICA	3	3	28	19	13
HISTÓRIA	24	31	9	16	20
GEOGRAFIA	24	24	59	39	37
CIÊNCIAS	0	3	13	26	10
ARTE	6	21	6	32	16
MATEMÁTICA	36	41	38	13	32
MÉDIA					24

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual -XY.

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Tabela 7

ANO: 2008					
7ª B (%)		Insatisfatório			
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	25	70	54	39	47
INGLÊS	71	37	46	57	53
EDUCAÇÃO FÍSICA	0	33	58	35	31
HISTÓRIA	32	67	69	70	59
GEOGRAFIA	36	43	46	39	41
CIÊNCIAS	57	60	77	70	66
ARTE	29	50	19	48	36
MATEMÁTICA	75	80	81	70	76
MÉDIA					51

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual -XY.

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Tabela 8

ANO: 2008					
8ª A (%)		Insatisfatório			
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	4	35	28	15	20
INGLÊS	15	58	56	35	41
EDUCAÇÃO FÍSICA	22	19	36	42	30
HISTÓRIA	11	8	36	42	24
GEOGRAFIA	30	19	8	15	18
CIÊNCIAS	15	12	8	8	11
ARTE	56	27	4	8	24
MATEMÁTICA	56	54	52	54	54
MÉDIA					28

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual -XY.

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Ano 2009

Tabela 9

ANO: 2009					
5ª A (%)	Insatisfatório				
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	29	32	19	7	22
INGLÊS	26	23	29	30	27
EDUCAÇÃO FÍSICA	13	13	10	0	9
HISTÓRIA	3	39	16	30	22
GEOGRAFIA	42	48	39	43	43
CIÊNCIAS	23	32	32	27	28
ARTE	29	3	3	3	10
MATEMÁTICA	48	52	48	53	50
MÉDIA					26

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual - XY.

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Tabela 10

ANO: 2009					
6ª A (%)	Insatisfatório				
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	22	27	30	37	29
INGLÊS	31	30	27	37	31
EDUCAÇÃO FÍSICA	6	0	0	3	2
HISTÓRIA	44	52	30	37	41
GEOGRAFIA	36	45	50	50	45
CIÊNCIAS	31	12	13	20	19
ARTE	33	12	30	23	25
MATEMÁTICA	42	27	43	30	36
MÉDIA					28

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual -XY.

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Tabela 11

ANO: 2009					
7ª B (%)	Insatisfatório				
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	54	26	48	39	42
INGLÊS	37	40	36	3	29
EDUCAÇÃO FÍSICA	57	6	12	18	23
HISTÓRIA	34	23	48	24	32
GEOGRAFIA	29	26	18	0	18
CIÊNCIAS	20	14	9	6	12
ARTE	11	3	9	6	7
MATEMÁTICA	43	23	48	36	38
MÉDIA					25

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual -XY.

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Tabela 12

ANO: 2009					
8ª A (%)	Insatisfatório				
Componente Curricular	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre	Média
LÍNGUA PORTUGUESA	31	36	32	26	31
INGLÊS	42	14	36	26	30
EDUCAÇÃO FÍSICA	50	18	41	26	34
HISTÓRIA	50	54	27	22	38
GEOGRAFIA	19	32	27	26	26
CIÊNCIAS	12	18	23	17	17
ARTE	23	18	18	22	20
MATEMÁTICA	69	54	27	48	49
MÉDIA					31

Fonte: Atas de Resultados Bimestrais da Escola Estadual -XY.

Nota: Dados trabalhados pelo autor

Em todas as tabelas acima ficam expressos que parte relevante dos alunos de cada classe tiveram desempenhos insatisfatórios na aprendizagem, quando comparamos os dados de todos os bimestres. Entretanto, a escola não dispõe de registros que indiquem procedimentos pedagógicos para sanar essas dificuldades, entre os quais, a recuperação contínua. As atas das reuniões do Conselho de Classe também não abordam as causas desse alto índice de fracasso na aprendizagem, que se manifesta desde o 1º bimestre de cada um dos anos investigados.

Considerando que o ensino fundamental das escolas públicas estaduais do estado de São Paulo encontram-se incluídas no regime de progressão continuada, esse contingente de alunos que não atenderam as expectativas de aprendizagem para a série em que se encontram, serão matriculados ao término do ano letivo em série mais avançada, com outras expectativas de aprendizagem, que provavelmente terão dificuldades para corresponder. Assim, a aprendizagem futura fica comprometida pelo que não aprenderam no presente.

4 O CONSELHO DE CLASSE E A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

O Conselho de Classe, cujo foco de atuação centra-se na avaliação coletiva do desempenho escolar dos alunos, no ano de 2007 a Escola Estadual – XY reformulou o modelo de composição dos membros por decisão da equipe escolar. A expectativa é que essa decisão deveria representar a ressignificação da concepção de trabalho coletivo pelos membros da equipe escolar pela via da participação, por reconhecer como direito de todos à livre manifestação do pensamento, no sentido de promover uma gestão escolar democrática e a descentralização e socialização do poder de decisão no âmbito pedagógico.

