

O CONSELHO DE CLASSE: A PARTICIPAÇÃO
DA COMUNIDADE ESCOLAR

MARIA ANGELA SERAFINI VARGAS

**O CONSELHO DE CLASSE: A PARTICIPAÇÃO
DA COMUNIDADE ESCOLAR**

MARIA ANGELA SERAFINI VARGAS

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

Área de Concentração: Organização e Gestão.

Orientador: Profº. Dr. Levino Bertan

371.3
V297c

Vargas, Maria Angela Serafini

Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar/ Maria Angela Serafini Vargas – Presidente Prudente: [s.n.], 2008.

133 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2008.

Bibliografia

1. Conselho de Classe Participativo. 2. Ações Pedagógicas. 3. Gestão Pedagógica. I. Título.

MARIA ANGELA SERAFINI VARGAS

O Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar

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

Presidente Prudente, 11 de dezembro 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Levino Bertan
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Magda Tuma
Universidade Estadual de Londrina – UEL
Londrina - PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido Pedro e aos meus filhos Anderson, Higor e Melissa, as noras Marina e Gisele e ao genro Fábio pela paciência, tolerância e pela colaboração exercida durante todos os momentos desta realização.

As minhas netas Laryssa e Giovanna, minhas alegrias, e ao mais novo ser que está sendo esperado com muita expectativa e felicidade, meu netinho Thiago.

Em especial a DEUS, que permitiu minha busca incessante na realização desta pesquisa dando-me inteligência necessária, coragem, determinação, saúde e disposição para realizá-la.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor orientador Professor Doutor Levino Bertan pela competência, incentivo e principalmente pela sua atitude singularmente humana, a qual contribuiu para a compreensão, busca e autonomia na efetivação deste trabalho.

À Professora Doutora Ivone Tambelli Schmitd pela sua contribuição oferecida, pelo incentivo para realização desta pesquisa, grande amiga.

Ao Professor Doutor José Camilo Santos Filho pela atenciosa contribuição e sugestões valiosas para este estudo, grande mestre.

A Direção e Equipe Pedagógica do Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira, colégio que vivi experiências marcantes na minha vida profissional, pela disponibilidade e atenção dispensadas no fornecimento de informações através de documentos, os quais permitiram a concretização deste trabalho.

As minhas fiéis amigas, Maria Dêis Ferreira Klososki e Magali Roco, que acreditaram na minha pessoa, me incentivaram todos os momentos, em todo percurso, principalmente nos mais difíceis, e também pela colaboração direta nesta pesquisa.

Aos colegas que contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Ninguém escreve para si, a não ser um monstro de orgulho. A gente escreve para ser amado, para atrair, para encantar.”

Mário de Andrade

RESUMO

O Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar

A pesquisa o Conselho de Classe: a participação da comunidade escolar, sugere a pergunta: é possível desenvolver uma gestão democrática participativa na escola pública de Educação Básica? Por entender, a relevância da questão, o trabalho teve como objetivo demonstrar, que uma escola pública de Educação Básica da periferia de Maringá, apesar dos desafios enfrentados pela equipe gestora, conseguiu a participação de toda equipe envolvida no Conselho de Classe: gestores, professores, funcionários, alunos, pais e representantes da comunidade. Foram elaboradas propostas que possibilitassem a realização de em trabalho pedagógico condizente com as necessidades do processo ensino aprendizagem, visando uma educação mais eficiente em sala de aula. O trabalho, pela sua natureza, envolvendo uma escola pública do Paraná, teve como suporte a pesquisa qualitativa, através do Estudo de Caso, focalizando os fenômenos acontecidos no dia a dia pela equipe gestora, considerando relevantes para as reuniões do Conselho de Classe. Os instrumentos da pesquisa utilizados, além de uma bibliografia que fundamentasse a parte teórica do tema, serviram como objetos de estudo as atas das reuniões do Conselho de Classe, o regimento, o projeto político pedagógico, os relatórios das séries dos alunos envolvidos. De posse desses elementos e dos dados obtidos da análise documental, constatou-se que, se não houver uma gestão democrática plena, houve avanços significativos na integração escola e comunidade através da participação da equipe da escola e dos representantes da comunidade, de modo especial dos pais no encaminhamento de soluções como indisciplina, trabalhos dos alunos, rendimento insuficiente, progresso na aprendizagem e, principalmente relação escola e família, as principais instituições envolvidas na educação. Chegou-se à conclusão que, gradativamente, há possibilidade de se construir uma escola mais democrática, com o comprometimento de toda sua equipe e da comunidade, na discussão e soluções dos problemas, visando sempre as tomadas de decisões e as transformações das ações pedagógicas.

Palavras-Chave: Conselho de Classe Participativo. Ações Pedagógicas. Gestão Pedagógica.

ABSTRACT

The Council of Class: the participation of the school community

The research *The Council of Class: the participation of the school community*, suggests the question: it is possible to develop a participatory democratic management in the public school of Basic Education? For understanding, the relevance of the question, the work had as objective to demonstrate, that a public school of Basic Education of the periphery of Maringá, although the challenges faced for the managing team, obtained the participation of all involved team in the Council of Class: managers, professors, employees, pupils, parents and representatives of the community. Proposals had been elaborated that made possible the accomplishment of in pedagogical work as the necessities of the process education learning, aiming at a more efficient education in classroom. The work, for its nature, involving a public school of the Paraná, had as it has supported the qualitative research, through the Study of Case, focusing the phenomena happened in the day the day for the managing team, considering excellent for the meetings of the Council of Class. The used instruments of the research, beyond a bibliography that based the theoretical part of the subject, had served as study objects the acts of the meetings of the Council of Class, the regiment, the project pedagogical politician, the reports of the series of the involved pupils. Of ownership of these elements and the gotten data of the documentary analysis, relation was evidenced mainly that, if it will not have a full democratic management, it had significant advances in the integration school community through the participation of the team of the school and the representatives of the community, special way of the parents in the guiding of solutions as indiscipline, works of the pupils, insufficient income, progress in the learning and, school and family, the main involved institutions in the education. It was arrived the conclusion that, gradual, has possibility of if constructing a more democratic school, with the persistence of all its team and of the community, in the quarrel and solutions of the problems, aiming at always the taking of decisions and the transformations of the pedagogical actions.

Keywords: Council of Class Participatory. Actions Pedagogical. Pedagogical Management.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Comparecimento dos pais da 5ª série A na entrega de boletins – 1º Bimestre	92
GRÁFICO 2	- Comparativo da participação dos pais da 5ª série A – 1º Bimestre	93
GRÁFICO 3	- Comparecimento dos pais da 5ª série A na entrega de boletins – 3º Bimestre	95
GRÁFICO 4	- Comparativo da participação dos pais da 5ª série A – 3º Bimestre	95
GRÁFICO 5	- Comparecimento dos pais da 6ª série A na entrega de boletins – 1º Bimestre	97
GRÁFICO 6	- Comparativo da participação dos pais da 6ª série A – 1º Bimestre	98
GRÁFICO 7	- Comparecimento dos pais da 6ª série A na entrega de boletins – 3º Bimestre	100
GRÁFICO 8	- Comparativo da participação dos pais da 6ª série A – 3º Bimestre	100
GRÁFICO 9	- Comparativo da participação dos pais da 7ª série A – 1º Bimestre	102
GRÁFICO 10	- Comparativo da participação dos pais da 7ª série A – 1º Bimestre	103
GRÁFICO 11	- Comparecimento dos pais da 7ª série A na entrega de boletins – 3º Bimestre	105
GRÁFICO 12	- Comparativo da participação dos pais da 7ª série A – 3º Bimestre	105
GRÁFICO 13	- Comparecimento dos pais da 8ª série A na entrega de boletins – 1º Bimestre	107
GRÁFICO 14	- Comparativo da participação dos pais da 8ª série A – 1º Bimestre	108
GRÁFICO 15	- Comparecimento dos pais da 8ª série A na entrega de boletins – 3º Bimestre	109
GRÁFICO 16	- Comparativo da participação dos pais da 8ª série A – 3º Bimestre	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ESCOLA E SUA GESTÃO	20
2.1 Gestão Democrática – Uma Abertura Possível	22
2.2 Projeto Político Pedagógico – Novos Caminhos para o Ensino	38
2.3 Gestão em Rede e Prêmio de Referência Nacional em Gestão Escolar – Um Verdadeiro Desafio	46
2.3.1 RENAGESTE: concepções e finalidades	53
3 INSTÂNCIAS COLEGIADAS: O CONSELHO DE CLASSE E SUAS RELAÇÕES	58
3.1 Origem do Conselho de Classe e suas Bases Legais	64
3.2 Conselho de Classe Participativo e sua Organização	72
3.3 Participação da Família na Escola	77
4 PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NO CONSELHO DE CLASSE	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	128
ANEXO I - Ficha diagnóstica por turma	129
ANEXO II - Relação nominal para o Conselho de Classe	130
ANEXO III - Ata do Conselho de Classe	131

1 INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver a presente pesquisa amadureceu com discussões e reflexões, na medida em que fui sendo convidada por outras escolas de Maringá, e algumas cidades do estado do Paraná e de Santa Catarina, para explicitar como se desenvolveu o projeto de conselho de classe participativo, na escola em que trabalhava.

Como me deparei com uma carência de literatura específica sobre o tema a ser examinado, reafirmei minhas intenções percebendo que, ao explicitar uma prática educacional, iria contribuir à medida que fornecesse subsídios que permitiriam o planejamento de ações pedagógicas e a execução de uma prática mais consciente, mais comprometida, envolvendo a comunidade escolar. Constituiria assim, um referencial teórico e prático para que, a partir desta pesquisa, possibilitaria desencadear novas experiências em outras instituições escolares.

Trabalho na rede pública há trinta anos como educadora, dos quais, vinte e três anos nesta escola observada. Esta experiência de Conselho de Classe Participativo foi implantada no início no ano letivo de 1998, para atender as exigências da lei em vigor, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, e foi desafiadora, pois provocou posicionamentos diferentes naquela comunidade educacional, tanto por parte da escola, como dos pais dos alunos, integrando escola e família.

A relevância deste trabalho está em abordar as questões que envolvem o conselho de classe participativo com a presença dos pais e da comunidade dentro da instituição, para comprovar que as melhores estratégias que se constituíram para formar uma organização foram quando se efetivou a parceria família e escola.

A leitura do referencial teórico para a construção da pesquisa acendeu um interesse maior em compreender alguns fatores implicados nas políticas educacionais. As reflexões permitiram perceber a importância da contribuição dessas políticas e sua dimensão ideológica, política, legal e cultural. Para melhor compreender e avaliar as políticas sociais implementadas por um governo, foi fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que

sustenta as ações e programas de intervenção. Em cada governo há visões diferentes de sociedade, de Estado e de política educacional que geram projetos diferentes de intervenção na área da educação. Assim foi fundamental que se estabelecesse uma ligação entre as políticas sociais e educacionais implementadas pelo Estado, em uma sociedade, em determinado período histórico.

Na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes, especialmente, quando se focaliza as políticas sociais, entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc.

As políticas sociais – e a educação – se situam na essência de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando à conservação das relações sociais de determinada formação social, assumindo aspectos diferentes em sociedades diferentes e diferentes concepções de Estado. Mais que entender o que é Estado e suas funções é preciso compreender como este pensa e concebe suas políticas sociais e a política educacional. Não é apenas uma questão simples de abordagem, mas de concepção metodológica que implica em pressupostos, conceitos, posturas teóricas, sistematização intelectual, proposições políticas, enfim, a concepção de mundo e de sociedade.

Para a temática aqui abordada foi utilizada como referência *Conselhos de classe e avaliação - perspectivas na gestão pedagógica da escola* escrita por Dalben (2006), que aborda as relações sociais na escola, a partir da análise da instância do Conselho de Classe e os processos de avaliação escolar, e *Democracia e Participação Escolar: proposta de atividades* escrita por Puig (2000) referindo-se às relações sociais democráticas vivenciadas na escola, entre outros.

No desenvolvimento deste projeto a intencionalidade é demonstrar a participação da comunidade na construção da identidade escolar, de seu projeto político pedagógico, seus avanços, verificando-se o que realmente a escola ganhou quando inseriu a comunidade em seu contexto escolar. A partir da contribuição de todos chegou-se a resultados positivos e relevantes de como pode se construir uma escola, por meio desta relação com a sociedade local, sendo a escola, um reflexo das necessidades socioculturais locais.

O segundo capítulo apresenta o relato de experiências que ocorreram a partir da decisão da escola de modificar-se como um todo para participar de uma

premiação educacional, em níveis estaduais e nacionais, Prêmio de Gestão Educacional.

Apresenta a pesquisa, então, o comprometimento de uma gestão democrática, tida como o processo que rege o funcionamento escolar que, compreendendo a necessidade da tomada de decisão conjunta na execução e o acompanhamento da avaliação administrativa e pedagógica, efetivou a participação da comunidade escolar. Desta forma, promoveu o aperfeiçoamento dos trabalhos pedagógicos com embasamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a qual determina que o estabelecimento de ensino tenha a incumbência de elaborar e executar sua própria política pedagógica. “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de”:

“I – Elaborar e executar sua própria proposta pedagógica;” (ART. 12 – LDBEN Nº. 9394/96).

A gestão democrática, assim descrita neste artigo da LDBEN, é caracterizada pela autonomia pedagógica na construção do seu perfil, utilizando para esse fim o Projeto Político Pedagógico, com o intuito de atender o desejo de alunos e professores dentro do espaço escolar, trabalhar com as realidades sociais e culturais da comunidade a fim de promover a melhoria qualitativa no processo ensino-aprendizagem.

Atualmente é um desafio de cada escola construir um projeto político pedagógico de qualidade e administrá-lo, com a finalidade de trabalhar com as realidades sociais e culturais da comunidade.

Segundo Veiga (1995, p. 38):

O projeto político pedagógico delinea de forma coletiva a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola. Ao delinear essa competência, o projeto político pedagógico consolida a escola como lugar central da educação básica numa visão descentralizada do sistema.

Na escola pesquisada, o planejamento coletivo possibilitou ao grupo o envolvimento estratégico com os objetivos pedagógicos que desejavam alcançar: as decisões que deveriam ser tomadas, as atividades pedagógicas, o controle e avaliação a serem desenvolvidas, e tudo com a finalidade de minimizar os problemas que ocorriam na escola.

A cultura de mudanças em uma organização social como a escola implicava não apenas na mudança da ação individual, mas também na articulação das ações individuais entre si, num quadro de interdependência de todos os envolvidos no processo educativo. Tratava-se de mudar os procedimentos de interação social dentro da escola. No caso específico dos professores, significou substituir uma cultura fortemente individualista para uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipe.

A organização e o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas foram muito importantes pelo fato de criarem as condições necessárias ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Por meio do planejamento participativo foi possível constituírem-se cenários sobre os quais foram delineados projetos baseados em pressupostos, num outro tipo de práxis educativa, que resultaram, em primeiro lugar, de uma outra concepção da relação que cada ser humano estabelece com o mundo envolvente e com os outros seres humanos. Por isso, constrói conseqüentemente, em função de um novo tipo de racionalidade epistemológica educativa que permite assegurar a coerência entre os objetivos preconizados, os conteúdos, os processos didáticos de relacionamento e o acesso a esses conteúdos, bem como o conjunto de relações de natureza interpessoal que se desenvolvem no decorrer desse projeto de ação educativa.

É importante ressaltar que o fato de uma escola ter um projeto político pedagógico e, portanto, vivenciar um processo de planejamento, não garante uma transformação da escola. A vantagem de ter opções assumidas e conscientes permite à escola se organizar e efetivar suas ações educativas.

Segundo Paro (1996, p. 49):

[...] os Conselhos de Escola e a eleição de diretores são instrumentos importantes para democratização do ensino: contudo, por si só não garantem a existência de relações críticas, solidárias, participativas e democráticas no interior das Unidades Escolares [...].

Embora, a simples eleição dos diretores não garanta a plena democracia, num Estado que tem como pano de fundo uma política neoliberal. Há limites, mas é possível conquistar espaços.

O próprio processo de planejamento participativo cria uma dinâmica na escola que permite questionar pressupostos, explicitar concepções e comprometer o grupo.

Na gestão escolar do período de 1998 a 2001, a escola de ensino fundamental e médio da periferia de Maringá, por meio de sua equipe diretiva e sua comunidade escolar projetou a intenção de organizar trabalhos sugeridos por uma Gestão em Rede (RENAGESTE) com o intuito de participar do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Este prêmio é promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parcerias com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UDIME) e Fundação Roberto Marinho, Embaixada dos Estados Unidos da América e do Conselho Britânico.

Para concorrer ao prêmio, a direção e a equipe pedagógica precisavam repensar suas ações, discutir e definir princípios, diretrizes e propostas de seu projeto escolar que pudessem resultar em novos significados à sua prática educativa. A solução encontrada para a finalidade projetada foi o exercício de uma gestão estratégica.

Os pais, ao matricularem os seus filhos na escola, esperavam que ela ministrasse um ensino de qualidade e desse a eles toda segurança possível, que por questões de trabalho, delegavam à escola a educação dos mesmos. Poucos eram aqueles que se envolviam efetivamente com a escola. Portanto, um dos desafios foi trazer cada vez mais um número maior de pais para o cotidiano escolar, torná-los também parceiros de uma gestão participativa.

A gestão estratégica é, apesar da dificuldade de encontrar uma definição universalmente aceita, um processo global que visa à eficácia, integrando o planejamento estratégico a outros sistemas de gestão, e responsabilizando, ao mesmo tempo, todos os envolvidos no desenvolvimento e implementação estratégicos. Esse processo contínuo de decisão coletiva determina o desempenho da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente e organização.

Dirigir uma escola é um ofício que pressupõe o talento da liderança, qualidade que não pode se confundir com o exercício do arbítrio ou do autoritarismo. Um líder é aquele que orienta, estimula, acompanha, acolhe e liberta. É o técnico de

um time em que todos devem ter a chance de jogar. É aquele que articula para agregar e somar. Saber servir.

O papel social da escola junto à comunidade é o de formar o cidadão, instrumentalizá-lo, inserindo-o na cultura por meio do conhecimento. Preocupar-se como transmitir a cultura ao aluno, para que ele tenha autonomia no pensar. E foi por meio de uma intenção (prêmio em gestão), de uma força positiva, que esse colégio estadual de Maringá dirigiu seu olhar à sua comunidade escolar de maneira diferente, com o intuito de verificar mais profundamente o seu processo de ensino-aprendizagem, avaliando coletivamente seu trabalho pedagógico e o cumprimento de planejamentos e metas estabelecidas.

Por meio dos planos organizados, o grupo de profissionais e a equipe pedagógica do estabelecimento alvo da pesquisa puderam desenvolver melhor os seus projetos educativos e mudaram algumas estratégias para contribuir para uma nova organização. Entre essas mudanças, destaca-se um de seus projetos tido como desafiador – Conselho de Classe Participativo – cujo objetivo principal era melhorar o ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos, conforme descrito no capítulo segundo desta pesquisa.

O terceiro capítulo investiga, no âmbito da comunidade escolar, em que medida o Conselho de Classe foi fator de democratização das relações e de poder no interior da instituição, identificando o referencial teórico norteador de sua prática, e analisando sua percepção e atuação frente às relações que se manifestam nas diferentes formas de participação.

Segundo Dalben, (2006, p. 21): “O Conselho de Classe, como instância na organização do trabalho escolar, tem uma razão de ser analisada à luz de suas origens”.

No caso da escola em questão, a participação da comunidade escolar na sua gestão foi fundamental para unir o grupo e fazer com que se percebessem construtores responsáveis pelos seus resultados. Isto garantiu um clima escolar harmônico em que a organização do colegiado foi necessária para ouvir a voz do grupo.

Essa prática, contudo, não pode ser concebida, mas conquistada pelos segmentos da escola e, para isso, é necessário que direção e equipe pedagógica, professores e alunos, pais e funcionários, sejam sujeitos de sua história e

compreendam a importância da participação de cada um. Isso significa a ruptura com o modelo de administração escolar existente e com o modelo de participação, que era apenas a presença da comunidade em eventos e atividades eventuais. Foi preciso romper, sobretudo, com o modelo tradicional de educação e trazer os pais para dentro da escola.

Para Puig (2000, p. 30):

[...] as instituições que configuram uma sociedade democrática devem ser regidas por critérios de igualdade, de liberdade, de participação e de justiça. Além do mais, no caso da escola, isso terá de ser feito, porque é a instituição encarregada de ensinar à juventude o que significa viver democraticamente e isso somente alcança vivendo democraticamente [...].

A comunidade escolar da instituição observada, no que se refere ao interesse dos pais na vida do jovem, percebia que o acompanhamento e participação dos mesmos nas fases críticas de formação de seus filhos era essencial e efetiva, mas, muitas vezes esses pais teriam de ser orientados para isto. Ir à escola saber resultados, cobrar atuações, acompanhar, fiscalizar e sugerir era o papel desejado para pais e comunidade. A escola, dessa forma, programou palestras, campanhas, cursos, calendário de festas e eventos culturais que promovessem mudanças e transformações, amparando e orientando os membros desse conjunto, de forma a exercer seu papel social.

O comprometimento com a comunidade foi necessário para, efetivamente, promover um trabalho de conjunto, que resultasse em contribuições tanto da escola quanto dos pais. Por tratar-se de uma gestão participativa, a escola não pode impor-se autoritariamente, mas estar aberta às reivindicações dos pais, preservando valores de responsabilidade social, ética e principalmente de cidadania.

O quarto capítulo apresenta as mudanças ocorridas no interior da escola e a apreciação dos dados obtidos em pesquisas através da análise documental das atas de reuniões do Conselho de Classe. Para buscar respostas às questões a serem averiguadas neste trabalho de pesquisa – O CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO – foi escolhido um procedimento metodológico que permitiu construir uma trajetória racional determinada para chegar ao conhecimento do assunto a ser analisado e que pudesse identificar com clareza, os fatos relevantes que o justifique. O método estará relacionado à fundamentação teórico-

metodológica que justifica a pesquisa, bem como às especificidades do tema a ser pesquisado.

A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa por acreditar ser esta abordagem a mais apropriada e com maior possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo.

Pela natureza de nosso tema de estudo – a análise qualitativa de uma escola fundamental e média do ensino público – adotei o estudo de caso como abordagem metodológica. Viso, com isso, à exploração, no plano das práticas pedagógicas, dos fenômenos escolares, com o intuito de descobrir novas interpretações do processo ensino e aprendizagem. O estudo de caso aplicado com rigor tem mérito de penetrar no real dos fatos e dos fenômenos observados.

A escolha da investigação fenomenológico-qualitativa justifica-se por se tratar de um estudo de caso e pela maneira que se investigou um fenômeno social – o Conselho de Classe – constituído por categorias, atividades, significados, situações e relações. Justifica-se também pela possibilidade que esta abordagem oferece de desvendar as ideologias que possam existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes e regulamentos.

[...] o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. (YIN, 2005, p. 27).

Através do estudo de caso, tento esclarecer as decisões, ou um conjunto de decisões tomadas no coletivo e no contexto da pesquisa e analisar a relevância de algumas decisões e quais resultados foram alcançados. Para Minayo: “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (1997, p. 22).

A abordagem qualitativa tem o ambiente natural como à fonte direta e o pesquisador é instrumento-chave. Ela é descritiva porque se preocupa com o processo e não com os resultados e o produto. Além disso, os dados são analisados individualmente.

A pesquisa qualitativa tem objetivo e validade conceitual. Os conceitos, tipos e características da pesquisa qualitativa são de origem antropológica. Já o fenomenológico qualitativo é desenvolvido sobre o concreto e o vivido. A fenomenologia contribui para uma virada no pensamento, que nos afasta do empirismo sem nos envolvermos em outras ideologias, trazendo consigo o que chamamos de existencialismo (ausência de delineadores doutrinários rígidos).

Em síntese, este trabalho está estruturado da seguinte forma: a problematização que direcionou o rumo do presente estudo, os procedimentos de pesquisa e a fundamentação teórica constituem os dois primeiros capítulos do trabalho, tendo como objetivo analisar a participação dos membros no Conselho de Classe e as tomadas de decisões em algumas situações da vida escolar para as transformações das ações pedagógicas. A identificação da importância dos conselhos de classe na mobilização do processo de aprendizagem ocupa o terceiro capítulo.

O problema a ser pesquisado é: a participação no conselho de classe por pais, professores, alunos e demais membros da comunidade escolar contribuiu para a transformação das ações educativas?

A obtenção de instrumentos para coleta de dados ocorreu por meio da busca de documentos, ata do primeiro e terceiro bimestre do Conselho de Classe no ano de 2003, de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental, para investigar a atuação dos participantes do Conselho de Classe na escola, no processo das tomadas de decisões, nas atividades relacionadas com o planejamento, com a definição de objetivos e com a avaliação. Também realizei a análise documental do Regimento Escolar, Proposta Pedagógica e os estudos de teóricos como Vitor Paro (1996), J. Puig (2000), José Carlos Libâneo (2001), José Camilo Santos Filho (2003), Ilma Passos Veiga a (org.) (2004), Ulisses F. Araújo (2004), Ângela Dalben (2006) entre outros.

Serão utilizadas para a pesquisa, as atas com informações da aprendizagem e de disciplina dos alunos, em modelos próprios. Elas fazem parte da composição do documento e da pesquisa e aglutinam informações de todos os professores de todas as disciplinas, para que se possa montar o quadro referencial de cada turma.

A participação da comunidade escolar se faz importante, hoje, nas decisões de uma gestão compartilhada, uma vez que se pode contar com sugestões e opiniões de várias direções e de diferentes ideologias.

Por esta razão, se fez necessário pesquisar esta participação dos membros da comunidade escolar no Conselho de Classe da escola, destacando sua contribuição no processo educativo, nas tomadas de decisões e nas atividades relacionadas com a criação de ações pedagógicas e de planejamento. Importa também sua influência na definição de objetivos e na avaliação escolar.

2 A ESCOLA E SUA GESTÃO

O planejamento da organização escolar é um esforço coletivo da escola, revendo e ressignificando o ato de ensinar e de aprender em geral. Para que acontecesse um planejamento eficaz, na gestão de 1998 a 2001, foi necessário que houvesse várias discussões, posicionamentos para que as mudanças pudessem ser alcançadas, dentre as quais: finalidades, objetivos, diagnóstico, opções estratégicas, decisões, implantação organizacional e controle. A estratégia é um posicionamento das forças, das ações, que pressupõe um compromisso com a produção de um futuro com o qual a organização deve lidar; tem a ver com os valores que se pretendem para a organização.

Para Freitas (1998, p. 104),

[...] um possível aumento da qualidade educacional brasileira tem sido correlacionado com o engajamento de seus profissionais a partir da descentralização administrativa do sistema de ensino e da democratização da gestão escolar [...]

O trabalho coletivo envolvendo a comunidade escolar faz-se necessário para a reflexão frente ao posicionamento dos caminhos e descaminhos da escola, e tem como base a participação consciente e a liberdade responsável. Não se trata apenas de delegar poderes, mas de exercê-los em todos os níveis da ação escolar. Este trabalho coletivo é responsável pela participação geral no processo decisório de alunos, professores, funcionários e pais na escola. Constatase que a não pode viver sem a escola e a escola sem a família. Deve predominar entre as duas instituições uma participação efetiva, para alcançar seu maior objetivo que é fazer com que alunos/filhos se tornem verdadeiramente cidadãos para se construir uma sociedade mais justa e digna. A escola é uma instituição que complementa a educação familiar. Família e escola não são inimigas, mas são responsáveis pelos rumos da educação.

O estudo foi realizado no Colégio Estadual T.E. de A.V. – Ensino Fundamental e Médio, situado entre as ruas Tipuanas, dos Ipês, das Azaléias e das Hortências, de um Conjunto Habitacional, periferia de Maringá – Paraná, circundado por alguns bairros nobres recentemente projetados (Jardim Verônica, Jardim Iguazu,

Jardim Guaporé, Jardim Itália I e II, etc.) que se contrapõem aos bairros de população de renda média baixa (Parque Itaipu, Parque Industrial, Jardim Universo, entre outros), dos quais a instituição tem o maior número de alunos. A clientela escolar alvo da pesquisa agrega, portanto, classes sociais em que todos os níveis podem ser observados, desde famílias com curso superior a família em que os pais e/ou responsáveis tem pouco estudo ou quase nada.

O colégio compreendia, inicialmente, 15 (quinze) salas de aula, pavilhão administrativo, com 04 (quatro) saletas (Supervisão, Direção Secretaria e Sala dos Professores), cozinha, 02 (dois) depósitos, banheiros masculino e feminino para alunos e professores e cancha escolar. Começou a funcionar com 14 (catorze) turmas de 1ª a 4ª séries e 10 (dez) turmas de 5ª a 8ª série, nos períodos da manhã, tarde e noite, atendendo 600 (seiscentos) alunos. Em 1988, a escola foi ampliada, passando a ter mais 03 (três) salas de aula e banheiros masculino e feminino para os professores. Em 1998 novas ampliações foram feitas: construção e cobertura da quadra poli-esportiva, cobertura do pátio e a construção de um palco para os eventos, construção do laboratório de informática e a biblioteca e a ampliação do laboratório de Ciências e Biologia.

Hoje conta aproximadamente com mil alunos, funcionando atualmente com um diretor e um diretor auxiliar, equipe pedagógica, composta de um Coordenador Escolar para atendimento pedagógico da primeira etapa do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e da Classe Especial de Alunos Portadores de Atendimento Especiais (na área de Deficiência Mental – DM) nos períodos matutino e vespertino, dois Supervisores Escolares e três Orientadores Educacionais, distribuídos em três turnos para atendimento da segunda etapa do Ensino Fundamental e o Médio (matutino e noturno).