4.1 A avaliação a Serviço da Seletividade e Exclusão Escolar.

A escola, desde os primórdios da sua criação, incluiu o ato de avaliar como elemento constitutivo das suas práticas de ensino, instrumento que sofreu poucas variações ao longo do tempo, adquirindo características que refletem e conservam as marcas dessa história. Entre as características que a avaliação tem conservado no transcorrer da história, seja de forma explícita ou implícita está no seu caráter meritocrático, seletivo, classificatório, punitivo e de controle, mecanismos que rotulam e justificam diferenças, desigualdades e exclusão de estudantes no seu percurso escolar, influenciado por uma perspectiva hegemônica de conhecimento, de cultura e de sociedade que teve início nesse país entre os séculos XVI e XVII, e perduram por mais de quatrocentos anos. Sobre o processo de avaliação educacional, Esteban (2010, p. 50-51) considera que:

A avaliação educacional se forja nesse projeto e embora adquira diferentes sentidos se caracteriza predominantemente como um processo classificatório, tendo como uma das suas principais funções naturalizar a diferença colonial, que silenciosamente percorre o cotidiano escolar, para justificar a seleção e a exclusão de sujeitos, conhecimentos e culturas.

A avaliação quando compreendida meramente como instrumento de aprovação e reprovação de alunos revela sua face seletiva, separa e exclui a parte da demanda que não aprendeu, ou ainda, a negação do saber também se consuma

quando a formação humana do estudante é afetada pela má qualidade do que aprendeu, ainda que tenha sido aprovado.

Dessa forma, a escola se manifesta dotada de uma única visão de mundo, distanciada das diferenças culturais presentes nos sujeitos oriundos das classes populares que a compõe. Essa concepção de escola toma como modelo avaliativo aquele que considera a aprendizagem exitosa quando o aluno responde assertivamente as perguntas da prova, transcrevendo ou verbalizando com exatidão os ensinamentos do professor. Pensamento esse refutado pelas afirmações de Esteban (2010, p. 69):

O cotidiano das escolas públicas que recebem crianças das classes populares exige diálogo constante com as margens, com os sujeitos insignificantes que emergindo delas transitam na escola, com as práticas negadas, com os resultados não celebrados. A ambivalência dos projetos formulados e dos processos vividos fortalece o desafio de se enfrentar a complexidade cotidiana em que se produz o fracasso, olhando o seu avesso para fazer emergir os fios que tecem o êxito como uma possibilidade articulada à dinâmica social de ruptura com as relações de subalternização.

O estudante que vivencia uma relação pedagógica que o priva do saber necessário para a sua formação humana, torna-se forte candidato à evasão por falta de estímulo, já que o sujeito que não tem a sua cultura valorizada sente-se excluído, sem condições para empreender uma prática social autônoma, participativa, cidadã.

A reflexão sobre os processos avaliativos da aprendizagem escolar a partir da década de 1980, inserido numa concepção democrática de educação, não pode se furtar de reporta-se aos colegiados escolares, entre os quais, o Conselho de classe, órgão da instituição escolar, cujas atribuições o caracterizam como responsável pelo processo de avaliação coletiva e análise crítica das práticas pedagógicas.

Por meio da sua atuação interdisciplinar, torna-se possível detectar as fragilidades e potencialidades no âmbito da gestão, da docência e dos alunos, necessárias para a definição de estratégias e ações que possam transformar os aspectos indesejados da aprendizagem em função dos fins almejados.

Os resultados insatisfatórios da aprendizagem ao contrário, são fatores que contribuem para a promoção do fracasso escolar, para alimentar a cultura da repetência e conseqüentemente, para a elevação das taxas de evasão de alunos do

processo de aprendizagem e permanência na escola. O fracasso escolar e o fenômeno da exclusão devem ser explicados e compreendidos dentro de um contexto histórico-político conforme pensa Esteban (2010, p. 50)

Assim, não basta tratar o baixo desempenho e a exclusão dos estudantes como expressão de suas próprias dificuldades de aprendizagem, das características culturais e da precariedade econômica do grupo social a que pertencem ou da incapacidade ou má formação dos seus professores e professoras. Nosso desafio é mais complexo, pois coloca em discussão as articulações entre os processos e resultados escolares e a negação de conhecimentos e culturas, como parte da produção de relações intersubjetivas marcadas pela subalternidade, opressão e dominação, que naturaliza a transformação da diferença em desigualdade e fixa a relação eu/outro num quadro antagônico.

Nas últimas décadas, os índices de evasão escolar sofreram expressiva redução, especialmente no ensino fundamental do país, mas, ainda não foi completamente vencido. Entretanto, quando se relaciona a exclusão com as práticas pedagógicas, é necessário considerar que, excluído também é o aluno que permanece na escola, mas não aprende, ou não aprende com a qualidade necessária para que se torne um cidadão.

A relação entre escola, aprendizagem e evasão escolar, vai além da circunscrição do estabelecimento de ensino, pois, o saber escolarizado de boa qualidade é socialmente muito valorizado, logo, apropriar-se dele se constitui em ferramenta fundamental para a integração e inclusão do sujeito no mundo das do trabalho, das relações socioculturais, desenvolvimento da consciência crítica entre outras, enfim instrumentaliza o sujeito para o exercício competente da cidadania.

A transformação das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com mudanças na concepção de ensino, aprendizagem, avaliação, educação, e podem contribuir para o sucesso e permanência dos alunos na escola e integração social. Essa linha de pensamento pode ser aplicada à Escola Estadual – XY, tendo em vista que, o total de abandono de alunos na escola ao final do ano letivo de 2007 foi equivalente a zero, oscilou em 2008 elevando-se para um total de 15 (quinze) alunos e finalmente em 2009, último ano do triênio investigado, a taxa de abandono retornou para zero, levando em conta todas as classes do ensino fundamental.

A escola cuja equipe compreende o significado da avaliação formativa como instrumento de mediação e regulação da aprendizagem e, compartilha essa

concepção com os alunos e pais desenvolvem com o corpo discente uma visão positiva a respeito da avaliação e de autoconfiança nas suas potencialidades, assim, se libertam do temor, do medo de serem submetidos a processos avaliativos. A escola que age dessa forma demonstra que as pessoas que nela atuam estão imbuídas do princípio da alteridade, e por isso, reconhece o outro como um ser pleno de dignidade e de direitos, apesar de suas diferenças.

Portanto, envidarão esforços para criar as condições necessárias e suficientes de aprendizagem, disponibilizando as condições para que todos os alunos de fato aprendam, e assim, cumpre a função social de uma instituição escolar democrática e emancipadora, que é proporcionar o acesso, permanência, aprendizagem de qualidade e sucesso escolar a todos que a procura, devidamente instrumentalizados, com presença crítica para ser sujeito da sua história e da história do seu entorno, condições essenciais para o exercício da cidadania.

4.2 O Conselho de Classe e a Avaliação numa Perspectiva Coletiva.

Para que se efetive o princípio constitucional da gestão democrática nas instituições escolares, implica necessariamente compreendermos a cultura da escola. Outro aspecto significativo é estimular a participação, tomando-a como um processo político a ser construído coletivamente, no qual, haja o compartilhamento das decisões e do poder, ou seja, a vivência de processos de convivência democrática a serem efetivados no cotidiano, por meio dos vários mecanismos de participação, entre os quais, o Conselho de Classe, em busca da construção de projetos coletivos, mesmo a escola sendo um espaço de contradições e diferenças.

É na elaboração compartilhada do projeto político pedagógico que se engendram as bases para o desenvolvimento e consolidação de práticas pedagógicas integradoras e integradas. Nesse sentido, o Conselho de Classe que tem no seu eixo central a avaliação, evidencia-se como uma ferramenta por meio da qual se consubstancia o processo de avaliação coletiva. Segundo Veiga (2001, p. 79):

Ao se discutir a evolução do trabalho educacional com base na reflexão, na discussão e na avaliação coletiva sobre o cotidiano escolar, pretende-se que o resultado desse movimento seja traduzido em objetivos traçados intencional e comprometidamente pelo conjunto dos elementos envolvidos nesse processo.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico, instrumento interdisciplinar de planejamento, compromisso político e pedagógico coletivos, se constitui num grande desafio por envolver os diversos segmentos presentes na escola. A sua construção requer a articulação entre os membros da equipe de maneira que fique garantida a unidade no trabalho escolar, que se faça a integração e interação entre os que planejam e os que executam.

Dessa forma, todos detêm o conhecimento do trabalho escolar e o executam sem compartimentalizá-lo. De acordo com Veiga (2001, p. 13) O projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola.

Para Sacristán (1998, p. 295) Estudar a avaliação é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica na escola. Avaliar é uma prática que acompanha a escola desde os primórdios da sua criação tendo sofrido poucas variações ao longo da sua existência, porém, mesmo nos dias atuais, conserva os traços do caráter de verificação em detrimento da avaliação, ainda assim, é um instrumento fundamental para a organização das práticas pedagógicas e se constitui no eixo central do Conselho de classe.

A expectativa em relação à atividade avaliadora desse colegiado está na inter-relação das diferentes percepções sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, entre os membros que o constitui, para superar o olhar individualista que fragmenta e inviabiliza o pensamento crítico necessário no encaminhamento de processos coletivos de avaliação e tomada de decisões.

A interpretação das atas das reuniões do Conselho de Classe da Escola Estadual - XY, combinada com as listas de presença de pais de alunos, a ficha de avaliação da classe quanto ao andamento das aulas e o questionário dos pais, revelam alguns aspectos interessantes do Conselho de Classe, como uma composição diversificada de membros com poderes para analisar o desempenho dos alunos, da escola de deliberar sobre os encaminhamentos didático pedagógicos apropriados; a preocupação por parte da gestão em apresentar um conjunto de informações que poderiam alimentar o processo de reflexão e análise crítica sobre a aprendizagem do aluno e o processo didático pedagógico empreendido pela escola; a iniciativa e disposição para convidar e acolher a totalidade de pais de cada classe nas reuniões do Conselho.