O trabalho coletivo nesta escola não surgiu no momento que se julgou conveniente que existiria. Ele foi iniciado na ocasião do planejamento em 1998, quando iniciou a sua discussão, e foi sendo construído juntamente com o Projeto Político Pedagógico, para ser homologado pelo órgão competente – NRE (Núcleo Regional de Educação) em 2001.

2.1 Gestão Democrática – uma Abertura Possível

Quando mencionei acerca de gestão escolar optei por refletir sobre alguns aspectos relacionados à gestão democrática. Para tanto, situo, inicialmente, a função primordial da escola – que era garantir, acima de tudo, a cidadania contundência da prática educativa e a integração da prática pedagógica, visto que a escola é “um espaço historicamente construído para concretização da prática social da educação.” (WITTMANN, 1998, p. 11).

O autor citado ainda defende:

É na escola que se dá a intervenção intencional do processo histórico da produção concreta da existência humana. Portanto, o sentido radical e último da escola e de sua prática é a percussão social, o impacto e o significado concreto dessa intervenção. (WITTMANN, 1998, p. 11).

No contexto da história da educação brasileira pode-se observar que, embora a gestão da educação no Brasil de hoje esteja vinculada à idéia de democracia e entendida como sinônimo de participação coletiva dos envolvidos na prática pedagógica, ainda predomina resíduo de uma prática autoritária, tanto nos setores educacionais como na própria sociedade brasileira.

A equipe diretiva do Colégio T E, ao adotar a proposta de uma gestão democrática, em 1998, precisou ter uma atitude ainda um tanto quanto utópica. Isso se explica porque o objetivo dessa gestão era centrar a atenção ao sentido social da educação, visto que a participação na gestão da escola implicava no poder real de tomar parte no processo educacional, pois a gestão escolar dava-se numa gama variada de possibilidades, quer no grau de integração dos grupos envolvidos, quer no grau de participação de cada um dos grupos.

No entanto, ao considerar que todo projeto tem em si a intenção de vir a ser, de se realizar, entendo que é possível, então, elaborar um Projeto Político-pedagógico voltado para uma escola de qualidade, com a esperança de que se concretizem nela as metas desejadas. Isso não significava, para aquela equipe, que coubesse apenas à educação tornar a sociedade mais justa e igualitária, mas que seu papel era fundamental nesse processo, porque ela era formadora dos seres sociais de que a sociedade necessitava. Assim, a escola, como instituição pública,

precisou rever suas práticas de gestão e de construção dos seus Projetos Político-pedagógicos.

Em face dessa necessidade, foi importante que se fizesse uma revisão histórica dos modelos de organização e de gestão educacional no Brasil. As evidentes mudanças científico-tecnológicas, econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas no mundo contemporâneo vêm influenciando direta e indiretamente a organização da sociedade ao longo dos anos, o que concretamente reflete em seus processos educacionais. Em sincronia com essas mudanças, que já vêm de outrora, a estruturação da educação mediada por essas relações refletiu em contextos históricos diferentes, formas de desenvolvimento, gestão pedagógica e administrativa, buscando referências nos mais variados espaços sociais.

Tomando o contexto histórico da década de 70, a escola e sua gestão, estiveram sob a ótica da “administração empresarial, produzindo-se em relação ao currículo, bem como ao modo de organizar a escola e avaliar o desempenho dos professores e alunos, experiências que permitiram identificar de modo mais generalizado e, também, de modo mais particular, a tendência em curso” (ROSAR, 1999, p. 166), que tendia para uma educação massificadora, cuja intencionalidade se firmava na formação da força de trabalho do mercado em desenvolvimento. Deste modo, a gestão escolar era baseada em um modelo burocratizado e tecnicizado e reforçava a tese, ou melhor, a prática da divisão do trabalho, configurando a escola como espaço legitimador da ideologia mercadológica e do trabalho fragmentado. Para este contexto histórico cabia a homogeneização dos currículos, a padronização das formas, a hierarquização das atividades e, sobretudo, a formação em massa de sujeitos, possíveis reprodutores da lógica vigente.

Considerando-se a região onde se localiza a escola que serviu de base para estudo, faz-se necessária à reconstituição do papel do diretor no Estado do Paraná, no contexto destacado. Para tal, foi preciso buscar nas Coletâneas da Legislação Estadual de Ensino do Estado do Paraná, publicadas pelo Governo do Estado, a partir de 1968, os regimentos de escolas e algumas regulamentações estaduais. Isto porque a função do diretor de escolas primárias e médias passaria a ser definida nos regimentos escolares, seguindo as regulamentações propostas pelo sistema de educação. No Estado do Paraná, o órgão responsável pela regulamentação do regimento escolar foi o Conselho Estadual de Educação.

Nas Coletâneas da Legislação Estadual de Ensino do Estado do Paraná elaboradas a partir de 1968, estão apenas critérios para a indicação ou eleição do diretor e normas de qualificação de seu registro. Existe citação ao tópico “diretor”, referindo-se apenas a critérios de ocupação do cargo e não abarca as competências e obrigações ao exercício dessa função.

No Parágrafo Único do Artigo 2º, da LDB nº. 5692/71, encontra-se:

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

Entretanto, o Conselho Estadual de Educação do Paraná adotou um regimento único para as escolas públicas estaduais. De acordo com a Deliberação nº. 027/72 – CEE, a direção da escola era vista como: “[] o órgão que presidiria ao funcionamento dos serviços escolares, aos trabalhos dos professores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior”.

Contudo, o movimento da própria história mobilizou, na tentativa de deslocar o conceito burocrático de gestão, especialmente na década de 80, um conjunto de ações em prol da escola pública e democrática, abarcado pela Constituição Federal de 88, que determinava em seus artigos, a saber:

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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Assim sendo, essa década de recessão econômica de um lado e, de outro, do fortalecimento da resistência ao trabalho pedagógico instituído e às políticas educacionais em voga (e, portanto, ideológicas) redefiniram, ou tentaram

redefinir, o curso da escola pública, aumentando as possibilidades e debates em torno do conceito e práticas democráticas de gestão da educação.

Porém foi na década de 80, entre 83 a 86, que o Paraná tendo como Governador José Richa (PMDB) efetiva em sua gestão a adoção da escolha do diretor pelo voto e a criação de Núcleos Regionais de Educação. Quanto à escolha do diretor pelo voto, a primeira indicação ocorreu em meados de 1983, sob as determinações do Decreto/lei nº. 455/83, de 13/04/83, que garantia que a comunidade escolar, alunos do 2º grau, professores, funcionários (mesmo analfabetos) participassem do processo. A segunda indicação, com características eletivas, ocorreu no final de 1985, quando o diretor eleito era nomeado pelo governador, conforme o Decreto-lei nº. 7961/84. Neste contexto, da gestão do Governador José Richa, entrou em funcionamento o Colégio Estadual T E, a partir de 02 de janeiro de 1982, sendo oficialmente inaugurado em 26 de março do mesmo ano, pelo Secretário de Estado da Educação Sr. Edson Machado de Souza e do Exmo. Sr. João Paulino Vieira Filho, Prefeito Municipal de Maringá, tendo como indicação para direção a Professora R. F. R. (1982 – 1983). Logo em seguida, houve a escolha do diretor por voto, sendo a primeira candidata e única para o cargo eletivo, portanto eleita, a Professora E. D. de C. (1983 – 1987). De início teve a denominação de “Escola Estadual T. E. de A. V. – Ensino de 1º Grau” (1982 – 1984), recebendo a Autorização de Funcionamento através do nº. 209/86 de 06/05/86. Já de 1985 a 1986 recebeu a denominação de “Ensino Estadual T. E. de A. V. – Ensino de 1º Grau Regular e Supletivo”, o funcionamento denominado a 1ª a 8ª série do 1º Grau veio através da Resolução nº. 2051/88 de 18/06/88, teve como diretora escolhida pela comunidade escolar a Professora C. dos S. S. (1988), que no ano seguinte por motivos particulares, deixa a direção e assumindo a vice-diretora, Professora E. D. de C., permanecendo até 1997 neste mesmo cargo. De 1994 a 1998 passou a ser “Colégio Estadual T.E. de A. V. – Ensino de 1º e 2º Graus”, quando incorporou o 2º Grau em sua vida escolar.

Com a ampliação da escola, era preciso entender sobre a gestão democrática, que passou a ser discutida no meio escolar a partir da década de 80. Com a inclusão do Inciso IV, do Art. 206 da Constituição Federal, foi estabelecida a “gestão democrática do Ensino Público na forma da Lei.” A LBD, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, reforça esse princípio no seu Art. 14,

Inciso II, no qual faz menção à participação da comunidade em conselhos escolares e equivalentes.

A partir de 1987 a 1990, no Governado do Estado de Álvaro Dias (PMDB), as políticas educacionais no Paraná foram marcadas pelo processo de municipalização, pela democratização da escola em todas as suas dimensões e pela melhoria de seu desempenho. Para tanto, as propostas buscaram romper com o privilégio que se dava ao administrativo em detrimento do pedagógico; passou a dar às escolas maior autonomia possível em relação à gestão de seu cotidiano, “concentrando recursos financeiros na própria escola para que a administração do dia-a-dia fosse desburocratizada e simplificada; buscou aproximar a escola de sua comunidade, implantando o Ciclo Básico de Alfabetização, criando o Currículo Básico do Paraná e ressaltando a necessidade de formação e aperfeiçoamento de docentes” (LOPES, 2002, p. 70).

No início dos anos 1990, entre 1990 e 1994, no primeiro governo de Roberto Requião, o Estado do Paraná, foi marcado por um discurso favorável à luta contra a intolerância e o autoritarismo em favor das garantias constitucionais e, ainda, pela defesa da democratização das relações buscando a participação, o desejo de falar, denunciar e construir novas formas de se fazer ouvir. O lema da gestão escolar no Paraná, nesse período, foi participação e autonomia “para elaborarem e executarem autonomamente seus projetos pedagógicos”, conforme citação do documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, produzido em 1992, sob consultoria do Professor Moacir Gadotti, pela professora Eronita Silva Barcelos.

O processo de reorganização do sistema educacional, iniciado ao final da década de 80 e fortalecido na década de 90, nas formas de gestão da educação, tinha respaldos na política pública do período. Retomam-se as discussões da gestão administrativa e gerencial da educação, optando-se pela teoria da administração educacional e por teorias e práticas empresariais renovadas pelas prescrições do procedimento produtivo. Esta noção, advinda do mercado de trabalho, vai oferecer para a escola a chamada Gestão Compartilhada, entendida nos moldes da Gestão da Qualidade Total, aproximando a escola aos “valores” da produtividade e eficiência.

A partir dessa década, de 1995 a 2002, assumiu como Governador do Estado do Paraná, Jaime Lerner (PFL) que deu um enfoque à

direção escolar, em concordância com as políticas que vinham sendo implementadas. Aproximou-se muito mais de uma estratégia de “modernização conservadora”, que era um termo empregado por diversos autores para denunciar as estratégias políticas de submeter o domínio público à lógica do mercado (competição, eficiência, eficácia, satisfação dos consumidores) sendo que essas estratégias articulavam certos traços do velho modelo burocrático, centrado em novas técnicas de gestão e envolvendo autonomia e participação. O discurso da democratização seria, assim, transformado e subordinado à ideologia da modernização ou à racionalidade econômica. Há o predomínio da globalização que incide nos processos educativos, como afirma Jares (2006, p. 48):

Neste sentido, o neoliberalismo aplicado à educação significa, fundamentalmente, direcionar e aplicar ao sistema educativo as leis do mercado, fomentando a competitividade entre as escolas e a sua gestão, tendo como referência parâmetros de tipo empresarial.

Nesta visão, a concepção de ser humano é pensada como alguém movido pelo interesse, pelo ter e não pelo ser, é profundamente egoísta, que procura sempre maximizar suas vantagens e minimizar suas perdas. E, na economia, esses interesses se traduzem em garantir o maior lucro possível. O paradigma está alojado na lógica do mercado como modelo as políticas educacionais são implantadas segundo as exigências da produção e do lucro, com o predomínio dos interesses dos países ricos que dominam a economia. A educação é desenvolvida sob influência das políticas dos órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. O discurso predominante é o da qualidade total na educação, que é marcado pela revolução tecnológica, científica e pelo conhecimento; “Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motrix e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico”. (LIBÂNIO; OLIVEIRA, 1998, p. 602).

Os sistemas de ensino procuram garantir à eficiência, a qualidade, as necessidades básicas da aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e competências. A educação assume uma função de preparar para o mercado de trabalho.

A luta pela cidadania, pela dignidade do ser humano, por melhores condições de vida, pela preservação dos direitos civis e humanos é reproduzida pelos status de cliente, aquele que consome. O novo cidadão é o cliente, alguém subjugado por um senhor, o capitalismo. O papel da escola é o de reproduzir a sociedade classista.

Neste governo assume a direção, através de eleição pela comunidade escolar, a Professora M. D. F. K. (1998 – 2001) que dirigiu a escola buscando uma gestão democrática. Foi nesta gestão que o colégio passou a se denominar “Colégio Estadual T. E. de A. V. – Ensino Fundamental e Médio”. Foi aí também, que o conceito de excelência, transferido das políticas de recursos humanos das empresas para a educação, preservava, em certa medida, a premissa de suavizar custos e aumentar a produtividade. Na educação, o incentivo a excelência veio, por exemplo, com o Prêmio de Gestão para estimular o desenvolvimento da gestão democrática comprometida com o sucesso escolar.

A administração passou a ser direcionada pelos princípios da gestão empresarial como produtividade, controle, eficácia e sucesso. Foi um período muito proveitoso, de muito trabalho em busca de novos projetos porque havia uma comunidade escolar envolvida pelos mesmos objetivos, um fazer pedagógico diferenciado e contextualizado, visando à formação do aluno como cidadão.

A eleição da direção em 1998 na instituição, não que a mesma garantisse a democracia como prática escolar, mas foi um momento de tomada de decisão de toda aquela comunidade escolar. A escola estava, há treze anos, sob a mesma direção e já demonstrava vontade de mudanças nas suas ações. E, após a escolha do candidato através do voto, o diretor e sua equipe cumpriram o seu dever, dentro dos princípios democráticos, de legitimar o processo educativo, de início, entendendo a escola como instituição de caráter político-pedagógico.

Embora as eleições proporcionem um aspecto legítimo de democratização da escola, não se pode perder de vista as limitações de caráter representativo. A eleição faz parte de um processo de democratização das relações internas e externas da escola. Não se pode delegar ao eleito o poder de conduzir os destinos da escola, mas isto deve ser feito por toda a comunidade que o elegeu. Essa visão fez com que a direção estivesse sim, envolvida com a equipe pedagógica

nos encaminhamentos pedagógicos que se fizeram necessários e explicitados no Projeto Político-pedagógico da escola.

A responsabilidade da construção desse projeto foi da escola com a participação da comunidade escolar. A elaboração do Projeto político-pedagógico quando é pautado por um “processo democrático de decisões, preocupa-se em ministrar uma forma de estruturação do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola” [...] (VEIGA, 1995, p. 13).

Todo projeto de educação expressa, sobretudo, um projeto social. É com essa premissa que foi repensado o papel da escola, do conhecimento e, por sua vez, do currículo para ser situado. A escola, historicamente, vem sendo o lugar e o alvo de disputa de interesses distintos, os quais, por sua vez, expressam a organização dual da nossa sociedade, própria da forma de organização econômica sob e no capitalista. Isso implica em dizer que a forma de organização social pautada na acumulação dos bens, na propriedade privada, na obtenção do lucro e, conseqüentemente, na reprodução das classes sociais, condicionava e tem condicionado, historicamente, o sentido da escola.

A escola ainda hoje reproduz a ideologia do capital e, ao mesmo tempo, oferece condições de emancipação humana. Ao passo em que nela a disputa de interesses se manifesta de forma contraditória, ela também manifesta e reproduz as relações sociais, políticas, econômicas e culturais porque os conflitos fazem parte da rotina democrática. É aí que qualquer projeto de educação passa necessariamente a representar um projeto social, movido por uma necessária intencionalidade. Faz-se, portanto, necessário dizer que a escola não é neutra. A superação características na direção da escola pesquisada não foi, simplesmente, a utilização de termos diferentes no discurso, mas foi assumindo um projeto de gestão, interligado com projeto de educação, de sociedade, de homem, de mundo.

É interessante destacar que a gestão democrática na escola se constitui em processo coletivo de decisões e ações, o que, conseqüentemente, possibilita recuperar o papel do diretor na liderança do processo educativo e não como peça exclusiva do mesmo.

Estar à frente de uma escola como líder pressupõe que o mesmo possua habilidades para comandar, qualidade de liderança para que não venha ser confundido em seu exercício com o autoritarismo. Precisa saber orientar, estimular, acompanhar, acolher no momento exato. É aquele que vem para acrescentar e somar.

Quanto ao enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar, (repetência, evasão escolar principalmente no período noturno, indisciplina, conservação do espaço público) a diretora e sua equipe diretiva tiveram impasses que dificultaram, em certos momentos, seu trabalho. Cada sujeito do processo educativo tinha suas concepções e funções específicas, porém, o planejamento e implementação das ações partia do coletivo. Portanto, a legitimidade da gestão democrática se deu nos processos de participação efetiva, com o necessário envolvimento de todos na resolução dos problemas.

O conceito de gestão aqui descrito excede o âmbito da organização de poder e passa a ser compreendido como condição de organização do espaço público de ensino, no compromisso coletivo de formação e humanização dos sujeitos.

Para compreender essa organização coletiva do espaço público faz-se necessário destacar as perspectivas neoliberais que se estabeleciam como pano de fundo no sistema educacional.

O processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século XX, ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. A crise das instituições escolares, portanto foi produto da expansão desordenada e anárquica que o sistema educacional vinha sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracterizava as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Nesse sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resultava de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e dos que nela trabalhavam. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentavam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promovia, em determinados contextos, certos mecanismos

de "iniquidade" escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional, etc.

O objetivo político de democratizar a escola estava assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa dependia da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar, orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulassem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma, a qualidade dos serviços educacionais.

Um diagnóstico decorrente de um argumento central na linguagem construída pelas tecnocracias neoliberais era que nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supunha um enorme desafio gerencial: promover mudanças substantivas nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc.

Diante do aumento da competição em nível internacional, a educação vem sendo apresentada como alternativa de inclusão social num mercado de trabalho cada vez mais informal e o caráter transformador da escola e do conhecimento tende a ser legitimado pela ordem social vigente.

Nesse sentido, gestão democrática da educação compreende a noção de cidadania como “capacidade conquistada por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado”. (COUTINHO, 2000, p. 50)

Além disso, conforme Ferreira (1999, p. 124).

Gestão significa tomar decisões, organizar, dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania [...] é um compromisso de quem toma decisões – a gestão, - de quem tem consciência do coletivo – democrática, de quem tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação.

E pensar em gestão democrática da escola pública, para a equipe diretiva e a comunidade escolar, destacada nesse estudo, seria se disponibilizar, obrigatoriamente, em pensar na possibilidade de organicamente constituir a escola como espaço de contradição. Isso foi o que possibilitou delimitar os processos de organização dos segmentos escolares diante do seu papel enquanto escola pública. Possibilitou também, entender que decisões quanto a finalidades e conteúdos devem ser tomadas para humanização da formação dos sujeitos, o que significa pensar em quais conteúdos da aprendizagem seria ensinado como conteúdo de vida e que deveriam abranger os conceitos científicos da cultura erudita e os conteúdos da prática social. Assim, a gestão democrática passou a ser vista sob o ponto da organização coletiva da escola em função dos seus sujeitos. Uma organização coletiva que exigiu rigor teórico-prático de quem organizou, decidiu, dirigiu, debateu, discutiu àquela estruturação escolar. Significou permitir o trabalho específico e, ao mesmo tempo, orgânico dos sujeitos em função das necessidades histórico-sociais dos seus alunos.

A escola, como instituição social, que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade. Compreender a escola como mediação significava entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. Isso implica em ver o papel político da escola atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática pedagógica, em todas suas características e determinantes com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária.

Assim, a escola progressista denuncia e não direciona como instrumento de dominação, resgatando a ação diretiva do educador que representa a ruptura com o que foi socialmente determinado e promove a formação coletiva do educando (PRAIS, 1994, p. 42).

Na medida em que a gestão democrática (colegiada) define coletivamente as ações e as concepções da escola, ela passa a constituir-se numa condição determinada e determinante de uma teoria e prática progressista de

educação, principalmente, quando essa gestão vem como uma necessidade histórica.

Segundo Saviani (2007) a sociedade brasileira, a partir de 1982, vive em conseqüência das contradições advindas do aumento de poder autocrático e pela grande exploração do capital monopolista, o que se convencionou chamar de transição democrática, resultante do refazer e repolitização das categorias trabalhadoras.

Diante de tal situação, apareciam indicativos de um novo quadro de mobilização e organização social, que instigavam mudanças nas relações de poder em todas as áreas, e não seria diferente na educação. Sendo assim, justificava-se a adoção da gestão democrática pela escola pública, por ser uma forma de organização da escola que parece poder dar suporte às necessidades escolares, no que diz respeito, à organização, participação, planejamento e tomada de decisão. A participação, de fato, era uma prática política e, por natureza, democrática. Visão esta que, na escola, exigiu obrigatoriamente a mudança do papel do diretor que, primeiramente era fragmentada quanto ao seu trabalho, entre administrativo e pedagógico e, em seguida, a mudança de postura no que diz respeito à centralização das tomadas de decisão, corporativismo e autoritarismo e de seu caráter gerencialista.

No entanto, é preciso observar que a democracia, em nossa sociedade, não possui um único significado, mas se reveste de diversas conotações. Para Coutinho (2000, p. 20), democracia é o “regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados”. Na perspectiva desse autor, democracia implica não apenas igualdade política, mas também igualdade de condições de vida para todos. Portanto, a participação é o exercício da cidadania, que liga a um processo mais amplo de extensão da cidadania social à cidadania educacional, e, assim sendo, ligado à sua função social.

Ainda que não se pretendesse assumir uma postura política (entendendo o conceito de política não como representações partidárias, mas como uma ação movida por uma reflexão que pressupõe essa intencionalidade) essa pseudoneutralidade trazia consigo uma opção de uma ação essencialmente humana e intencional, realizada a partir do trabalho, através do qual o homem se humaniza e humaniza a própria natureza. Uma gestão democrática se expressa no

seu Projeto Político-pedagógico, a intencionalidade do conjunto da comunidade escolar a respeito da sociedade que almeja aquela que não reproduziria as condições históricas de dominação, alienação e expropriação da condição humana.

O PPP do Colégio pesquisado, partiu do seu diagnóstico mais pontual (da comunidade escolar, das interfaces entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno) do diagnóstico da própria cultura escolar, mas que expressava, ao mesmo tempo, um diagnóstico mais global e mostrando a sociedade em suas determinações. O que se vislumbrou, a partir daí, foi uma forma de pensar coletivamente na maneira pela qual a escola se organizaria para avançar rumo a seu projeto educativo. Entre outras iniciativas, verificou-se que o termo gestão era enfatizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/96) ao determinar que “um dos princípios que deve reger o ensino é a gestão democrática” (art. 3º inc. VII). Porém, o artigo 14 da mesma lei, define que os sistemas de ensino devem estabelecer “normas para o desenvolvimento da gestão democrática, e que estas por sua vez, precisam estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema”.

Assim, por meio das experiências, que também tive o privilégio de vivenciar e que apontavam para os avanços significativos no conhecimento e na prática da gestão, a gestão democrática começou ser construída. Mas, para esse processo, de fato, pudesse acontecer, ainda era necessário legitimar mecanismos que garantissem a democratização na gestão. Ou seja, era preciso refletir sobre a participação da comunidade dentro da escola pública e, nesse sentido, foi organizada a criação de órgãos colegiados como conselhos escolares, associações de apoio à escola, conselhos de classe, agremiações de alunos, essenciais e fundamentais para a concretização do processo.

Logo após a eleição, a então diretora, do colégio analisado reuniu todos os seus membros: pais, alunos, professores e funcionários e comunidade, para que formassem seus grupos, suas chapas e se submetessem a uma eleição das instâncias colegiadas escolhidas por eles, para que participassem das decisões como membros dos órgãos colegiados: Conselho Escolar, Conselho de Classe, APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários, alunos que compunham a Ala jovem desta Associação) e Grêmio Estudantil, tentando, assim, diminuir a distância entre a escola e a comunidade representada nas instâncias citadas.

A eficácia da escola passou a ser garantida por um trabalho coletivo coordenado pela diretora, envolvendo a todos: corpo administrativo, funcionários, professores, estudantes de grêmio estudantil, colegiado, pais, representante do mercado de trabalho e instituições.

Não era possível pensar na participação da comunidade, sem garantir os mecanismos de integração e envolvimento que possibilitassem, de fato, que o poder de decisão e ação na escola fosse compartilhado e a prática de gestão democrática fosse experimentada por todos os atores da escola. A participação da comunidade escolar, na gestão da escola, foi fundamental para unir o grupo de modo que todos se percebessem construtores responsáveis pelos seus resultados. Mas para que esse objetivo fosse atingido a fundação do colegiado foi necessária para ouvir a voz do grupo.

Essa prática, contudo, não foi simplesmente concebida, mas conquistada pelos segmentos da referida escola e, para isso, foi necessário que professores, alunos, pais e funcionários fossem sujeitos de sua história e compreendessem a importância da participação de cada um. Isso significava a ruptura do modelo de administração escolar e do modelo de participação, em que a presença dos pais e comunidade se limitava à participação em eventos e atividades eventuais. Foi preciso romper, sobretudo, com o modelo de educação ali instalado, outros tipos de gestão influenciados por outros contextos sociais e políticos. Foi possível ir desfazendo o velho costume e começar a trilhar novos caminhos.

Na organização do referido processo de gestão também não foi esquecido que a escola democrática tem de considerar alguns valores que orientam o seu funcionamento.

Puig (2000), afirma que:

A melhor organização escolar e as melhores propostas curriculares perdem o sentido se não se coordenarem aos valores que a escola defende. Os valores podem ser formulados claramente ou podem ficar implícitos na mente dos educadores e das educadoras, mas devem ser guias que motivem verdadeiramente o trabalho do coletivo docente.

Pensando dessa forma, a escola para ser democrática baseava-se em um conjunto de valores que tinham vínculos com a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do pensamento crítico, da iniciativa e da responsabilidade, e ao mesmo tempo, se apoiava em valores como a cooperação e a solidariedade, o

espírito de grupo e tolerância. Nessa perspectiva, a função social da escola junto à comunidade era e é o de agente transformador dos problemas e carências daquele meio, agindo como fonte de informações e instruções para todos os que desejam uma melhor qualidade de vida.

E em 2001, conforme o Decreto n^o 4313 e a Resolução n^o. 1597 de 29/06/00, modificou-se a forma de escolha de diretores da rede estadual de educação básica no Paraná. O processo passou a ser realizado em duas fases: na primeira delas, o candidato deveria realizar uma prova escrita de conhecimentos gerais, a qual contemplava temas sobre gestão democrática e administrativa, de caráter eliminatório; na segunda previa-se a votação direta e secreta pela comunidade escolar, só podendo participar os candidatos considerados aptos na primeira fase.

Esse processo de escolha foi marcado por muitos conflitos. Candidatos foram reprovados na 1^a fase, sendo impedidos de realizar a fase seguinte e, em muitas escolas, a escolha nem ocorreu. O resultado desse processo foi um grande retrocesso, uma vez que muitos dos candidatos aprovados foram transformados em interventores e indicados pelos “comandos políticos” das diversas regiões do Estado. Para dirigir interinamente o colégio pesquisado, como interventora, foi indicada a Professora M.L.D.F. (2002) sendo a indicação feita pelo Núcleo Regional de Educação, que por motivos agravantes de gastos indevidos e sem o conhecimento dos órgãos colegiados, quatro meses depois, foi excluída e indicado um novo interventor o Professor P. da S.R. A partir do ano de 2003, novamente Roberto Requião (PMDB) assumiu o governo do Paraná. Com essa mudança de governo do Estado, foi implantado outro modelo de eleição de diretores para a gestão democrática. Sua característica principal passou a ser a eleição de diretores e a valorização das instâncias de participação no interior das escolas. Para programar essa política, o Decreto n^o450/03 destituiu da função de diretor e de diretor auxiliar, todos os professores e especialistas "interventores", assim chamados porque foram indicados pelo Governo anterior para assumirem escolas, cujo pleito de eleição para direção não havia ocorrido por motivos diversos – a ausência de candidatos era uma delas. Assim foi delegado aos Núcleos Regionais de Educação a organização de um processo de consulta à comunidade escolar para a escolha do diretor e diretor auxiliar. Em 2003, o Professor P. da S. R. é eleito pela comunidade

e exerce seu mandato até 2005, na escola pesquisada, dentro do novo modelo de eleição de diretores estabelecido pelo Governo.

Durante o ano de 2003, os professores, bem como os órgãos constituídos da comunidade escolar, APP Sindicato (APP Sindicato é a Associação dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná), a APADE (Associação Paranaense dos Administradores Escolares criada no ano de 1979 com o nome de Associação dos Diretores de Escolas Públicas do Estado do Paraná) e a Secretaria do Estado da Educação promoveram um amplo debate, com intuito de aprimoramento do processo de escolha de diretores e de diretores auxiliares, tornando-o mais democrático e atendendo aos interesses da comunidade escolar. A Lei nº. 665/03, de 17 de novembro de 2003, disciplinou a designação de diretores e diretores auxiliares, mediante consulta à comunidade escolar.

Desde 2006 até os dias de hoje, dentro dos moldes estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação, ocupa o cargo eletivo de diretor do colégio pesquisado o Professor R.P, que aceitou que se escrevesse sobre o patrimônio cultural, político e pedagógico construído naquele local.