Entretanto os documentos utilizados nesse estudo mostram anotação contendo apenas o nome dos componentes curriculares nos quais o aluno obteve desempenho insatisfatório ou frequência irregular. Não há observações sobre as causas do fracasso, sobre os encaminhamentos pedagógicos possíveis, tais como, recuperação da aprendizagem, mudanças nas práticas docentes, entre outros. Em uma das fichas denominada de “Avaliação realizada pelos alunos da classe quanto ao andamento das aulas”, a equipe escolar no primeiro item propõe “Pinte no alvéolo as três disciplinas que possui maior dificuldade”, os alunos preencheram os alvéolos correspondentes aos componentes de “geografia, história e matemática”.

A seguir, no segundo item Foi proposto “Justifique o motivo das dificuldades”. O aluno então respondeu, “muitas vezes nós não entendemos a explicação, porque temos dificuldade e vamos muito mal nas provas”, prosseguindo, no terceiro item a escola pergunta para a classe “Como o professor pode auxiliar a sala para melhorar a aprendizagem?”, e os alunos responderam o óbvio “Explicando melhor”. Entretanto, os registros escolares não apontam quais as providências tomadas pela coordenação pedagógica para solucionar esse problema.

Inferimos desse quadro que a avaliação praticada pela escola ainda não se libertou do paradigma da avaliação classificatória que Hoffman (2009, p.77) descreve como o ato de: corrigir tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino (prática avaliativa tradicional), normalmente, o próprio professor da disciplina é quem toma a decisão final sobre o resultado do aluno em relação ao componente pelo qual é responsável.

O Conselho de Classe participativo tem uma proposta de ação coletiva, o que significa a descentralização do poder, no entanto, as decisões da equipe escolar prevalecem durante as reuniões e a escola entende que, quanto maior a quantidade de pais e alunos presentes nas reuniões do Conselho de Classe maior é a participação. Entendem que há participação, mesmo diante de atitudes passivas por parte dos pais e alunos.

Os resultados apresentados pela escola durante as reuniões dos Conselhos nos anos de 2007, 2008 e 2009, para as quatro classes (5^aA, 6^aA, 7^aB e 8^aA), foram todos mantidos de acordo com os registros anteriores efetuados pelos professores, nenhum desses dados foi questionado pelos membros do colegiado.

Esse quadro indica que há um grande desafio a ser enfrentado pela escola, que é a desconstrução dessa cultura de resignação diante do fracasso escolar, e que na maioria das vezes o aluno é o único responsável pelo próprio fracasso. Cada membro do Conselho está investido de poderes para debater os problemas, apresentar propostas, sugestões, propor mudanças diante do grupo.

O Conselho de Classe ao omitir-se de cumprir o seu papel de agente de transformação das práticas pedagógicas escolares, coopta com o paradigma conservador ao desenvolver uma prática legitimadora das decisões docentes individualizadas, com o risco de se tornar uma instância reprodutora do autoritarismo, da seletividade, do conservadorismo.

O sentido da avaliação coletiva está na contribuição que a diversidade de concepções quanto ao ensino, aprendizagem, diferenças culturais, convicções políticas, religiosas, ideologias, entre outros, que o conjunto de membros poderá oferecer durante a análise dos resultados da aprendizagem, conduzindo a uma interpretação do desempenho escolar de cada aluno numa perspectiva interdisciplinar, contextual, global aliada da aprendizagem bem sucedida. De acordo com Hoffmann (2009, p.91)

A ação avaliativa mediadora está presente justamente entre uma tarefa do aluno e a tarefa posterior. Consiste na ação educativa decorrentes da análise dos seus entendimentos, de modo a favorecer a essa criança o alcance de um saber competente, a aproximação com a verdade científica. Cada tarefa significa um estágio de sua evolução, do seu desenvolvimento e portanto não há como somá-las para calcular médias.

A equipe de gestores e docentes da Escola Estadual – XY manifesta interesse e envolvimento com o processo de aprendizagem dos alunos, percebe-se esse interesse quando buscam os indicadores que possam identificar e explicar as causas dos resultados insatisfatórios, a disposição para acolher os pais na composição do Conselho de Classe. Entretanto, os registros escolares não contêm apontamentos que indiquem inequivocamente que algum professor interpretou de maneira diferente a avaliação efetuada por um colega a respeito dos alunos, ou ainda, sugeriu procedimentos pedagógicos em benefício de alguma classe.

A intervenção de um docente na prática do outro, depreende-se que, ainda é um tabu, gera constrangimento, não se sentem com direito de intervir. Os pais e os alunos são herdeiros de um modelo de relacionamento família/escola que

aceita passivamente a condição de ouvinte e veem a escola como instância que detém a prerrogativa de informar sem que haja reflexão conjunta, questionamentos, debates e até mesmo divergência no ponto de vista.

4.3 O Conselho de Classe, a Qualidade do Ensino e a Formação Cidadã

Para pensar sobre o conceito de qualidade de ensino e sobre a formação para a cidadania é preciso levar em conta que ambos compreendem uma dimensão histórica, transformando-se continuamente, em alinhamento com o próprio desenvolvimento histórico do homem.

De acordo com Freire (2002, p. 12)

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, históricos como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã.

A escola é espaço social de relações e vivências e tem uma imensa contribuição a oferecer para o desenvolvimento do indivíduo, especialmente na aquisição dos saberes culturalmente acumulados e organizados pela sociedade, nas diferentes áreas de conhecimento. O papel da escola na formação do sujeito ultrapassa os limites das disciplinas científicas, e envolve a apropriação do sentido da ação política e a busca da cidadania, objetivando promover transformações na realidade para a construção de uma sociedade mais humana, equânime e justa.

Portanto, não basta o indivíduo se apropriar apenas dos conteúdos, mas é preciso inserir-se de forma ativa na sociedade, ser portador de consciência crítica para ler com competência a realidade contextual, portar-se como agente de transformações sociais, preocupado em agir em função do bem comum. Assim, pensar em escola de qualidade no mundo contemporâneo significa compreendê-la como instituição inserida numa nova configuração social dotada de extrema complexidade, e o sujeito por ela formado espera-se que corresponda às expectativas da atual sociedade.

Para Tedesco (2006, p.42)

Em um mundo onde a informação e os conhecimentos acumulam-se e circulam através de meios tecnológicos cada vez mais sofisticados e poderosos, o papel da escola deve ser definido pela sua capacidade para preparar para o uso consciente, crítico, ativo, dos aparatos que acumulam a informação e o conhecimento. Nesse sentido, parece que uma das pistas mais promissoras de trabalho para a escola é a que a toma como esfera de disposição para a convivência, as relações cara a cara, com possibilidades de oferecer um diálogo direto, um intercâmbio entre pessoas reais, no qual os instrumentos técnicos sejam o que são, instrumentos e não fins em si mesmos.

O que se espera do Conselho de Classe cujo eixo central encontra-se alicerçado na avaliação coletiva, é um desempenho mediador e regulador do processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino, na medida em que é uma instância capaz de identificar os problemas, estabelecer as prioridades e planejar coletivamente as ações que serão desencadeadas para solucioná-los. Assim, por meio da sua atuação o sujeito pode ser mais bem preparado para o exercício da cidadania.

Depreende-se, que há uma estreita relação entre Conselho de Classe, qualidade de ensino e cidadania. Para Libâneo (2008, p.66).

Educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, a inserção no mundo do trabalho, a constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A oferta de ensino de qualidade para todos, é um ingrediente importante dentro de uma concepção de escola democrática. Pois, não basta ter acesso e nela permanecer, é preciso que o sujeito por ela formado verdadeiramente se instrumentalize para a prática cidadã. Segundo Demo (2009, p.70)

Cidadania pressupõe o Estado de Direito, que parte, pelo menos na teoria, da igualdade de todos perante a lei e do reconhecimento de que a pessoa humana e a sociedade são detentoras inalienáveis de direitos e deveres. Processos participativos acentuam, é claro, a cidadania organizada, ou seja, não a individual, por mais que esta também tenha sua razão de ser.

A escola lida com conflitos de toda ordem, ideológicos e pedagógicos, convive com práticas contraditórias, as que são consideradas democráticas e as que são antidemocráticas; exercita a autoridade, a inclusão, a tolerância, a paz, entre outras, mas, também manifesta atitudes autoritárias, excludentes, intolerantes, e

violentas. Portanto, expressa no seu interior aquilo que está presente na sociedade em que insere.

A superação desses conflitos e contradições só será possível pela reflexão coletiva sobre o seu processo de trabalho, diálogos constantes como instrumento de interação entre as partes, conscientização, solidariedade, articulação com processos educativos que contemplem outros espaços além da escola, compartilhar experiências e poder, no sentido de romper com a verticalidade hierárquica. Compartilhar o poder significa que as decisões foram tomadas de forma participativa, planejadas coletivamente e politicamente engajadas.

Para que os educadores decidam o que fazer e como fazer, é necessário que se apropriem de fundamentos teóricos que ajudem a esclarecer como podem fazer as melhores e mais assertivas escolhas em benefício da qualidade do ensino, para que essa não seja afetada pelas decisões e práticas de senso comum. Só se pode falar em educação democrática, libertadora, ética, quando ela estiver alicerçada em práticas democráticas, práticas cidadãs, por isso, geradoras de cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esse estudo, nossa atenção voltava-se para o Conselho de Classe, tendo em vista a sua especificidade que é a prática da avaliação coletiva da aprendizagem escolar, sob a perspectiva da gestão democrático-participativa na escola pública e da teia de complexas relações que se estabelecem no seu interior. Implícito à organização e funcionamento do Conselho de Classe está o desejo de identificar por meio da análise - crítica as possíveis transformações ocorridas no processo de ensino e aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos.