A gestão democrática exige o cultivo da cultura da participação, do trabalho coletivo, da ação colegiada e da realização pelo bem comum. Enfim, é preciso possibilitar momentos de experimentação da democracia na escola para se tornar uma prática efetiva, consolidada e possível de ser efetivamente vivenciada.

O interesse dos pais na vida de seus filhos, pertencentes da comunidade pesquisada, com o acompanhamento de suas fases críticas de formação, foi fundamental, ainda que estes pais tivessem também de ser educados, levados a essa compreensão. Ir à escola, saber resultados, cobrar atuações, acompanhar, fiscalizar e sugerir, era estes o papel dos pais e da comunidade local. A escola organizou palestras, campanhas, cursos, calendário de festas e eventos culturais, reuniões de colegiados e com a comunidade escolar, que promovessem mudanças e transformações, amparando e orientando os membros desse conjunto, de forma a exercer seu papel social.

O comprometimento com a comunidade foi necessário para, efetivamente, promover um trabalho coletivo sistematizado, que resultasse na preservação e manutenção da escola na qualidade de ensino acadêmico e nos

resultados positivos dos estudantes na própria escola, mercado de trabalho e no prosseguimento dos estudos.

Os pais esperam que a escola ofereça um ensino de qualidade, como também à segurança necessária para seus filhos. Se há pais ausentes, há aqueles que se envolve que de fato participam e constituem um braço importante dos gestores.

Um desafio a ser vencido é trazer um número cada vez mais significativo de pais para escola, para torná-los parceiros e construtores da própria escola. Esta, com os gestores e professores também tem que oferecer sua cota para que os pais percebam contribuições de ambas as partes. Mostrar que os pais e a escola são parceiros.

Senge (2005, p. 304) escreve como é possível melhorar a qualidade de ensino com a participação da família:

Apoderamento dos pais e amparo à família: O ambiente de aprendizagem ótimo para uma criança envolve uma colaboração íntima entre a escola e a família. Envolve os pais e autorize-os a definirem seus próprios desafios de forma sistemática – especialmente os desafios que podem ficar no caminho de uma educação para seus filhos – e busque soluções únicas que funcionem para eles. As escolas estão se tornando um recurso para os pais, assim como para seus filhos proporcionam serviços e apoio que identificam como sendo necessários em sua comunidade.

É de fundamental importância para a produção democrática a produção de ações e políticas educacionais que ampliem os espaços de participação da escola na comunidade.

2.2 Projeto Político Pedagógico - Novos Caminhos para o Ensino

O Projeto Político Pedagógico, constituído participativamente, foi um grande instrumento para a escola, pois tentou superar o seu isolamento, a histórica prática individualista e, portanto, a fragmentação do trabalho no seu interior. Juntando a isso, a dinâmica de um mundo moderno que exigia da escola uma rápida adaptação aos novos paradigmas e novos caminhos. A revolução dos valores

sociais fez pensar em um fazer pedagógico diferenciado e contextualizado, visando à formação de cidadãos não só do indivíduo.

Foi pensando dessa maneira que o Colégio T.E. de Maringá, começou seus estudos em 1998, para que em 2001 fosse possível delinear sua proposta pedagógica, de acordo com a legislação vigente em seu Art. 12, procurando garantir a coerência nos investimentos da ação educativa, por meio de discussões, pesquisas, reflexões e a concretização de decisões para a transformação de sua realidade educacional local.

Na elaboração do projeto político pedagógico, a comunidade sugeriu ações para a melhoria da qualidade do ensino e procurou expressar as necessidades de referenciais, a fim de garantir a respeitabilidade às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que compõem a nossa sociedade. A meta seria uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implicaria no acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.

A proposta pedagógica foi norteada pela identidade da comunidade escolar, para que a educação ali oferecida constituísse uma ajuda intencional e continuada para seus alunos. Sua meta fundamental era a formação do cidadão capaz de atuar com dignidade na sociedade, desenvolvendo seu senso crítico e sua capacidade de operacionalizar, transformando a si próprio e o seu meio. Para isso, procurou eleger conteúdos e projetos que estivessem em consonância com as questões sociais que marcavam aquele momento histórico. Foi fundamental que a escola não assumisse somente a valorização da cultura de sua comunidade local, mas ao mesmo tempo, buscasse ultrapassá-lo.

Considerando que a aprendizagem construída na interação entre os processos de conhecimento, linguagem, afetividade e nas relações entre as distintas identidades dos participantes do contexto escolar e através das comunicações de suas percepções, impressões, dúvidas e opiniões, é que projeto político pedagógico desenvolveu ações que gerassem novos conhecimentos e valores transformadores e permanentes.

Pensando em um ensino guiado pelo interesse do aluno à escola e na busca da qualidade do ensino, evidenciou-se então a necessidade de investimento

em diferentes formas de projetos. Foram desenvolvidos alguns projetos que destacarei como relevantes:

1. Projeto de Literatura:

- Para os alunos do primeiro ciclo (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental, com professor específico (auxiliar de regência);
- E para os alunos de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, com o professor da área, em ambos, tendo como meta o estímulo à leitura como fonte de prazer e enriquecimento cultural, pois nos ajuda a refletir sobre aspectos importantes da condição humana.

2. Projeto de Alfabetização “Alfabetização através de história infantil”:

- Para os alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, vinculados à alfabetização. O contador de história poderia ser uma pessoa convidada, regente de sala, equipe pedagógica ou o professor auxiliar tendo como objetivo criar o gosto por história, tornar mais prazeroso o processo de alfabetização e através da história a criança possa ser trabalhada integralmente (o psicológico, o emocional, o biológico, a afetividade e o cognitivo, etc.).

3. Projeto de Pesquisa:

- Para os alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, com professor específico (auxiliar de sala), tendo como objetivo buscar o conhecimento em diferentes fontes bibliográficas sobre os temas propostos no programa curricular.

4. Projeto de Culinária:

- De 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. O projeto ficava vinculado às histórias do projeto de literatura e/ou datas comemorativas com a intenção de incentivar os alunos, através das receitas práticas, a conhecer e gostar dos alimentos e das artes culinárias.

5. Projeto do “Meio Ambiente”:
 - Específico das áreas de Ciências e Biologia para os alunos de 5ª a 8ª séries, Ensino Médio e a comunidade, com o objetivo de organizar e fazer do nosso espaço físico um ambiente saudável, jardinado, bem cuidado.

6. Projeto “A Universidade Vai à Escola”:
 - Em parceria com a UEM (Universidade Estadual de Maringá) com a coordenação do professor Doutor R. de L., em que psicólogos, advogados, médicos, fonoaudiólogos atendem aos professores e pais através de palestras.

7. Projeto de Recuperação Paralela:
 - Para alunos de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, visando à recuperação de conteúdos, em dias determinados pelo calendário escolar e ao término de cada bimestre. Os alunos que conquistavam notas acima da média, que não precisavam e/ou não queriam participar da recuperação de conteúdos, inscreviam-se para participar de oficinas nas diversas disciplinas, em sistema de rodízio nas salas ambientes, enquanto os demais que não atingiram a média se dirigiam as salas de aulas para realizarem as suas avaliações.

8. Projeto de “Organização das salas de aulas”:
 - Para os alunos de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio. Cada turma possuindo seu mapa de sala – cada aluno tem o seu lugar definido através da aplicação do teste de “Egograma” (o qual demonstra a melhor posição para aprendizagem demonstrando se o aluno é sensorial, auditivo ou visual) e um professor monitor e um par de alunos representantes das turmas.

9. Projeto do Professor Monitor:
 - Para as turmas de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, em que um profissional da educação que mais tivesse afinado com a turma atendia

os alunos em suas dificuldades, se responsabilizando por eles, propondo atividades e demais ações educativas sugeridas tanto pelo professor monitor como pela turma ou pela Equipe Pedagógica.

10. Projetos de Saúde:

- Abrangendo a todos os alunos e, às vezes a comunidade, com palestras e pesquisas, em parceria com a Unidade de Saúde do bairro, sobre Aids, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, dengue, cólera, programa de prevenção visual e de cárie, etc.

11. Projeto de Cidadania:

- Juntamente com a Patrulha Escolar e a Promotoria Pública foram realizadas palestras para os alunos e pais, informando aos mesmos os direitos e deveres dos cidadãos, a importância da escola e de estar alerta sobre Segurança.

12. Projeto de Orientação Vocacional:

- Através de palestras, com o SEBRAE e o SEBRAC, eram aplicados testes vocacionais aos jovens e através de agências de trabalho encaminhados ao primeiro emprego.

13. Projeto “Hora da Leitura”:

- Envolvendo todo o corpo da escola semanalmente, em dia determinado, para parar os afazeres e fazer meia hora de leitura, a gosto.

14. Projeto de Espanhol:

- Os alunos de pré-escolar a 4ª série do Ensino Fundamental, em uma aula semanal pré-determinada, tinham noções básicas da Língua Espanhola, ministrada por estagiários do 4º semestre do curso de Espanhol – CELEM (Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas).

Para esta instituição foi fundamental organizar a escola como um espaço vivo, onde a cidadania pudesse ser exercida a cada momento e, desse modo, fosse possível fazer com que os jovens se apropriassem desse espaço e reforçassem seus laços de identificação com a instituição.

Considerando que a participação dos pais é importante na escola, foi possível conscientizar o estudante que ele é responsável por si, pelo seu projeto pessoal e organização de estudos, resultados e propósitos de vida.

A qualidade do ensino, na gestão de 1998 – 2001 foi garantida graças ao bom desempenho, capacitação e compromisso dos professores (por isso, grupo de estudos quinzenais e incentivos para participar de novos cursos em outras instituições) e pelo seu bom relacionamento com os seus estudantes; a busca de novas formas didáticas e criativas de ensino; a forma como privilegiaram a interdisciplinaridade; e a apresentação no início de cada ano letivo do projeto pedagógico da disciplina, seguindo esse projeto e acompanhando sempre que possível cada estudante com suas particularidades, pois é na sala de aula onde tudo começa e termina.

A autonomia da escola esteve garantida na capacidade da escola em se auto-gerir, auto-avaliar, captar recursos e patrocínios, gerir e gerar renda através do caixa escolar, cantina, campanhas de economias e parcerias com empresas da comunidade local e da sociedade. E, principalmente, pela capacidade de elaborar o seu projeto político pedagógico, buscando soluções próprias.

Também foi preciso fixar metas, diretrizes e planos; definir datas, calendário, cronograma de ações prioritárias, objetivos administrativos e pedagógicos com a participação da comunidade. Criar mecanismos de acompanhamento, controle e divulgação dessa produção e dos resultados. A equipe gestora teve de acompanhar e avaliar as ações da proposta pedagógica dos professores na elaboração dos programas das disciplinas, além de ações de construção e manutenção da escola pelos os funcionários em seu desenvolvimento.

A direção dessa instituição, durante a gestão pesquisada, mostrou sua eficácia, seu dinamismo, sua criatividade, seu interesse, quando foi capaz de delegar responsabilidades, ações e compartilhar funções. Em estar à frente de todas as situações e manter uma eficiente comunicação com o Núcleo Regional de Educação, a Secretaria do Estado e da Educação e com a comunidade, orientando-

se pelo Projeto Político pedagógico, como construção coletiva da identidade da escola. De fato, esperava-se da diretora “capacidade de saber ouvir, alinhar idéias, questionar, interferir, traduzir posições e sintetizar uma política de ação com propósito de coordenar efetivamente o processo educativo, o cumprimento da função social e política da educação escolar [...]” (PRAIS, 1990, p. 86). O papel do diretor é, predominantemente, gestor e administrativo, mas sempre com enfoque pedagógico, uma vez que se refere a uma instituição e a um projeto educativo que existe em prol da educação.

Desenvolver o educando, preparando-o para exercer a cidadania e o trabalho, para que ele possa dominar seu conhecimento adquirido no decorrer da sua construção educativa e possa fazer parte de um sistema político, participando dos processos de produção da sua sobrevivência pessoal e socialmente, essa foi a meta do projeto político da Escola. Sob essa ótica, o projeto político-pedagógico pode ser inicialmente entendido como um documento programático com várias idéias, experiências, conceitos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição escolar com um todo.

Segundo Vasconcellos (1995, p. 85), o projeto pedagógico é:

Um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar ação de todos os agentes da instituição.

Considero que o Projeto Político-pedagógico é um documento fundamental, norteador das ações que formam a identidade da escola. Seus objetivos eram: resgatar a intencionalidade da instituição, a de ensinar aos alunos os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, preparando-os para o mundo do trabalho e para a cidadania; superar a fragmentação do conhecimento e as ações individuais que geram disputas, promovendo a gestão democrática; fortalecer o grupo para lidar com os conflitos e contradições; intervir na prática escolar no sentido de discuti-la, analisá-la e modificá-la.

O projeto político-pedagógico é um dos principais instrumentos de realização de reforma da educação escolar promovida pelo Estado Brasileiro desde os anos 1990. Nessa reforma, destaca-se o aspecto gerencial de ensino, como

movimento orientado nos marcos das prioridades, dos objetivos e das diretrizes da reforma estatal.

Sendo assim, a LDB nº. 9.394/96 estabeleceu que o projeto político-pedagógico é uma das tarefas dos estabelecimentos de ensino. O inciso I artigo 12 estabelece que: cada escola deverá “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Já no inciso VII do mesmo artigo especifica outra incumbência para os estabelecimentos de ensino: “dar aos pais e responsáveis pelos alunos informações sobre a execução de sua proposta pedagógica”. No artigo 14, estabelece por meio dos seus incisos: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

O Projeto Político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico, com a organização da escola como um todo e com a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social, procurando preservar a visão de totalidade.

[...] a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece em todos os âmbitos da escola, inclusive e fundamentalmente, na sala de aula, onde se objetiva o projeto pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões para o estabelecimento de novas políticas [...] (FERREIRA, 2003, p. 16).

Nesta caminhada foi importante ressaltar que o Projeto Político-pedagógico buscou a organização do trabalho pedagógico da escola no seu contexto. Sua construção foi um momento importante porque passou pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade, quando pôde discutir com sua comunidade escolar e viabilizar seus projetos. Isto significou resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, diálogo, constituído na reflexão coletiva.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para abaixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade (VEIGA, 2004, p. 15).

O Projeto Político-pedagógico foi algo construído e reconstruído coletivamente, é um dos elementos mais importantes para a gestão democrática. Considerado como linha central da organização do trabalho na escola, ele deve articular os aspectos administrativos (plano de ação do diretor/escola e regimento escolar) aos aspectos pedagógicos (currículo, métodos, avaliação, formação continuada) e ao objetivo, assegurando a unidade teórica e metodológica no trabalho didático e pedagógico, a unidade na organização do trabalho escolar e a coerência entre o planejado e o executado nas práticas escolares.

Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico oferece indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico e da educação, como prática efetiva, investindo na construção da cidadania.

2.3 Gestão em Rede e o Prêmio de Referência Nacional em Gestão Escolar – um Verdadeiro Desafio

Com o interesse de melhorar o ensino houve uma organização na estrutura e no funcionamento da escola, a fim de oferecer à comunidade o Pré-escolar, Educação para Portadores de Necessidades Especiais (deficiência mental), Ensino Fundamental e Ensino Médio, na gestão de 1998 a 2001. Juntamente com alguns profissionais da educação, após algumas reflexões e com a participação de todos os segmentos envolvidos, direção, conselho escolar, grêmios estudantis, professores e funcionários; adotou-se medidas para a melhoria do trabalho administrativo e pedagógico.

Paro (1995) credita à “gestão educacional” a mediação do processo de coordenação das ações administrativas e pedagógicas que deveriam estar sincronizadas, sendo que para isso é preciso compreender o significado de entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social. Isso implicava em ver o papel político da escola, atrelado ao seu papel pedagógico e, mais, dimensionar a prática pedagógica, em todas suas características e determinantes, com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político, ao garantir que o processo de ensino e aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária.

Partindo desse princípio, reuniu-se toda a equipe, foram identificadas as dificuldades e aplicadas novas metodologias de ensino, trabalhando com a interdisciplinaridade e, a partir da análise dos problemas, começar a enfrentar os desafios.

Inicialmente, foi necessário reunir a comunidade escolar para refletir como trabalhar coletivamente e, para isto, realizaram-se encontros pedagógicos e/ou administrativos sistematicamente (uma vez por mês), expondo as dificuldades pelas quais passava a escola, mostrando também os avanços alcançados. Deste esforço de integração com todos, que tinham a oportunidade de expor seus pensamentos, é que se deu o desenvolvimento da equipe de gestão. Os resultados positivos se evidenciavam na dinamização dos trabalhos, na participação da comunidade escolar e no compromisso da equipe escolar, na autoconfiança por parte do gestor; na relação com o aluno, percebeu-se também maior empenho da comunidade escolar na realização das atividades escolares, nos projetos discutidos e elaborados coletivamente e anteriormente citados, atribuindo a isso a melhoria da qualidade de ensino.

Numa escola de gestão democrática, todos são ouvidos e novas propostas são aceitas, procurando-se estabelecer uma relação com as pessoas envolvidas. O maior desafio foi conscientizar as pessoas envolvidas de que faziam parte da escola e que o processo não poderia ser individualizado. Para melhorar o desenvolvimento da equipe escolar e da comunidade, após algumas reflexões e discussões sobre as necessidades do cotidiano escolares encontradas (conservação do patrimônio escolar, disciplina escolar, recuperação de conteúdos, aprendizagem de conteúdos, outras metodologias, alunos faltosos, etc.) e as metas que gostaríamos de estar atingindo, chegou-se ao entendimento de que deveriam ser realizadas ações educativas. Por meio dessas ações a comunidade escolar poderia se envolver mais diretamente com o processo aprendizagem dos alunos como por exemplo, participando do Conselho de Classe.

Lopes (1997, p. 40) afirma que a:

[...] organização escolar do próximo século... Terá que possuir uma postura de responsabilidade, presteza nas decisões, propósitos claros e visão eventualista como forma de pensar em existir [...]. Agilidade, maleabilidade e suas proposições bem definidas pelo consenso coletivo.

Analisando a comunidade escolar do Colégio T. E., verificou-se que o ensino-aprendizagem de seus alunos em um percentual elevado, era deficitário. Os alunos não conseguiam obter notas acima da média, tendo alto índice de reprovação e desistência, principalmente no ensino noturno. Através de uma avaliação das ações escolares, houve a percepção de que somente com a atuação da comunidade escolar seria possível interferir com atitudes e ações concretas no processo educativo, é com isso produzir as modificações desejadas, esperadas.

A legislação nacional e as políticas educacionais expressas pelas LDBEN nº9394/96 prescrevem a organização administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino de forma descentralizada, democrática e participativa.

Para Casassus (1995, p. 96):

[...] os processos de descentralização ou centralização são processos de distribuição ou re-ordenamento do poder na sociedade, nos quais há acrescentamento de poder para um e decréscimo para outro, onde se incluem ou reconhecem novos atores e onde se definem novas áreas de poder na sociedade.

Na gestão de 1998 a 2001, a escola evidenciada nesse trabalho projetou a intenção de organizar seu trabalho nos moldes da Gestão em Rede (RENAGESTE – Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional) para participar do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Para isso a escola precisava repensar suas ações, discutir, definir princípios, diretrizes e propostas de seu projeto escolar, para que pudesse repercutir em novos significados à sua prática educativa.

E foi por meio dessa intenção de participar da experiência em Gestão em Rede que o Colégio Estadual T.E. de A.V. – Ensino Fundamental e Médio, localizado em Maringá, dirigiu seu olhar à sua comunidade de maneira mais profunda e objetiva, verificando o seu processo de ensino-aprendizagem, avaliando coletivamente seu trabalho pedagógico e o cumprimento de planejamentos e metas estabelecidas.

À equipe pedagógica do estabelecimento coube a responsabilidade de planejar, programar e executar ações educativas e criar um Conselho de Classe na escola, que correspondesse às necessidades pedagógicas. Concomitantemente estava sendo construído um projeto político pedagógico coletivamente, pela primeira vez, atendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que ressaltava a

importância de cada escola possuir seu projeto político, a sua identidade. Nesse projeto, a escola propunha-se a desenvolver nos seus alunos as potencialidades, a criatividade e a cidadania visando o bem estar social e uma aprendizagem mais ampla.

Para manter esse objetivo, a construção de todo projeto foi acompanhada pelo setor administrativo, pedagógico e financeiro e os órgãos colegiados da escola. Com isso foi possível a participação de todos os segmentos envolvidos, de forma democrática, pautando-se no conhecimento e na pluralidade de idéias, com ações homogêneas e globais, exigindo avaliação constante e fomento de novas experiências, com o enfoque compartilhado.

Arroyo (1979) considera:

[...] que a democratização da administração não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para manter as decisões do Estado ao debate e ao controle da opinião pública, grupos e partidos.

Olhando por esse lado, as atividades complementares eram essenciais, vitais para tornar o processo educacional mais dinâmico e com isso, tornar a prática cotidiana da escola mais participativa e prazerosa, envolvendo todos os profissionais da educação e da comunidade e tendo sempre como foco o aluno. Com a reorganização da escola, fortaleceu-se a autonomia e obteve-se o sucesso da escola, que aumentada em espaço físico e em matrículas, diminuiu a evasão e a repetência. Todo esse processo de desenvolvimento de gestão era respaldado na construção de uma proposta participativa, coletiva, dinâmica e democrática. Com efeito, era preciso sonhar, no sonho projetar, no projeto realizar e dar continuidade, porque o ser humano nunca pode se acomodar, deve sempre buscar novas lutas e opções, para ser sujeito de sua própria história e agente de construção de sua cidadania.

É preciso salientar que um projeto, mesmo que obrigatório pelas leis vigentes, deveria utilizar de diferentes linguagens (Língua Materna e de Línguas Estrangeiras, Linguagem Matemática, Ciências e das Tecnologias, etc.), tornando o conhecimento para o aluno um processo transformador, centrado no desenvolvimento das atitudes e valores, no despertar das habilidades, fomentando sobremaneira a criatividade e o prazer de produzir algo por si mesmo. Assim, alunos

e professores e demais membros da comunidade escolar tornaram-se construtores de algo novo, próprio, diferente e participativo.

O Conselho de Classe Participativo passou a ser muito importante, tornando-se indispensável na vida escolar porque permitia analisar todas as dimensões da avaliação da instituição, do aluno, dos projetos e permitia a reorganização de ações educativas para auxiliar o crescimento cognitivo de forma significativa.

Segundo Dalben (2006, p. 15): “[...] assumimos as possibilidades da instância Conselho de Classe como espaço privilegiado na organização do trabalho escolar, para o reconhecimento, a identificação e a mobilização do projeto pedagógico da escola”.

No caso da escola pesquisada, a integração escola-comunidade era vista como um processo fundamental, para fortalecer as estâncias colegiadas, a gestão democrática e participativa daquela instituição e as lideranças do bairro. Sem esquecer que quando se fala em comunidade escolar, ela vai além dos segmentos de alunos, professores e funcionários envolvidos (comunidade interna) estava-se falando de todo um segmento de pessoas posicionadas no entorno das escolas, que se dedicam às mais variadas atividades.

Na busca pelo fortalecimento dessa parceria colaborativa entre escola e comunidade, viu-se como caminho viável, que se a escola e as famílias trabalhassem juntas, conseguiriam superar as dificuldades que vinham enfrentando, na esfera escolar e também na educação de seus filhos/alunos. Por exemplo: o colégio, através de patrocínio da comunidade de seu entorno confeccionou sua agenda, o que veio beneficiar a organização escolar, sendo os pais informados de todas as ações daquela comunidade educacional. Inclusive passou a acompanhar, através de cronogramas, as avaliações de seus filhos que tinham por costume não comparecerem nas avaliações.

Uma boa escola é aquela que promove a aprendizagem de todos os seus alunos, busca uma trajetória de qualidade e diminui os índices de evasão e reprovação, pela oferta de ensino de qualidade. O êxito da escola se traduz por um ambiente de união, compromisso e ousadia para tecer, cotidianamente, o futuro dos alunos e dos professores em uma sociedade cidadã.

Foi pensando assim que a direção da escola periférica de Maringá desenvolveu ações pedagógicas, envolveu seus professores em estudos e em reuniões constante para definir objetivos de trabalho; ações administrativas, reunindo seus colegiados a fim de traçar estratégias para avaliar suas ações, de como buscar parcerias para administrar as melhorias do espaço físico e ações avaliativas que visassem uma educação de qualidade à formação de cidadania.

A escola e sua comunidade educacional, após a realização da sua primeira auto-avaliação junto aos professores, alunos, funcionários, pais e comunidade pôde observar os resultados positivos de seu fazer pedagógico e resolveu apresentar o seu projeto político pedagógico à Comissão do Prêmio de Referência em Gestão Escolar.

E foi essa avaliação que permitiu os avanços para superar as dificuldades no contexto escolar e a construção de um trabalho educacional com foco em um ambiente autônomo, fortalecido pela legislação do ensino, a Lei nº. 9394/96, até mesmo porque estas eram as políticas educacionais vigentes e incentivadas pela Secretaria de Estado e da Educação, naquele momento.

A escola queria desenvolver um procedimento de auto-avaliação que fosse eficaz, com mensuração e análise dos resultados obtidos pela própria escola. A função dessa auto-avaliação era assegurar o acesso, a permanência, o sucesso do aluno e sua formação geral, para isto era necessário a cada bimestre ou pelo menos a cada semestre realizar a chamada Gestão de Resultados. Era esta avaliação que permitia a adoção de mecanismos e de monitoramentos para que os resultados fossem positivos. Foi a avaliação dos resultados, o grande desafio, que possibilitou o planejamento de ações de gestão e de ações pedagógicas, para cada etapa do ano letivo.

A conseqüência deste esforço da direção e de sua equipe pedagógica, por meio de sua organização própria, das verificações das satisfações em todos os níveis, das análises criteriosas dos resultados obtidos e pelo acompanhamento documentado dessas ações despertou como já disse antes, o desejo de participar do Prêmio de Referência em Gestão Escolar.

O Prêmio de Referência em Gestão Escolar visava incorporar uma cultura de auto-avaliação do processo de gestão e em cada escola destacar e disseminar as referências na área e a melhoria da gestão e da qualidade de ensino.

Além de propor uma organização institucional, ainda oferecia premiações em valores para as escolas selecionadas: um diploma de Liderança em Gestão Escolar para o gestor, certificação como Escola Referência Nacional em Gestão Escolar, uma viagem de intercâmbio no Brasil e/ou no exterior, entre outras.

Esse projeto de Gestão em Rede foi criado pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), pela necessidade de oferecer uma educação integral mediante aos questionamentos da prática pedagógica e também oferecer uma educação de qualidade às escolas públicas brasileiras com novas oportunidades e desafios.

O CONSED foi fundado em 25 setembro de 1986, conforme Art.1º de seu Estatuto e registrado em sua ata de fundação na XIV Reunião do Fórum de Secretarias de Educação, realizada em Belém (PA) “é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal”.

O CONSED surgiu com a finalidade de promover a integração das Secretarias de Educação e do Distrito Federal, visando desenvolver uma educação pública de qualidade, mediante, seu estatuto:

- I – participação na formulação, na implementação e na avaliação das políticas nacionais de educação;
- II – coordenação e articulação de ações de interesse comum das Secretarias de Educação;
- III – promoção de intercâmbio de informações e de experiências nacionais e internacionais;
- IV – realização de seminários, conferências, cursos, de interesse das Secretarias de Educação;
- V – desenvolvimento de programas e projetos comuns, de interesse das Secretarias de Educação;
- VI – articulação com instâncias do governo e da sociedade civil.

Esse fórum de Secretários de Educação, ao longo do tempo, veio se dedicando em delinear e programar de forma integradora as políticas educacionais dos estados brasileiros, que contribuíssem para o desenvolvimento da qualidade educacional. Dentre as ações realizadas por esse Fórum, estão as ações criadas para resolver algumas questões que preocupavam a sociedade e os educadores. A valorização, discussão e a avaliação da gestão educacional foi uma dessas ações, que foi realizada mediante várias ações integradas, como a do estabelecimento da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (RENAGESTE); do Prêmio

Nacional de Referência Nacional; Prógestão, um programa de capacitação de gestores escolares (mais recente); e da revista Gestão em Rede, que serve de instrumento de divulgação e debate sobre idéias e ações de gestão escolar.

2.3.1 RENAGESTE: concepções e finalidades

A RENAGESTE é um projeto do CONSED, criado em agosto de 1996, que se destina à formação de uma gestão educacional em rede, utilizando-se de parcerias para ser referência. Este projeto orienta as ações pelo estabelecimento em rede de profissionais que estão envolvidos em gestão educacional de sistemas públicos de ensino. É um projeto que motiva seus gestores a estabelecer parcerias e buscar referências inéditas, inovadoras, positivas para o desenvolvimento de sua gestão.

Para efetivação do objetivo principal da RENAGESTE, foi preciso traçar objetivos mais específicos, dentre os quais se destacaram:

1. Apoiar e estimular a formação e qualificação de liderança o desempenho da gestão educacional competente e promover do avanço dessa área, no contexto nacional.
2. Promover condições para construção de um referencial teórico-metodológico de gestão educacional para educação brasileira, em acordo com paradigmas avançado e levando em consideração pesquisas sobre esse campo de ação e seu impacto sobre a qualidade do ensino e da cultura escolar.
3. Estimular, apoiar e reforçar programas de formação de profissionais para gestão educacional do país.
4. Estimular a construção de conhecimento focada na gestão educacional, que possa servir de apoio ao aprimoramento da prática profissional na área.
5. Disseminar em rede os conhecimentos produzidos no contexto da RENAGESTE ou fora dela, estimulando a reflexão sobre as práticas de gestão educacional e a disseminação de práticas promissoras.