É significativo relembrar que o Conselho de Classe ao longo da sua existência no país expressou pelo modo como era constituído ou pela forma como as decisões eram tomadas, a cultura político-ideológica do seu tempo. Na década de 1970, era composto somente por agentes da comunidade escolar - administradores e professores. A comunidade local - pais e alunos, via de regra, não faziam parte da sua constituição. Na década de 1980 com o processo de redemocratização do país, a escola como espaço social, foi alcançada pelas políticas públicas de cunho democrático, em particular as escolas públicas. Vários canais de integração com a comunidade foram instituídos, para estimular e ampliar os níveis de participação, entre os quais, os colegiados escolares.

O Conselho de Classe, um dos colegiados escolares a partir da década de 1990 passa a ser considerado, ao menos nos discursos, como um desses espaços de participação, ou seja, de democratização da escola, parceiro na gestão pedagógica. A incumbência de avaliar coletivamente o processo pedagógico e propor ações para transformar a realidade da escolar no âmbito da aprendizagem pela via da participação faz dele um dos mais importantes entre os colegiados escolares.

A gestão democrático-participativa da escola pública, tem como pressuposto uma atuação articulada à ideia de participação da comunidade no governo da instituição escolar, e assim compartilhar com a sociedade civil direitos e poderes na gestão da instituição. Entretanto, na prática o processo democrático na escola investigada não evoluiu o suficiente para que os níveis de participação funcionem efetivamente como instrumentos de transformação. Haja vista, a

constatação dos elevados índices de desempenho insatisfatório no ano de 2007 em classes da Escola Estadual –XY, em vários componentes curriculares.

Esses índices variaram entre 3% e 69% em alguns bimestres. Se a expectativa era que com a adição de novos membros na composição desse Colegiado ocorressem intervenções no processo pedagógico para tornar as práticas escolares mais eficientes e adequadas às demandas da clientela, tal expectativa não se concretizou e ainda, os registros escolares não contém referências sobre a adoção de medidas de intervenção pelo Conselho de Classe, gestão escolar e coordenação pedagógica, tanto que, esses resultados negativos se repetiram em outros bimestre do mesmo ano, nos mesmos componentes curriculares e em anos seguintes.

As leituras críticas realizadas nessa investigação, articulando o projeto político pedagógico, o regimento Escolar e o plano de gestão quadrienal, retratam esse momento de transição da escola entre as concepções conservadoras e as progressistas.

Iniciamos a análise pela observação das datas de elaboração desses três documentos extremamente importantes da instituição. Partimos da premissa que a intencionalidade da escola em relação às ações educativas, a concepção de homem, cidadão e educação contempladas no texto do PPP e que se constitui em referência para todas as demais ações de planejamento e execução da instituição escolar, não foram incorporadas ao regimento escolar, porque esse ainda não havia sido elaborado. Assim, constatou-se que o documento que estabelece o conjunto de normas pedagógicas e administrativas – regimento escolar – elaborado e em vigor não traduzia no seu conteúdo as concepções de homem, sociedade e educação constante no PPP instrumento elaborado a partir das reflexões e decisões do conjunto da comunidade escolar e local.

A análise - crítica do texto do PPP revela que a ideia de escola e o ideal de gestão democrático-participativa está melhor elaborada, do que no regimento escolar, esse, portador de um conteúdo mais conservador. Quanto ao plano de gestão quadrienal, destinado a implementar as ideias contidas PPP, nota-se uma certa harmonia nos conceitos educacionais, políticos e sociais. Os dois últimos documentos – PPP e plano de gestão quadrienal - demonstram uma leve tendência em harmonizar-se com as estruturas e processos democráticos

relacionados a uma convivência mais próxima com a comunidade, por meio de reuniões, encontros, atividades festivas, entre outros.

Longe de uma interpretação ingênua do PPP, atribuindo-lhe poderes mágicos de resolver todos os problemas da escola num curto espaço de tempo, mas sob uma perspectiva crítica, identifica-se nele a oportunidade para se construir um ensino de melhor qualidade e uma aprendizagem de sucesso.

A relação entre o PPP e a avaliação do rendimento escolar mostra que a equipe ainda tem uma concepção estática a respeito da presença desse instrumento definidor de intencionalidades e organizador e antecipador das práticas escolares, tendo em vista, os resultados das avaliações bimestrais e finais analisados, são índices extremamente elevados de desempenho escolar insatisfatório, com classe que chegam a apresentar nos quatro bimestres do ano de 2007, índices negativos entre 62% e 69% em ciências, no ano de 2008 esses índices se repetem na mesma classe, porém em série mais adiantada, permaneceram tão ruins quanto em 2007, no mesmo componente curricular, sem que tivesse ocorrido questionamentos e tomada de decisões sobre as medidas saneadoras coletivas tomadas.

O PPP diante desses indicadores de resultados da aprendizagem poderia ter sido reformulado e o coletivo da escola, comunidade escolar e local, mediados pelos gestores poderiam ter traçado novas diretrizes e estratégias para encaminhar soluções e sanar o problema. No entanto, o documento permaneceu o mesmo, estático, formal, instrumento elaborado para servir às exigências da burocracia. Em consequência, o plano de gestão quadrienal e os planos de ensino nesse caso, também não sofreram reformulações substanciais, permaneceram estáticos quanto às ações propostas, sem preocupação em inovar em transformar as práticas pedagógicas adotadas, as metodologias de ensino e avaliação permaneceram as mesmas. O Conselho de Classe por sua vez, diante dos fatos extremamente importantes, apenas ratificou os resultados dos professores, sem intervir em favor dos alunos.

Por outro lado, há aspectos contraditórios e reveladores presentes no contexto da escola, como a inferência que se pode fazer sobre a equipe ou parte significativa da equipe escolar, que não fez oposição à presença de novos membros da comunidade local no Conselho de Classe. Admitir novos segmentos, significa conceber novas formas de exercício de poder, menos hierarquização, mais

descentralização. Porém, para que a escola evolua em direção a um processo de desconstrução de concepções conservadoras em relação à avaliação e a gestão, e considerar a possibilidade de decidir sobre o processo pedagógico coletivamente, demanda tempo, pois, são históricas e demandam reflexões sistemáticas para que possam ser compreendidas e apreendidas passando a integrar novos padrões da cultura organizacional.

Se em alguns aspectos da gestão pedagógica no âmbito do Conselho de Classe, as concepções conservadoras prevaleceram, por outro, a disposição da equipe escolar em não oferecer resistências para ser avaliada pelos pais e alunos. Considerando que a tradição da cultura escolar do país foi construída sob uma proposta de avaliação como via de mão única, direcionada apenas para os alunos, houve progressos por parte da escola em relação às concepções democráticas, o destemor em se expor para submeter-se ao juízo de alunos e pais a respeito da qualidade do trabalho prestado pela escola à comunidade, ainda que, utilizando um questionários com questões direcionadoras de respostas. De qualquer forma, essa foi uma decisão muito importante no processo de democratização da gestão escolar. É o início desse exercício democrático que pelo seu caráter histórico, estará sempre em construção, sempre inacabado. O importante é que ele seja sempre objeto de um processo dialético de reflexão-ação-reflexão.

Diante desse cenário, questiona-se o sentido da existência de um Conselho de Classe que não participa efetivamente das discussões e decisões pedagógicas. Conforme dissemos anteriormente, o conceito de democracia, no qual está implícito o de participação, assume diferentes formas que são determinadas pelas circunstâncias históricas, portanto assumem o caráter de processo de construção.

Transformar a forma de atuar desse Conselho de Classe depende do conjunto de sujeitos que dele fazem parte, agirem como cidadãos que assumem, que colocam o processo ensino-aprendizagem como fundamento da prática docente, que têm o dever de fazer o aluno aprender. Compreender e agir consciente de que o papel do educador só se cumpre quando o professor ensina e o aluno aprende, caso contrário, não houve ensino e a função social da escola não se cumpriu.

Enfim, a escola evoluiu no âmbito da democratização no aspecto do acesso ao proporcionar à comunidade local a possibilidade de ser incluída como

membro do Conselho de Classe, espaço que em tese se predispõe à reflexão e tomada de decisões para a reformulação das práticas pedagógicas. Porém, evoluiu menos do que se desejava na apropriação do conceito de participação. Os professores ainda permanecem no paradigma da avaliação classificatória, ou seja, acreditam que o aluno vai à escola para tirar nota e não para aprender, em quem emite juízo de valor sobre a aprendizagem do aluno e decide a nota que ele merece receber, ainda é o professor.

Assim, as práticas pedagógicas são reproduzidas, sem que haja uma intervenção eficiente e eficaz, por parte dos gestores, coordenação pedagógica ou principalmente pelo Conselho de Classe que, por congregar múltiplos olhares, derivados de diversas culturas, analisam com mais propriedade o problema, isso contribui para que as análises e decisões foquem mais próxima das necessidades e aspirações do aluno, da comunidade e da sociedade.

A presença dos pais nesse Colegiado ainda não está baseada no diálogo, na interação, na coautoria do processo pedagógico, de acordo com os registros documentais, os pais mais ouvem do que falam. A educação efetivamente democrática assegura o direito de todos à educação, fortalece a escola na sua autonomia e emancipação, contribui para a redução das desigualdades sociais, culturais, e éticas.

O sentido de o aluno ir a escola é que ele aprenda, sem isso, não há compromisso da escola com a aprendizagem dos educados e a sua existência perde o sentido, não mais se justifica. Tomando como referência o pensamento de Diaz Bordenave (2007), é possível afirmar que os pais e alunos fazem parte do Conselho de Classe Participativo dessa escola, agora precisam evoluir no processo da gestão democrático-participativa para que possam também tomar parte e nele ter parte.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdades. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: Município e escola. In: FERREIRA, N.S. C. F.; AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.147-176.
- BRASIL. Decreto n. 63914, de 26 de dezembro de 1968. **Prove sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providencias**. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/prove-melhoria-ensino-medio-premem-34174652>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- BRASIL. Lei Federal n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_Federal_do_Brasil_5692_de_1971>. Acesso em: 05 abr. 2011.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1999.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm -----7/11/12>. Acesso em: 05 abr. 2011.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.
- CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez; 1999. (Biblioteca da educação, Série 1. Escola; v. 17).
- DALBEN, A. I. L. F. Trabalho escolar e conselho de classe. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- _____. **Conselho de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; 1998.