6. Incentivar e estimular os dirigentes escolares a se verem como produtores de conhecimento e a assumirem atividades relacionadas a essa atividade.

7. Contribuir para a formação de centros de interesse e estudos voltados para aprofundamento e experiência inovadora em gestão.

O projeto de Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (RENAGESTE) fundamenta-se na necessidade de promover um salto qualitativo na educação pública brasileira, buscando um novo estilo de relacionamento das instituições educacionais com a sociedade em geral; na necessidade da efetiva mobilização das forças culturais presentes na escola para a elaboração de um projeto educacional competente.

A RENAGESTE possui um Comitê Nacional, constituído pelos coordenadores dos Comitês Estaduais, que é representado por um membro. O Comitê Estadual deve ser formado por profissionais dos diversos setores e instituições ligadas à Educação. Atua como mobilizador e catalisador de pessoas interessadas no estudo e produção na área de gestão, para contribuir para a grande rede. Esse Comitê realiza várias atividades como: seminários, cursos, grupos de estudo, com o intuito de mobilizar os integrantes dos Comitês e da Rede.

A RENAGESTE, em sua organização, pretendia reforçar os programas de formação de recursos humanos para a Gestão, produzir e divulgar literatura especializada sobre gestão da escola brasileira, para que pudesse servir de apoio didático à formação de profissionais para área, e apresentar ferramentas de gestão orientadoras do trabalho desses profissionais. Qualquer profissional ou instituição ligada à área educacional podia participar dos estudos temáticos ou das atividades desenvolvidas pela RENAGESTE.

Para estimular o desenvolvimento de uma gestão democrática comprometida com o sucesso escolar, foi criado o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, criado em 1998, que buscava privilegiar a ação coletiva da escola junto a sua comunidade escolar na rede pública de ensino e acentuar o compromisso com uma aprendizagem de qualidade. O Prêmio foi uma iniciativa conjunta do CONSED, UNDINE (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

a Cultura), FRM (Fundação Roberto Marinho) e contava ainda com as parcerias: Embaixada Americana, UNICEF, Movimento Brasil Competitivo, Gerdau, Petrobrás e Compromisso Todos pela Educação. O objetivo do prêmio era estimular e apoiar o desenvolvimento de uma cultura de auto-avaliação escolar e assim incentivar o processo de melhoria constante na escola.

A avaliação escolar desenvolvida pela Gestão em Rede pautava-se, desde sua fundação, nos seguintes níveis de atuação, conforme fica descrito em seus manuais de participação:

a. Gestão de resultados educacionais: que abrange processos e ações de gestão voltadas para assegurar a melhoria da qualidade de ensino, e conseqüentemente melhorarem o desempenho da escola, tanto no rendimento escolar como na freqüência e proficiência dos alunos. Esta gestão tem como indicadores de qualidade: avaliação e melhoria contínua do projeto pedagógico da escola; análise, divulgação e utilização dos resultados alcançados; identificação dos níveis de satisfação da comunidade escolar, com o trabalho da sua gestão e da transparência de resultados;

b. Gestão participativa: que abrange as ações que respondam ao princípio de gestão democrática do ensino público. São destacados como indicadores de qualidade: 1) planejamento e avaliação do projeto pedagógico e dos planos de ação da escola, de forma participativa; 2) a atuação de órgãos colegiados – Conselhos Escolares, APMF (Associação de Pais e Mestres e Funcionários), Grêmios Estudantis, Conselhos de Classe, e outros; 3) estabelecimento de articulações e parcerias e utilização de canais de comunicações com a comunidade escolar;

c. Gestão pedagógica: que abrange processos e ações de gestão pedagógicas orientados para assegurar a aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Destacam-se como indicadores de qualidade: atualização periódica da proposta curricular; monitoramento da aprendizagem dos alunos; inovação pedagógica; políticas de inclusão com equidade; planejamento da prática pedagógica; e organização de espaço e tempo escolares;

d. Gestão de pessoas: que abrange processos e práticas de gestão, visando o envolvimento e compromisso de professores e demais profissionais, pais e alunos com o projeto pedagógico da escola. São considerados indicadores de qualidade: a integração entre os profissionais da escola e os pais de alunos; o desenvolvimento profissional contínuo; o clima organizacional; a avaliação de desempenho; a observância dos direitos e deveres; a valorização e reconhecimento do trabalho escolar;

e. Gestão de serviços de apoio e recursos físicos e financeiros: que abrange processos e ações de gestão dos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros. São indicadores de qualidade: organização dos registros escolares; utilização das instalações e equipamentos; preservação do patrimônio escolar; interação escola/comunidade; captação, parcerias e aplicação de recursos didáticos e financeiros.

Para participar do Prêmio de Referência em Gestão Escolar, o colégio precisou reorganizar todo o seu trabalho pedagógico levando em consideração toda a dinâmica interativa da multiplicidade de conhecimentos que se manifestavam na realidade escolar. Sem se esquecer dos instrumentos norteadores de suas ações – as análises da auto-avaliação em todas as suas dimensões. Ainda com o mesmo intuito foi criada uma Proposta Política Pedagógica com o objetivo de integrar escola, família e comunidade, desenvolvendo ações de forma que a escola fosse agente transformadora no processo ensino-aprendizagem. Assim, o desejo de participar do Prêmio de Referência começou ser fomentado. Através dos grupos de estudos, das trocas de experiências, percebemos a complexidade e a seriedade do procedimento de auto-avaliação, mesmo tendo em vista a limitação dos profissionais envolvidos e a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem, que não era tão simples, mas que muitas coisas poderiam ser mudadas.

Para participar do Prêmio de Referência em Gestão Escolar, grandes modificações no espaço físico, nas áreas pedagógica, administrativa e financeira, e em projetos que já haviam sido iniciado em 1998, foram se desenvolvendo, melhorando e ampliado, entre eles – CONSELHO DE CLASSE PARTICIPATIVO. A cada início de ano, era preciso elaborar o plano de ação para a melhoria da escola e

sua gestão, a partir da identificação de aspectos que demandassem uma atuação diferenciada e especial para a modificação e aprimoramento dessa gestão.

Coube então ao gestor, da escola mencionada, a sua equipe pedagógica (da qual fui parte atuante) e aos professores, aceitar o desafio de transformar a realidade daquele local e, em conjunto, derrubar as barreiras e criar um novo espaço para a criatividade e crescimento dos alunos e dos professores que ficavam restritos à sala de aula, ao quadro e giz e ao livro texto. Através de pequenos projetos, inicialmente e que, aos poucos, foram dando capacidade de realizar os sonhos, os desafios e os planos, que, a princípio, demonstravam-se impossíveis e muito distantes para serem realizados.

Além de tudo, necessitava-se ainda da construção de um Projeto Político pedagógico aprovado em um Regimento Escolar que sintetizasse os anseios e os direcionamentos e que propiciasse a construção do conhecimento voltado para a emancipação do ser cidadão. Isso só foi possível com o entendimento, através de grupos de estudos, e de muitas leituras de novas concepções e de processos democráticos, reuniões dos colegiados e da comunidade, avaliação constante em todos os setores da escola, nos projetos, na grade curricular, na equipe pedagógica e diretiva para que pudessem ser redimensionadas as ações diante dos aspectos que se evidenciavam. E só se chegaria a bons resultados, se existisse uma liderança democrática e o comprometimento da comunidade escolar.

3 INSTÂNCIAS COLEGIADAS: CONSELHO DE CLASSE E SUAS RELAÇÕES

Para construir uma escola pública democrática, é indispensável a inclusão das instâncias colegiadas porque a participação coletiva faz parte do perfil democrático e facilita o compartilhamento das decisões e informações. Propiciar a participação coletiva nas decisões significava envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na administração escolar. As decisões, sendo coletivas, assumem valor qualitativo maior do que as individuais porque representavam, de fato, as aspirações da comunidade. Assim visualizando, a administração escolar do Colégio Estadual Tomaz Edison em sua gestão compartilhada de 98 a 2001, contou com o empenho de sua comunidade no acompanhamento e efetivação dos resultados.

Abranches (2003, p. 54), afirma que:

[...] nos órgãos colegiados são dadas às possibilidades de participar nos processos decisórios, do acompanhamento, execução e avaliação nas unidades escolares nas questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Observa ainda (p. 67) “que os indivíduos se inserem nos colegiados, participam de suas atividades, mas não sabem definir o que seria essa prática”, considerando que democracia é um processo de construção participativa. Por isso, a escola analisada passou por momentos de reflexões para mudar sua realidade escolar, ressignificando a concepção sobre colegiado, estudando o amparo legal e atribuições de cada instâncias de participação democrática. São denominamos como órgãos colegiados de gestão: Conselho Escolar, Conselho de Classe, APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e Grêmios Estudantil.

O conhecimento teórico sobre as instâncias colegiadas escolares daria início a um processo que seria construído diante das realidades apresentadas, uma vez que havia, ali no interior daquela escola, resquício de uma práticas acomodadas de uma pseudo-democracia. Foi possível, no entanto, por meio de um trabalho sério e constante de conscientização de todos os envolvidos no processo educacional, abrindo espaço, dando voz e vez a sua comunidade a fim de diminuir aos poucos a distância entre a teoria posta nas regulamentações e Estatutos e a prática do

cotidiano, acreditando que o envolvimento qualitativo com a comunidade provocaria o crescimento quantitativo e o amadurecimento em suas relações democráticas.

Para entendermos, naquele momento, o que significava a gestão democrática na escola, foi fundamental que compreendêssemos os órgãos colegiados e o quê o legitimavam. O Regimento Escolar assegura que o Conselho Escolar é o órgão máximo, onde quem preside é o diretor, e que juntamente com os demais membros desse colegiado devem ter interesses comuns para lutarem juntos com as demais instâncias escolares a fim de promoverem uma escola de qualidade.

Ciseski e Romão (2004, p. 66) conceituam o Conselho de Escola como:

Um colegiado formado por pais, alunos, professores, diretor, pessoal administrativo e operacional para gerir coletivamente a escola – pode ser um espaço de construção do projeto de escola voltado aos interesses da comunidade que dela se serve. Através dele, a população poderá controlar a qualidade de um serviço prestado pelo Estado, definindo e acompanhando a educação que lhe é oferecida.

O Conselho Escolar é entendido como um órgão colegiado que junto à gestão escolar se responsabiliza pelo estudo, planejamento e acompanhamento das principais ações da escola no dia-a-dia, até mesmo porque é o gestor escolar que preside este conselho. É de natureza consultiva, deliberativa, avaliativa e fiscalizadora, ou seja, têm o poder de tomar decisões e emitir pareceres relativos às diretrizes e ações pedagógicas, administrativas e financeiras, especialmente quanto ao direcionamento das políticas públicas desenvolvidas na esfera escolar; de acompanhar as ações educativas desenvolvidas na unidade escolar com o objetivo de identificar os problemas e propor alternativas para melhorar o seu desempenho; e, ainda, acompanhar as ações da escola, garantindo sua legitimidade, segundo o seu próprio regimento, e é composto por representantes da comunidade escolar, pais ou responsáveis; representantes da sociedade civil do bairro, conforme descrição no Regimento Escolar.

Para que a atuação dos colegiados fosse positiva foi feito um planejamento detalhado e consciencioso reconhecendo primeiramente a escola como espaço de participação, seus limites e possibilidades. E para isso foi preciso buscar conhecimento em relação aos conselhos e a legislação que garantisse a legitimação das suas ações.

Em 1980, os estados de São Paulo e Minas Gerais, realizaram o Fórum de Educação e o Congresso Mineiro de Educação, respectivamente, e começaram a discutir a autonomia da escola. Foi aí, então, que surgiu a proposta da gestão colegiada que se tornou possível a partir de 1983, quando se implantou os Conselhos Escolares, em apenas algumas regiões do país, algumas instituições iam buscando administrar envolvendo a comunidade, surgindo como Associados.

O Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE instituiu os Conselhos Escolar por meio da Deliberação nº. 020/91. Este documento continha as normas de funcionamento dos conselhos escolares do Paraná, estabelecendo que “todas as escolas devem ter um órgão máximo de decisões coletivas, o colegiado, que deve abranger representação de toda a comunidade escolar, reforçando o princípio constitucional da democracia”. (CADERNO TEMÁTICO – 2008, p.28).

O Colégio T.E. instituiu seu Conselho Escolar, em observância à Resolução nº. 2001/91, que regulamentava o Regimento Escolar para os Estabelecimentos da Rede Pública de Ensino do Paraná. Em 1993, o Conselho Escolar desta escola foi aprovado de acordo com a Resolução nº. 1043/93 de 23/03/93. Essas normas foram validadas pela Resolução nº. 4839/94 da Secretaria Estadual de Educação e posteriormente foram revogadas e supridas pela Deliberação nº. 16/99 do CEE e Resolução nº. 2122/00 – SEED. Em 2005, a SEED baixou a Resolução nº. 2124/05, que orientava, analisava e aprovava o novo Estatuto do Conselho Escolar para a Rede Pública Estadual.

Diante da necessidade de um refazer político-pedagógico, de criar condições concretas para o exercício democrático, o colégio redefiniu o tempo e o espaço escolar para que se tornassem adequados à participação, e que estivesse em condições legais de encaminhar e colocar em prática propostas inovadoras. Neste processo de construção das instâncias colegiadas não podíamos esquecer das experiências já vividas, das condições reais da escola, da conscientização dos limites e avanços e, mais que um processo contínuo de prática e reflexão, mas de superar as falhas, aperfeiçoar e criar novas estratégias que nos possibilitassem levar a teoria para a prática.

A atribuição do atual Estatuto do Conselho Escolar é estabelecida em seu Art. 42 e pode ser definida, segundo “as condições reais da escola, da

organização do próprio Conselho e das competências dos profissionais em exercício na unidade escolar”. (CADERNO TEMÁTICO – 2008, p.30).

E no Art. 43 do mesmo Estatuto, estabelece uma seqüência de atribuições que compreende desde a aprovação, acompanhamento e efetivação do projeto político-pedagógico, passando pela avaliação do desempenho da escola em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas em seu Plano Anual, até a análise e proposição de alternativas de solução para as questões de natureza pedagógica, administrativa e financeira.

Esse artigo cita também a necessidade de articular ações com segmentos da sociedade, de forma a contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem: de aprovar o calendário escolar com base na legislação vigente; de apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos escolares.

Além das várias atribuições, os Conselhos têm funções bem definidas. A função deliberativa refere-se à tomada de decisões quanto ao direcionamento das ações pedagógicas, administrativas e de gerenciamento dos recursos públicos. A função consultiva refere-se à emissão de pareceres diminuindo dúvidas e propondo soluções para situações no âmbito de sua competência. A função avaliativa refere-se ao acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas pela unidade escolar, com o objetivo de identificar problemas e propor alternativas para a melhoria do desempenho em todas as instâncias da vida escolar, registrado no Regimento Escolar.

O Conselho Escolar ainda é, nos dias de hoje, o principal órgão colegiado da gestão democrática tanto que, através da Portaria Ministerial nº.2896/2004, o Governo Federal criou o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, publicando dez cadernos contendo uma importante discussão sobre o funcionamento dos Conselhos. (CADERNO TEMÁTICO. 2008, p. 32).

Foi preciso criar espaços concretos e buscar sempre o diálogo com as demais instâncias que compunham o coletivo escolar, como APM (Associação de Pais e Mestres) e o Grêmio Estudantil, e que pudessem ser parceiros do Conselho na busca de soluções para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que o Grêmio é o órgão que representa um dos mais favorecidos no processo democrático: o aluno.

Como naquele momento quando se iniciava a construção de uma prática democrática de gestão, em conforme a Lei Federal nº 7398 de 04 de novembro de 1985, que estabelecia o Grêmios Estudantil, em seu Artigo 1º, assegurando aos estudantes dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º Graus, o direito de se organizarem em entidades autônomas, representativas dos interesses dos estudantes, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais, criou-se no Colégio T.E. então o Grêmios Estudantil que pudesse atuar juntamente com a APM, o qual foi nomeado pelos colegiados de Ala JOVEM da APM, até mesmo porque a Lei Estadual nº. 11.057 de 17 de janeiro de 1995 assegura a livre organização dos Grêmios Estudantis e reforça em seu Artigo 4º que é vedada, sob pena de abuso de poder, qualquer interferência estatal e/ou particular que prejudique as atividades nos Grêmios, dificultando ou impedindo seu livre funcionamento.

O Grêmios Estudantil ou a APM/Jovem como foi chamada por aquela comunidade escolar, não tinha fins lucrativos, mas tinham o dever de representar os estudantes e defender seus direitos, de promover a comunicação dos alunos entre si e com os outros segmentos da comunidade escolar, de promover atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais. Participavam das reuniões das outras instâncias e era um espaço privilegiado para explorar o espírito democrático e desenvolver na prática destes estudantes, a ética e a cidadania.

Sem essa abertura, haveria sempre uma brecha que impediria a concretização da gestão democrática, já que, no processo de decisão coletiva, estaria faltando a voz do aluno, que é o motivo de ser da escola e que faz a diferença na vida escolar. Da maneira como estava estruturada, a APM/Jovem não se preocupava apenas com festas e eventos, e sim, com a melhoria da qualidade da escola em todos os seus aspectos. Atuavam tanto na organização das semanas culturais, dos concursos literários e musicais, exposições de desenhos, pintura, outros eventos musicais, festas, montagens de peças teatrais e danças, gincanas culturais, passeios, excursões e outros. Juntamente com a equipe pedagógica formavam grupos para discutir temas como preconceito, desigualdade social, violência, ética, paz, solidariedade, drogas, saúde, meio ambiente e outros; montavam palestras sobre estes temas; trabalhavam a estética da escola através de murais, painéis, jardinagem, organização das festas, etc. No esporte promoviam

campeonatos de futebol, vôlei, basquete, handebol, xadrez, gincanas entre alunos, pais e comunidade, participando e incentivando os campeonatos entre salas.

A participação nesta APM/Jovem era voluntária, e, portanto, sem remuneração, mas a mesma tinha um espaço na escola para realizar suas reuniões. Os colegiados escolares, apesar de serem órgãos autônomos, precisavam estar sincronizados e trabalhar juntos, tendo um diálogo aberto para que as decisões tomadas representassem a vontade do coletivo. Nesse sentido, o Conselho Escolar, a APM/Jovem, a Associação de Pais, Mestres tiveram um papel importantíssimo. Juntos, eles davam sustentação ao processo democrático.

A APM atuava também sem fins lucrativos e sem a remuneração de seus membros. Sendo uma instância de participação democrática, representava pais, professores e funcionários que buscam integrar os segmentos escolares e colaborar no aprimoramento do processo educacional e na integração família-escola. O Colégio conta desde o início com o apoio da Associação de Pais e Mestres, que foi registrada em 17/09/82, sob o nº. 735 no livro C, folha 24 da Coordenação de Assistência ao Educando da SEED. Sua principal função, juntamente com o Conselho Escolar, era de atuar na gestão escolar, participando das decisões relativas à organização e funcionamento da instituição nos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

Em outro momento histórico, no início, a APM tinha um caráter assistencialista e era voltada apenas para os aspectos financeiros. Mas foi assumindo, ao longo do tempo, o papel de principal órgão de integração escola-comunidade.

A gestão de 1998 a 2001 procurou despertar a consciência crítica e estimular a participação de todos seus integrantes, fazendo-os se sentirem co-responsáveis pelo sucesso da instituição, intensificando o diálogo com a comunidade, despertando especialmente na APM a vontade de participar das decisões escolares, porque a participação dos pais no destino da escola, até então era muito tímida. Isso fez com que as pessoas envolvidas se sentissem valorizadas, acolhidas e respeitadas em suas opiniões, sendo este o primeiro passo para a concretização dessa tão sonhada participação coletiva, não só dos pais, mas da comunidade em geral.

De acordo com as atribuições contidas no Regimento Escolar, a APM tinha como metas: discutir, colaborar e decidir sobre as ações para a assistência do educando, o aprimoramento do ensino e a integração família-escola-comunidade; contribuir para a melhoria e conservação do equipamento escolar; e contribuir para trabalhos voluntários da comunidade, como, por exemplo, mutirão para conservação do prédio, espaço público, eventos, participação em Conselho de Classe.

A partir do segundo semestre de 2003, a APM (Associação de Pais e Mestres) passou a se denominar APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários). Para isso foi feita uma ampla discussão, envolvendo a AREI - Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais. Por meio da Divisão de Apoio e Acompanhamento das APMs, deu-se início a um projeto de atualização dos estatutos e, com a participação dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná, criou-se uma nova versão, na qual se contemplou o segmento dos funcionários. (CADERNO TEMÁTICO. 2008, p. 38).

Na seqüência, é destacado outros dois tópicos: uma abordagem sobre a origem dos Conselhos de Classe e suas bases legais e no outro, um olhar sobre a participação coletiva da comunidade escolar.

Educadores, sociólogos e muitos especialistas ligados às ciências sociais vêm dedicando atenção à participação coletiva na educação. Embora esse assunto venha merecendo atenções nos últimos anos, poucas são as bibliografias sobre o assunto.

3.1 Origem do Conselho de Classe e suas Bases Legais

O Conselho de Classe é outra instância colegiada considerada como instrumento de afazeres pedagógico. É definido por DALBEN (2006, p. 26) como: “instância formalmente instituída na escola ou órgão colegiado, responsável pelo processo coletivo de avaliação da aprendizagem do aluno”. É um momento de suma importância, em que professores das diversas disciplinas, juntamente com a direção, equipe pedagógica e alunos representantes de turma, reúnem-se para discutir, avaliar e propor ações para acompanhamento do processo pedagógico da escola. É também um momento de destaque para se avaliar a eficácia do processo ensino-aprendizagem, possibilitando uma reorganização da prática docente.

Os objetivos do Conselho de Classe, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), são: efetuar uma avaliação contínua do aluno e da turma em seus aspectos qualitativos e quantitativos; aperfeiçoar o trabalho do professor com o aluno por meio de subsídios fornecidos pela equipe pedagógica; despertar no professor a consciência de que é necessário realizar a auto-avaliação contínua de seu próprio trabalho com vistas ao replanejamento de suas atividades e métodos e a um aprendizado mais eficiente por parte do aluno. (CADERNO TEMÁTICO. 2008, p. 37).

O Conselho de Classe é mais do que simplesmente analisar o desempenho do aluno. É um instrumento muito importante e propício para refletir e repensar a prática pedagógica. Para que o colégio pesquisado, naquela gestão de 1998 a 2001, avançasse na implantação do Conselho de Classe Participativo, teve de passar por muitas experiências, discussões, detectando problemas e na medida que, os encontrava ia redimensionando e modificando a estrutura do Conselho até que construiu uma participação efetiva, considerada “ideal” pelos membros dos colegiados.

Há poucas bibliografias existentes sobre o Conselho de Classe Rocha (1986) e Dalben (2006, p. 22) afirmam que: “[...] essa instância tem origem na França, por volta de 1945, surgindo pela necessidade de um trabalho interdisciplinar com classes experimentais”.

O movimento educacional francês a partir de 1959 estabeleceu três tipos de conselho: o Conselho de Classe, no campo da turma; o Conselho da Orientação, campo do estabelecimento; e o Conselho Departamental de Orientação, numa área mais ampla. Esse movimento francês objetivava: “[...] organizar um sistema escolar fundado na observação sistemática e contínua dos alunos, com vistas a oferecer, a cada um, o ensino que corresponda a seus gostos e aptidões”. (Institute de Recherche et Documentation Pedagogiques (IRDP, 1971, p. 31 apud ROCHA 1986, p. 19).

O Conselho de Classe francês tinha um caráter específico, apontando para a preferência e classificação dos alunos no sistema dualista que regia à França. Segundo Dalben (2006, p. 22), “Os pareceres desses Conselhos de Classe serviriam para orientar o acesso dos alunos às diversas modalidades de ensino (Clássico ou Técnico) conforme as “aptidões” e o “caráter” aí observados”.

Segundo Rocha (1986, p. 19), as observações seriam levadas mais tarde aos Conselhos de Orientação para serem transmitidas às famílias. Estes

Conselhos foram bastante debatidos, pois eram centrados em uma avaliação classificatória que determinava a vida do aluno, uma ação orientada para os objetivos de ensino francês.

O conceito de Conselho de classe é trazido para o Brasil por alguns educadores brasileiros: Laís Esteves e Myrthes de Lucca Wenzel, que estagiaram vivenciando esta reforma de ensino na França, em Serves, em 1958. Após a experiência, eles apresentaram suas vivências e a implantaram em seu estado de origem, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAP, em 1969. Este modelo de Conselho de Classe originário da França só foi possível porque, segundo Rocha (1986), ele já estava permeado em um conjunto de ações pedagógicas nos meios educacionais com a percepção de suas potencialidades.

Ao acompanhar o processo da democratização do ensino como princípio básico da educação, no início do século XX, foi possível perceber que a democratização foi marcada por grandes movimentações políticas, industriais e ideológicas. As populações rurais migravam para as cidades, e com o início da industrialização, uma nova mão de obra é solicitada. Investe-se no ensino e, no governo de Getúlio Vargas, em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública. Nessa época, apenas trinta por cento (30%) da população estava matriculada nas escolas. E na Europa, os estados eram melhores estruturados e mais eficientes para criar um ensino público. Essa idéia de educação pública vem para o Brasil e começa ser discutida e viabilizada, na década de 30, com o movimento renovador da educação com os pioneiros da Escola Nova: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros que lançam mão de um manifesto em defesa da escola pública: “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

Esse manifesto fala sobre a reconstrução educacional do Brasil. Relata que dentre todos os problemas nacionais, o mais importante é o da educação. Fala dos princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino e do princípio que assenta a escola unificada como subordinada à finalidade biológica da educação e aos fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças).

Quando se lê o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) percebe-se a idéia de coletividade:

[...] cada escola, seja qual for o seu gráo, dos Jardins às Universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias do alumnos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos paes em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alumnos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituaes da collectividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os paes, os professores,a imprensa e toda as demais instituições directamente interessados na obra da educação.[...]

Segundo Dalben (2006, p. 23):

O Manifesto apontam para o início da valorização das idéias de atendimento individualizado, de grupos de estudos e, especificamente, de reunião dos profissionais para discussão de um determinado tipo de atendimento ao alunado.

Esse manifesto conceitua a nova escola como uma organização que preza o trabalho coletivo, a valorização de idéias, o atendimento individualizado, a criação de novos métodos e de reuniões dos profissionais para discussão de um determinado tipo de atendimento ao alunado. Institui-se na escola a coordenação de como operacionalizar essas idéias, porém ainda não fica instituído o Conselho de Classe.

No período compreendido de 1946 a 1964 ficou demonstrado dois pontos importantes e de grande avanço na política educacional brasileira com a promulgação da Constituição de 46 e, mais tarde, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024/61. Talvez tenha sido o período mais fértil da educação.

Na década de 60, o educador Paulo Freire sensibiliza a nação com sua pedagogia dos oprimidos, mantém programas de rádios que auxiliam na educação dos trabalhadores rurais e de jovens professores. Florestan Fernandes e Roque Spencer Maciel de Barros desencadearam uma grande campanha em defesa da escola pública.

A partir do golpe militar de 64, o Brasil passa por um grande processo de centralização administrativa. Também mudam o direcionamento e condução do trabalho pedagógico e docente nos níveis do sistema público de ensino.

Os Conselhos de Classe foram formalmente instituídos em quase todas as escolas brasileiras, por força das orientações do PREMEN – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino, regulamentado pelo Decreto nº. 63.914,

de 26 de dezembro de 1968, e pelas indicações e normas dos Conselhos Estaduais de Educação. (CADERNO TEMÁTICO. 2008, p. 37).

A resistência à ditadura militar gera movimentos de lutas democráticas. Surge a Lei nº. 5.692/71 que define uma nova estrutura para o sistema educacional. Esta lei agrupa os diversos ramos educacionais existentes em Ensino de 1º Grau, ensino básico de oito anos (antigo primário e ginásio), e o 2º Grau torna-se e obrigatoriamente curso profissionalizante.

Segundo Dalben (2006, p. 24):

É uma lei que possui uma orientação pragmática e tecnicista, fundamentalmente integrada às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho, e objetiva incrementar e operacionalizar os valores sociais de uma sociedade industrial em expansão e transformação, segundo a racionalidade própria do modo de produção capitalista.

Com isso pretendia transformar os estudantes em indivíduos treináveis e instrumentalizados nos valores do capital, na competição e na racionalidade:

Anteriormente à lei nº. 5.692/71, o Conselho de Classe não se apresentava como instância formalmente constituída na escola, acontecendo, como afirma Rocha (1986), de forma espontânea em escola que voluntariamente se dispusesse a enxergá-lo como de importância pedagógica. (DALBEN, 2006, p. 26).

A nova lei, acima citada, deu abertura aos Conselhos Estaduais de Educação – CEE, para produzir pareceres e resoluções orientadoras, que, de certa forma, orientavam as discussões de instâncias de avaliação coletiva na escola, do tipo Conselho de Classe. Dessa forma, foram elaborados e implantados novos regimentos escolares que passaram a encaminhar seu funcionamento.

Conforme define o artigo 13 da lei nº. 5.692/71, o caráter de avaliação em equipe – professores, especialistas e alunos – cria espaço para a implantação dos Conselhos de Classe. Embora não possua nenhum artigo que regulamente este Conselho, traz, em seu artigo 14, a preocupação com a reformulação dos critérios de avaliação e com os “aspectos qualitativos do processo ensino-aprendizagem, proporcionando bases para sua institucionalização”. A partir desse momento, os Conselhos Estaduais de Educação traçaram diretrizes para sua operacionalização, objetivando orientar os professores na avaliação permanente dos alunos, analisarem as causas dos baixos rendimentos, criarem condições de assistência aos alunos

considerados fracos, aperfeiçoar o trabalho cotidiano do professor e desenvolver a avaliação contínua do próprio trabalho escolar. Porém ele não ocorre ainda nitidamente.

Os estudos e análises do parecer nº. 320/71 e da resolução nº. 159/71 mostrou um processo de avaliação em que o professor era o dono, o definidor e controlador de seus objetivos e metodologias. O aluno tinha um papel ativo fundamental e o quadro profissional pedagógico era mobilizado para a formação de profissionais responsáveis pelo domínio e pela administração de todo o procedimento pedagógico.

Observa-se, porém, que a teoria estrutural-funcionalista, que embasava a estrutura das organizações nas décadas de 60 e 70, trazia consigo uma visão organicista da divisão do trabalho, em que os elementos de uma estrutura interagem com funções e papéis determinados e especificados pela organização social do trabalho. Pressupondo, então, que uma interdependência das partes podia compor um todo. Prega-se o princípio da colaboração social, embasado no reforço da individualidade, no desempenho de papéis socialmente adequados e num processo estável de integração, desenvolvendo a ordem social desejada. Assim, segundo esta teoria, o Conselho de Classe teria o papel essencial de reunir os diferentes profissionais da escola, recompondo a estrutura fragmentária, baseada na divisão técnica do trabalho, articulando de forma harmônica as diversas partes do todo.

Os absurdos estabelecidos no contexto educacional e nas diretrizes operacionais da lei a que estavam vinculadas (LDB nº. 5.692/71) eram complexos e contraditórios tanto nas relações pedagógicas, quanto na prática de ensino, bem como nas relações administrativas e em todos os níveis da educação. A lei organizava o sistema educacional ainda pautado no autoritarismo e na exclusão, não permitindo a participação de outros setores representativos da sociedade. Com isso, ocasionava certas suspeitas dos profissionais da escola nas possibilidades de participar do Conselho de Classe, como espaço adequado para a intensificação da construção de processos democráticos de gestão e da construção coletiva do projeto político pedagógico.

A década de 80 reflete a ação dos movimentos de lutas contra a ditadura e o retorno do estado democrático. Em 1988, a instalação da Constituinte.

Os diferentes setores da sociedade se organizam para garantir o direito de influenciar no processo de mudança que fica cada vez mais forte no país. Havia dados estatísticos que mostravam que, no Brasil, existiam grandes deficiências de acesso à escolaridade básica e a permanência dos alunos no ensino fundamental.

Várias associações científicas, profissionais, sindicais e de outra natureza se constituíam em Fórum em defesa da escola pública, a fim de colocar um capítulo sobre a educação na Constituição. Era necessária a criação de princípios que garantissem uma escola plural, aberta, igualitária e democrática, concomitantemente.

Uma bandeira se levanta no “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, 1987. Profissionais da educação e seus representantes, legalmente constituídos, passam a interferir nos rumos da escola. O Fórum começa a se mobilizar em função das Leis de Diretrizes e Bases que chegariam mais próximas do chão da escola. Ela abrangeria o sistema estadual, municipal, e o sistema distrital, já pensando em um plano nacional de educação que pudesse garantir meios para essa educação democrática, igualitária e aberta.

O mecanismo da escolha de diretores ocupa espaço de destaque no debate da administração democrática nas escolas. A eleição de diretores entra como instrumento de gestão democrática. As instâncias colegiadas passam a ser mais uma das formas democráticas de administrar a escola, tendo na sua composição: representante dos pais, dos alunos, dos funcionários, da direção, dos professores e da comunidade que se insere. São vários olhares sobre o mesmo objeto, fazendo com que esta administração estabeleça tanto políticas pedagógicas como administrativas. Apoiadas nessas opiniões a direção teria melhor base decisória.

Com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, estabeleceu-se a necessidade da construção do Projeto Político pedagógico nas escolas e da reformulação do Regimento Escolar.

O Conselho de Classe passou a ser regimentado, em 2001, no caput, do art. 30. No Regimento Escolar do Colégio Estadual T.E. de A.V. – Ensino Fundamental e Médio ficou descrito:

[...] “como órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, com atuação restrita a cada classe, tendo por objetivo avaliar o processo ensino-aprendizagem na relação professor-aluno e dar os procedimentos adequados a cada caso.” “E em seu

parágrafo único: Haveria tantos Conselhos de Classe quantas forem às turmas daquele Estabelecimento de Ensino”.

O Conselho de Classe, naquela escola então, passou a ser constituído pelo Diretor, Equipe Pedagógica, Coordenador Pedagógico, um representante da Secretaria e todos os alunos e professores que atuam na turma em questão, contando com a presença de pais ou responsáveis que eram convidados a participar. As reuniões aconteceriam ordinariamente, a cada bimestre, com datas previstas no Calendário Escolar e/ou extraordinariamente sempre que um fato relevante assim o exigisse.

Dalben (2006), além das atribuições peculiares do conselho de classe, afirma que os participantes têm papéis bem definidos no Conselho de Classe.

Papel da Direção: organizar os espaços, liderar e assegurar o cumprimento de um Conselho democrático, promover a discussão contínua da prática pedagógica.

Papel do professor pedagogo: coordenar e mediar o processo, promover discussão coletiva de forma integrada, ser o elo para encaminhamento do processo ensino-aprendizagem, articular o processo de construção e reconstrução desse mesmo processo, analisar elementos totalizantes e unificadores do processo de ensino e de produção do conhecimento.

Papel do aluno: representar a sua turma, participar do processo dialógico, promover uma nova relação educativa.

Papel do professor: analisar criticamente o rendimento dos alunos, propor estratégias pedagógicas para solucionar ou amenizar problemas detectados.

Papel dos pais: (este foi incluído pela proposta pedagógica no colégio pesquisado) observar em que perfil de turma seu filho está inserido, propor sugestões, de conhecer as práticas pedagógicas dos professores e acompanhar o desempenho da trajetória escolar de seus filhos identificando seus avanços e dificuldades.

Segundo o Regimento Escolar em questão, ficaria a cargo do Conselho de Classe estudar e interpretar os dados de aprendizagem, na sua relação com o trabalho do professor, na direção do processo ensino-aprendizagem, proposto pelo plano curricular e caberia ainda ao Conselho de Classe analisar os resultados

da aprendizagem na relação com o desempenho da turma e com o encaminhamento metodológico.

O Conselho de Classe verificaria, segundo o Regimento Escolar da escola pesquisada, se os objetivos, processos, conteúdos estariam coerentes com o referencial pedagógico do colégio e estabeleceria planos viáveis de recuperação dos conteúdos para os alunos, em consonância com o plano curricular do Estabelecimento de ensino, quando necessário.

Sob esse ponto de vista o Conselho de Classe se tornaria também mais um instrumento de avaliação na realização da proposta pedagógica.

3.2 Conselho de Classe Participativo e sua Organização

O Conselho de Classe é uma das instâncias colegiadas presentes na organização da escola. Vários professores, de diversas disciplinas, acompanhados da equipe pedagógica e direção, se reúnem para analisar, refletir e avaliar o desempenho dos alunos em suas séries e/ou ciclos, bimestralmente.

Há algum tempo atrás, a participação dos professores representantes das disciplinas, que compunham a grade curricular de cada série, era organizada através de convocação para reunião na qual se discutiria o processo de trabalho em sala de aula. Para isso os professores deveriam trazer consigo os apontamentos dos rendimentos e registros dos alunos desenvolvidos em sala de aula. O que se observava, era que cada professor participava de vários Conselhos de Classes na mesma escola, tantas vezes quantas eram as turmas que lecionavam, e até mesmo podendo participar em outras escolas.

A organização escolar para o Conselho de Classe se dava de forma fragmentada ou era por série ou por disciplina e tinha como característica a sua atuação no final da primeira etapa do Ensino Fundamental - 4ª série. Por ser final de ciclo as decisões do Conselho, implicaria em aprovação e reprovação dos alunos e, para isso, era necessário analisar o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Já na segunda etapa do ensino fundamental – 5ª a 8ª série – modificava-se a estrutura do Conselho. Era por série ou por disciplina.

A possibilidade de participação dos professores, dessa forma promove uma rede de relações entre os diversos profissionais da escola, permitindo a interação entre conteúdos, entre turnos, entre turmas nos ciclos ou série. (DALBEN, 2006, p. 32).

A priori, o Conselho de Classe era um espaço de discussão pedagógica, composto principalmente pelos docentes e pela equipe pedagógica, ainda que algumas escolas permitissem a presença dos alunos. Na escola pesquisada, já abria o Conselho de Classe para participação dos alunos do Ensino Médio, entendendo que pela sua idade, possuíam a capacidade de compreender o processo avaliativo, teriam melhores condições de transformar suas dificuldades em aprendizagem. Mesmo nas reuniões que não contavam com a presença do aluno, nos demais níveis de ensino (primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental), eles sempre eram as figuras principais das discussões e avaliações, estando presente por meio dos resultados de seus sucessos, fracassos, dificuldades ou necessidades, que eram postos nas discussões de ensino-aprendizagem. Por isso, o Conselho de Classe se configurava também:

Outra característica fundamental do Conselho de Classe é configurar-se como espaço interdisciplinar de estudos e tomadas de decisões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e, nesse sentido, é um órgão deliberativo [...]. (DALBEN, 2006 p. 33).

Sendo um órgão deliberativo, atuaria na verificação: dos objetivos alcançados, do uso das metodologias e estratégias de ensino adequadas; das formas e critérios de avaliação e instrumentos avaliativos; dos procedimentos utilizados para o conhecimento do aluno e formas de organização e acompanhamento dos estudos complementares; das formas de relacionamento com as famílias; e das propostas alternativas para alunos com dificuldades específicas.

Ao invés das práticas do Conselho de Classe se desenvolverem como momentos especiais e efetivos de análises, o que se verificava eram reuniões em que:

[...] os profissionais apenas construíam uma fotografia da turma. “Passavam em revista” todos os alunos, verbalizando notas, resultados, ou pontos de vista desconexos, como se estivessem “trocando figurinhas. (DALBEN. 2006 p. 36).

Os profissionais fechavam seus pontos de vista, sem estabelecer discussões sobre os critérios utilizados na aferição das notas, se foi realizada a aquisição dos conteúdos ministrados, sobre as metodologias, atividades ou procedimentos de ensino utilizados.

A avaliação escolar apresenta-se presa a medidas de rendimento, e a discussão centra-se na figura do aluno como portador de problemas que recaíam sobre a “falta de estudos”, a “falta de disciplina” e a “falta de interesse” diante das atividades escolares. (DALBEN. 2006 p. 36).

Da forma como estava posto o Conselho de Classe e diante de uma nova perspectiva de construir uma gestão verdadeiramente democrática, em que todos os setores da escola teriam sua representatividade, iniciaram-se no Colégio T.E, em 1998, estudos, discussões e planejamentos para a implantação de um Conselho de Classe Participativo. Nesse novo Conselho pais, professores, alunos e equipe pedagógica estariam envolvidos na construção de um processo participativo permitido pelo novo modelo de gestão, com o intuito de criar uma proposta pedagógica inovadora.

A princípio, várias foram as tentativas para organizar o Conselho de Classe Participativo. Para que acontecesse este Conselho foi preciso definir quem seriam os professores monitores das turmas, que, a princípio, eram selecionados pela afinidade que tinham com a turma. Em um segundo momento, nos casos em que os professores eram recém chegados na instituição, a Direção e/ou Equipe Pedagógica elegeria por votação ou indicação o monitor das demais turmas. Essa medida também era tomada, quando os profissionais efetivos da escola, às vezes, não correspondiam ao número de turmas. Havia a necessidade de se eleger, de forma democrática, o aluno representante de turma, que deveriam ter responsabilidade e características próprias, pois, além de participar dos Conselhos de Classe, também exerceria outras obrigações designadas pela função pela qual foi eleito.

Para que o Conselho de Classe ocorresse como o esperado, foi estruturada pela Equipe Pedagógica uma ficha diagnóstica por turma (base de dados) que era entregue ao professor de cada disciplina, o qual deveria preencher os dados, compondo o quadro geral que apresentava dois tópicos:

1-Dados gerais sobre a aprendizagem e disciplina;

2-Dados específicos de aprendizagem e disciplina, porém, registrando individualmente, as dificuldades de aprendizagens, disciplina ou freqüência do aluno.

No quadro geral da aprendizagem, destacavam-se como seria a turma quanto a sua participação (interessada, criativa, passiva, agitada, questionadora, participativa, produtiva, outras); o aproveitamento dos alunos em provas, em trabalhos de sala, em tarefas de casa; como estaria o conteúdo do bimestre (em dia, defasado ou adiantado). E outro quadro, o da disciplina, o questionamento era se os alunos desta ou aquela turma cumpriam as normas coletivas de disciplinas; se existia respeito entre eles e entre os professores; como era o relacionamento da turma (com os colegas e com os professores); e quanto à responsabilidade dos alunos em cumprir os horários, em entregar os trabalhos e assiduidade do aluno.

Após, o preenchimento dos dados, os professores entregavam as fichas à Equipe Pedagógica que transformava as informações em perfil da sala de aula, passando as referências para um impresso em forma de Ata de Conselho de Classe, para que a mesma fosse utilizada no Conselho de Classe, no dia agendado e previsto no calendário escolar.

O impresso da Ata de Conselho de Classe traz todas as informações necessárias de uma ata: o dia, mês e ano; em que local ocorreu o Conselho de Classe; o nome do professor monitor e dos alunos representantes; a turma, o período e o bimestre. Também são deixados espaços para registros à mão conforme a informação desejada.

O registro em ata era lida inicialmente, e referia-se ao quadro geral detectando perfil da turma quanto à aprendizagem e freqüência e em seguida, os problemas detectados quanto à disciplina. Esse quadro era previamente preparado pela equipe pedagógica através das informações coletadas nas fichas diagnósticas que podiam ser alteradas e completadas durante o Conselho de Classe. Em seguida, apresentava-se o quadro específico no qual aparecia o número de alunos matriculados, quantos foram os alunos citados por defasagem e/ou dificuldades de aprendizagem (dados que podem servir para ver o percentual de alunos com algum problema) e em quais disciplinas aparecem as dificuldades de relacionamentos e freqüência.

Todas as informações coletadas serviam para que os professores presentes, pais, alunos, direção e equipe pedagógica tomassem ciência do

envolvimento dos alunos com suas aprendizagens e também podiam sugerir medidas para a melhoria desse desempenho. Diante do quadro analisado verificavam-se quais as sugestões e contribuições dos alunos, da Equipe Pedagógica, Diretiva e Professores, dos pais. Todas as sugestões eram registradas em espaços específicos, todos os participantes assinavam e, ao término do Conselho de Classe, o documento ficava pronto.

Para que houvesse a participação de todos, havia uma organização previa na elaboração do cronograma observando a disponibilidade de cada professor monitor e entregue a eles através de um boletim informativo. A assembléia acontecia durante a Hora-atividade do professor e/ou durante a aula que estava prevista em horário de aula da turma. Os demais professores eram convidados e assistiam conforme a sua disponibilidade. Todos os alunos da turma participavam, pois era durante o horário normal de aula e os pais eram convidados. Os pais dos alunos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, disciplina, ou freqüência, eram convocados porque estes nem sempre podiam comparecer à escola. O Conselho de Classe Participativo acontecia sob a coordenação da Equipe Pedagógica e da equipe Diretiva da escola. O horário para os Conselhos de Classe era flexível, pois em alguns casos, havia a indisponibilidade dos pais para o horário previsto no cronograma. Assim o horário era mudado seguindo o que fora sugerido e em consonância com os demais membros, a fim de que todos pudessem participar do conselho.

Já em 2003, em outra gestão, a partir do terceiro bimestre, aconteceram algumas mudanças por se entender que a presença dos pais em horário de aula e paralelamente ao trabalho deles ficava inviável. Então o estabelecimento, estruturou a participação por amostragem: três alunos com notas acima da média, três alunos com notas abaixo da média, seis representantes dos pais (três pais de alunos que foram citados e três pais dos demais alunos).

O Conselho de Classe no colégio em destaque foi o resultado da evolução de um processo democrático que veio se atualizando, graças à direção e à equipe pedagógica, que, após tomar consciência da necessidade de um trabalho coletivo, da necessidade de uma avaliação escolar contínua e a integração da comunidade escolar na vida da escola, se propôs a mudar. Até mesmo porque em seu artigo 12, a LDBEN nº. 9.394/96 assinala como obrigação dos estabelecimentos

de ensino, a construção e a execução de seus projetos pedagógicos, assegurando o envolvimento dos educadores no planejamento escolar, que deve ser feito de maneira coletiva, articulada com as famílias e a comunidade.

Nesta mesma lei, são apontadas as atribuições das instâncias colegiadas na organização da escola como fundamental para a sua efetivação e nesta conjuntura o Conselho de Classe resgata seu papel de dinamizador do projeto pedagógico da escola, tornando um espaço privilegiado de produção de um conhecimento sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre a escola.

3.3 Participação da Família na Escola

A família tem se constituído objeto de análises nos campos da Psicologia e da Sociologia, que procuram compreender em que medida a educação familiar interage com o comportamento e a aprendizagem das crianças.

No domínio da Psicologia, os estudos abordam, em geral, aspectos relacionados com os estilos educativos parentais e consideram a personalidade e o comportamento educativo dos pais como dimensões que determinam o desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo dos filhos. Embora muitos dos trabalhos desenvolvidos nesta área não ignorem os aspectos sociais, referindo-se, por exemplo, à relação das práticas educativas da família com as suas regras socioeconômica e cultural, como as zonas rurais ou citadinas e com as diferentes raças e culturas, eles interessam-se particularmente pelos aspectos psicopedagógicos da família.

No âmbito da Sociologia, são referidos, entre outros, o nível cultural dos pais, o seu código sociolingüístico, a estruturação do meio familiar, a interação da mãe com a criança como fatores que, estando relacionados com o estatuto social, podem influenciar o sucesso escolar.

Como é possível observar, em qualquer dos campos de análise referidos, acentua-se cada vez mais a importância da interação família-escola.

Considerando o contexto de socialização familiar que tem como subjacente a importância da interação família-escola na compreensão do sucesso

escolar, parte-se de uma fundamentação teórica de base sociológica, “que procura caracterizar o contexto de socialização familiar que, permitindo equacionar a relação família-escola dentro de um mesmo quadro conceptual, tem o potencial de abrir novas perspectivas de abordagem da temática do (in) sucesso escolar” (MORAIS; NEVES, 1993).

Analisando a prática pedagógica familiar, a análise sociológica considera a natureza dos significados que orientam a comunicação intrafamiliar e que, em termos diferenciais, podem corresponder a significados de diferentes naturezas, dependendo do contexto e, por isso, ligados a situações concretas, imediatas e locais ou independentes do contexto e, por isso, mais ligados a situações que ultrapassam o concreto, o imediato e o local.

Ponderando ainda essa prática familiar, os estudos sociológicos também consideram as relações de poder e de controle que caracterizam a interação pedagógica entre transmissor (pais) e aquisidor (filhos) e que, em termos diferenciais gerais, podem traduzir uma interação dominada pelo transmissor (pais) ou uma interação em que o aquisidor desempenha também um papel ativo na relação pedagógica.

Ao dirigir o olhar para o contexto de socialização familiar, parto da idéia de que, tal como na escola, a criança está sujeita em casa a processos de socialização mediante os quais ela não só adquire determinados conhecimentos e determinadas normas de conduta social, como também adquire um determinado papel social que irá, em grande parte, determinar a sua resposta/comportamento em diferentes contextos de socialização, sobretudo, no contexto escolar.

Considerando que, dentre os vários outros contextos de socialização que constituem o espaço de desenvolvimento da criança, as práticas de transmissão-aquisição de conhecimentos e as modalidades de controle social são usadas no interior das famílias, elas são determinantes para a aprendizagem cognitiva e socio-afetiva do aluno.

Tomando como referência cada um dos contextos de socialização, deve-se observar não só sobre a natureza dos discursos valorizados na família como também sobre as características das práticas (práticas instrucional e reguladora) usadas pela família no processo de interação pedagógica.

Os estudos que levam em conta os discursos familiares, procuram ter em conta os conhecimentos, atividades e competências cognitivas que fazem parte do discurso instrucional da família e as normas de conduta social, valores e competências socio-afetivas que caracterizam o seu discurso regulador. Também ao centrarem-se nas práticas, pretende-se considerar as regras que definem a prática instrucional, isto é, as regras discursivas (seleção, seqüência, ritmagem, critérios de avaliação) que regulam o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos e as regras que definem a prática reguladora, isto é, as regras hierárquicas que regulam as modalidades de controle social.

Quando se contempla os discursos presentes na família, é possível obter-se informações sobre o tipo de conhecimentos/atividades privilegiados na aprendizagem dos filhos e que, em termos de relação com o discurso instrucional da escola (ciências, história, educação visual, etc.), pode considerar-se como conhecimentos acadêmicos (discurso oficial) ou como conhecimentos não acadêmicos (discurso local).

Desse ponto de vista, as famílias podem distinguir-se pelo fato de haver ou não em casa um discurso oficial permeado de conhecimento não-acadêmico.

É ainda possível analisar as famílias quanto ao tipo de atitudes que valorizam (obediência, respeito ou cooperação, iniciativa, sentido de responsabilidade), as quais podem ou não estar relacionadas com as atitudes/valores/normas de conduta social contidos no discurso regulador da escola/sala de aula.

Ao analisarem-se as práticas de transmissão/aquisição dos conhecimentos e as modalidades de controle social que as famílias usam na interação com os filhos, é possível obter informações sobre o grau de controle que os pais/mães dão aos filhos no processo de ensino-aprendizagem (isto é, o controle que os filhos têm sobre a seleção, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação) e sobre a forma como os pais/mães controlam as atitudes comportamentais dos filhos ao nível das relações hierárquicas. De acordo com essas dimensões, as famílias podem distinguir-se pela forma como são realizadas as relações de poder inerentes ao processo de transmissão/aquisição.

Do ponto de vista da prática instrucional, segundo Morais e Neves (1993), determinadas famílias podem caracterizar-se por valorizarem um processo de transmissão/aquisição de conhecimentos em que não é dado aos filhos qualquer controle sobre esse processo; neste caso, a seleção, seqüência, ritmagem e critérios de avaliação do ensino-aprendizagem são controlados pelos pais (os transmissores), o que significa que os filhos adquirem apenas o que os pais querem que adquiram (seleção), segundo uma ordem pré-estabelecida (seqüência), dentro de um tempo determinado (ritmagem) e de acordo com padrões fixos de produção (de aprendizagem) que os pais definem e explicitam (critérios de avaliação).

Outras famílias podem, pelo contrário, caracterizar-se por valorizar um processo de transmissão/aquisição de conhecimentos que dá aos filhos certo grau de controle sobre a sua própria aprendizagem. Neste caso, e dentro de certos limites, os filhos podem selecionar o que aprendem, pela ordem que lhes é mais conveniente, dentro do seu próprio ritmo de aprendizagem e de acordo com critérios que se ajustam aos seus padrões de realização.

No significado sociológico visto pelos autores acima citados, a prática instrucional na família é caracterizada na relação pais-filhos (transmissor/aquisidor). São os pais (transmissor) que sempre detêm o poder, decidindo a forma como se processa o ensino-aprendizagem dos filhos (aquisidor).

Do ponto de vista da prática reguladora, as famílias podem estabelecer critérios que privilegiam modalidades de controle imperativo ou posicional (em que o controle exercido pelos pais é feito com base na diferenciação das posições hierárquicas, tornando explícitas as relações de poder entre pais e filhos). Ou privilegiam modalidades de controle pessoal (em que o controle exercido pelos pais tem em consideração os atributos pessoais de cada criança, deixando implícitas as relações de poder entre pais e filhos).

Correspondendo aos componentes de um mesmo processo geral de socialização e, por isso, intimamente interligadas, as práticas instrucional e reguladora podem expressar, no seu conjunto, uma prática pedagógica centrada no filho, cuja função é essencialmente auto-reguladora, ou uma prática pedagógica centrada no transmissor, cuja função é principalmente didática. De um ponto de vista analítico é, contudo, importante que esses dois componentes sejam tomados em separado, pois é possível haver situações particulares em que as relações de

comunicação entre pais-filhos sejam reguladas por princípios diferentes de acordo com a natureza instrucional ou reguladora do processo de socialização familiar.

A esfera da relação família-escola influencia sobre o aproveitamento dos alunos. Ao se considerar que os contextos familiar e escolar, enquanto contextos de socialização se definem por um conjunto de significados e de relações de comunicação que, em última análise, são o reflexo da estrutura hierárquica que caracteriza esses contextos.

Dessa forma, penso que as crianças que são socializadas na família através de um conjunto de significados e de relações de comunicação diferentes das que ocorrem na escola (particularmente na sala de aula) poderão estar desfavorecidas relativamente a outras crianças em que os significados e as relações de comunicação, valorizadas na família e na escola, se aproximam.

Dado que a escola está instituída num código elaborado que as práticas pedagógicas escolares, enquanto realizações diferenciais desse código podem assumir-se como modalidades mais centradas no transmissor ou como modalidades mais centradas no aquisidor, é possível compreender em que medida o sucesso ou o insucesso escolar podem estar associados a aspectos de natureza sociológica, que têm a ver com a relação de continuidade ou de descontinuidade entre os diversos componentes que definem os contextos de socialização familiares e escolares.

O envolvimento de pais na vida escolar dos filhos foi bastante pesquisado na década de noventa por autores nacionais e estrangeiros como Freitas, Maimoni e Siqueira (1994); Maimoni (1998); Bradley, Caldwell e Rock (1998); Steinberg, Dornbush e Darling (1992); entre outros que tentaram mostrar o quanto pode ser produtiva a parceria escola-família. Esses estudos tentaram, de início, definir o que é esse envolvimento de pais. Alguns pesquisadores definiram o envolvimento, na medida em que pais participam das atividades associadas à vida escolar do filho, tais como: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, ver caderno com as lições da escola, verificar se o filho fizeram as tarefas, estabelecer horário de estudo, informar-se sobre matérias e provas, entre outros.

Os pesquisadores destacados definiram o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos como as interações direcionadas ao próprio desenvolvimento

de seus filhos, encorajando este desenvolvimento através do reforço aos esforços da criança e arranjo de experiências de enriquecimento cultural.

Foi considerado pelos pesquisadores que um pai envolvido é aquele que auxilia seus filhos nas tarefas escolares, participa da programação da escola, assiste às atividades esportivas e extracurriculares do filho e auxilia o filho adolescente a selecionar cursos e toma conhecimento de como o seu filho está indo na escola. Tal comportamento demonstra um modelo de “pai ideal”.

Há ainda alguns estudos em que Grolnick e Slowiaczek (1994) propuseram um modelo em três dimensões, esclarecendo o envolvimento dos pais:

- 1º) Pelo seu comportamento em relação à escola;
- 2º) Pela sua disponibilidade afetiva e pessoal, relacionada à vida escolar do filho;
- 3º) Pela oportunidade de experiência intelectual/cognitiva, que estes pais proporcionam aos seus filhos;

Descobriram também que, se professores percebem que os pais estão envolvidos, atendem melhor o aluno na escola se o filho percebe que seus pais estão envolvidos, podem ser influenciados pelo comportamento dos pais, no que se refere à importância que dão à escola. Por outro lado, filhos que tiram boas notas podem levar suas mães a serem mais envolvidas e mães envolvidas influenciam o envolvimento dos pais.

Já em pesquisas brasileiras realizadas por Freitas, Maimoni e Siqueira (1994) revelou-se um dado inesperado, o maior envolvimento de pais na vida escolar de seus filhos. Porém o grau de envolvimento dos pais com os estudos dos filhos parece ser influenciado por duas grandes dimensões:

- O nível de necessidade do filho;
- A disponibilidade do pai, e não da mãe.

Talvez, então seja preciso reavaliar o papel do pai, quando presente na família, em relação ao aspecto educacional da criança e do jovem.

Um outro dado importante, que surgiu das pesquisas tanto nacionais, como das estrangeiras, dos autores já citados, diz respeito à relação entre os níveis sócio-econômico e cultural e o envolvimento, mostrando que os pais podem se tornar envolvidos com a vida escolar dos seus filhos, independente de seu nível socioeconômico.

Autores de diferentes orientações teóricas parecem concordar que nenhum efeito antagônico seja irreversível, quando se fala em aprendizagem e em escola. Portanto, um aluno com dificuldades escolares pode ter esse quadro revertido, em qualquer época de sua vida escolar. Em um quadro de referência psicanalítico, uma criança que entra para a escola com uma baixa auto-estima, pode ter essa auto-estima reconstruída, em um ambiente escolar que fortaleça o seu ego, através de experiências de sucesso.

Estudiosos já citados, preocupados com essa problemática, e no intuito de restituir aos pais a sua capacidade de criar filhos em condições de serem bem-sucedidos em sua vida escolar futura, projetaram formas de torná-los mais envolvidos desde cedo, para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. A colaboração família-escola tem sido bastante enfatizada como uma das metas para a educação no milênio que se inicia, como pôde ser observado no relatório elaborado para a UNESCO (2000). Estudos recentes têm sido desenvolvidos nessa direção, mostrando as vantagens dessa parceria para a escola e para os alunos. Porém, antes da entrada da criança para a escola, a família se coloca como a principal mediadora das aprendizagens infantis. E uma das variáveis, que têm sido estudadas, dizem respeito a como se dá essa mediação e no que ela pode ampliar o potencial de aprendizagem dos alunos, facilitando o trabalho futuro de professores.

A escola contemporânea é, pois, uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não pode ser mais pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não pode mais ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais.

A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, que era inspirada numa visão em que o professor era encarregado da educação de crianças no lar. Analogamente, a família contemporânea é uma novidade social e cultural em comparação com a família de algumas décadas, de 20 a 30 anos atrás. As relações entre pais e filhos, nessa nova situação, não podem tomar como modelo àquelas vigentes no passado.

Tanto no que diz respeito à escola como no que se relaciona com a família, houve mudanças e rupturas institucionais. Descrever esse quadro como sendo de tensão é uma apreciação valorativa, que pode ser um descaminho teórico

de análise e de investigações empíricas e, por isso mesmo, conducente a sérios equívocos na fixação de diretrizes de atuação na esfera pública ou privada.

A emergência de novidades não é necessariamente uma indicação de crises institucionais, mas talvez apenas de mudanças sociais inerentes aos quadros da sociedade contemporânea. No caso da escola, haveria crise se o mundo escolar, que tem sua uma cultura própria, permanecesse imobilizado num momento que é caracterizado por fortes mudanças sociais e culturais.

A escola básica de hoje então, não tem a visão preceptorial de outrora. É uma outra escola, principalmente por ser altamente expandida, e suas declaradas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca.

As instituições formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea.

Novas propostas de formação docente devem partir do próprio conceito de escola, não apenas como é formulado pela eventual contribuição de teorias da Sociologia, da Antropologia, da Administração e de outras áreas do conhecimento que se propõem a descrever e explicar os "fatos" da vida escolar, mas também pelo desenvolvimento de um ponto de vista pedagógico, que leve em conta esses fatos na ordenação desejável das atividades escolares.

Comunidades sociais, como igrejas, partidos políticos, associações culturais ou recreativas e outras, têm semelhanças com a escola básica porque são instituições empenhadas, de alguma forma, num esforço de ensino e de transmissão cultural, embora a escola tenha um traço que a singulariza: a escolarização básica, que alcança a todos numa sociedade democrática. A escola deve deixar-se impregnar extensivamente pela herança cultural, e não pela parcialidade de propósitos doutrinários, ideológicos ou pelo cultivo e preparação de atividades específicas.

Outro traço distintivo da escola é que ela sempre tem endereço e vizinhança, o que afeta profundamente a sua convivência social interna, muito além

do que é possível ou desejável em outras instituições. Cada escola, mesmo quando integra um sistema, desenvolve uma comunhão harmoniosa a partir do seu enraizamento numa situação local.

A idéia de escola é a de uma comunidade histórica de professores e alunos, nem muito grande nem muito pequena, com tradições próprias que dão origem a lealdades, obrigações e sentimentos dedicados a iniciar sucessivas gerações de recém-chegados à condição humana.

O ponto de vista pedagógico não deve, pois, ser uma tentativa de aplicação de conhecimentos recebidos em possíveis descrições e explicações de fatos escolares, mas um esforço de compreensão da escola como um projeto institucional para transformar uma comunidade de professores e alunos, onde ocorrem encontros de gerações, numa comunidade espiritual fundada numa visão ética, cujos efeitos educativos se prolongam além dos anos de escolaridade.

A família e a escola surgem então, como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas. A família, atuando como propulsora ou inibidora do crescimento físico, intelectual e social do indivíduo. A escola constitui-se num contexto onde as crianças investem seu tempo, envolvem-se em atividades diferenciadas, ligadas às tarefas formais (pesquisa, leitura dirigida, por ex.) e aos espaços informais de aprendizagem (hora do recreio, excursões, atividades de lazer).

Nesse ambiente, o atendimento às necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais da criança é realizado de uma maneira mais estruturada e pedagógica que no ambiente de casa. “A família não é, portanto, o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar o seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento” (CEZAR-FERREIRA, 2004).

Buscando compreender as relações entre família e escola, este trabalho de pesquisa apresenta uma experiência, a do Conselho de Classe, realizada após a reflexão sobre as diferentes perspectivas do envolvimento entre ambos os segmentos (família e escola) e as possíveis influências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana. Mudou-se o entendimento de família e mudou-se o entendimento de escola. Evidencia como a integração entre eles tem repercutido sobre os processos de aprendizagem e percepções de pais e

professores sobre esta relação. Assim algumas considerações foram feitas a respeito da necessidade de promover uma integração mais efetiva entre a família e a escola e de programar ações que permitissem as inter-relações entre os dois ambientes.

No papel dos pais na escolarização dos filhos e suas implicações para a aprendizagem há aspectos a serem ressaltados: a família como impulsionadora da produtividade escolar e do aproveitamento acadêmico e o distanciamento da família, podendo provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas.

Apesar da família ser apontada como uma das variáveis responsáveis pelo “fracasso escolar do aluno” (CARVALHO, 2000), a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem humana é inegável. Um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola. Nesse contexto, os recursos psicológicos, sociais, econômicos e culturais dos pais são aspectos essenciais para a promoção do desenvolvimento humano.

A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na aquisição do saber culturalmente organizado e em suas áreas distintas de conhecimento. A escola deve resgatar, além das disciplinas científicas, as noções de ação política e a busca da cidadania e da construção de um mundo mais equitativo. Deve visar não apenas a apreensão de conteúdo, mas buscar a formação de um cidadão inserido, crítico e agente de transformação, já que é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das idéias, ideais, crenças e valores. Para López (2002, p. 35), “a família não tem condições de educar sem a colaboração da escola”.

As ações educativas na escola e na família apresentam funções distintas quanto aos objetivos, conteúdos e métodos, bem como as expectativas e interações peculiares a cada contexto. O ambiente escolar tem objetivo programado e é avaliado como uma competência que permite a estruturação da aprendizagem. Já, no contexto familiar, a mãe considera a sua tarefa de ensinar as atividades escolares como mais uma tarefa doméstica de supervisão e cuidados que devem ser dispensados aos seus filhos.

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser elevados. Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (LEITE; TASSONI, 2002). A escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Cada vez mais cedo, a escolarização tem se tornado presente na vida das crianças e, mais tarde, tem se finalizado pelo distanciamento, em algum momento da vida, por fatores pessoais, do contexto escolar e reiniciam-se tempos depois. A introdução de modelos e maneiras de propiciar a interação entre a família e a escola, reconhecendo a contribuição e os limites da família na educação formal, é fundamental para “diversificar os sistemas de ensino e envolver, nas parcerias educativas, as famílias e os diversos atores sociais” (MEC; UNESCO, 2000, p. 56). A seguir, discuto os benefícios de uma integração entre a família e a escola para a educação formal do indivíduo e as repercussões decorrentes da falta ou da pouca integração entre ambas.

As pesquisas de Costa (2003); Fonseca (2003); Marques (2002) têm demonstrado os benefícios da integração família e escola, particularmente, quando o projeto pedagógico da escola abre espaço para a participação familiar e reconhece os papéis diferenciados de ambas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. É o projeto pedagógico que permite uma flexibilização das ações conjuntas, de forma complementar, e o desenvolvimento de repertórios singulares a cada espaço educacional (ANANIAS 2000; ANTUNES, 2003). Enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada.

Os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos. Destacam-se cinco aspectos do processo de funcionamento da família, considerados fundamentais para promover a integração entre esses dois ambientes. São eles:

- 1- A interação verbal entre a mãe e a criança;
- 2- O relacionamento afetivo positivo entre os pais e a criança;
- 3- As crenças e as influências dos pais sobre os filhos;
- 4- As estratégias disciplinares e de controle;
- 5- As expectativas dos pais.

Estes aspectos influenciam a família, de maneira direta, e a escola, indiretamente, constituindo-se num campo de investigação extremamente rico, cujos dados poderiam subsidiar as políticas públicas brasileiras no que diz respeito à elaboração de planos e projetos nacionais.

No que tange à escola, a qualidade da instrução, a organização escolar, as metodologias de ensino, o número de alunos em sala e o apoio pedagógico fornecido aos professores são evidenciados como aspectos que podem contribuir para a melhoria do sistema escolar. Mesmo quando a instituição escolar planeja e implementa um bom programa curricular, a aprendizagem do aluno só é evidenciada quando o aluno é cercado de atenção da família e da comunidade. Neste caso, a família e a comunidade devem ser orientadas quanto às novas abordagens utilizadas no ensino, visando acompanhar o progresso e as necessidades do educando.

Em uma investigação realizada, na escola pesquisada, para relacionar os benefícios decorrentes da parceria família e escola no ensino básico, os respondentes (diretores e equipes pedagógicas de escolas) indicaram melhor compreensão dos pais sobre a escola e a educação em geral. Isso foi conseqüência da realização de reuniões conjuntas, com oportunidades para os pais falarem do seu papel e de si mesmos, promoção de encontros específicos – Conselho de Classe Participativo – com o objetivo de ajudar pais e professores, em momentos críticos, no favorecimento de troca de informações entre professores e pais, abertura de canais de comunicação entre a escola e a família, beneficiando os alunos, dentre outros, como resultados dessa integração. No entanto, quando predomina uma fraca ou pouca integração entre a família e a escola, as conseqüências são variadas.

Para estimular e programar a participação dos pais, de modo a fortalecer essa nova cultura de participação, foi necessário estabelecer, no projeto pedagógico da escola, espaço físico e estratégias diferenciadas. O primeiro passo

para isso foi a identificação eficaz do tipo de envolvimento da família com a escola que, por sua vez, depende do reconhecimento e da descrição sistemática dos padrões e modelos de relação constituintes de tal envolvimento.

Como o termo envolvimento dos pais foi empregado, pode definir uma ampla gama de atividades que concernem tanto à escola quanto à família. Assim, era preciso não só ter clareza, mas também especificar quais eram as atividades referidas.

Nas relações entre a família e a escola apresentam modelo e formas de interação bem peculiares que precisam ser identificadas, apreendidas e analisadas com o intuito de propiciar uma melhor compreensão, não só dos aspectos gerais da integração entre ambos, como também daqueles mais peculiares a cada ambiente.

Em síntese, os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento, que sejam compatíveis com a realidade dos pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos. Na escola pesquisada, os pais participavam não somente em Conselho de Classe, como também nas demais assembleias para organização e execução de ações pertinentes àquele espaço escolar, como eventos, reuniões dos colegiados para definir democraticamente através de sugestões e voto sobre as comemorações, festividades e projetos.

É importante ter em mente que, em todos os tipos de envolvimento família-escola, a qualidade dos relacionamentos é mais importante que a quantidade. As formas peculiares de relacionamento que pais e escolas mantêm entre si dependem, sobretudo, das percepções que cada um desses segmentos tem de si próprio e do outro.

A escola fortaleceu a parceria família-escola através de seu Conselho Escolar e a APMF/Jovem (Associação de Pais, Mestres e Funcionários e os jovens da comunidade), que são órgãos colegiados que acompanhavam todas as ações escolares e tinham, nesta gestão compartilhada, citada neste trabalho, a função de

abrir a discussão quinzenal, diante das necessidades pesquisadas por eles na escola, dentro do contexto da comunidade. A partir dessa discussão desencadeavam as ações a fim de colocar o Colégio T.E. como uma escola bem conceituada por suas atitudes pedagógicas, pela sua gestão participativa e por ser um ponto de referência no bairro. Sendo assim, determinadas as ações, o colegiado saía em campanha, convidando os demais pais para participarem da vida escolar daquele bairro. Até mesmo porque esta comunidade é bastante envolvida, não só com as ações da escola, como também em outros setores sociais do bairro, tais como: eventos da igreja, eventos políticos partidários, campanhas de saúde, e outros.

4 PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NO CONSELHO DE CLASSE

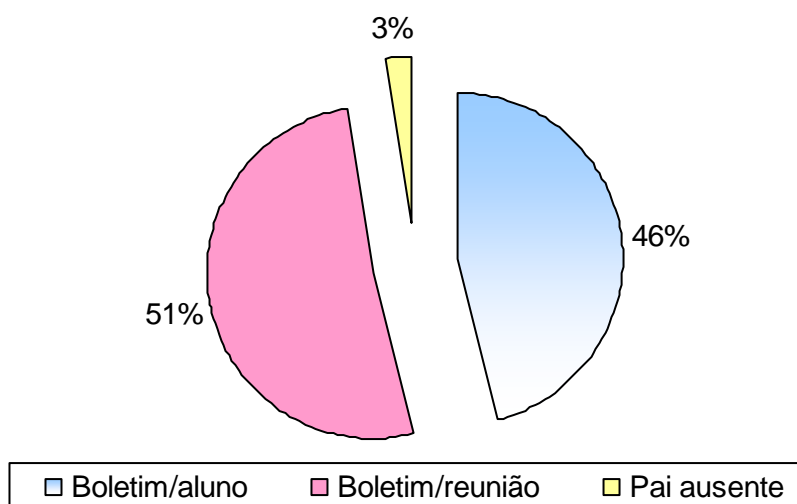
Através dos gráficos e relatos, será demonstrada a participação dos pais tanto em Conselho de Classe como na entrega de boletins descrevendo fielmente falas e representando nesses momentos distintos, bem como o não comparecimento deles. Apresentará também algumas sugestões e encaminhamentos de todos os envolvidos no conselho de classe participativo: alunos, pais, professores, equipe pedagógica e diretiva. A fonte da investigação está baseada em relatórios, Atas do primeiro e terceiro bimestres do Conselho de Classe Participativo, do ano de 2003, considerando importante para esse momento a aprendizagem, disciplina e a frequência do aluno dentro do contexto escolar. A escola analisada na pesquisa apresentou as Atas datadas de 2003, porque o corpo administrativo da gestão de 2002, que sucedeu a gestão de 1998-2001, desconsiderou as documentações dos Conselhos de Classe, inutilizando-as, portanto a pesquisadora só teve acesso as atas encontradas do 1º e 3º bimestre de 2003. As características da comunidade apresentada, nas Atas, não ficam claras nem para o pesquisador. É impossível saber, portanto, quem eram os pais, qual o grau de escolaridade, quais profissões exerciam. Por isso, entre a descrição da gestão democrática (1998 a 2001) e suas ações pedagógicas e o relato da documentação apresentada na pesquisa estão desconectados, fica perceptível que já começava haver mudanças no tipo de gestão. Nesse caso, a intenção deste trabalho foi deixar registrada que a gestão democrática como ela era entendida pode mudar o rumo de uma comunidade, mas precisa ter continuidade. Cabe a gestão atual, a tentativa de resgatar novamente todo o processo democrático, se assim o desejar.

5ª série A

Esta turma foi considerada, na época, pelos seus professores, como “muito numerosa e com problemas de adaptação porque é a série inicial do segundo ciclo”. Estavam matriculados, na turma, 39 (trinta e nove) alunos. Tinham a professora de História como monitora da turma, e os representantes da sala. Já apresentavam um menor número de pais na entrega de boletins e um pouco mais

nos conselhos. Isso certamente acontecia porque os boletins eram entregues para os alunos que obtinham a média. Por ser uma série de grandes mudanças, grade curricular e horário diferenciado para cada disciplina, os alunos demonstravam falta de compromisso com a escola, com as tarefas e atividades em sala, considerada pelos professores como questões relevantes para a aprendizagem. Relataram que alguns alunos apresentavam dificuldades na escrita. Esta observação foi feita pelo professor monitor em ambos os bimestres. Com este perfil, apenas dezoito (18) alunos atingiram a média e levaram o boletim para casa como era costume da escola (alunos com média levavam o boletim para casa, mas os pais eram convidados a participar do conselho de classe), vinte alunos (20) tiveram seus pais presentes na entrega do boletim e apenas um (01) pai não compareceu na entrega e não fez justificativa da sua ausência. Na participação no Conselho de Classe foram mais presentes, em um total de vinte (20) pais dos trinta e nove (39) matriculados.

GRÁFICO 1 - Comparecimento dos pais da 5ª série A na entrega de Boletim
1º Bimestre

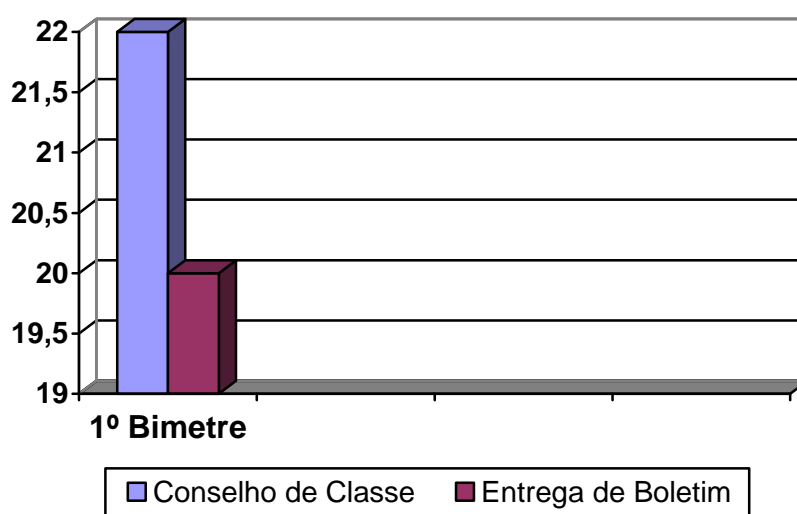


Fonte: O autor

Conforme demonstrará o gráfico 2, os pais demonstram mais interesse em participar da vida escolar dos filhos, como no Conselho Escolar, e no Conselho de Classe. Mesmo sem compreender sobre metodologias de ensino, eles participam e sugerem posturas de respeito, entre outras, tanto em relação ao professor como

aos colegas, pois sabem que normas e valores competem principalmente a eles. Os mesmos compareceram em menor número na entrega do boletim, demonstrando que não basta só pegar o boletim. O mais importante era se envolver com a vida cotidiana e escolar do filho.

GRÁFICO 2 - Comparativo da participação dos pais da 5ª série A – 1º Bimestre



Fonte: O autor

Quanto à disciplina, observou-se os alunos conversavam e brincavam bastante. Por isso no primeiro bimestre, dos trinta e nove (39) alunos matriculados, vinte e três (23) foram citados no Conselho de Classe, dos quais: vinte e dois (22) citados em aprendizagem, cinco (05) em aprendizagem e disciplina, um (01) aluno por disciplina, dois (02) aprendizagem e freqüência.

No segundo bimestre, já diminuiu o número de alunos citados, mas sem muito significado, pois dos vinte e dois (22) alunos citados, vinte e um (21) são por aprendizagem, destes nove (9) também em disciplina e três (3) alunos foram citados pela freqüência.

Como sugestão dos alunos para melhoria do desempenho da turma, no primeiro bimestre, foi proposto eliminar as conversas e as “bagunças” e que todos deveriam copiar os conteúdos e tarefas completas.

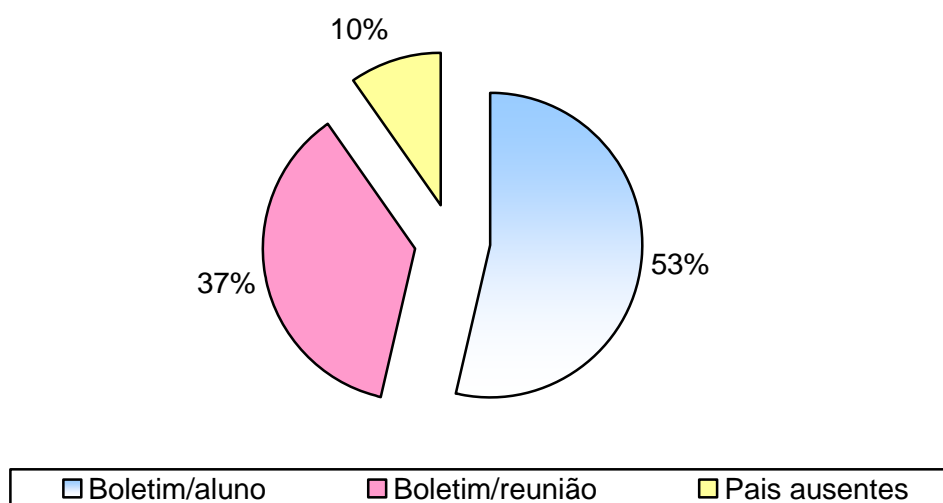
Os professores sugeriram que os pais acompanhassem os filhos, olhando os cadernos diariamente; que deveriam providenciar a agenda escolar (agenda própria da escola onde são marcados os trabalhos e os dias de entrega, provas, conteúdos relacionados para prova, recados para os pais, passeios, etc.); que os pais deveriam selecionar os programas de TV, pois “os alunos estão disponibilizando tempo para isso e vendo qualquer programa”, contudo os alunos estavam copiando alguma brincadeira dos desenhos assistidos; horário para fazer tarefas, incentivar seus filhos à leitura, observar o que estão lendo; e, sempre que precisar, procurar a escola.

A Equipe Pedagógica e Diretiva informou que chamaria os pais para conversas particulares sobre os alunos citados em Conselho, principalmente os que foram citados por indisciplina e todas as vezes que achasse necessário. Também solicitou aos familiares presentes que observassem os recados dos professores e da escola nas agendas e que mandassem os avisos da escola assinado por eles, como era de costume.

Os pais, por sua vez, pediram que “não esperasse passar o prazo de cinco dias para avisar as famílias de que os bilhetes não estavam sendo assinados por eles, que entrassem em contato imediatamente”, e solicitaram ainda que a escola cobrasse dos demais pais o comparecimento em Conselho, sendo que todos são convidados e poucos compareceram e os pais dos alunos citados são convocados e o mínimo compareceu.

No terceiro bimestre, a turma continuava com o perfil de turma numerosa. Os alunos ainda demonstravam ser um pouco descompromissados, alguns ainda não faziam as tarefas de casa e outros faziam a tarefa de casa em sala mesmo. Ainda permaneciam algumas brincadeiras. Do total 22 (vinte e dois) levaram o boletim para casa, 15 pais compareceram na reunião de entrega de boletim e 04 (cinco) não justificaram a sua ausência. No Conselho de Classe a participação dos pais foi por amostragem. Apenas oito (08) foram convidados, quatro (04) de alunos com nota acima da média, quatro (04) de alunos com nota abaixo da média. Isto porque os pais já demonstravam dificuldade de participar dos conselhos.

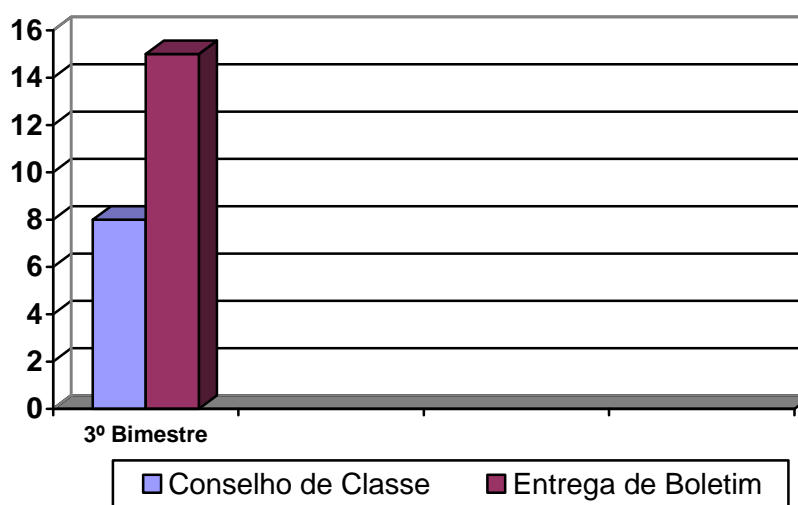
GRÁFICO 3 - Comparecimento dos pais da 5ª série A na entrega de Boletim 3º Bimestre



Fonte: O autor

No gráfico 4 os pais demonstram interesse em participar da vida escolar dos filhos, já em maior número na entrega de boletim, devido às mudanças ocorridas na estrutura do Conselho de Classe.

GRÁFICO 4 - Comparativo da participação dos pais da 5ª série A – 3º Bimestre



Fonte: O autor

Quanto à disciplina, ainda permanecia um pequeno grupo de alunos com conversas paralelas e brincadeiras. Mesmo assim, no terceiro bimestre, foram citados dezesseis (16) alunos ao Conselho de Classe, dos quais, sete (07) citados em aprendizagem, oito (08) em aprendizagem e disciplina, um (01) por aprendizagem, frequência e disciplina.

Os alunos melhoraram quanto às brincadeiras, por isso foi dada a oportunidade de trocar os representantes da turma, como sugestão do bimestre anterior feita pela equipe pedagógica. A fim de incentivar e responsabilizar os alunos daquela série, neste bimestre, P.E. e B.C. passaram a ser os representantes da turma. Eles, juntamente com os demais, solicitaram que os companheiros respeitassem mais os colegas de sala e os professores, pois compreendiam que as conversas e as brincadeiras atrapalhavam a aprendizagem.

Os professores, no terceiro bimestre, sugeriram que deveriam mandar tarefas extras para quem não cumprisse com as atividades de sala. Como sugestão do professor monitor da turma, foi feita a solicitação para que “todos os professores tivessem uma mesma postura diante dos alunos e que passassem tarefas todos os dias”, porque se percebia que o motivo da indisciplina era gerado pelas diversas posturas dos professores e das metodologias utilizadas.

Quanto à equipe pedagógica, foi preciso tomar medidas mais acentuadas, como por exemplo, suspender da aula o aluno que brincasse ou bagunçasse até o comparecimento dos pais, devendo o aluno permanecer com atividades referentes às aulas programadas no horário, em atividade na biblioteca. Reforçou-se as necessidades de se respeitar os colegas e professores, e solicitou que os professores atendessem em sistema de monitoria os alunos que continuassem apresentando dificuldades na aprendizagem.

Os pais presentes continuaram solicitando que “os professores continuassem com atitudes enérgicas e que os alunos deveriam diminuir as conversas para que pudessem ter mais concentração e que tivessem mais interesse na escola”; sugeriram que “os alunos que ainda permanecessem com brincadeiras, não participassem das atividades extra classe até quando entendessem as regras de respeito e cooperação”.

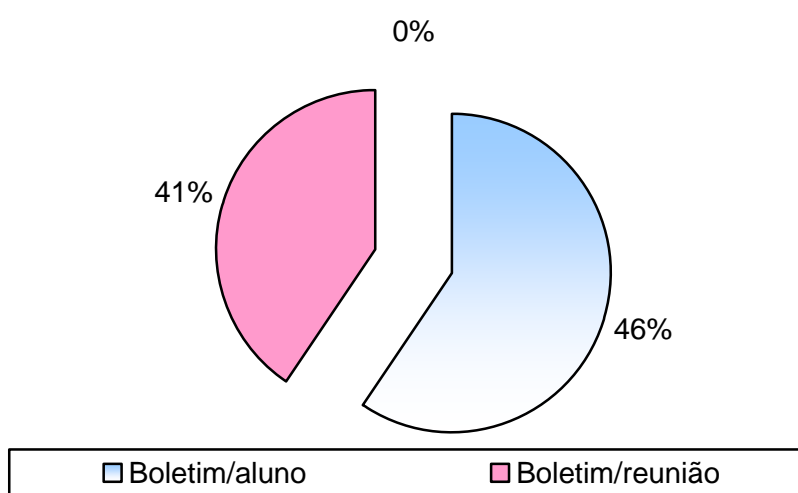
Aos findar o ano letivo, havia quarenta (40) alunos matriculados nessa turma dos quais 85% (34 alunos) foram aprovados; 7,5% (3) reprovados pelo

numero excessivo de faltas que não extrapolaram o percentual de 25% permitido por lei, mas influenciaram diretamente na aprendizagem e 7,5% (3) transferidos por mudança de endereço.

6ª série A

Esta série tinha como monitora a professora de Educação Física e, como representantes de turma, os alunos A.R. e J. Para a professora monitora, a turma era considerada pelos demais professores como boa, unida, participativa com um conceito bom de aprendizagem, mas com alguns alunos que não entregavam os trabalhos de pesquisas, não faziam as tarefas apenas de algumas disciplinas. De forma geral, a turma era boa, mas os professores demoravam a iniciar a aula propriamente dita, devido às conversas paralelas. Também considerada uma turma numerosa, com trinta e dois (32) alunos matriculados, dos quais dezenove (19) levaram o boletim para casa porque atingiram a média e, de treze (13), os pais compareceram à entrega de boletim, que foi programada pela escola para que eles conversassem com os professores das disciplinas que estavam à disposição para recebê-los.

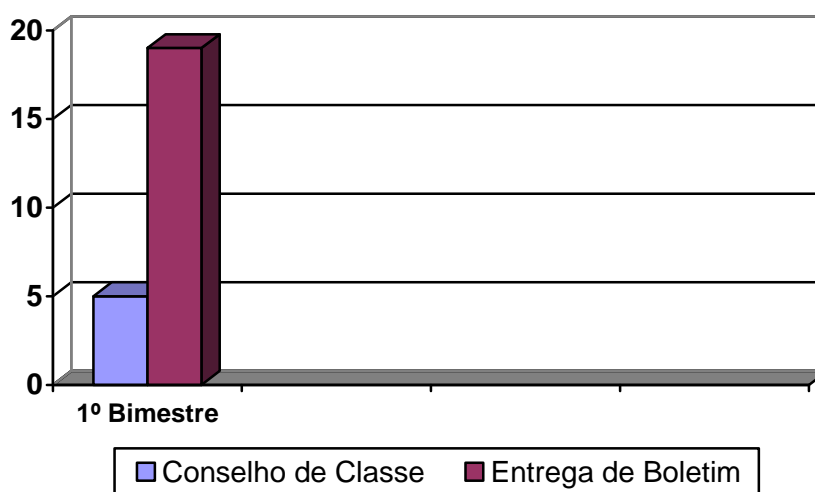
GRÁFICO 5 - Comparecimento dos pais da 6ª série A na entrega de Boletim 1º Bimestre



Fonte: O autor

No gráfico 6 é perceptível que os pais demonstram menos interesse em participar no Conselho de Classe quando os filhos apresentam boas notas. Em análise, os pais demonstraram que há mais necessidade de acompanhar a vida escolar do filho, somente quando as notas estão abaixo da média.

GRÁFICO 6 - Comparativo da participação dos pais da 6ª série A – 1º Bimestre



Fonte: O autor

Quanto à disciplina, é uma turma que demonstrava ser unida e todos se davam bem. Eram bastantes companheiros. O único problema da turma demonstrado eram as conversas e brincadeiras. Dos trinta e dois (32) alunos matriculados, apenas nove (09) foram citados no primeiro Conselho Classe, dos quais, quatro (04) por dificuldades de conteúdos, de disciplina e de freqüência; dois (02) citados por terem dificuldades de aprendizagem e freqüência; um (01) citado por dificuldade de aprendizagem e disciplina; um (01) citado por dificuldade de disciplina; um (01) citado por dificuldade de disciplina e freqüência. Nesses levantamentos para o Conselho de Classe fica claro para turma, professores e pais (mesmo que só haviam comparecido na entrega de boletim) que a indisciplina e as faltas atrapalham diretamente na aprendizagem dos alunos.

Quanto às medidas para melhoria do desempenho, foi sugerido pelos alunos, no primeiro bimestre, que eles “deveriam obedecer rigorosamente o mapa de sala e que, nas aulas de Ciências e Geografia, nas quais as professoras

demonstravam ser mais legais, fossem mais rigorosas ensinando aos alunos respeitá-las”. Isso demonstrou que os professores ditos por eles de “legais”, não eram obedecidos. Eles consideraram que o mapa e a rigidez do professor eram dois fatores importantes para melhoria das conversas e da aprendizagem.

Os professores sugeriram atitudes mais rigorosas. Os que não obedecessem ao mapa de sala deveriam ser advertidos com registro em agenda. A troca de lugar só poderia ser solicitada à professora monitora, evitando que, em cada aula e/ou dia, estivessem em lugares diferentes. Os professores também solicitaram menos conversas em sala de aula, devido às implicações que essas atitudes exerciam sobre a aprendizagem.

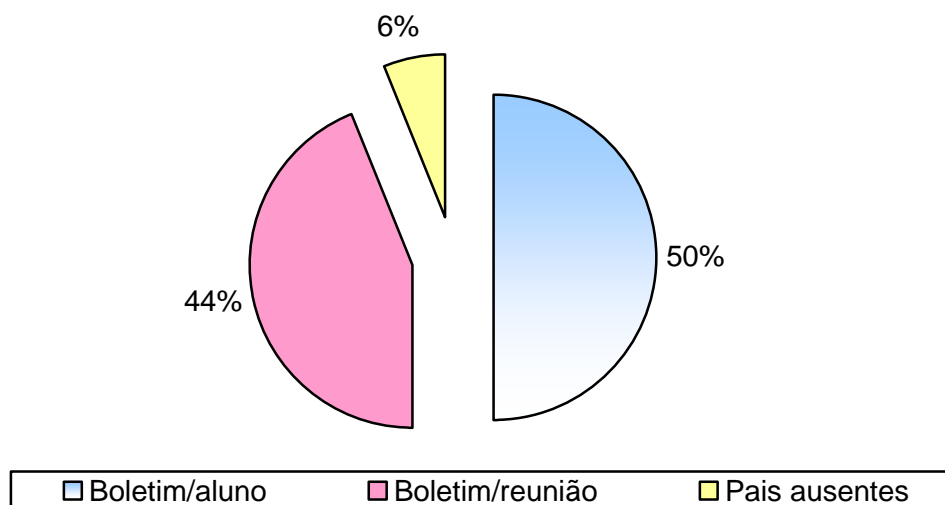
A Equipe Pedagógica e Diretiva esclareceu que iriam convocar os pais sempre que julgasse necessário, principalmente os dos alunos citados por indisciplinas porque estavam ferindo o direito de todos de aprenderem e dos que não se adequassem às regras da escola. A equipe explicou que a indisciplina e as faltas excessivas, acima do percentual permitido, poderiam prejudicá-los na aprovação para série seguinte.

Os pais concordaram com as advertências tanto no primeiro bimestre como no segundo porque sabiam que eram regras estabelecidas pelo Regimento Escolar e aconselharam os alunos que dissessem ao colega o momento de parar de brincar e/ou de conversar e estudar (segundo eles: “hora de conversar é no recreio”); aconselharam que “os alunos se conscientizassem da importância dos estudos e do benefício que futuramente iria lhes trazer”.

No terceiro bimestre, o professor monitor e os representantes de turma continuaram sendo os mesmos. Houve uma decaída em conteúdos devido às conversas que perduravam durante as explicações e os professores sentiam a necessidade e trabalharem conteúdos atitudinais, porém já não existiam tantos atrasos por parte dos alunos (saídas da sala durante a troca de aula e demora ao retornar), como acontecia no segundo bimestre.

Dezesseis (16) alunos estiveram com a média acima e levaram o boletim para casa, catorze (14) pais compareceram para a entrega do boletim e dois (02) justificaram a ausência na reunião de entrega de boletim.

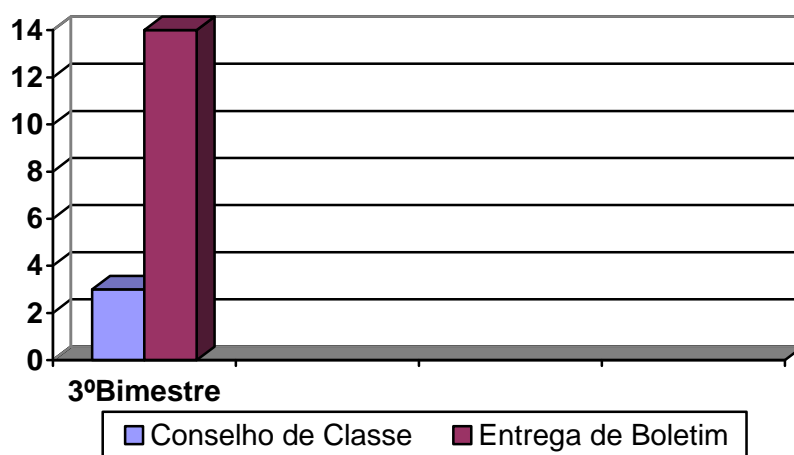
GRÁFICO 7 - Comparecimento dos pais da 6ª série A na entrega de Boletim 3º Bimestre



Fonte: O autor

No gráfico 8 é visível que os pais demonstraram um grau menor de interesse em participar do Conselho de Classe. Mesmo com a mudança na forma do Conselho, dos oito (08) convidados, apenas três (03) compareceram. Percebe-se uma acomodação por parte dos mesmos quando os filhos apresentam notas acima da média.

GRÁFICO 8 - Comparativo da participação dos pais da 6ª série A – 3º Bimestre



Fonte: O autor

Para o terceiro bimestre, os professores consideraram que a turma havia melhorado em comportamento e que havia um pouco de tumulto ainda na troca de aula. O número de alunos citados em Conselho aumentou para dez (10), sendo que quatro (04) são citados por dificuldades de aprendizagem; um (01) apresentando dificuldade em aprendizagem, disciplina e freqüência; quatro (04) citados por aprendizagem e disciplina e um (01) por disciplina. Apenas um aluno foi citado envolvendo os três aspectos que foram discutidos no conselho, portanto ficou demonstrado que a Equipe Pedagógica estava cumprindo um dos seus papéis: entrar em contato com a família para saber por que os alunos estavam faltosos, esclarecer do dever de mandá-los para escola e/ou para tratar de assuntos de aprendizagem.

Os alunos, nesse bimestre quase não chegaram atrasados, porém ainda acontecia alguma conversa durante as explicações, por isso os alunos solicitavam “mais rigor na disciplina, solicitam mais uma chance quando se atrasarem na entrega dos trabalhos de pesquisas”.

Os professores solicitaram que os alunos estudassem mais em casa e que não fizessem tarefas de outra disciplina na aula. Afirmaram que poderiam dar uma segunda chance na entrega dos trabalhos, desde que tivessem uma nota diferenciada, com valor um pouco abaixo, uma vez que os demais se esforçavam para entregá-los na data certa.

A Equipe pedagógica juntamente com os pais concordou em dar novas chances desde que o critério de nota fosse diferenciado. Os alunos também deveriam estudar mais em casa, distribuindo os horários entre as tarefas diárias e estudos dos conteúdos para as avaliações.

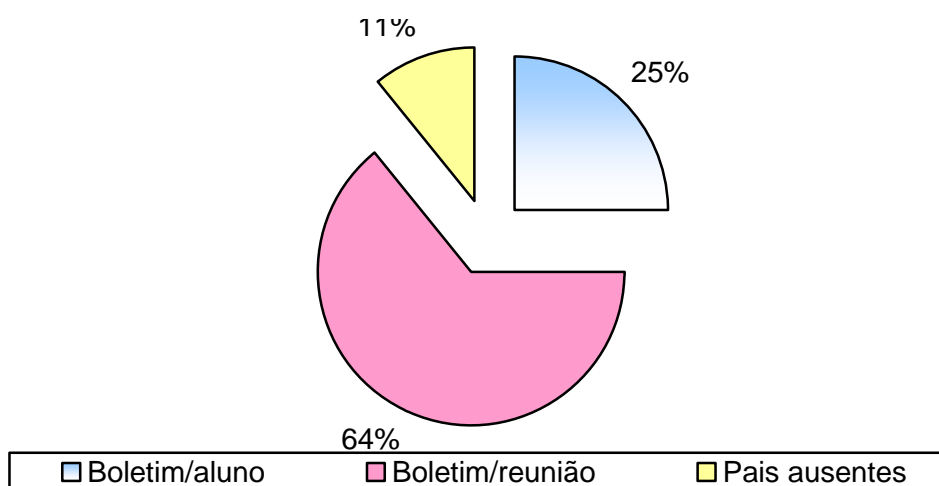
Esta turma finalizou o ano letivo com 93,8% (30 alunos) de aprovação e 6,3% (2) de reprovação.

7ª série A

Esta turma foi analisada pelos professores como uma turma pequena e muito capaz. Tinha como monitora a professora de Geografia e, como representantes de turma J.H. e T. Mas os professores consideraram que a “indisciplina” interferia bastante. Os alunos desta turma não possuíam o hábito de

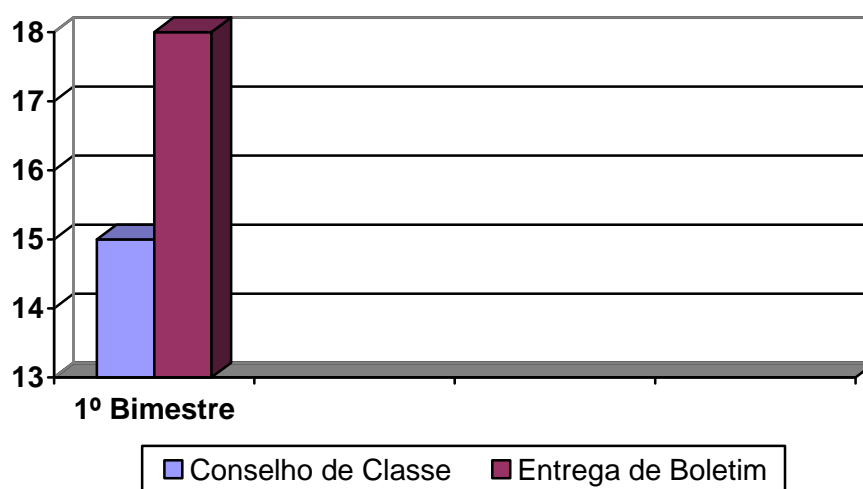
trazerem os materiais como livros didáticos, não entregavam tarefas e trabalhos na data prevista e, para alguns, faltava comprometimento com os afazeres escolares.

GRÁFICO 9 - Comparecimento dos pais da 7ª série A na entrega de Boletim 1º Bimestre



Fonte: O autor

No gráfico 10, é possível verificar que os pais dos alunos dessa turma demonstraram maior interesse do que os da turma anterior em participar no Conselho de Classe. Isso certamente ocorreu porque poucos alunos tiraram notas acima da média. Demonstraram que há necessidade de acompanhar a vida escolar do filho não apenas quando as notas estão abaixo da média, mas também quando apresentavam caso de indisciplina. Dos dezoito (18) alunos citados para o conselho de classe, quatro (04) citados por terem dificuldades na aprendizagem, disciplina e freqüência (demonstrando que faltas provocam a ausência de aprendizagem, gerando indisciplina); oito (08) citados por dificuldade de aprendizagem e disciplina (demonstrando também que o aluno que apresentava dificuldades de disciplina, interferia diretamente na aprendizagem); um (01) citado com dificuldade de aprendizagem e freqüência (demonstrando que as faltas também interferiam na aprendizagem); três (03) citados por aprendizagem e dois (02) por disciplina.

GRÁFICO 10 - Comparativo da participação dos pais da 7ª série A – 1º Bimestre

Fonte: O autor

Quanto à disciplina, a turma era bastante agitada. Os alunos brincavam demais, escondiam material um do outro, jogavam papéis uns nos outros, fugiam da sala de aula, chegavam atrasados e não entregavam os bilhetes da agenda aos pais. Como medida para melhorar à disciplina, os alunos foram trocados de lugares várias vezes (mapa de sala) e os representantes de turma também, porém não houve melhoras significativas.

Quanto às medidas para melhoria do desempenho, os alunos solicitaram, em ambos bimestres, que “os professores fossem mais rigorosos quanto à disciplina”, pois “eles tentam explicar os conteúdos, porém certos alunos não deixam por causa da bagunça, deveriam ter mais autoridade na sala (disciplina de Ciências e Inglês)” Não houve outra sugestão de melhoria.

Quanto à sugestão dos professores, solicitaram que “todos tivessem rigor na disciplina”, “que falassem a mesma linguagem em relação às regras da sala de aula, cumprindo-as”. Propuseram um projeto interdisciplinar para conservação do patrimônio escolar, por meio do quais muitos valores poderiam ser trabalhados.

A cargo da Equipe Pedagógica e Diretiva ficou a aplicação de regras da escola previstas no Regimento Escolar, uma vez que os alunos foram alertados desde o primeiro momento sobre as normas a serem seguidas. A equipe também se responsabilizou por viabilizar o projeto sugerido e organizar com os professores monitorias com as disciplinas para melhoria da aprendizagem.

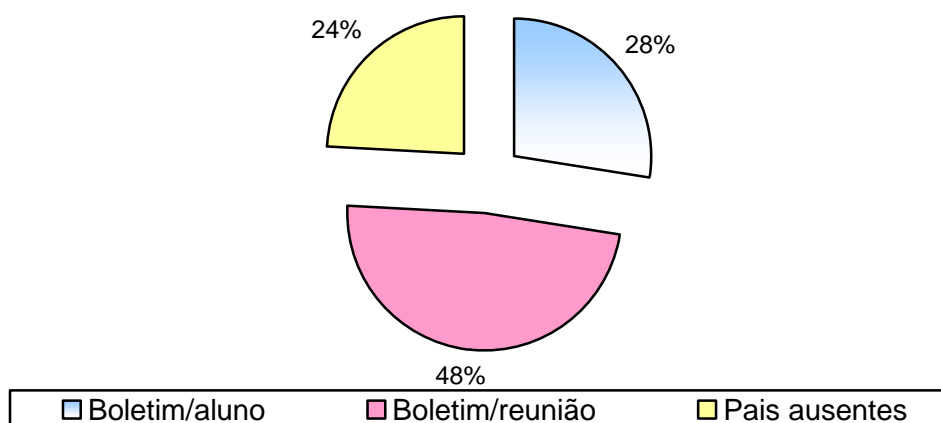
Os pais aconselharam, no primeiro bimestre, “que se assim como numa firma, se o funcionário não produzir, ele é mandado embora, está fora. E que o mesmo deve ser aplicado aos alunos, que se não estudarem e atingirem as metas de ensino pode ser mandado embora”. Os pais ressaltam que “os estudantes deveriam dar valor à escola e aos estudos”, reconhecendo que “o problema está no aluno e não nos professores e que a escola deveria penalizar com rigor os alunos com as leis da escola”. E quanto “aos alunos indisciplinados, a direção deveria entrar em acordo com esses alunos e seus pais para a realização de prestação de serviços no contexto escolar a fim de valorizar sua escola”.

A direção explicou aos pais que estas atitudes radicais não caberiam no contexto escolar, mas poderiam ser executadas no projeto de conservação do espaço escolar, em que a turma iria coordenar e executar o mesmo.

No terceiro bimestre (por amostragem), todos os pais foram convidados, porém compareceram dez (10)).

Nesse bimestre, as notas abaixaram ainda mais, porque os alunos continuavam a não entregar os trabalhos. Segundo o professor monitor, às vezes, entregavam as provas até em branco. A situação ainda não havia mudado, muito pelo contrário, começaram desafiar os professores, contestando tudo, não possuíam responsabilidades. Alguns alunos estavam resistentes às mudanças e passaram a chegar atrasados na sala de aula. Com esse perfil, apenas oito (08) atingiram nota acima da média, catorze (14) pais vieram buscar os boletins na reunião marcada em data programada e sete (07) se ausentaram (dos quais, três (03) se ausentaram em ambos bimestres). Foram chamados os pais em particular para conversar com direção que esclareceu a função da escola e que as regras são estipuladas por Regimento Escolar aprovado por órgãos competentes e que todos os segmentos escolares deveriam segui-lo a risca sob pena de sanções.

GRÁFICO 11 - Comparecimento dos pais da 7ª série A na entrega de Boletim 3º Bimestre

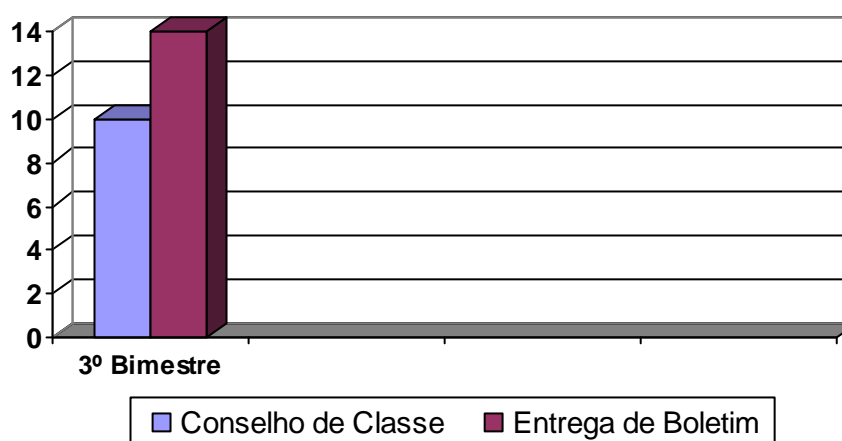


Fonte: O autor

Dos vinte e oito (28) alunos matriculados, dezenove (19) foram citados para Conselho, dos quais, seis (06) por aprendizagem, sete (07) alunos citados em aprendizagem e disciplina, três (03) alunos citados por aprendizagem, disciplina e freqüência, um (01) por disciplina e freqüência e dois (02) alunos por aprendizagem e freqüência.

Para o conselho do terceiro bimestre, compareceram dez (10) pais, um número acima do determinado na amostragem, conforme seria o conselho daquele bimestre. Demonstraram preocupações quanto à aprendizagem e à disciplina.

GRÁFICO 12 - Comparativo da participação dos pais da 7ª série A – 3º Bimestre



Fonte: O autor

Quanto às sugestões para a melhoria do desempenho, os professores e alunos organizaram e participaram do projeto “Como vamos cuidar da nossa escola”. Continuaram com as monitorias nas disciplinas que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Quando eram atendidos pelo professor na disponibilidade dele. Também sugeriram monitoria realizada por alunos que estavam com nota acima da média, em horário de contra turno, para que ajudassem os que tinham dificuldades de aprendizagem. Os alunos aceitaram, pois era para ajudar a melhorar o desempenho da turma.

À Equipe Pedagógica e Diretiva coube cumprir e fazer cumprir o Regulamento Escolar como sugestão dos pais nos bimestres anteriores. Então foram dadas advertências e suspensões para quem não obedecesse ao mapa de sala, para os que ainda continuassem escondendo o material do colega e entre outras brincadeiras em sala de aula; advertências e ligação telefônica para os pais, solicitando a presença dos mesmos para ser discutida a relação aluno/escola de seu filho; e demais atitudes permitidas no Regimento Escolar.

Quanto aos pais, voltaram a aconselhar que “não são os pais que precisam de escola e quem precisa mudar a forma de agir são os alunos e eles só mudariam se quisessem; a advertência deveria ser mandada e que a escola ligasse também para os pais, para que assim os bilhetes chegassem realmente ao conhecimento dos mesmos”.

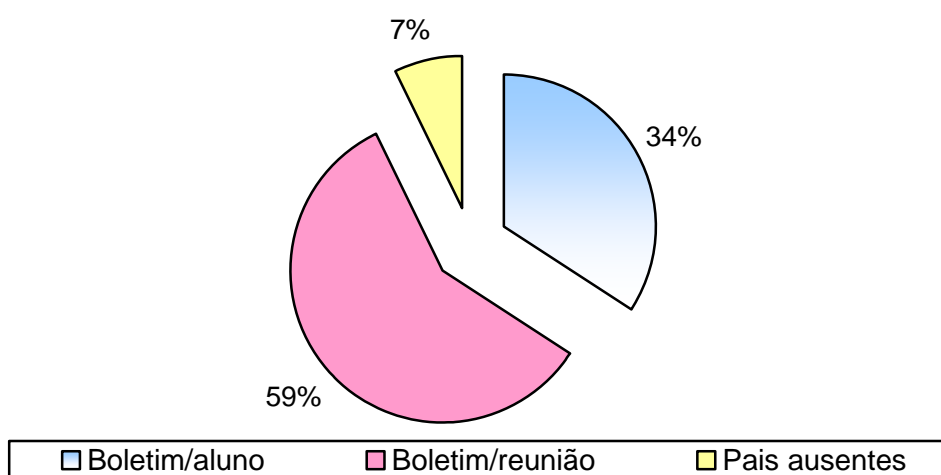
No relatório final constaram 57,7% (16 alunos) de aprovação, 21,4% (6) de reprovação, 17,4% (5) de transferidos e 3,5% (1) de desistente.

8ª série A

Esta turma foi considerada pelo professor monitor, o professor de Educação Física, e os demais colegas como uma turma numerosa, pois quarenta e um (41) alunos estavam matriculados. Talvez por não ter dificuldades na aprendizagem e por ser a série final do ensino fundamental, apresentava alguns problemas, não de aprendizagem, e sim de ordem disciplinar, que interferia no aprendizado de alguns alunos. Nas aulas de Educação Física, às vezes, dezessete (17) alunos (número elevado) se recusavam a participar quando a aula era teórica, queriam apenas jogar. No primeiro bimestre, levaram o boletim para casa catorze

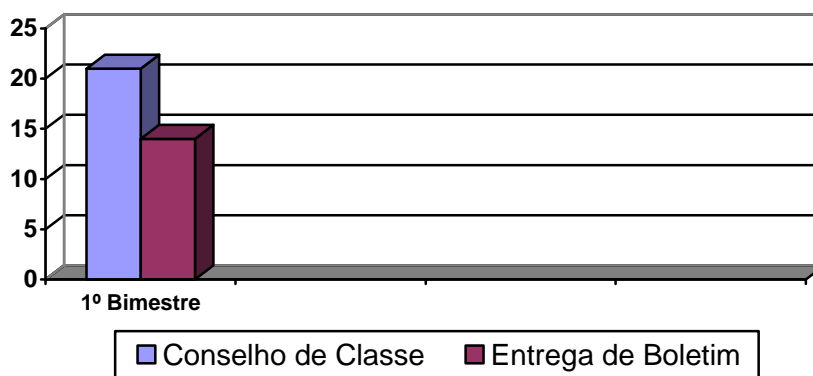
(14) alunos, vinte e quatro (24) pais compareceram na reunião de entrega de boletins e três (03) estiveram ausentes.

GRÁFICO 13 - Comparecimento dos pais da 8ª série A na entrega de Boletim 1º Bimestre



Fonte: O autor

Dos alunos matriculados, foram citados vinte e um (21) alunos, dos quais cinco (05) alunos por terem apresentado dificuldade em matemática, oito (08) por aprendizagem e disciplina, cinco (05) em aprendizagem, disciplina e freqüência, demonstrando que estavam sendo prejudicados pelas brincadeiras e conversas paralelas em sala durante as explicações, pela falta de responsabilidade em entregar os trabalhos no dia marcado e pela ausência na escola. Todos os pais dos alunos matriculados foram convidados e os pais dos alunos citados convocados a participar do Conselho de Classe.

GRÁFICO 14 - Comparativo da participação dos pais da 8ª série A – 1º Bimestre

Fonte: O autor

Quanto aos problemas detectados foi relatado pelo professor monitor que, no primeiro bimestre, a indisciplina era geral: pediam muito para sair da sala; gazeavam aula; não obedeciam ao mapa de sala; a agenda de sala (local onde o professor anota as ocorrências da turma para serem tomadas medidas pela Equipe Pedagógica e/ou Equipe Diretiva) já havia sumido por duas vezes.

Como medidas para a melhoria do desempenho, em assembléia, os alunos solicitaram que “os professores fossem mais severos quanto à disciplina e ao domínio de sala” e solicitaram que “os colegas obedecessem ao mapa de sala”.

Quanto aos professores, às sugestões foram para que o Conselho de Classe fosse realizado à noite, para que todos os pais participassem mais de perto da vida escolar do filho e pudessem cobrar as responsabilidades de estudos.

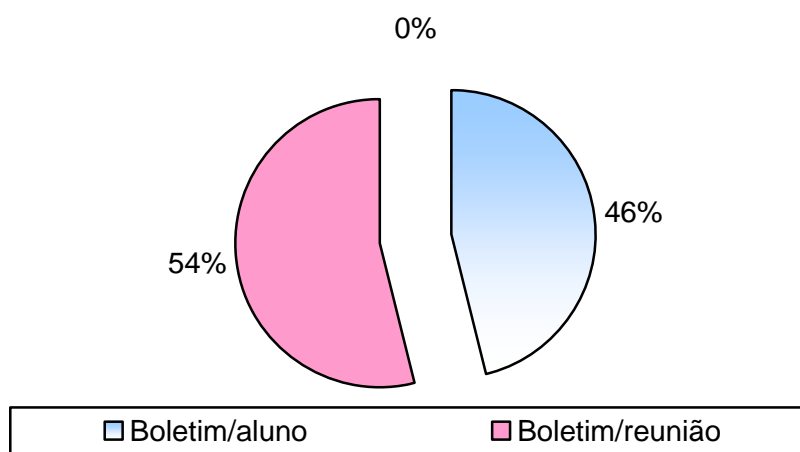
A Equipe Pedagógica e Diretiva, além de esclarecer que convocaria os pais quantas vezes fossem necessárias; determinou que seria respeitado o tempo de tolerância, os quinze minutos, e em horário extrapolado aguardaria a entrada na próxima aula, conforme Regimento Escolar. Por exceção somente por motivo de doença, com atestado médico, ou se por algum motivo o aluno estivesse na sala da direção.

Quanto aos pais, nessa assembléia do primeiro bimestre, fizeram alguns aconselhamentos: falar menos durante as explicações; ler mais; prestar mais atenção e cuidar do material deles e do patrimônio público, respeitar seus professores e o regulamento da escola, porque estava muito próxima a ida deles

para o mercado de trabalho. Os pais dialogaram com os alunos procurando incentivá-los aos estudos.

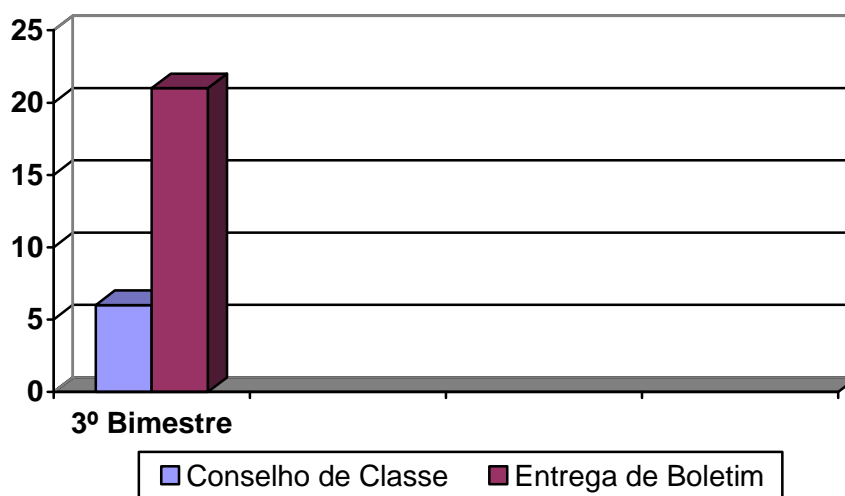
No terceiro bimestre, dois alunos haviam sido transferidos, porém ainda a turma continuava numerosa. Os representantes permaneciam os mesmos. A turma ainda apresentava um perfil irreverente nos relacionamentos entre professor/aluno de não participar da aula de Educação Física, querendo só jogar; não estavam estudando em casa; alguns continuaram a não entregar trabalhos nas datas previstas faltando com o compromisso. Levaram o boletim, dezoito (18) alunos e vinte um (21) pais compareceram para a entrega.

GRÁFICO 15 - Comparecimento dos pais da 8ª série A na entrega de Boletim 3º Bimestre



Fonte: O autor

Mesmo assim foram citados catorze (14) alunos para o Conselho de Classe, dos quais, três (03) foram citados por aprendizagem (ficaram com nota abaixo da média porque não entregaram os trabalhos na data pedida), disciplina e freqüência; as faltas e a indisciplina podem deixar de gerar aprendizagem. Onze (11) foram citados em aprendizagem e disciplina, também confirmando que a indisciplina provoca a falta de atenção e concentração, prejudicando a aprendizagem.

GRÁFICO 16 - Comparativo da participação dos pais da 8ª série A – 3º Bimestre

Fonte: O autor

Nesse bimestre, as brincadeiras e conversas aumentaram e os alunos eram chamados à atenção por várias vezes durante as explicações, porém com algumas pequenas alterações nas atitudes.

Os alunos solicitaram que houvesse menos “bagunça” em sala de aula e mais compromisso, porque já estavam chegando ao final do ano e que até os representantes, senão houvesse uma mudança, deveriam ser trocados porque estavam no meio das conversas.

Os professores solicitaram aos alunos, no terceiro bimestre, para terem mais compromisso com os estudos, estudando mais em casa e vindo para a aula para estudar, não para brincar.

Quanto à Equipe Pedagógica, intensificaram o cumprimento das regras quanto às autorizações para entrar na sala de aula e também para as saídas; para as saídas para beber água e/ou banheiro os professores usariam de uma ficha de autorização, evitando que saíssem em grupo. A Equipe Diretiva estabeleceu, em concordância com os pais, a suspensão com prestação de serviços no espaço escolar, até o comparecimento dos pais na escola. A desobediência do mapa de sala geraria a primeira advertência e, na segunda advertência, os pais seriam convocados para conversar com a Equipe Pedagógica.

Nesse bimestre, feita por amostragem, a presença dos pais não foi diferente. Eles aconselharam que cada aluno respeitasse a si próprio e aos outros e

ainda ressaltaram que “isto era falta de amor próprio”, que “os alunos teriam que ter mais interesse e vontade própria e um pouco de vergonha”, que ficava desagradável para eles, virem à escola para ouvir as asneiras que eles fazem, quando eles deveriam ter mais preocupações em relação aos estudos. No relatório final constaram 78% (32 alunos) aprovados, 14,6% (6) reprovados, 4,8% (2) transferidos e 2,5% (1) desistente.

Alguns fatores, como turma numerosa, ou porque é início do segundo ciclo, em que muda a estrutura do funcionamento, ou por ser a última série do ensino fundamental, pela ausência de rigor em sala, de comando dos pais, ou ainda pela mudança de gestão, tudo isso fez com que houvesse maior índice de reclamação. Tanto os alunos, como pais e professores, concordaram que a indisciplina é um fator que atrapalha a aprendizagem. Em menor proporção, a freqüência também pode atrapalhar a aprendizagem.

Baseando nos gráficos, nos resultados obtidos percebe-se que a participação dos pais na educação formal dos filhos constitui uma fonte de intensa preocupação nas escolas. Na pesquisa fica demonstrada esta participação como ainda limitada, na medida em que os pais se restringem a buscarem as notas e pouco se envolvem com o currículo e com as atividades escolares.

A pesquisa confirmou a necessidade da escola de refletir sobre algumas teorias, sobre a importância do gestor e do projeto político-pedagógico, quando visualizou os resultados na melhoria da aprendizagem dos alunos e também sobre a importância da construção da autonomia.

O estudo permitiu considerar que a prática de avaliação de aprendizagem ainda tinha aspectos tradicionais, que eram reflexos da prática pedagógica aplicada há anos. Houve a necessidade de implantar mudanças no processo avaliativo para que a educação, na escola pesquisada, avançasse em seus propósitos. Consideraram que a avaliação exercia uma forte influência sobre o que os professores ensinavam, o que os alunos estudavam, e, conseqüentemente, o que aprendiam e como aprendiam. A interação professor/aluno e aluno/aluno foram relevantes para desencadeamento de acontecimentos que permeariam as atividades educacionais.

Na reflexão percebeu-se que a escola precisou alterar a maneira de apresentar seu Conselho de Classe devido à ausência da comunidade, houve

necessidade de seu redimensionamento como um processo que não se finda no resultado, mas como elemento integrante na construção do conhecimento do trabalho coletivo, não finalizado em sua estruturação, justamente por ser um processo de construção democrática. A equipe diretiva, pedagógica e professores estavam motivados e se preparavam para construir uma nova proposta, demonstrando que havia uma política educacional presente naquele contexto.

O Conselho de Classe participativo não enfocou uma visão neoliberal capitalista, do ser humano como se fosse um indivíduo, isto é, alguém suficiente a si mesmo, sem ter nada a ver com ninguém, egoísta que procura sempre suas vantagens. Mas nesta gestão democrática, procurou-se partir da concepção de ser humano como pessoa solidária, em que um exige o outro. Visou o desenvolvimento da pessoa e da comunidade, uma concepção humanista envolvendo gestor, professor, pais e alunos. Procurou desenvolver uma dimensão solidária desses seres humanos e dos valores sociais que permeavam essa sociedade democrática que estava em processo, sendo construída com objetivo da melhoria da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ter em mente que, em todos os tipos de envolvimento família-escola, a qualidade dos relacionamentos é mais importante do que a quantidade. Ao analisar o tipo de relacionamento entre os dois segmentos, verificou-se diferenças marcantes resultantes das percepções que cada um desses segmentos tem de si próprio e do outro.

A princípio, o relacionamento (família-escola) era rígido e gerava certo incômodo, com os pais mostrando certa relutância em manter contato com outros pais e professores e, também, insegurança por parte dos pais em discutir questões acadêmicas. Com isso suas interações com a escola eram curtas, formais e rígidas, e aconteciam apenas nas entregas de boletins e eventos da escola. Com o passar do tempo, verificou-se que as interações passaram a ser menos formais, mais freqüentes e centradas em assuntos acadêmicos, gerando um clima amistoso que favorecia a aproximação entre os pais e a escola.

No trabalho realizado, fica compreendido que nem todos os pais foram bem sucedidos no período de sua escolarização, não dando a importância devida para os seus estudos e, tal fato, fez com que eles transmitissem percepções negativas da escola para os seus filhos. Esta compreensão se deu, quando averiguamos a ausência dos pais na entrega do boletim e quando deixavam de participar dos conselhos de classe e da vida escolar de seu filho. Outros fatores também dificultaram a aproximação entre pais e professores, dentre eles, as barreiras culturais, especialmente, quando a escola não as considerava como elo importante.

A importância e a influência da família como agente educativo é inquestionável. O estabelecimento pesquisado tem um vínculo afetivo e saudável com os pais e seus filhos e pôde desencadear o desenvolvimento de padrões positivos e salutar para enfrentar os problemas do cotidiano escolar, o que permitiu o ajustamento dos indivíduos e o da própria escola, quando a gestão aqui descrita, inicia seu processo de democratização.

Dessa forma, percebemos que os pais viam de modo positivo a sua participação no processo educativo quando se tornavam efetivamente aliados dos

professores, dando sugestões em conselho de classe, nas reuniões de Conselho Escolar e da APM. Das sugestões, desencadeavam as ações para melhoria tanto da qualidade de ensino como nas demais ações que envolviam o compromisso e a vontade de mudar as maneiras de agir e enxergar aquela comunidade. Foi significativa a melhora na aprendizagem dos filhos, quando os pais desenvolviam estratégias de acompanhamento e auxílio sistemático aos filhos, promovendo uma melhor interação entre os vários níveis curriculares, o que possibilitava, ao aluno, usar melhor o seu potencial.

E, ao contrário, quando os professores estabeleciam um contato distante, rígido, baseado apenas no conteúdo e não no relacionamento professor/aluno, os pais também adotavam essa postura e viam sua relação com a escola como um momento desagradável. Também por esse motivo, percebeu-se a falta de alguns pais, quando convocados para o Conselho de Classe.

Coube à escola, criar um sistema de avaliação consistente e sistemático que indicasse os diferentes graus de participação dos pais na escola. Esse sistema de avaliação auxiliou na compreensão e na identificação das diferentes formas de participação nas atividades escolares e, ao mesmo tempo, forneceria informações sobre a dinâmica familiar e sobre os processos evolutivos dos alunos.

Após analisada a relevância do papel da família na escola, procurei perceber como era construído o projeto político da escola e como os professores executavam esse planejamento escolar. Observei que os professores executavam o planejamento estabelecido, bem como atendiam às proposições feitas nas assembléias de conselho.

Percebi, ainda, que a maioria dos professores participaram da construção do projeto político-pedagógico da escola sugerindo ações educativas nas assembléias de classe, porém não ficou explícito no projeto, o direito legítimo dos pais nessa participação.

Portanto, a participação dos professores, dos alunos e principalmente, da comunidade em amplo debate no Conselho de Classe sobre a aprendizagem, garantiu o compromisso na execução de algumas ações planejadas.

Contudo, num primeiro momento coube-me ainda discutir o papel do gestor escolar frente a essa participação efetiva da comunidade no seio estudantil.

Um bom gestor precisa ter um perfil democrático, buscando envolver as pessoas com os conflitos e com as soluções dos mesmos. A escola precisava caminhar com o auxílio de uma gestão compartilhada, promovendo a interação entre as pessoas e o vínculo entre escola e comunidade. Num segundo momento, verifiquei a atuação dos professores, e eles demonstraram ter certa autonomia, quando sugeriram algumas ações pedagógicas, para esta ou aquela turma.

Analisando a escola como um todo, percebi a necessidade da conquista da autonomia, com o objetivo de construir uma identidade própria. A autonomia implicaria na responsabilidade e comprometimento com as instâncias que representavam a comunidade (conselhos de escola, associações de pais e mestres, grêmios estudantis, entre outras), para que houvesse a participação e compromisso de todos envolvidos, principalmente a família do aluno.

A escola deve, especialmente, não só reconhecer que o aluno realiza conexões dos conhecimentos adquiridos no grupo familiar e faz deles sua referência no intuito de compreender e estabelecer suas relações com os conteúdos curriculares, mas também programar ações subsidiadas em tais conexões.

Diante das reflexões e análise da descrição da participação e contribuição da comunidade escolar no Conselho de Classe com os entendimentos e sugestões, resta-me uma pergunta: qual o significado dos termos “aluno com problema” ou “dificuldade de aprendizagem?”. Poderia dizer que são várias as possíveis respostas, várias as possíveis construções de significado acerca dos termos, sem que uma seja a mais verdadeira que outra. Assim, não se pode previamente acreditar que alunos são problemas ou que famílias são desajustadas, ou que professores são autoritários. É necessário montar e ver como um “quebra-cabeça”, as partes e o todo!

No caso de comportamentos agitados das turmas analisadas, foi indicado pelos professores da 7ª série A como “indisciplina”, e ficando impossibilitados de questionar a função que tal agitação estava exercendo na sala de aula. De qualquer forma, fica demonstrada, a necessidade de mudar e/ou verificar outras metodologias para as aulas.

Observei que as duas direções seguintes não tiveram a consciência coletiva. Preferiram uma gestão mais autoritária, até mesmo pelo momento histórico, quando o Governo do Estado do Paraná trocava as formas de eleição de diretores

(de eleição direta pela comunidade passou a ser em duas etapas: a de prova escrita de conhecimentos gerais e de caráter eliminatório e a de votação direta e secreta pela comunidade escolar), e também por não darem continuidade às conquistas do espaço democrático, o trabalho realizado, construído pela coletividade, foi se perdendo. Na gestão de 2003, onde a pesquisadora fez suas observações, o momento era de transição e talvez por isso havia tamanha indisciplina e descontentamento nas turmas, foi um momento de agitação que se confundiu o processo de gestão democrática com anarquia, onde as normas não necessitavam ser cumpridas. A gestão atual (2006 – 2008) tenta reconquistar a coletividade, porém são encontradas muitas dificuldades, inclusive a participação dos pais nos Conselhos de Classe já não acontece com freqüência. Apenas um pequeno número participa, podendo ser este conselho modificado devido a não participação dos mesmos. É justamente essa descontinuidade que fez com que a pesquisadora buscasse maiores entendimento e aprofundamento teórico para demonstrar a importância do trabalho coletivo na unidade escolar e, principalmente, a importância da participação dos pais diretamente na vida escolar de seus filhos e nas relações família-escola.

A integração do ambiente escolar e familiar não é uma tarefa fácil e não deve ser encarada de forma amadora ou idealista. Mas o processo democrático é uma via de mão dupla, com seus prós e contras, que merecem ser discutidos dentro do seu espaço envolvendo todos nessa reflexão.

Entretanto, conhecer os processos que permeiam os dois contextos e suas inter-relações, possibilitaria uma visão mais dinâmica do processo educacional e, certamente, intervenções mais precisas e efetivas, e uma ampla discussão de modelos de articulação entre esses dois agentes educacionais.

No decorrer do trabalho, tento demonstrar que o Conselho de Classe Participativo tornou-se um momento especial para a escola, em que se observavam os sucessos e as dificuldades, as situações de aprendizagem que precisavam ser repensadas; as atitudes pedagógicas e as estratégias que auxiliariam melhor os alunos na aprendizagem.

Observando a participação da comunidade escolar ficam demonstrados dois fatos muito importantes: primeiro, é o fato de os pais estarem participando com mais interesse da vida escolar dos filhos e segundo, porque eles

começam a compreender o valor da sua participação como fator essencial ao crescimento intelectual dos filhos.

Quanto à participação dos pais no Conselho de Classe, foi possível verificar através de suas contribuições que:

- Eles preocupavam-se com o desempenho e aprendizagem de seus filhos;
- Alguns pais perceberam que os filhos ainda apresentavam dificuldades de aprendizagem;
- Estavam conscientes que os filhos ainda não liam outras literaturas, por prazer de ler, com freqüência;
- E que ainda muitos deixavam de fazer as tarefas de casa e trabalhos de pesquisas.

As análises demonstraram os benefícios da integração família e escola, particularmente, quando o projeto pedagógico da escola abriu espaço para a participação familiar e reconheceu os papéis diferenciados de ambas no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Também percebi que o projeto pedagógico permitiu uma flexibilização de ações conjuntas de forma complementar e o desenvolvimento de ações singulares a cada espaço dentro da instituição.

Enquanto a escola procurava estimular e desenvolver uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família demonstrava transmitir valores e crenças e, como conseqüência, os processos de aprendizagem, os relacionamentos, de modo geral, e o desenvolvimento iam se estabelecendo de uma maneira mais coordenada.

A relevância da integração entre a família e a escola é que, ao relacionaram-se, provocaram transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e na personalidade dos alunos.

No que tange à escola, na verificação da participação da comunidade em conselho, a qualidade da instrução, a organização escolar, as metodologias de ensino, o número de alunos em sala e o apoio pedagógico fornecido aos professores são evidenciados como aspectos que puderam contribuir para a melhoria da aprendizagem.

A família e a comunidade foram orientadas, nas discussões do Conselho de Classe, quanto às novas abordagens que seriam utilizadas na escola, visando o melhor acompanhamento e entendimento das necessidades dos alunos.

A respeito ainda dos benefícios da participação da família na educação formal do aluno, percebi que a mesma não deve ser subestimada, o ambiente familiar não pode ser negligenciado, pois ele, é o iniciador e promotor das práticas de aprendizagens, da leitura e da escrita. Esses conhecimentos são trabalhados antes, durante e depois da vivência escolar, no contexto familiar.

De acordo com a análise feita do Conselho de Classe, o respeito é fruto da composição dos sentimentos. Da coordenação dialética entre os sentimentos, nas relações interindividuais, é que surgirá a obediência. Percebi o respeito dos alunos aos seus pais, porque, ao mesmo tempo, em que gostam deles, receavam perder seu amor, ou mesmo sofrer punições.

Quanto ao respeito mútuo, ficou demonstrado no Conselho de Classe que, algumas vezes, esteve ausente. E entendemos que o mesmo se dá na relação entre os sentimentos e a relação dialética entre professores e alunos. É na afetividade presente nas relações entre as pessoas que permite desencadear sentimentos de respeito. O receio de decair perante os olhos de quem gosta é característico do sujeito que é autônomo, que regula suas relações na reciprocidade e na consideração pelas outras pessoas.

Quando se dirige olhar para a esfera das assembléias escolares, oferecidas pelo colégio pesquisado, é possível compreender que esse é o tipo de respeito estabelecido entre os docentes e que não necessitaram utilizar de punições e ameaças autoritárias nas relações com alunos e alunas. Assim o respeito mútuo se estabeleceu pela garantia da harmonia das relações interpessoais na escola.

Por fim, existe um elemento comum que está na origem do sentimento do sujeito que respeita outros sujeitos: a admiração. O sentimento de admiração é condição para o respeito e é possível admirar tanto quem é amado quanto quem é opressor. Creio que é essa admiração que permitiu o vínculo dialético entre os educandos e os profissionais da educação daquela escola analisada.

Foi através do respeito, da ausência das relações autoritárias que os alunos foram se reajustando, retomando seu verdadeiro papel de estudantes, melhorando seu comportamento, o que estava influenciando diretamente na

aprendizagem. Ao final do ano letivo, podiam se alegrar com a aprovação para série seguinte. Embora o relato apresentado no trabalho sobre o Conselho de Classe Participativo tivesse acontecido no ano 2003, quando, eu, a relatora, na troca de direção, não tinha mais a participação na Equipe Pedagógica, pude observar os mesmos resultados de fora, exercendo o cargo de professora.

Assim, aponto como fundamental para a construção da cidadania na escola, a democratização das relações interpessoais, que é uma das formas de operacionalizar o espaço para a participação efetiva de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar nesse processo de democratização das relações, de construção de regras comuns e da organização das assembleias de classe – o Conselho de Classe Participativo.

Foi possível perceber que, nessa escola, na gestão de 1998 a 2001, não havia uma direção autoritária, na qual todas as decisões estavam centralizadas nas mãos de uma única pessoa ou de um pequeno grupo, e nem que suas regras de convivência e o seu projeto pedagógico se encontravam pré-determinados por valores e crenças pré-estabelecidos, não permitindo o diálogo e a sua reorganização constante com base na busca coletiva de novos e melhores caminhos para os desafios cotidianos.

Já na gestão seguinte, de quando foi analisado o Conselho de Classe, percebi que começava haver uma alteração no tipo de gestão.

Na participação do Conselho de Classe, era possível verificar que o papel do gestor na organização da escola era fundamental, pois ele era o detentor, o responsável por repassar informações. Era ele que dirigia o fazer na escola, de acordo com as normas propostas pelo Regimento Escolar e pelo sistema de ensino, o cumprimento pleno das obrigações, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em hierarquia superior, além de ser dinâmico, mobilizador, articulador da diversidade, para dar-lhe consistência. O gestor também era responsável por promover transformações de relações de poder, das práticas e da organização escolar.

Na organização escolar, da gestão de 1998 a 2001, evidenciou que queria ser democrática, e a participação foi o elemento inerente à consecução dos fins, quando se buscava e se desejava práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar. Exigiu-se da equipe diretiva,

que fazia parte desse coletivo, a liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução, liderança e com firmeza no sentido de encaminhar e viabilizar decisões com segurança, como elemento de competência pedagógica, ética e profissional para assegurar que decisões tomadas de forma participativa tivessem o respaldo técnico, administrativo e pedagógico e que fossem efetivamente cumpridas por todos. Motivada pelo Prêmio de Gestão, esta escola de periferia iniciou seu processo de mudança de sua história, durante um período pequeno convenhamos. Mas pelas alterações realizadas conseguiu a premiação em terceiro lugar na classificação estadual, recebendo sua certificação, que ainda hoje, fica exposta na sala do Diretor.

A gestão democrática na escola, em qualquer tempo e lugar, assegura o direito de todos à educação, fortalece a escola como instituição, e contribui para a redução das desigualdades sociais, éticas e culturais. Que temos na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação.

Em síntese, os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento, que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar o espaço físico da escola um local de crescimento: de relações pessoais e interpessoais e de conhecimentos acadêmicos historicamente construídos. Mas deve-se afirmar que a escola ideal, perfeita não exista, existe a escola real que encontramos no nosso cotidiano. Que escola a escola é um espaço onde não cabem soluções e técnicas infalíveis. A pesquisa deixa várias questões ainda em aberto, que servem como proposições para futuros trabalhos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

ABRANCHES, M. **Colegiado Escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.

ANANIAS, M. Propostas de educação popular em Campinas: “as aulas noturnas”. Cadernos do CEDES, Campinas - SP, n. 51, p.66- 67, 2000.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar**: teorias e críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ARAUJO, U. F. **Assembléia Escolar**. Um caminho para a resolução de conflitos. 1.ed. São Paulo: Ed.Moderna, 2004.

BACELAR, I. V. Escola, Descentralização e Autonomia. **Revista de Administração**, Recife, v. 1, n. 1, p. 27-37, 1997.

BERTAN, L. A relação escola – família: um espaço negado aos pais? **Revista Colloquium Humanarum**, v. 3, n. 2, p. 01-11, dez. 2005.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BORDIGNON, G.; VEIGA, I. P. A. **Painel IV**: O projeto político pedagógico da escola. Relatório. O projeto político pedagógico da escola. Brasília, MEC/SE, 1994.

BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B. M.; Rock, S. L. Home environment and school performance: a ten-year follow up and examination of three models of environmental action. **Child Development**, v. 59, p. 85-86, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Brasília, 1996. Brasília.

CARVALHO, E. J. G. de [et al.]. **Gestão escolar democrática**. Maringá-PR: SEED/PDE/Universidade Estadual de Maringá, 208. (Caderno Temático)

CARVALHO, A.; DIOGO; F. **Projecto Educativo**. 4.ed. orto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 143-155, julho 2000.

CASASSUS, J. **Tarefas da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

CEZAR-FERREIRA, V. A. M. A pesquisa qualitativa como meio de produção de conhecimento em psicologia clínica, quanto a problemas que atingem a família. **Psicologia: Teoria e Prática**, SP., n. 6, p. 81-95, 2004.

CISESKI, Â. A.; ROMÃO, J. Eo. Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola cidadã. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Autonomia da escola: Princípios e propostas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Estatuto na integra**. Disponível em< <http://www.consed.org.br/> >. Acesso em: 10 março 2007.

CORDEIRO, M. A. **LDB Fácil**. Leitura crítica-compreensiva: artigo a artigo. 12.ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 1998.

COSTA, J. A. Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. **Educação e Sociedade**, v. 24, p. 39-40, 2003.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre a democracia e o socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

DALBEN, Â. **Conselho de classe e avaliação** – perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2006.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos debates. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, Set/dez. 2004.

FONSECA, M. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos do CEDES**, Campinas – SP. n. 23, p. 30-31, 2003.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, SP, n. 6, p. 13-29, 2004.

FREITAS, G. B. et al. Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA). In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 24., Ribeirão Preto – SP. **Anais...** Ribeirão Preto - SP: SBP, 1994. 437p.

JARES, X. R. **Educar para a verdade e a esperança**. Porto, Portugal: Asa, 2006.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Ed.Cortez, 1997.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. (mímio. p.43 a 56).

GODOTTI, M. R.; ROMÃO, J. (orgs). **Autonomia da escola princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GROLNICK, W. S.; SLOWIACZECK, M. L. Parent’s involvement in children’s schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. **Child Development**, v. 65, p. 237-252, 1994.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula**: condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.).

Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar:** teoria e prática. 4.ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, L. C. **Modernização, Racionalização e Otimização:** perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. **Reformas da Educação Pública:** Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento, 2002. (Coleção Biblioteca das Ciências do Homem).

LOPES, J. Uma Introdução ao Estado da Escola do Terceiro Milênio: A escola Contingencial. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 88 jul./dez. [1999?].

LOPES, N. **A função do diretor do ensino fundamental e médio:** uma visão história e atual. 2003. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP. Campinas, SP.

LÓPEZ, J. S. I. **Educação na família e na escola.** Coleção O que é, como se faz? São Paulo: Loyola. 2002. (Trabalho originalmente publicado em 1999).

MAIMONI, E. H. Envolvimento de pais na vida escolar do aluno – problemas de definição e medida. **Revista da SPTM**, v. 1 n. 1, p. 15-18, 1998.

MARQUES, R. **O envolvimento das famílias no processo educativo:** resultados de um estudo em cinco países. 2002. Disponível em <<http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>>. Acesso em 16 maio 2003.

MARQUES, R. **Professores, família e projeto educativo.** Porto, Portugal: Asa Editores, 2001. (Coleção: Perspectivas actuais em educação).

MEC. UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

MEDEIROS, D. et al. **Socialização primária e prática pedagógica**: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1992.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.

MORAIS, A. M. et al. **Socialização primária e prática pedagógica. Análise de aprendizagens na família e na escola**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Práticas pedagógicas e teorias de instrução no contexto de socialização familiar - Um modelo de análise. MORAIS, A. M. **Socialização primária e prática pedagógica**: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

MORAIS, R. **O que é Ensinar**. São Paulo – SP: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

NEVES, I. P. O posicionamento da criança no contexto de socialização primária: Influência no (in) sucesso escolar. **Revista de Educação**, n. 2, p. 35-53, 1992.

OLIVEIRA, A. S. et al. **Introdução ao pensamento filosófico**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1983.

OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J.C. Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos da Cultura**, v. 8,n. 3, p. 597-612, 1998.

PACIFICO, E. M. **Gestão participativa na escola pública**. 2007. Disponível em: <<http://www.google.com.br>>. Acesso em: 03 Mar. 2007.

PARO V. H. **Eleição de Diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Ed. Parios, 1996.

PRAIS, M. de L. M. **Administração colegiada da escola pública**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1994.

PROJETO Político Pedagógico. Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira, 2001.

PUIG, J. **Democracia e participação escolar**: proposta de atividades. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

REGIMENTO Escolar. Colégio Estadual Tomaz Edison de Andrade Vieira, 2001.
REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROCHA, A. D. C. da. **Conselho de Classe**: Burocratização ou Participação. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

ROSAR, M. F. F. A dialética entre a concepção e a prática de gestão democrática no âmbito da educação no Brasil. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 69, Dez. 1999.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Modelo de Gestão Escolar de Alto Envolvimento: expandindo as possibilidades de participação. **Ciências da Educação**, v. 1, n. 1, p. 15-56, dez. 2003.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Obstáculos à Gestão Democrática da Escola Pública. **Revista Educ. e Ens.**, v. 1, n. 1, p. 13-39, março/agosto 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SENGE, P. **Escolas que aprendem**: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

STEINBERG, L. et al. Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. **Child Development**, n. 63, p. 266-281, 1992.

SZYMANSKI, H. **A relação família-escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WITTMANN, L. C. A Gestão Compartilhada na Escola Pública. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 2, jan/jun, 1998

VASCONCELOS, C dos S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. São Paulo: FDE, 1995. (Série idéias nº. 28).

VILLELA, D. **A participação como essência do processo democrático: Conselho de Classe e avaliação**. São Paulo: Papirus, 1997.

VEIGA, I. P. A. **O projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. 4.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

ANEXOS

Anexo I: Ficha Diagnóstica por Turma

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

FICHA DIAGNÓSTICA POR TURMA

PROFESSOR MONITOR:

TURMA:

TURNO:

APRENDIZAGEM	DISCIPLINA
<p>PARTICIPAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interessada (); ▪ Criativa (); ▪ Passiva (); ▪ Agitada (); ▪ Questionadora (); ▪ Participativa (); ▪ Produtiva (); ▪ Outras (). 	<p>CUMPREM AS NORMAS COLETIVAS Sim () Não ()</p> <p>RELACIONAMENTO DA TURMA Existe respeito entre eles: Sim () Não ()</p> <p>Entre os colegas: Sim () Não ()</p> <p>Entre os professores: Sim () Não ()</p>
<p>APROVEITAMENTO DOS ALUNOS</p> <p>➤ EM PROVAS: Ótimo () Bom () Regular () Péssimo ().</p> <p>➤ EM TRABALHOS: Ótimo () Bom () Regular () Péssimo ().</p> <p>➤ TAREFAS DE CASA: Ótimo () Bom () Regular () Péssimo ().</p>	<p>QUANTO A RESPONSABILIDADE</p> <p>Cumprem os horários: Sim () Não ()</p> <p>Entregam os trabalhos em dia: Sim () Não ()</p> <p>Entregam tarefas em dia: Sim () Não ()</p>
<p>CONTEÚDO DO BIMESTRE</p> <p>Em dia () Defasado () Adiantado ()</p>	<p>QUANTO A FREQUÊNCIA</p> <p>Chegam atrasados Sim () Não ()</p> <p>São faltosos Sim () Não ()</p>

Local, _____ de _____ de 200__

Anexo III: Ata do Conselho de Classe

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

ATA DO CONSELHO DE CLASSE

Aos dias do mês de do ano de dois mil e, em uma das salas do Colégio, reuniram-se a Direção, Equipe Pedagógica, Professor(a) Monitor(a), representantes da sala e, pais e alunos da^a série, turma, período da, para a realização do CONSELHO DE CLASSE, referente ao^o bimestre deste ano letivo. Na seqüência foi apresentado o seguinte:

QUADRO GERAL:

1- Situação da turma quanto à aprendizagem e freqüência:

2- Problemas detectados quanto à disciplina:

QUADRO ESPECÍFICO:

Números de alunos citados, matriculados e freqüentes...; alunos citados...

Nome do aluno	Áreas do conhecimento	Dificuldades			Observação
		Aprendizagem	Disciplina	Freqüência	

SUGESTÕES: (medidas para melhoria do desempenho escolar)

Pelos alunos:

Pelos Professores:

Pela Equipe Pedagógica e Direção:

Pelos Pais:

PARTICIPANTES:

PARTICIPANTES	ASSINATURAS
DIREÇÃO	
EQUIPE PEDAGOGICA	
PROFESSOR MONITOR	
REPRESENTANTES DE SALA	
PAIS OU RESPONSÁVEIS	
ALUNOS	

Local, ____ de _____ de 200__