DEMO, P. **Participação é conquista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIAZ BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 95).

ESTEBAN, M. T. Diferenças, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós colonial. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. (Coords.). **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010. p.45-70.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Coords.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004 - p. 33-41.

GOHN, M. da G.. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

HOFFMAN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. E.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENIN, A. M. C. S. Planejamento e avaliação em currículo: o percurso para a formação de gestores educacionais. In: RIBEIRO, A. I. M.; MENIN, A. M. C. S. (Coords.). **Formação do gestor educacional**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005, p. 50-71.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p.9-30.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

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

_____. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum da educação. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Administração escolar: introdução crítica.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRAIS, M. L. M. **Administração colegiada na escola pública.** 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

ROCHA, A. D. C. R. **Conselho de classe: burocratização ou participação.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** 35. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SACRISTAN, G. J. A avaliação do ensino. In: SACRISTAN, G. J.; PEREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 295-348.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. (Coord.) **Democratizar a democracia.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 39-77.

SÃO PAULO. Decreto n. 10623/77, de 26 de outubro de 1977. **Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/211193/decreto-10623-77-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

SÃO PAULO. CEE/SP. Parecer CEE 67/98, de 18/03/1998. **Normas regimentais básicas para as escolas estaduais. Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo.** Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm>. Acesso em: 10 fev. 2011.

SÃO PAULO. Decreto n. 43948/99, de 09 de abril de 1999. **Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.** Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/168370/decreto-43948-99-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 10 maio 2011.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas.** Brasília: Liber Livros, 2007.

TEDESCO, J. C. **Educar na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Junqueira e Marin, 2006.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMAZI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Coords.) **Banco mundial e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-186.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008. (Subsídios pedagógicos do Libertad; 3).

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 27. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A

COMUNICADO

ILMO (A) SR.(A) PAI OU RESPONSÁVEL pelo (a) aluno (a) _____, devidamente matriculado na ___ série ___, desta unidade escolar. Vimos por meio deste informar que no próximo dia ___/___/___ às ___ horas será realizada a reunião do Conselho Participativo (Pais, alunos, professores, Coordenadores e Direção) para tratar do rendimento escolar e da freqüência do (a) seu (a) filho (a). Comunicamos que a matrícula para o ano letivo de 2010 será realizada logo após a reunião na secretaria. Agradecemos sua preferência antecipadamente, favor assinar a convocação e pedir para seu filho (a) entregar na Coordenação.

Presidente Prudente, -----/-----/-----

Ass. do pai ou responsável

Apêndice B

AVALIAÇÃO DOS ALUNOS QUANTO AO ANDAMENTO DAS AULAS – 2º Bimestre

1. Pinte as três disciplinas que possuem MAIOR dificuldade:

Português	Leitura e Produção	Inglês	Geografia	História	Ciências	Matemática	Ed. Física	Arte
Hora da Leitura	Inform. Educacional					Experiências Matemáticas	Atividades Esportivas e motoras	Atividades artísticas

Justifique o motivo de sua dificuldade:

2. Como o professor pode auxiliar a sala para melhorar a aprendizagem?

3. Enumere de 1 a 10 os recursos pedagógicos que os professores utilizam com maior frequência em sua sala de aula?

- () lousa e giz
- () textos xerocados
- () caderno do aluno
- () filmes
- () jornal
- () revista
- () livros
- () data show
- () Pesquisa na internet
- () Entrevista

Qual deles vocês gostariam que fosse mais utilizado?

Justifique:

4. Dos projetos desenvolvidos, qual foi o melhor? Justifique sua resposta.

MEIO AMBIENTE – FESTA JUNINA – INTERVALO RECREATIVO – SOLETRANDO
– STOP MATEMÁTICO

5. Vocês já apresentaram Seminário (Apresentação de trabalho para os demais alunos na sala de aula oralmente)? Em qual disciplina e qual professor pediu esse trabalho?

6. Sabemos que a indisciplina é um problema que atrapalha o bom andamento das aulas. Dê três sugestões que possam diminuir a indisciplina na sua sala de aula e no ambiente escolar.

7. Dê três sugestões para melhoria do funcionamento da escola para o próximo semestre:

Apêndice C

Questionários dos pais – Conselho 2009-12-09

Série me que seu filho(a) estuda: _____

1. Na sua opinião a qualidade do ensino da EE _____ é:

ÓTIMA ()

BOA ()

REGULAR ()

Justifique sua resposta:

2. A merenda escolar na sua opinião é:

ÓTIMA ()

BOA ()

REGULAR ()

3. O atendimento dos funcionários da escola é:

ÓTIMO ()

BOM ()

REGULAR ()

4. O atendimento da direção e da coordenação é:

ÓTIMO ()

BOM ()

REGULAR ()

5. O trabalho dos professores em 2009 foi:

ÓTIMO ()

BOM ()

REGULAR ()

6. A estrutura física da escola é:

ÓTIMA ()

BOA ()

REGULAR ()

7. Cite três medidas para melhoria da escola:
