

Vanessa Leandra Dornellas Guelber Ribeiro

**A participação da família na escola:
um exercício de cidadania**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

2006

Vanessa Leandra Dornellas Guelber Ribeiro

**A participação da família na escola:
um exercício de cidadania**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Belo Horizonte

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

2006

Agradecimentos

À Universidade Federal de Minas Gerais, e em especial à Faculdade de Educação, que me possibilitou realizar este sonho.

Às professoras da pós-graduação Ângela Dalben, Maria de Lourdes e Maria do Carmo que, na ocasião da banca de seleção, acreditaram na minha capacidade de realização deste trabalho.

Às escolas municipais de Belo Horizonte com as quais entrei em contato e, em especial às duas escolas onde realizei a pesquisa, representadas por suas queridas diretoras, que me receberam com atenção e respeito.

Ao CME, representado por sua presidente Analise de Jesus, pelo apoio e atenção.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, em especial à Rose sempre muito atenciosa e prestativa.

Aos meus colegas de curso, em especial ao Alaor Rocha, pelo carinho e amizade a mim dedicados.

À Sandra, profissional competente, que me ajudou quando precisei.

Aos meus pais e irmãos por estarem sempre ao meu lado me apoiando incondicionalmente.

À minha querida sogra e ao meu sogro pelo apoio e, por nos dedicar tanto amor e carinho.

Agradecimentos especiais

Ao Frederico, meu companheiro, por quem tenho profundo amor, carinho e respeito, que compreendeu a importância deste passo e comigo abdicou de várias coisas para que eu pudesse chegar ao fim deste estudo. Obrigada pelo apoio e dedicação. Te amo!

À minha querida professora e orientadora Maria do Carmo, minha mestra e amiga, que comigo trabalhou e me ensinou muito. Estou certa de que sem a sua compreensão, carinho e competência não seria possível chegar onde cheguei. A senhora marcou minha vida de forma profundamente positiva e, por isso, jamais me esquecerei de você. Deus te abençoe sempre! Mais uma vez, obrigada!

Ao meu querido irmão Francisco e à sua grandiosa esposa Cida pela ajuda, amizade, e respeito. Vocês foram muito importantes nessa etapa da minha vida. Recebam meus eternos agradecimentos.

Dedico este trabalho ao meu querido esposo Frederico e ao nosso amado filho Matheus, que ainda dentro da minha barriga já se comportava muito bem, colaborando para que eu conseguisse concluir este trabalho.

Resumo

O presente estudo tem como foco analisar as circunstâncias em que se dá a participação da família na escola. Desde o final da última década do século passado, a participação dos pais ou responsáveis, nos processos decisórios escolares passou a ser uma exigência legal, tornando a direção colegiada uma realidade indispensável no contexto escolar. Tendo em vista este fato, tornou-se importante verificar como isso está acontecendo na prática. O trabalho desenvolveu-se a partir da seleção de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, onde a participação da família na escola acontecia efetivamente. Além disso, as escolas foram escolhidas entre aquelas que trabalhavam com os dois primeiros ciclos de formação e estavam localizadas em contextos socioeconômicos diferenciados. Foram utilizadas, predominantemente, estratégias qualitativas de análise e tomados como referência a pesquisa bibliográfica, as entrevistas e as observações em campo realizadas. A intenção não foi de produzir generalizações, tendo em vista que este estudo não é suficientemente capaz de refletir o conjunto da realidade de todas as escolas municipais de Belo Horizonte. Com base na hipótese formulada para a pesquisa, concluiu-se que, em relação às escolas estudadas, a participação dos pais no colegiado é mais efetiva na escola que atende um público de poder socioeconômico mais elevado do que na escola que atende um público de poder socioeconômico menos favorecido, apesar de, nos dois casos, as escolas se mostrarem receptivas a esta participação.

Abstract

The aim of the present work is to analyze the circumstances of family participation at schools. From the final decade of last century on, the participation and engagements of parents became a legal demand in school decision processes; thus, making school committee guidance an indispensable reality in school contexts. Based upon this fact, it came to be important to verify how the referred participation takes place in an actual practice. The work began with the selection of two schools from the Belo Horizonte Municipal Education Net, where family participation does happen in a systematized way. Besides, the two schools were chosen among those which work only with the two first formation cycles and were localized in differentiated social-economical contexts. Predominant qualitative analysis strategies were employed and bibliographical researches taken as reference. There was no intention to make any generalizations, having in mind that this study is not sufficiently capable of reflecting the thorough reality of all the municipal schools at Belo Horizonte. Based on the hypothesis formulated in this paper, we come to the conclusion that concerning the two schools studied, the participation of parents is more effective at the school which serves people of a superior socio-economical class, than people of inferior socio-economical standards, in spite of, in the two cases, the two schools were very receptive to this participation.

Sumário

Introdução.....	4
Capítulo 1	
Democracia, cidadania e a escola	19
1.1 – Concepções teóricas de democracia	20
1.2 – A questão da cidadania	26
1.2.1 – A construção da cidadania moderna	29
1.2.2 – Direitos civis, políticos e sociais no Brasil: cidadania doada	32
1.3 – E a escola?	37
1.3.1 – A função social da escola	39
Capítulo 2	
Gestão escolar democrática e participação	43
2.1 – A escola e a teoria geral da administração	44
2.2 – A administração participativa e a gestão escolar democrática	47
2.2.1 – A gestão democrática no Brasil	57
2.3 – Participação	60
2.4 – Conselhos de escola ou colegiado escolar	66
2.4.1 – O colegiado e a formação cidadã	71
2.5 – A família	75
Capítulo 3	
A gestão escolar democrática e o Município de Belo Horizonte	82
3.1 – O Sistema Municipal de Ensino	82
3.2 – O processo de construção do Parecer (057/04) que deu origem a Resolução 001/05 da SMED sobre colegiados escolares	88
3.3 – A gestão democrática na Rede Municipal de Educação	91
3.4 – A Rede Municipal de Educação e a Escola Plural	99
3.4.1 – A gestão democrática na Escola Plural	107
Capítulo 4	
O campo, a Seleção e a caracterização das escolas	109
4.1 – A Escola Municipal Prof. Matheus Ribeiro	119
4.1.1 – O colegiado escolar	121
Normatização	121
A relação com os pais	123
As reuniões de colegiado	126
4.2 – A Escola Municipal Prof. Frederico Bernal	129
4.2.1 – O colegiado escolar	132
Normatização	132
A relação com os pais	132
As reuniões de colegiado	136

Capítulo 5	
A participação dos pais no colegiado escolar	141
5.1 – Os sujeitos da pesquisa	141
Os pais	142
Os profissionais da escola	143
Os alunos e o grupo comunitário	144
5.2 – Os pais e o colegiado	144
Considerações Finais	165
Bibliografia	170
Referências Bibliográficas	174
Anexos	176

INTRODUÇÃO

O princípio de gestão democrática da escola pública expresso no artigo 206, inciso VI da Constituição de 1988, é reafirmado na LDB no artigo 3º, inciso VIII e ampliado no artigo 12, inciso VI; no artigo 13, incisos I e VI e no artigo 14. Nesse último, a lei determina que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Essa determinação coloca em xeque práticas administrativas autoritárias, muitas vezes praticadas em nossas escolas, onde a direção, sem interferências de outros grupos, decide e impõe estratégias gerais de ação da escola.

Assim, a regulamentação da educação a partir do final da última década do século passado está estruturada com base na participação das comunidades internas e externas nos processos de decisão coletiva. E, ao possibilitar que esses grupos participem da tomada de decisão, essa prática contribui para a democratização da escola, tornando-a espaço de intervenção coletiva. Como afirma Prais:

A participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidades. Ela afasta o perigo das soluções centralizadas e dogmáticas desprovidas de compromisso com os reais interesses da comunidade escolar, efetivando-se como processo de co-gestão. A participação constitui-se, pois, em elemento básico de integração social democrática. (1996, p.84)

Nesse processo, a direção da escola, na atribuição de suas funções,

assume um papel importante. O estabelecimento de uma proposta política de caráter democrático da gestão da escola implica em instituir uma forma de organização escolar que possibilite administrar os conflitos e divergências entre os diferentes grupos que compõem este espaço. Trabalhando em comum acordo para a melhoria da qualidade da escola pública, esses diferentes grupos têm muito a contribuir. Para dar um exemplo positivo dessa união poder-se-ia afirmar, com base na nossa experiência profissional, que as reivindicações dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho teriam mais poder frente ao governo, com o apoio e a mobilização dos usuários da educação pública: alunos, pais ou responsáveis.

Paro (1997) defende a idéia de que mesmo que não tenham longa escolarização parece que os pais têm conhecimento suficiente para exercer certa fiscalização e contribuir, pelo menos em parte, na tomada de decisões a respeito do funcionamento pedagógico da escola. Para o autor, nesse caso, parece não ser fundamental um conhecimento didático-pedagógico específico e especializado. O pai ou a mãe tem condições de saber, por exemplo, que uma sala de 25 alunos é mais produtiva do que uma de 40, como é capaz de entender que a falta de merenda atrapalha o desempenho dos alunos em seu dia de aula e, que a ausência do professor é nociva ao desenvolvimento do currículo escolar.

Além desse tipo de colaboração, o fato da família assumir lugar de destaque na LDB, como no artigo 12 (inciso VI) o qual regulamenta a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino se articularem com as famílias e a comunidade, pode estar subsidiado pelo reconhecimento de que ela pode contribuir, ainda de uma outra forma, para a melhoria da educação. Na medida em que a família se aproxima da escola, criando um diálogo constante, as chances dela se envolver com o cotidiano escolar aumentam. A imersão nesse universo gera uma

maior probabilidade de uma mobilização familiar, no sentido de incentivar seus filhos (alunos) a terem um comprometimento maior com a escola onde estudam.

Segundo autores da área é comum que os depoimentos dos professores apontem como uma das causas do fracasso escolar, a omissão dos pais em relação à vida escolar de seus filhos. Para esses pesquisadores a participação dos pais de alunos na escola é uma prerrogativa fundamental para a construção do processo pedagógico bem sucedido.

A relação família-escola é um tema que deu origem a vários trabalhos no Brasil. Grande parte das publicações encontra-se na área da sociologia da educação, que trata o tema privilegiando a posição social e a mobilização familiar como fator influente nas trajetórias escolares de seus filhos.

Zago (2000) afirma que durante muito tempo a pesquisa educacional não deu visibilidade às práticas de escolarização desenvolvidas seja pelos pais, seja pelos filhos. Em época mais recente, vários pesquisadores vêm se empenhando em avançar na compreensão da complexa relação entre família e escola e, de modo geral, nas questões relacionadas ao fracasso como também ao sucesso escolar, em diferentes meios sociais.

No Brasil, a autora destaca o trabalho de Portes (1993) que procurou compreender os processos subjacentes ao êxito escolar dos filhos de famílias populares, que atingiram o ensino superior. Os elementos explicativos para essas trajetórias com acesso ao curso superior estão relacionados ao que o autor denomina de força do *ethos*, que consiste no investimento familiar, materializado, sobretudo na figura da mãe, apoiado no valor simbólico da escola como possibilidade de ultrapassar a condição social dos pais. Para Zago (2000), o texto de Portes (1993) parece indicar que as ações familiares dirigidas para favorecer os

estudos dos filhos são elementos centrais para maior longevidade escolar.

A relação família-escola também é contemplada na área da política educacional. Os trabalhos desenvolvidos nesse campo destacam a importância da participação dos pais/responsáveis nos processos de tomada de decisões, ao mesmo tempo em que criticam e rejeitam práticas escolares que valorizam a participação da família apenas como forma de prestação de serviços ou como contribuição financeira.

Nessa área, destaca-se o trabalho de Paro (2001) que realizou uma pesquisa com o objetivo de examinar os problemas e perspectivas que se apresentam à participação da comunidade¹ na gestão da escola pública fundamental. Nesse estudo, ele buscou identificar os condicionantes internos (à escola) da participação e os condicionantes de participação presentes na comunidade. Dentre os condicionantes internos (condicionantes materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos da participação)² destacam-se os condicionantes ideológicos porque podem contribuir de forma mais direta para justificar a não participação da família na gestão da escola. Segundo Paro,

do Plano Escolar aos depoimentos de professores, direção e demais funcionários, com raras exceções, o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. (2001, p.47)

O autor considera que este aspecto é de extrema relevância, já que tal concepção acaba se refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano da escola. No relacionamento com os pais e outros elementos da comunidade quer em

¹ Nesse trabalho o autor usa o termo comunidade incluindo-se aí os pais/responsáveis.

² Para mais detalhes ver Paro, 2001, p. 23.

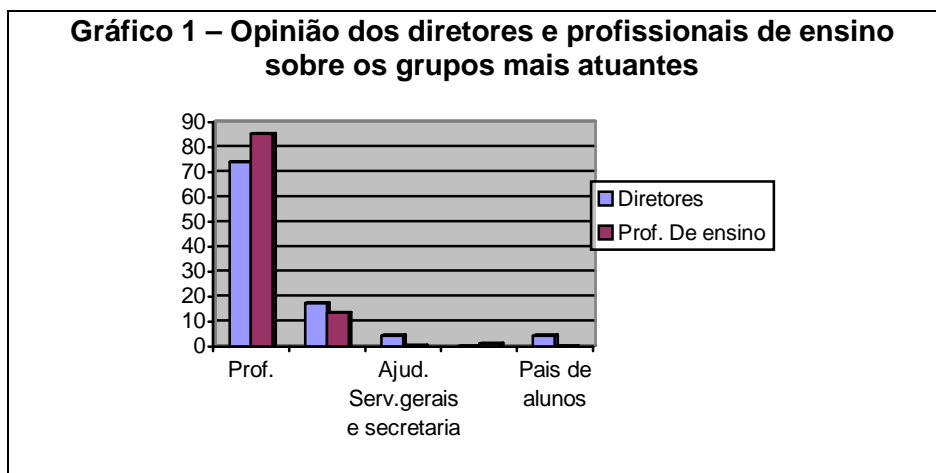
reuniões, quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples, ou ainda a de quem está “aturando” as pessoas por condescendência ou por falta de outra opção. De um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Este tratamento pode explicar, em parte, a recusa, o desinteresse, etc, dos pais em participar da tomada de decisões e, até mesmo, das reuniões pedagógicas de rotina da escola.

Nesta direção, os resultados da pesquisa “O Diretor da unidade escolar frente às tendências presentes na gestão da educação pública de Minas Gerais”³, no que diz respeito a região de Belo Horizonte, pode nos revelar um pouco da realidade da escola pública estadual em relação a participação dos diferentes grupos que compõem o espaço escolar⁴.

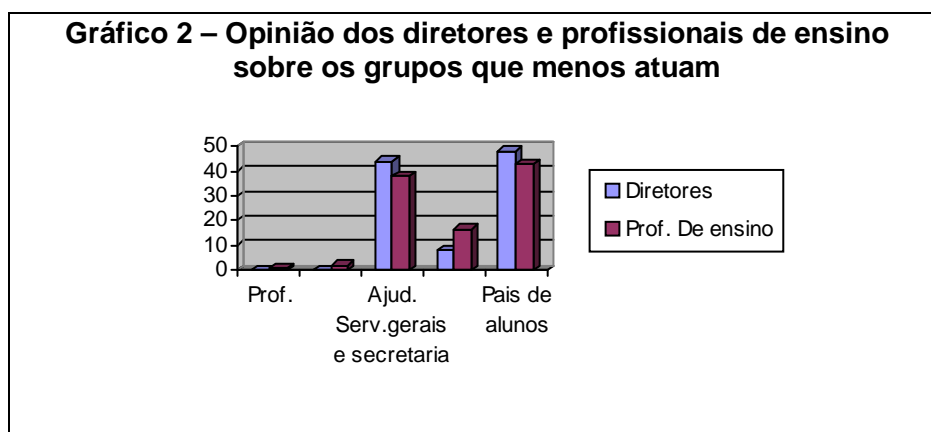
Segundo essa investigação, no que se refere às contribuições desses grupos, os resultados da análise dos dados parecem indicar que a prática escolar ainda inibe as contribuições daqueles que foram historicamente excluídos do processo pedagógico, em especial os alunos e seus pais. Os gráficos 1 e 2 permitem ver como é percebida a contribuição dos grupos na escola.

³ Pesquisa realizada em 379 escolas do Estado de Minas, no período de janeiro de 2002 a agosto de 2003, financiada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e desenvolvida sob coordenação do Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em conformidade com o convênio nº2415, de 18/01/2001, firmado entre a SEE/MG e a UFJF. Esta pesquisa contou com a participação direta de mais cinco Instituições de Ensino Superior: Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá, Universidade Federal de Uberlândia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Universidade Estadual de Montes Claros, Fundação Educacional de Caratinga. - Coordenação Geral: Profa. Lúcia Helena G. Teixeira (UFJF) e Coordenadora da região BH: Lêda Guimarães Ferreira (PUC-MG)

⁴ Fui bolsista dessa pesquisa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no período de maio/2002 a junho/2003, ficando responsável pela aplicação dos questionários em 39 escolas de Belo Horizonte. Metodologicamente, a pesquisa foi dividida em três etapas e teve um caráter essencialmente quantitativo. Seus resultados foram apresentados com base nos dados obtidos em campo através do seu



Fonte: Pesquisa - "O Diretor da unidade escolar frente às tendências presentes na gestão da educação pública de M. Gerais" – Nesce/UFJF



Fonte: Pesquisa - "O Diretor da unidade escolar frente às tendências presentes na gestão da educação pública de M. Gerais" – Nesce/UFJF

A partir da análise dos gráficos demonstrados na pesquisa pode-se perceber que os diretores (73,9%) e profissionais de ensino (85,2%) concordam que o grupo mais atuante é o dos professores. Em contrapartida, existem dois grupos considerados menos atuantes: é o dos pais de alunos e dos ajudantes de serviços gerais e secretaria, e nisso também concordam diretores (48,0% e 44% respectivamente) e profissionais de ensino (42,8% e 38,1%). A pesquisa não adianta

instrumento principal que foi dois questionários: um direcionado para os 39 diretores da amostra e outro

as razões para a pouca participação desses grupos no cotidiano escolar, mas pode-se supor que existe pouca abertura ou pouca estimulação da escola à participação desses dois grupos. Ou, quanto aos pais, exclusivamente, o grupo extra-escolar, esse fato pode nos demonstrar, também, a negativa deles em participar do cotidiano da escola onde seus filhos estudam seja por não saberem como participar, seja por falta de tempo, ou até mesmo por falta de vontade de exercer a participação, etc.

A partir do registrado acima, um ponto a ser considerado é que, os resultados da pesquisa tanto podem revelar a realidade da maioria das escolas públicas estaduais de Belo Horizonte, como podem esconder a realidade particular de outras, onde a participação da família é fato considerável.

Tendo em vista esse quadro, buscou-se desenvolver uma pesquisa sobre a participação da família na escola, visando a identificar em quais circunstâncias ela ocorre e qual a postura que a escola assume frente a essa participação. A escola viabiliza a participação? Como? Ou resiste e a dificulta? Por quê? Qual o sentido da participação da família para a direção da escola?

Para tanto, visitou-se o Conselho Municipal de Educação, órgão integrante do Sistema Municipal de Educação, criado pela Lei nº 7.543, de 30 de junho de 1998, tendo caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador sobre os temas de sua competência. Segundo esta mesma lei, uma das competências do CME é normatizar a gestão democrática das escolas públicas municipais. Nesta visita observou-se que existe uma legislação que dispõe sobre a gestão escolar democrática e que a mesma determina que a participação dos pais seja indispensável ao funcionamento das escolas.

Contudo, não seria interessante, sob o ponto de vista político-educacional, que a família participasse da gestão da escola apenas por ser uma

exigência legal. É importante que ela seja exercida de forma significativa para aqueles que participam do contexto escolar. Assim, o presente trabalho se propôs a verificar o significado e as condições desta participação no âmbito municipal. Buscando, também, elucidar fatores que viabilizam ou emperram os processos de participação, através de uma pesquisa de campo de caráter essencialmente qualitativo, visando com isso produzir conhecimentos que contribuam para um maior aprofundamento da questão.

No intuito de apresentar o estudo de forma sistematizada, a dissertação foi estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, tratou-se dos conceitos de democracia, tendo como base obras de MacPherson (1978) e Bobbio (1986). Posteriormente, abordou-se a questão da cidadania e como ela foi se constituindo no Brasil. Depois, fez-se uma relação entre os conceitos apresentados de democracia e cidadania com a escola e sua função social.

No segundo capítulo, fez-se, primeiramente, uma aproximação e ao mesmo tempo uma diferenciação entre administração de empresas e de escolas. Mostrou-se, também, que há vários pontos comuns entre a administração empresarial participativa e a gestão escolar democrática. O conceito, os aspectos legais e as condições para a efetivação da gestão democrática na escola também foram trabalhados. Discutiu-se o significado do termo participação e, quais são os condicionantes internos e externos à escola que influenciam esta prática. Abordou-se a questão dos conselhos escolares e sua relação com a gestão democrática. E, por fim, foi feita uma discussão sobre os vários conceitos de família existentes em nossa sociedade, sua responsabilidade legal no que tange a escolaridade dos filhos ou pupilos, registrando, ao final do capítulo, o conceito que foi considerado neste estudo.

O terceiro capítulo se propôs a mostrar como a gestão democrática

acontece nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Apresentou-se a estrutura e funcionamento do Sistema Municipal de Ensino bem como, a legislação respectiva à gestão democrática e ao colegiado escolar. E, finalmente, fez-se uma breve apresentação do Programa Escola Plural e, sua relação com a gestão democrática na Rede.

O quarto capítulo se refere ao campo de pesquisa e a metodologia utilizada para coleta dos dados. Registra a hipótese do estudo que deu embasamento a análise dos dados, o processo de escolha das escolas, quais são e os motivos que levaram a seleção delas. Registra, também, um pouco da realidade das escolas pesquisadas e como os colegiados escolares funcionam.

O quinto e último capítulo, mostra quem são os sujeitos da pesquisa e suas características e registra a análise dos dados coletados e os resultados da pesquisa, tendo em vista as entrevistas realizadas com os sujeitos, a abordagem teórica registrada nos capítulos anteriores e, as observações realizadas por mim em campo.

CAPÍTULO 1

DEMOCRACIA, CIDADANIA E A ESCOLA

O objetivo deste capítulo é registrar algumas questões sobre democracia, cidadania e educação. Para tanto, ele trata dos conceitos de democracia tendo como base obras de MacPherson (1978) e Bobbio (1986). Posteriormente, aborda-se a questão da cidadania moderna e como ela foi se constituindo no Brasil. Depois, faz-se uma relação entre estes conceitos apresentados de democracia e de cidadania com a escola e a sua função social.

Democracia significa uma doutrina política ou forma de governo baseada na soberania do cidadão, no seu acesso à cena pública, na pluralidade de idéias e expressão de suas opiniões, na possibilidade de participar e intervir politicamente. A democracia tem por princípio a livre atuação política dos cidadãos que detêm o poder soberano sobre os Poderes legislativo e executivo. O poder e a responsabilidade cívica são exercidos por todos os cidadãos, diretamente, ou através dos seus representantes livremente eleitos. Além disso, esta forma de governo admite que os indivíduos sejam diferentes entre si, tanto em relação à condição sócio-econômica quanto ao ambiente cultural e, às crenças religiosas. O fato de que haja garantia de oportunidade igual de opinar não elimina o próprio direito à diferença entre as pessoas.

Segundo Bobbio (1986) para que exista democracia são necessárias três condições essenciais: primeiro, os cidadãos devem ter o direito de participar direta ou indiretamente da tomada de decisão coletiva; segundo, deve haver regras de procedimento como o da maioria (ou, no limite, da unanimidade); terceiro é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam

colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma delas.

1.1 – Concepções teóricas de democracia

MacPherson (1978) ao definir democracia liberal afirma que esta pode ter dois significados: 1) democracia de uma sociedade de mercado capitalista e 2) uma sociedade empenhada em garantir que todos os seus membros sejam igualmente livres para concretizar suas capacidades. Isto porque “liberal” pode significar a liberdade do mais forte derrubar o mais fraco de acordo com as regras do mercado; ou pode significar de fato igual liberdade para todos empregarem e desenvolverem suas capacidades⁵.

Segundo o autor, durante a maior parte da existência da democracia liberal (iniciada, como conceito, há apenas cento e cinqüenta anos) muito se procurou fazer para conciliar esses dois sentidos, pois, embora ela tenha nascido nas sociedades capitalistas de mercado, logo depois, em meados do século passado, reivindicava-se insistentemente direito iguais para o indivíduo desenvolver-se.

MacPherson (1978) defende a idéia de que a continuidade de alguma coisa que possa adequadamente ser chamada de democracia liberal depende de uma diminuição gradual dos pressupostos do mercado e uma ascensão gradual do direito igual de desenvolvimento do indivíduo.

Ao analisar a evolução da democracia liberal, o autor, se vale do emprego

⁵ O homem é um ser capaz de desenvolver suas forças ou capacidades. A essência humana é exercê-las e desenvolvê-las. O homem não é em essência um consumidor e apropriador, mas aquele que exerce, desenvolve e desfruta suas capacidades. A boa sociedade é aquela que permite e incentiva todos a agirem como exercedores, desenvolvedores e desfrutadores do exercício e desenvolvimento de suas capacidades”. (Macpherson, 1978, p.53)

de modelos⁶. O que difere os modelos de democracia é o propósito que deve ter um sistema político democrático. O primeiro modelo foi chamado de “democracia protetora”: defendia a idéia de que só um sistema democrático poderia, em princípio, proteger os governados da opressão exercida pelo governo. O povo precisava ser protegido contra o governo: “os seres humanos só estão livres do mal nas mãos de outros, na medida em que tenham poder de ser, e sejam, protetores de si mesmos” J.M.Robson (apud MACPHERSON, 1978, p.). O segundo é chamado “democracia desenvolvimentista”: ele introduziu uma nova dimensão ética, vendo a democracia sobretudo, como meio de desenvolvimento individual. Sua ênfase era não somente na operação de manter a condição humana mas naquilo em que a democracia podia contribuir para o desenvolvimento humano. O que mais distingue o modelo 1 do modelo 2 é que este tem uma visão moral da possibilidade de aperfeiçoamento da humanidade, e de uma sociedade livre e igual. O terceiro, “democracia de equilíbrio”, esvazia deliberadamente o conteúdo moral que o modelo 2 introduziu na idéia de democracia e considera que o propósito da democracia é registrar os desejos do povo tais como são, e não contribuir para o que ele poderia ser ou desejaria ser. A democracia é tão somente um mecanismo de mercado: os votantes são os consumidores; os políticos são os empresários. Os teóricos do equilíbrio ofereciam uma argumentação da democracia como uma concorrência entre várias elites para a conquista do voto popular, competição essa que produz equilíbrio sem muita

⁶ O autor emprega o termo “modelo” num sentido amplo, para significar uma elaboração teórica com vistas a exibir e explicar as relações reais, subjacentes às aparências, entre os fenômenos ou no seio dos fenômenos em estudo. Os três primeiros modelos que são descritos no texto (a Democracia Protetora, a Desenvolvimentista e a de Equilíbrio), segundo o autor, foram por certo tempo vigentes, isto é, foram aceitos por aqueles que eram inteiramente favoráveis à democracia como um enunciado do que é a democracia, para que existe e que instituições exige. Cada modelo sucessivo, após o primeiro, foi elaborado como um ataque a um ou mais modelos anteriores. Cada qual foi oferecido como um corretivo ou substituição de seu predecessor: o ponto de partida foi sempre um ataque contra pelo menos uma parte do modelo anterior. Em relação ao quarto modelo ele também segue a mesma lógica porém, o autor faz considerações a respeito das suas perspectivas e seus problemas tendo em vista que, segundo MacPherson, ainda não o vivemos e não o presenciamos.

participação do povo. Seus defeitos tornam-se cada vez mais patentes, e a possibilidade de substituí-lo por outro modelo mais participativo tornou-se uma questão importante. Assim é que o estudo de MacPherson prosseguiu de modo a considerar as perspectivas e problemas de um quarto modelo, o da “democracia participativa”⁷.

MacPherson (1978) afirma que a democracia participativa começou como lema dos movimentos estudantis da nova esquerda, ocorridos na década de 60. Difundiu-se pela classe trabalhadora naquela mesma década e na seguinte, sem dúvida em consequência da crescente insatisfação entre os trabalhadores fabris e de escritório e dos sentimentos mais generalizados de alienação que então entraram na pauta dos temas de sociólogos, técnicos em administração, comissões de inquérito governamentais e jornalistas populares. Uma das manifestações desse novo espírito foi o surgimento do controle das indústrias pelos trabalhadores. Nas mesmas décadas, a idéia de que deveria haver considerável participação dos cidadãos nas decisões governamentais difundiu-se tão amplamente que alguns governos nacionais chegaram mesmo a encetar programas com ampla participação popular⁸.

O autor fala dos obstáculos existentes para que se atinja a democracia participativa. Para ele o primeiro requisito seria a mudança de consciência do povo (ou da sua inconsciência), do ver-se agir como essencialmente consumidor, ao invés de ver-se agir como executor e desfrutador da execução e desenvolvimento de sua capacidade. Segundo ele,

⁷ A democracia participativa é aqui entendida como aquela que permite e incentiva a participação popular nos processos de decisões governamentais, e não apenas nos processos eleitorais.

⁸ “Por exemplo, os Programas de Ação Comunitária inaugurados pelo Governo Federal dos Estados Unidos em 1964, que falavam de “participação máxima plausível dos residentes de regiões e membros dos grupos atendidos”.” (MACPHERSON, 1978, p.97)

pode-se adquirir e consumir por si mesmo, para a própria satisfação ou para mostrar superioridade em relação a outros: isto não exige nem alimenta um senso de comunidade, ao passo que o desfrute e desenvolvimento da própria capacidade deve ser feito na maior parte em conjunto com os outros, em certa relação com a comunidade (MACPHERSON, 1978, p.103).

Outro requisito seria uma grande diminuição da desigualdade social e econômica, visto que a desigualdade, exige um sistema partidário e não-participativo para manter coesa a sociedade.

O autor acrescenta que esses requisitos só poderão ser satisfeitos por meio de uma participação democrática muito maior do que a existente; e que o exercício dessa participação poderá contribuir para diminuir as desigualdades sociais e mudar a consciência do povo.

Diferentemente de MacPherson (1978), que se volta para a análise somente da democracia liberal, trabalhando com o tema através do estabelecimento de modelos que buscavam desvendar os propósitos que se supunha dever ter um sistema político democrático, Bobbio (1986) trabalha com o tema da democracia procurando combinar a tradição liberal, que ele denomina de democracia representativa, com a tradição socialista, que ele chama de democracia direta. Para Bobbio, a exigência, tão freqüente de maior democracia exprime-se como exigência de que a democracia representativa seja ladeada ou mesmo substituída pela democracia direta.

A expressão democracia representativa significa genericamente que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade. Em outras palavras, um Estado representativo é um Estado no qual as principais deliberações políticas são tomadas por representantes eleitos.

Quanto à democracia direta, para que ela exista, no sentido próprio da palavra, isto é, no sentido em que direto quer dizer que o indivíduo participa ele mesmo das deliberações que lhe dizem respeito, é preciso que entre os indivíduos deliberantes e a deliberação não exista nenhum intermediário.

Em princípio o quarto modelo de MacPherson (1978) – democracia participativa – seria semelhante à democracia direta de Bobbio (1986) visto que, nos dois casos os autores ressaltam a necessidade de atuação individual mais direta dos cidadãos nas decisões governamentais. Contudo, os dois autores defendem a idéia de que deve haver um certo tipo de sistema representativo e não a democracia completamente direta. Para eles a existência pura da democracia direta é uma proposta insensata, tendo em vista que é materialmente impossível que todos decidam sobre todas as questões em sociedades sempre mais complexas como são as modernas sociedades industriais.

Para Bobbio (1986), a representação por mandato não é propriamente a democracia direta, mas é uma estrada intermediária entre os dois tipos de democracia. O que permite perceber que entre a democracia representativa pura e a democracia direta pura não existe, como crêem os defensores da democracia direta, um salto qualitativo, como se entre uma e outra existisse um divisor de águas e como se a paisagem mudasse completamente tão logo passássemos de uma margem à outra. Os significados históricos da democracia representativa e da democracia direta são tantos e de tal ordem que não se pode pôr os problemas em termos de ou-ou, de escolha forçada entre duas alternativas excludentes, como se existisse apenas uma única democracia representativa possível e apenas uma única democracia direta possível; o problema da passagem de uma a outra somente pode ser posto através de um *continuum* no qual é difícil dizer onde termina a primeira e onde começa a segunda.

Um sistema democrático caracterizado pela existência de representantes substituíveis⁹ é, na medida em que prevê representantes, uma forma de democracia representativa, mas aproxima-se da democracia direta na medida em que admite que estes representantes sejam substituíveis e eleitos pelo voto direto do povo para representar seus interesses, como acontece no Brasil por exemplo. Isto implica que, de fato, democracia representativa e democracia direta não são dois sistemas alternativos (no sentido de que onde existe uma não pode existir a outra), mas são dois sistemas que se podem integrar reciprocamente. Com uma fórmula sintética, pode-se dizer que num sistema de democracia integral as duas formas de democracia são necessárias mas não são, consideradas em si mesmas, suficientes.

Questões importantes na democracia são a da participação e a da cidadania. Para MacPherson (1978) um sistema com mais participação por si só não afastaria todas as iniquidades de nossa sociedade, mas a baixa participação e a iniquidade social estão de tal modo interligadas que uma sociedade mais equânime e mais humana exige um sistema de mais participação política.

Nesse sentido, Sartori (1994) afirma que, em geral, o argumento da maioria dos formuladores da idéia de maior participação nas democracias, não é que a democracia participativa deva eliminar as eleições ou descartar sumariamente a representação. O que é claro e defendido unanimemente pelos participativistas é que a “participação eleitoral” não é participação real, nem o local apropriado para seu exercício. De acordo com essa posição, o autor argumenta que falar do puro e simples ato de votar como participação é pouco mais que uma maneira de dizer e com certeza nos deixa com um sentido vago e fracamente diluído do termo. Para Sartori,

⁹ Representantes substituíveis são os representantes políticos eleitos que exercem seu poder através de um mandato que tem tempo determinado. Após o término do mandato o representante se candidata a reeleição (quando possível) ou outro candidato é eleito para o mesmo cargo, substituindo o outro.

própria e significativamente entendida, participação é um tomar parte pessoalmente, e um tomar parte desejado, auto-ativado. Ou seja, participação não é um simples “fazer parte de” (um simples envolvimento em alguma ocorrência), e menos ainda um “tornado parte de” involuntário. Participação é movimento próprio e, assim, o exato inverso de ser posto em movimento (por outra vontade), isto é, o oposto de mobilização. (1994, p.159)

Ressalta-se aqui que o que se defende é a participação como uma forma paralela de poder, onde a população tenha a possibilidade de discutir e deliberar diretamente sobre questões de interesse coletivo, juntamente com seus representantes políticos. Acredita-se, como MacPherson (1978) que, pelo caminho da participação democrática da população nos processos decisórios governamentais, possam ser criadas condições favoráveis à redução das desigualdades sociais e à construção de uma sociedade mais equânime, mais justa e mais humana. No capítulo dois, falar-se-á um pouco mais da questão da participação na escola, quando se discutirá a gestão escolar democrática.

Os termos participação e cidadania estão tão interligados que Benevides (2000) quando se remete a palavra cidadania diz que este é sinônimo de participação. Podendo ser individual ou coletiva nas mais variadas áreas de atuação na sociedade. Passa-se, neste momento, a abordar noção da cidadania.

1.2 – A questão da cidadania

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo primeiro, registra que a República Federativa do Brasil constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como um de seus fundamentos a cidadania (inciso II). Institui mecanismos de participação cívica que integram os cidadãos nas decisões políticas e ampliam o espaço público. Os institutos do mandado de segurança, do mandado de injunção,

da ação popular, da ação de inconstitucionalidade e da denúncia de irregularidades ou ilegalidades são exemplos de mecanismos através dos quais a sociedade civil pode, efetivamente, fiscalizar e controlar as ações dos governantes¹⁰. Além disso, estão previstos os mecanismos de “participação semidireta” como o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular (art. 14, 1, 11 e III). Mas, o que é cidadania?

Para Marshall (1967, p.76), “cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais no que diz respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*”.

Na mesma direção, Coutinho (2000), afirma que cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) 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 historicamente determinado. O autor ressalta que o termo deve sempre ser pensado como processo eminentemente histórico, como um conceito ao qual a história atribui permanentemente novas e mais ricas determinações. E, acrescenta que a cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando assim um processo histórico de longa duração.

¹⁰ Segundo Vilani (2002), dos institutos citados, o mandado de segurança individual (art. 50, LXIX) já havia sido contemplado desde a Constituição de 1934, mas o mandado de segurança coletivo (art. 50, LXX) é fruto da atual Constituição, assim como o mandado de injunção individual e coletivo (art. 50, LXXI). A ação popular (art. 50, LXXIII) teve o seu objeto ampliado, incluindo a proteção à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural. A ação de inconstitucionalidade aumentou o elenco de legitimados para a sua propositura, alcançando também os partidos políticos com representação no Congresso Nacional e as confederações sindicais e entidades de classe de âmbito nacional (art. 103, VIII e IX). A denúncia de irregularidades é outro eficiente instrumento de controle da sociedade civil sobre o Estado, podendo ser utilizada pelos cidadãos, partidos políticos, associações ou sindicatos (art. 74, parágrafo 20). O direito de petição (art. 50, XXXIV, ‘a’), embora não seja um instituto novo, foi reafirmado pela atual Constituição e, como

A noção de cidadania não nasceu no mundo moderno, para Vilani (2002), o termo “cidadania” foi criado na Antigüidade para designar o pertencimento a uma comunidade cívica. Tanto entre os gregos quanto entre os romanos antigos, cidadãos eram homens livres que participavam, de alguma maneira, do poder político da comunidade a que pertenciam. Na *pólis* ateniense, que teve seu apogeu político entre os séculos VI e IV a.C., os cidadãos reuniam-se em assembleias públicas para decidir sobre assuntos de governo¹¹. Ali o *demos* (povo) tinha autoridade suprema para exercer as funções legislativa e judiciária. Atenas deixou o legado de uma experiência de autogoverno, de democracia direta. Na Roma republicana (que teve seu apogeu entre os séculos IV e II a.C.), o governo era exercido pelos Cônsules, pelo Senado e pelos Comícios. Os Cônsules eram escolhidos pelos senadores entre eles mesmos; o Senado era monopólio dos patrícios; os Comícios eram assembleias de cidadãos (homens em idade militar). Assim, ressalta-se que nas suas origens a noção de cidadania esteve ligada à idéia de pertencimento a uma comunidade, de participação política e de privilégio, pois os direitos de cidadania eram explicitamente restritos a determinadas classes e grupos.

A definição de cidadania foi sofrendo alterações ao longo do tempo. Seja por influencia das mudanças dos modelos econômicos, políticos e sociais ou, por conquistas, resultantes das pressões exercidas pelos sujeitos excluídos dos direitos e garantias individuais e, ou coletivas nas sociedades.

os outros acima citados, constitui um importante instrumento de exercício cívico.

¹¹ De acordo com Coutinho, estavam excluídos dessas assembleias os escravos, as mulheres e os estrangeiros, os quais, em conjunto, constituíam mais de três quartos da população adulta ateniense.

1.2.1 - A construção da cidadania moderna

Segundo Marshall (1967), tomando como parâmetro o caso da Inglaterra, a cidadania moderna é resultado de um processo histórico que teve início no século XVIII com os direitos civis, foi ampliada no século XIX pelos direitos políticos, e no século XX pelos direitos sociais.

Os direitos civis foram proclamados pelas revoluções burguesas do século XVIII na sua luta contra o absolutismo. Estes direitos garantem as liberdades individuais de opinião, de expressão, de religião, de movimento, de reunião, de trabalho e ocupação e de propriedade. Obrigam o Estado a ter uma atitude de não impedimento a uma abstenção (o indivíduo tem a liberdade de escolher entre usufruir ou não desses direitos) – por isso são chamados também de liberdades negativas.

Para Vilani (2002), o exercício desses direitos requer um Estado que governe o mínimo possível e que assegure o maior espaço para as escolhas individuais. Para a autora, o Estado liberal, guardião e protetor da liberdade dos cidadãos foi o responsável pela garantia dos direitos civis, no século XVIII.

Os direitos políticos resultaram da luta dos trabalhadores pelo voto universal e pela livre organização. A cidadania política significa o direito de todos participarem do poder público.

No século XIX, os liberais, diante de uma realidade histórica que, segundo Vilani, era inegável e irresistível – a força da democracia –, passaram a defender o voto universal e a liberdade de organização política. Esses elementos democráticos resultaram na extensão, aos não proprietários, do direito à participação no poder público. A representação, então, adquiriu dimensão universal (até o século XIX, nos Estados liberais, votar e ser votado era um direito exclusivo dos proprietários); os

“despossuídos” ingressaram na arena política; os parlamentos passaram a ter uma nova configuração, lidando com novas representações; os partidos, até então oligárquicos, adquiriram características de partidos de massa; e os trabalhadores passaram a ter o direito de livre organização política.

Para Vilani (2002), neste momento histórico, apresenta-se o Estado democrático liberal, que instituiu o voto universal em eleições periódicas (representação democrática), o pluripartidarismo e o direito de todos utilizarem o espaço público para articular seus interesses e demandas e fazê-los chegar à administração pública-estatal.

Os direitos sociais são fruto da luta dos despossuídos pela “igualdade de fato”. Encontram respaldo nas doutrinas igualitaristas, especialmente nas socialistas. Têm como fundamento o direito de todos ao bem-estar social. Segundo Marshall, “vão desde o direito ao bem-estar econômico até o direito de participar plenamente da herança social e de viver a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHALL, 1967). Historicamente, o elemento social da cidadania significou o acesso à educação formal, à saúde, à previdência social, às garantias trabalhistas.

Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social. Dependem da ação positiva dos órgãos estatais, mais especificamente do Poder Executivo. Para Vilani (2002), estamos diante do *welfare state*, que garante aos cidadãos segurança material e bem-estar social.

Na seqüência da conquista dos três direitos pelos ingleses, havia uma lógica que reforçava a convicção democrática. Conforme afirma Carvalho:

As liberdades civis vieram primeiro, garantidas por um Judiciário cada vez mais independente do Executivo. Com base no exercício das liberdades, expandiram-se os direitos políticos consolidados pelos partidos e pelo Legislativo. Finalmente, pela ação dos partidos e do Congresso, votaram-se os direitos sociais, postos em prática pelo Executivo. A base de tudo eram as liberdades civis. A participação política era destinada em boa parte a garantir essas liberdades. Os direitos sociais eram os menos óbvios e até certo ponto considerados incompatíveis com os direitos civis e políticos. A proteção do Estado a certas pessoas parecia uma quebra da igualdade de todos perante a lei, uma interferência na liberdade de trabalho e na livre competição. Além disso, o auxílio do Estado era visto como restrição à liberdade individual do beneficiado, e como tal lhe retirava a condição de independência requerida de quem deveria ter o direito de voto. Por essa razão, privaram-se, no início, os assistidos pelo Estado do direito do voto. (2003, p.98)

Até certo ponto, os direitos sociais foram considerados incompatíveis com os direitos civis e políticos por causa da postura de ação ou de não-ação do Estado para a garantia dos direitos. O exercício das duas dimensões da cidadania - a civil e a política - requer o “não agir” do Estado diante da liberdade de escolha dos cidadãos. E, diferentemente dos dois primeiros, os direitos sociais requerem um Estado ativo, provedor de bens e serviços para a população, responsável pela justiça social. Se por um lado a garantia dos direitos civis (direito à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei) e dos direitos políticos (direito à participação do cidadão no governo da sociedade – voto) requer um Estado não-interventor, para que o cidadão possa ser livre para gozar destes direitos, no caso dos sociais (direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à aposentadoria) é necessário que o Estado intervenha para garanti-los ao cidadão. Neste contexto, a questão que se apresenta é: até que ponto esse Estado ativo não interferiria e/ou influenciaria nas liberdades civis e políticas dos cidadãos? Contudo, esta questão não será discutida aqui por não ser foco desse estudo.

Segundo o estudo de Marshall, a conquista destes direitos pelos ingleses representou um processo de luta do povo e, se desenvolveu lentamente durante os

séculos XVIII, XIX e XX. No caso do Brasil, como veremos a seguir, a história do desdobramento das três dimensões da cidadania aconteceu de forma diferente, chegando inclusive a uma inversão completa da seqüência relatada por Marshall.

1.2.2 - Direitos civis, políticos e sociais no Brasil: cidadania doada

O avanço da cidadania no Brasil, enquanto fenômeno histórico, é assunto tratado por Carvalho (2003). O autor inicia seu trabalho desdobrando a cidadania em três dimensões: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. O objetivo do autor é demonstrar que a existência desses direitos aconteceu no Brasil de forma bem diferente de como aconteceu na Inglaterra. No Brasil, o direito à esse ou àquele direito, como por exemplo à liberdade de pensamento e ao voto, não garantiu o direito a outros direitos, por exemplo, à segurança e ao emprego.

Fundamentado nos estudos de Marshall (1967) sobre a conquista dos direitos na Inglaterra, o historiador mostra, como já visto aqui, que os ingleses introduziram primeiramente os direitos civis, mais tarde os direitos políticos e, posteriormente os direitos sociais. Segundo Carvalho (2003), a tentativa simplista de analisar esta questão meramente pelo viés cronológico nos induziria a simplificações errôneas. Se assim o fizéssemos, seríamos levados a pensar a completude da cidadania no Brasil como “uma questão de tempo”, quando na verdade, o diferencial entre a nossa cidadania e a dos ingleses está no fato de que o tripé que compõe a cidadania, direitos políticos, civis e sociais foi por aquele povo conquistado e a nós ele foi doado, segundo os interesses particulares dos nossos governantes. Na Inglaterra, a introdução de um direito parecia estar atrelada ao exercício pleno de outro, ou seja, foi exatamente o exercício dos direitos civis que fez com que os

ingleses reivindicassem direitos políticos e, daí, sociais. No caso brasileiro, Carvalho observa, que o exercício desses direitos ainda não é uma prática freqüente tornando-os distantes na sua plenitude.

O problema central que é colocado pelo autor é que se não se segue à ordem inglesa, da conquista dos três direitos, dificilmente se tem o povo no comando de suas demandas políticas. Essa responsabilidade acaba por ficar a cargo de outras instituições. No caso brasileiro, essa tarefa tem sido desenvolvida pelo Estado. É a partir dessa premissa que Carvalho expõe a idéia central de seu trabalho argumentando que a lógica da seqüência descrita por Marshall foi invertida no Brasil; a pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, nos anos 30, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por Getúlio Vargas, um ditador que se tornou popular – o que explicaria, em parte, a origem do Estado clientelista no país.

De acordo com o trabalho de Carvalho (2003), da passagem do período colonial à independência brasileira, o conjunto de direitos, civis, sociais e políticos, que poderiam embrionar um Estado de cidadãos, praticamente inexistiam. A própria independência não foi capaz de introduzir mudanças radicais no conjunto desses direitos. Apesar de constituir um avanço no que se refere aos direitos políticos, a independência, feita com a manutenção da escravidão, trazia em si grandes limitações aos direitos civis. Houve, inclusive, retrocesso no que concerne aos direitos políticos, cinquenta e nove anos após a independência, pois aos analfabetos não mais foi concedido o direito do voto. A partir daí, somente os mais abastados e letrados estariam aptos a participar do processo político. A proclamação da República, em 1889, não alterou o quadro, trazendo pouca mudança. A Constituição

republicana de 1891, por sua vez, continuaria a excluir do voto os analfabetos, as mulheres, os mendigos, os soldados, os membros das ordens religiosas. Do ponto de vista do avanço da cidadania, naquilo que concerne aos direitos sociais, o mais significativo foi o movimento que pôs fim à Primeira República, em 1930. Desde a independência até 1930, a única alteração importante que houve quanto ao avanço da cidadania foi exatamente a abolição da escravidão, em 1888.

Para o autor Carvalho (2003) somente o exercício pleno de um direito pode redundar na aquisição de outros direitos. Argumenta que o que obstaculizou a conquista dos direitos sociais no período pós-libertação dos escravos foi a extremada limitação dos direitos civis, que perduraria até 1930. Ainda que o direito (civil) à liberdade, à não-escravidão, estivesse garantido desde 1888, os outros direitos civis e políticos, supostamente garantidos, eram muito precários, o que teria retardado, efetivamente, a conquista de direitos sociais.

A participação na política nacional, inclusive nos grandes acontecimentos, era limitada a pequenos grupos, sem a presença das massas. Desde os mais remotos tempos coloniais até por volta de 1930, não havia povo organizado politicamente nem sentimento nacional consolidado. A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação ou de distância ou de antagonismo. Se houve ações políticas do povo, estas eram realizadas como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma “cidadania em negativo”. Até 1930, o povo não tinha lugar no sistema político, seja no Império, seja na República, daí não haver lugar para a introdução de direitos tais como os sociais.

Carvalho (2003) sustenta que foi de baixo impacto o exercício da cidadania no Brasil, no pós-1930. Isso se deu, segundo o historiador, pelo fato de os direitos sociais terem sido introduzidos antes da expansão dos direitos civis. Os

avanços trabalhistas, longe de serem conquistados, foram doados por um governo cooptador – e mais tarde, ditatorial –, cujos líderes pertenciam à elites tradicionais, sem vinculação autêntica com causas populares. Se por um lado a expansão dos direitos trabalhistas – sociais – significou efetivamente um avanço da cidadania na medida em que trazia as massas para a política, em contrapartida, criava uma massa de reféns da União e de seus tentáculos regionais. A “doação dos direitos sociais”, ao invés da conquista dos mesmos, fazia os direitos serem percebidos pela população como um favor, colocando os cidadãos em posição de dependência perante os líderes.

Neste contexto, o Estado passa a ganhar certa supremacia sobre a sociedade civil, o que seria prejudicial à conquista de outros direitos pelos cidadãos já que, dessa relação é extraída a possibilidade de organização livre e independente das massas. O grande dilema, segundo Carvalho, é justamente o tipo de cidadão e de sociedade que se formam, quando a base da pirâmide descrita por Marshall é invertida. A convicção democrática, por certo, ressalta o autor, está comprometida, pois entre o Judiciário e o Executivo praticamente não há separação, e, portanto, nenhuma garantia do exercício das liberdades. Daí, sem o exercício das liberdades, dificilmente se chegaria à conquista dos direitos políticos plenos.

Os direitos políticos foram implantados, na segunda metade dos anos 40, no governo de um militar do exército, o General Eurico Gaspar Dutra. O período democrático entre 1945 e 1964 se caracterizara pelo oposto ao governo de Vargas. Houve ali, uma ampliação dos direitos políticos e paralisação, ou avanço lento, dos direitos sociais. Ainda que os direitos civis sejam relegados a um segundo plano, um observador menos atento ficaria com a impressão de que a lógica da pirâmide de Marshall começava a querer tomar forma. Carvalho, no entanto, elucida essa

percepção. No período, um ensaio de construção da cidadania se dá, porém, “de cima para baixo”, sem a participação de um povo verdadeiramente organizado. O cidadão em construção aqui ainda não tivera tempo de aprender a ser cidadão, mas a prezar por seus líderes, geralmente o chefe do Executivo.

Dezenove anos após a queda da ditadura Vargas, em 1964, os direitos civis e políticos foram duramente sufocados por novas medidas de repressão. Dessa vez, tomadas pela cúpula militar. Os governos militares, na interpretação de Carvalho, repetiram a tática do Estado Novo, ou seja, enquanto cercearam os direitos políticos e civis, investiram na expansão dos direitos sociais. Dessa vez, no entanto, os órgãos de representação política foram transformados em meras peças decorativas do regime; eles, na prática, não eram representativos de nada e de ninguém.

Após 1985, quando da queda do regime militar, os direitos civis estabelecidos antes do regime militar, tais como a liberdade de expressão, de imprensa e de organização, foram recuperados. Entretanto, muitos direitos civis continuavam inacessíveis à maioria da população. E, embora os direitos políticos tenham adquirido amplitude nunca antes atingida, a partir de 1988, a democracia política não resolveu os problemas mais urgentes, como a desigualdade social e o desemprego. Permaneceram os problemas da área social e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual.

Carvalho (2003) constata que, muito provavelmente em função da inversão da pirâmide de Marshall – justamente pela falta de exercício dos direitos pela população – o ciclo dos direitos responsáveis pela aquisição da cidadania, no Brasil, se completou, mas não consegue atingir vastas partes da população. Se não bastasse, no momento em que o ciclo dos direitos parece querer tomar forma no

Brasil, as rápidas transformações da economia internacional ameaçam essa condição, pois as mesmas exigem a redução do tamanho do Estado – promotor dos direitos sociais do cidadão.

Além disso, pode-se concluir que, o direito a esse ou àquele direito – suponha-se, à liberdade de pensamento e ao voto – não é garantia a outros direitos – como, segurança e emprego –, por exemplo, e isto tem gerado historicamente, no caso do Brasil, uma cidadania inconclusa. E que, a inversão da seqüência dos direitos reforçou entre nós brasileiros a supremacia do Estado. Se há algo importante a fazer, neste país, em termos de consolidação democrática, é reforçar a organização da sociedade para dar embasamento social ao político, isto é, para democratizar o poder. A organização da sociedade não precisa e não deve ser feita contra o Estado em si. Ela deve ser feita contra o Estado clientelista, corporativo, colonizado.

1.3 – E a escola?

Poderíamos nos perguntar qual(is) a(s) relação(ões) que existe(m) entre a escola, a democracia e a cidadania?

A democracia não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado. Uma sociedade democrática não é, portanto, aquela na qual os governantes são eleitos pelo voto. A democracia é representada por um sistema de vida no qual a organização e a regulamentação dos processos de integração social são fundamentadas em princípios como o da liberdade de escolha, o da igualdade entre os indivíduos e, o da ação na sociedade enquanto sujeito do processo democrático. Portanto, as condições de realização de uma democracia

efetiva são dadas em função das possibilidades de participação autônoma dos diversos segmentos da sociedade nos processos decisórios interativos. Entretanto, para interagir de modo autônomo, é preciso que os membros desses diversos grupos sociais possam ter desenvolvido alguma autonomia como indivíduos.

Essa autonomia é construída a partir da participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos, ou seja, em casa, no bairro, na escola etc. A escola, principalmente, tem uma função importante na democratização da sociedade, pois, através da sua ação educativa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, conforme afirma Oliveira,

a ação política democratizante no interior da escola ocorre pela transformação das práticas sociais reais que se desenvolvem em seu interior, tendo em vista a necessidade de se ampliar os debates respeitando-se as diferenças de interesse entre os diversos sujeitos e grupos em interação, e criando condições pra uma participação autônoma dos diversos segmentos, viabilizando, neste processo, a horizontalização das relações de força entre eles. A presença dos princípios democráticos se evidencia nesta perspectiva, como meio para viabilizar a democratização da escola, tanto de sua estrutura organizacional quanto na dimensão das práticas sociais efetivas, aspectos distintos e complementares da luta pela democratização. (1999, p.31)

Assim, a democratização de uma sociedade implicaria no desenvolvimento de ações democráticas concretas em todos os espaços de interação social, inclusive na escola. Nesse sentido, cabe a escola abrir espaços de participação dos sujeitos envolvidos, direta e/ou indiretamente, com o contexto escolar nos processos de tomada de decisão que envolva assuntos de interesse coletivo. Estes espaços devem levar em consideração o respeito às diferenças, à pluralidade do debate, à diversidade de

interesse e a possibilidade de ação dos diversos grupos em interação.

Rediscutir as relações entre os diversos grupos sociais presentes na escola, com a participação autônoma de todos, é uma necessidade democrática pois, só assim, podem-se democratizar os meios de decisão política, não só na esfera do Estado, como no conjunto da vida social cotidiana. A ação política de democratização da escola contribuiria deste modo, para a democratização da própria sociedade e, para a construção de uma postura cidadã. Pois, na medida em que esta ação representaria a ampliação das possibilidades individuais e coletivas de desenvolvimento de uma atuação compatível com a liberdade de agir e de pensar, com o respeito à pluralidade e o reconhecimento do direito à diferença, aumentar-se-iam as possibilidades de participação nas decisões de interesse coletivo.

1.3.1 – A função social da escola

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL. LDB, artigo 2º, 1996)

Em consonância com a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) , Rodrigues (2000) afirma que a função da educação escolar é realizar a preparação dos indivíduos para a vida social, através do desenvolvimento de algumas competências exigidas na sociedade na qual estão inseridos. Tais competências desdobram-se em três campos fundamentais. O primeiro deles, o da cultura, entendido como a compreensão e absorção, pelo cidadão, dos valores sociais e culturais que permeiam a vida em sociedade. Para o autor, preparar culturalmente os indivíduos significa possibilitar-lhes a compreensão da concepção de mundo

presente na sociedade, para que possam agir - aderindo e participando da mudança dessa sociedade. Sem essa compreensão, torna-se inviável a participação efetiva do indivíduo na produção e transformação social.

O segundo campo, que se torna significativo como conseqüência do primeiro, busca formar o indivíduo para a vida política. Essa outra dimensão deve ser contemplada na preparação do indivíduo para a vida em sociedade. A vida política de que se trata é a vida de cidadania. Significa o desabrochar de sua capacidade plena para participar do processo decisório da direção da sociedade. Para o autor, ao dominar os instrumentos da cultura, enquanto concepção de mundo, o indivíduo assegura a compreensão do momento histórico vivido e se compromete na ação política. Este papel a escola pode e deve realizar.

Cumprida a segunda função, um terceiro campo decorre dela, necessariamente: a formação do indivíduo para o trabalho. A preparação para o trabalho e para o exercício de uma determinada profissão são tarefas que a escola passa a exercer, enquanto *locus* de preparação do indivíduo para a vida social. No entanto, o autor ressalta que a formação profissional não pode ser entendida como a função principal da escola, isolando-a como atividade central, pois ela deve ser decorrente do desenvolvimento cultural e político, na medida em que o trabalho é uma atividade organizada à qual o indivíduo tem acesso. Sem a preparação cultural e a formação para a vida política o papel da escola seria reduzido a formação de técnicos capazes de reproduzir e desempenhar tarefas mas, incapazes de compreender e interferir na realidade empírica.

Na mesma direção, de Rodrigues; Ferreira (2001) e Abranches (2003) abordam o tema. Para Ferreira a função social da escola é capacitar os indivíduos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Para a Ferreira,

a escola constitui-se no lócus para o qual afluem todas as crianças, jovens e adultos que aspiram a formação e instrumentalização para a vida em sociedade como o único canal responsável em fornecer o “passaporte” que os capacite à cidadania e ao mundo do trabalho, já é uma certeza incontestável para todos. (2001 p.295)

Na concepção de Abranches,

a escola não é o centro de tudo que há na sociedade, mas é uma das instâncias por onde circulam os mais variados interesses sociais, sendo responsável pela transmissão do saber e pela formação do indivíduo para o exercício da cidadania. Portanto, é esta última que caracteriza a função social da escola. É por intermédio dela que surge o debate sobre a necessidade do processo democrático no seu interior, compreendendo que há uma necessidade da escola formar cidadãos e por isso é fundamental criar condições para a participação dos vários setores da comunidade, para que se forme no indivíduo a consciência de sua responsabilidade. (2003, p. 57)

Como pode ser percebido na LDB e na concepção dos três autores, a escola tem como função social formar o cidadão para a vida em sociedade, isto é, possibilitar a construção de conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo.

Para que a escola cumpra seu papel social, é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que ele seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber da comunidade em que vivem. A interligação e a apropriação desses saberes pelos estudantes representam, certamente, um elemento decisivo para o processo de democratização da própria sociedade, considerando que isto lhes possibilitaria maior consciência em relação à realidade empírica, viabilizando possíveis interferências nesta realidade caso julguem necessárias.

Além de possibilitar a formação crítica do estudante, a escola pode ser um lugar privilegiado para se vivenciar a democracia e o exercício da cidadania. Para isto, deve estar aberta e incentivar a participação dos estudantes, dos profissionais da escola e da comunidade local nos processos de tomada de decisão no que diz respeito à vida escolar.

Desse modo, a contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da cidadania fundamentaria e exigiria um tipo de gestão com princípios democráticos, sendo receptiva à participação de toda comunidade escolar. Nesse sentido, a eleição dos dirigentes, a organização e o funcionamento dos conselhos de escola ou colegiados escolares e, a participação de toda a comunidade escolar para fazer valer os seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, são formas de exercer a democracia participativa na escola. Assim a escola contribuirá efetivamente para afirmar os interesses coletivos e construir um país de todos, com igualdade, humanidade e justiça social.

A noção de participação é essencial para este estudo. Participação entendida, como já registrado, como forma paralela de poder onde a comunidade tenha a possibilidade de discutir e deliberar diretamente sobre assuntos de interesse coletivo, seja na sociedade, na escola ou em outros espaços públicos. Por isso, esta noção será discutida no próximo capítulo. Contudo, para que a participação aconteça na escola é preciso que esta assuma um caráter democrático, estando receptiva às interferências dos vários segmentos que compõem o contexto escolar, motivo pelo qual será discutida a questão da gestão da escola. Posteriormente, no próximo capítulo, serão abordados os colegiados escolares como instrumentos viabilizadores da participação da comunidade na gestão, bem como a sua contribuição para a formação cidadã de seus membros.

CAPÍTULO 2

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO

O objetivo desse capítulo é registrar algumas considerações teóricas sobre administração de empresas e escolar, gestão democrática da escola, participação, conselho ou colegiado escolar e família, explicitando as abordagens conceituais que são consideradas neste trabalho.

De início, é preciso registrar que, neste trabalho, consideram-se os termos gestão e administração como sinônimos, isto é, como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. No primeiro tópico faz-se uma aproximação e uma diferenciação entre a administração de empresas e de escolas, buscando justificar o apoio que a administração escolar busca na teoria geral da administração para embasar algumas ações. No segundo, aborda-se a questão da administração participativa nas empresas fazendo, também, um paralelo com a gestão democrática na escola. Neste mesmo tópico, são feitas algumas considerações sobre o que é gestão, como ela se dá democraticamente e quais são as condições indispensáveis para que ela se concretize. No terceiro tópico, discute-se o significado do termo participação, seus condicionantes internos e externos à escola e como eles influenciam a prática administrativa. O quarto tópico trata dos conselhos escolares, que são por lei um dos instrumentos indispensáveis para a efetivação da gestão democrática e, local para que a participação da comunidade escolar se efetive de forma a influenciar o funcionamento geral da escola. E, o quinto tópico registra as modificações sofridas pelo conceito de família ao longo da história, explicitando o conceito que será considerado neste trabalho.

2.1 – A Escola e a Teoria Geral da Administração

Na perspectiva da teoria da administração, considerando alguns aspectos não haveria distinção entre a administração de uma empresa e de uma escola, dado que haveria similaridades entre ambas as organizações.

Segundo Hora (1997), historicamente, o campo da administração escolar vem buscando embasamento na teoria geral da administração. Para a autora, dois pressupostos básicos justificam a busca pela literatura geral da administração para aplicação no âmbito escolar: o primeiro pressuposto é que as organizações, de forma geral, mesmo com objetivos diferentes, são semelhantes e, portanto, suas estruturas são similares e, como tais, os princípios administrativos podem ser os mesmos, desde que sejam feitas as devidas adaptações para o alcance de suas metas; e, o segundo é que a organização escolar e o sistema escolar como um todo precisam adotar métodos e técnicas de administração que garantam a sua eficiência e atendam aos objetivos estabelecidos pela sociedade.

Martins (1991), considera que há uma estreita ligação entre a administração de escolas e a de empresas, havendo pontos em comum entre elas. Em primeiro lugar, nos dois casos a administração é um conjunto complexo de atividades que criam condições para a integração e bom funcionamento de grupos que operam em divisão de trabalho. O segundo ponto em comum é que a administração tanto de uma quanto de outra, visa à unidade e à economia da ação, bem como ao progresso do empreendimento. Em terceiro lugar, em ambos os tipos, a administração deve cuidar da otimização de recursos sem, entretanto, diminuir o rendimento¹². E, pode-se ainda acrescentar que, toda empresa como toda escola é

¹² No caso da escola, isto equivale a dizer que, em nenhum momento, a administração escolar deverá economizar recursos que possam implicar na queda da qualidade de ensino, já que esta é a meta, enquanto a otimização de recursos é apenas um meio.

composta de pessoas com diferentes capacidades e conhecimentos, que desempenham muitos tipos diferentes de trabalho.

Falando sobre a administração de empresas, Drucker (2001) afirma que ela se refere aos seres humanos. Sua tarefa é capacitar as pessoas a funcionar em conjunto, efetivar suas forças e tornar irrelevantes suas fraquezas. Segundo o autor, toda empresa requer compromisso com metas comuns e valores compartilhados por todos que a compõem. Sem esse compromisso ela não existe. A empresa tem que ter objetivos simples, claros e unificantes, sua missão tem de ser suficientemente clara para promover uma visão comum, e suas metas devem ser públicas e constantemente reafirmadas. A primeira tarefa da administração é pensar, estabelecer e exemplificar esses objetivos, valores e metas.

Nesse sentido pode-se, também, pensar a administração escolar pois, de maneira geral, uma escola precisa ter tudo o que foi citado acima por Drucker (2001) (metas comuns e valores compartilhados, objetivos simples, claros e unificantes, visão comum etc, que devem ser incorporados pelos profissionais da escola) que são normalmente expressos e registrados na proposta pedagógica da escola.

Ainda fazendo um paralelo entre a empresa e a escola, este autor se utiliza de um argumento baseado nos resultados que uma escola deve produzir para fortalecer sua argumentação sobre a administração de empresa. O autor ressalta que os resultados de qualquer empresa existem apenas no exterior. O resultado de uma empresa é um cliente satisfeito. O resultado de um hospital é um paciente curado. O resultado de uma escola é um aluno que aprendeu alguma coisa e a coloca em prática anos mais tarde.

Contudo, Martins (1991) chama a atenção para as peculiaridades do caso escola e adverte quanto à visão com que se encaram as contribuições da

administração de empresas, pois a administração escolar tem sua especificidade, o que a difere de qualquer outra, ou seja, enquanto envolve pessoas e tem por objetivo o desenvolvimento integral do ser humano, a administração de empresas tem por objetivos primordiais a produção, a venda e o lucro.

Conforme afirma Drucker,

a administração de empresas, em todas as suas decisões e ações, deve sempre colocar o desempenho econômico em primeiro lugar. Ela somente poderá justificar sua existência e autoridade pelos resultados econômicos que produzir. A administração de uma empresa terá falhado se não for bem-sucedida na produção de resultados econômicos. Terá falhado se não produzir bens e serviços que o consumidor deseja pelo preço que ele está disposto a pagar. Terá falhado se não aumentar, ou pelo menos não manter a capacidade de produção de riquezas dos recursos confinados a ela. E isso, seja qual for a estrutura ou ideologia econômica ou política da sociedade, significa responsabilidade pela lucratividade. (2001, p.32)

No caso da escola, Martins (1991) chama a atenção para o fato de que nela, direção, professores e especialistas da educação não podem ser comparados a matéria-prima moldada por máquinas e equipamentos manipulados por mão-de-obra qualificada como acontece nas empresas. O educando e os profissionais da educação são pessoas com suas características psicossociais. Outro aspecto que diferencia a escola da empresa é o da avaliação. Na empresa os parâmetros para avaliação do desempenho referem-se à produção e à venda. Quando uma delas ou ambas apresentam-se aquém das expectativas buscam-se as causas que podem ser identificadas com maior facilidade: qualidade inferior da matéria-prima, falha do controle de qualidade, equipamentos obsoletos, negligência ou incompetência do pessoal, concorrência no mercado etc. Identificadas as causas, pode-se intervir e eliminá-las. Já na escola, a avaliação do desempenho é muito mais complexa, por

vários motivos. Um deles seria o fato de que no processo ensino-aprendizagem há uma interação de personalidades diferentes em suas dimensões humanas e político-sociais. Educadores e educandos diferem quanto à motivação, interesse, expectativas, formação, necessidades, conteúdos experienciais etc., variáveis essas bem mais difíceis de ser controladas.

Nesse sentido, o próprio Drucker, (apud MARTINS, 1991), faz distinção entre os tipos de administração. Para ele,

uma empresa distingui-se de todas as demais organizações humanas, pelo fato de levar ao mercado um produto ou serviço. Nem a Igreja, nem o Exército, nem a Escola o fazem. Qualquer organização que se realize pelo marketing, isto é, pela colocação de um produto ou serviço no mercado, será um negócio, um empresa. Qualquer organização em que inexistir, ou seja, incidental o marketing não será um negócio e nunca poderá ser administrado como se o fosse. (Martins, apud LACERDA 1977, p.2)

Fica claro, neste contexto, que existem pontos comuns entre a administração de empresas e a escolar, bem como pontos controversos. A abordagem desse tópico consiste em registrar alguns desses pontos (tanto comuns, como controversos) na tentativa de demonstrar, mesmo que superficialmente, as implicações que a teoria geral da administração traz para a escola.

2.2 – A administração participativa e a gestão escolar democrática¹³

Atualmente, muito se tem falado sobre a administração participativa nas empresas, mas para Chiavenato (1994), pouco se tem feito a respeito dela. Durante

¹³ Toda análise da Administração Participativa se baseia em Chiavenato (2004)

os últimos cinqüenta anos, a literatura sobre participação humana na ação empresarial tem sido fértil e extremamente volumosa, entretanto, mesmo nos países mais desenvolvidos, industrializados e de tradição democrática – como Estados Unidos, por exemplo – a administração participativa ainda não corresponde ao que se espera no que se refere à participação.

Segundo esse autor, por participação entende-se o envolvimento mental e emocional das pessoas em situações de grupo, que as encorajam a contribuir para os objetivos deste grupo e a assumirem a responsabilidade de alcançá-los. Para tanto, é preciso que a empresa instigue a vontade de participar, ou seja, é necessário que os funcionários sintam-se motivados, sintam que são parte integrante da empresa e que os bons resultados da mesma dependem do seu envolvimento, da sua postura, do papel e da responsabilidade de cada um. Para Chiavenato,

no fundo, a administração participativa é uma evolução do processo democrático. Todavia, ela não se baseia simplesmente na democracia da maioria – tão utilizada na nossa vida política e na atividade sindical, - mas, sobretudo, na democracia do consenso. Na democracia da maioria impera a vontade da parcela que for maior em detrimento da parte que tiver menor número de pessoas. Enquanto a maioria ganha, a minoria perde. Na democracia do consenso prevalece o resultado das negociações entre todas as partes, incluindo também a vontade das minorias e de todas as partes envolvidas. As vontades de todas as partes são submetidas a um intenso trabalho de discussão e de negociação, cujo resultado representa o esforço coletivo e não somente a vontade de um grupo majoritário sobre os demais. (1994, p.62)

A administração participativa, assim como a gestão escolar democrática, constitui uma forma de administração onde as pessoas que de certa forma estão envolvidas com o processo de tomada de decisão da organização – no caso da empresa, os funcionários e, no caso da escola, a comunidade escolar – tenham reais possibilidades de participar, com liberdade de questionar, discutir, sugerir, modificar,

alterar uma decisão, um projeto ou uma simples proposta. Para o autor, no caso da empresa, isso não significa destruir ou anular os centros de poder, pois a administração participativa é compatível com a hierarquia. Os funcionários, respeitados os cargos, são envolvidos e estimulados a contribuir, em um clima de confiança mútua entre as partes.

Contudo, o autor ressalta que esta abordagem supõe um processo de mudança cultural. A organização deverá trabalhar na direção da formação de grupos naturais de trabalho atuando em uma estrutura organizacional basicamente horizontal e com um mínimo de níveis hierárquicos. Esses grupos naturais de trabalho são constituídos de pessoas de uma mesma área (divisão ou departamento) ou de áreas afins atuando como equipes ou times e com mínimo de supervisão direta.

As principais bases da administração participativa são:

- a) visão do negócio: é o requisito que impulsiona a direção para frente. Como se trata de uma clara definição do negócio da empresa, do que se quer para o futuro em termos de objetivos e metas a serem alcançados, é imprescindível que todas as pessoas tenham exatamente a mesma idéia do que a empresa pretende e de qual a sua missão.
- b) Trabalho em equipe: é o requisito que proporciona a participação grupal e, portanto, o núcleo da administração participativa. As decisões devem ser do grupo, mediante consenso e o máximo envolvimento e comprometimento das pessoas.
- c) Desenho dos cargos: os cargos devem ser desenhados de forma ampla para permitir a contribuição pessoal e grupal mais abrangente possível.
- d) Informação operacional: o grupo deve ter acesso a todas as informações operacionais do negócio, para saber claramente como as coisas estão indo e qual o grau de contribuição a ser dada para a melhoria do negócio. Toda informação operacional deve ser

compartilhada pela equipe para proporcionar sentimento de propriedade e de integral responsabilidade pelas tarefas.

- e) Sistema de recompensas: se todos os requisitos anteriores forem atendidos, nada mais óbvio que as pessoas sejam recompensadas pelos resultados alcançados. Para que a participação seja realmente válida para as pessoas, elas devem ter um sistema de remuneração pelo aumento dos resultados.

Muitas vezes, a administração participativa deixa de funcionar devido a algumas confusões ou distorções na sua implantação e que funcionam como verdadeiras armadilhas. As principais causas do insucesso da implantação da administração participativa são as seguintes:

- a) a cultura própria da empresa não é levada em conta: a implantação da participação deve levar em conta as pessoas que habitam a empresa, suas características, suas motivações, suas limitações, suas crenças e expectativas. O método de implantação deve ser compatível com a realidade viva de cada empresa.
- b) A implantação apressada do processo de administração participativa. A seqüência de fases necessárias para o treinamento e desenvolvimento das pessoas deve ser respeitada. Elas devem ser gradativamente habilitadas a trabalhar em equipe, através de reuniões, análise grupal de problemas, tomada de decisões, assunção de responsabilidades etc.
- c) A participação é restrita, pois muitas empresas que procuram adotar a administração participativa, os dirigentes tendem a aumentar a área de responsabilidade dos funcionários sem delegar a autoridade para que a liberdade de atuação possa ocorrer na sua plenitude. A participação somente ocorre quando a atribuição de novas responsabilidades ocorre simultaneamente com a necessária e suficiente delegação da autoridade.

- d) A participação não é assumida pela direção da empresa quando o processo provoca problemas típicos de divergências e de antagonismos ocasionais, de diferentes idéias e opiniões.

Chiavenato (1994), fazendo uma análise baseada neste estudo, verificou que o envolvimento dos funcionários com a empresa e a forte preocupação com os resultados é maior nas organizações que adotam a administração participativa do que nas empresas que adotam modelos autocráticos de administração, através das quais as decisões são concentradas no topo e as comunicações são precárias. A proposta da administração autoritária é criar autômatos marcadores de cartão de ponto, que em nada contribuem para o sucesso da empresa. A administração participativa, ao contrário, cria colaboradores criativos, comprometidos, responsáveis e conscientes dos objetivos organizacionais. Segundo ele,

nas empresas onde as pessoas são consideradas e, sobretudo, ouvidas, as idéias e sugestões podem fluir com maior facilidade, trazendo importantes contribuições para o negócio. A criatividade, a inovação, a produtividade, a qualidade e a competitividade somente ocorrem de maneira permanente e estável nas empresas que adotam com plena e total convicção a administração participativa. (1994, p.67)

Sem prejuízo conceitual, desde que se faça uma adaptação, uma releitura tendo em vista as peculiaridades do caso escolar, pode-se estabelecer algumas relações entre a administração participativa e a gestão democrática na escola. Primeiro, em ambos os casos requer-se o comprometimento e a participação dos envolvidos com o funcionamento da organização nos processos de tomada de decisão. Segundo, assim como a administração participativa, a gestão democrática da escola também pode requerer as mesmas bases e apresentar as mesmas causas

de insucesso na sua implantação. E, terceiro, nos dois casos a participação precisa estar fundamentada em três aspectos fundamentais: a) no envolvimento mental e emocional das pessoas com a participação na organização; b) na motivação para contribuir com o sucesso da organização e; c) na aceitação de responsabilidade frente a sua participação neste contexto.

Além disso, a gestão escolar democrática, bem como a administração participativa, ao enfatizarem a participação no processo de tomada de decisão coletiva, propiciam a riqueza de idéias, o debate, o confronto de argumentos diferentes que se constroem no próprio processo coletivo de discussão do problema em questão. Ambas contribuem para que o indivíduo participante assuma a responsabilidade de suas ações, e o poder para influir sobre o conteúdo e a forma de execução das decisões, tornando-o assim mais envolvido e comprometido com o funcionamento da organização.

Ao abordar o conceito de gestão, Ferreira (2001) toma seu significado como ato de gerir, gerência, administração. Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização para atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel.

É um termo que, historicamente vem se afirmando no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições e organizações, incluindo as educacionais, como sinônimo de administração mas, com um sentido dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação. Segundo Ferreira,

superando a concepção taylorista/fordista, que foi a fonte dos estudos de administração da educação servindo-lhe de norte por longas décadas, a gestão democrática da educação constrói coletivamente, através da participação, a cidadania da escola, de seus integrantes e de todos que nela, de alguma forma, participam, possibilitando, este aprendizado, o desenvolvimento de uma consciência de participação mais ampla no mundo. (2001, p. 307)

O modelo de administração que predominou por muito tempo na educação baseado em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada não abria espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade. Pensar e agir, planejar e executar eram duas instâncias distintas. Hoje, entretanto, a gestão da educação ultrapassou estas formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas que a caracterizavam durante muitos anos.

Hora (1997) afirma que os defensores da gestão participativa na escola têm como objetivos quatro pontos essenciais:

- a) a eliminação do autoritarismo centralizador
- b) a diminuição da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os distanciamentos entre os segmentos sociais;
- c) a eliminação do binômio dirigentes e dirigidos;
- d) a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que se faz no dia-a-dia.

Nesse sentido, focando o olhar nas peculiaridades do contexto escolar, Hora (1997) acrescenta que a gestão democrática está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada. Para a autora, esse modelo de gestão é uma conquista da sociedade de forma geral e não só dos trabalhadores da educação, pois ela possibilita a ação democrática na escola, abrindo espaço para a participação de toda comunidade. Além disso, uma das razões de ser da gestão escolar democrática consiste na garantia da qualidade do processo de formação cidadã pois, possibilita ao educando, aos profissionais da escola e, à comunidade envolvida o exercício de sua cidadania.

Tanto para Ferreira (2001), como para Hora a possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educacional, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico.

Na mesma direção, Apple e Beane (2001) que analisaram experiências democráticas de quatro escolas americanas, apontam algumas condições indispensáveis para que exista a gestão escolar democrática. Entre elas estão as seguintes:

- 1- O livre fluxo das idéias, independentemente da popularidade delas, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível.
- 2- Fé na capacidade individual e coletiva das pessoas criarem condições para resolver problemas.
- 3- O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar idéias, problemas e políticas.
- 4- Preocupação com o bem-estar dos outros e com “o bem comum”.
- 5- Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias.
- 6- A compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devem regular a vida de uma população.

Segundo os autores, as escolas democráticas pretendem ser espaços de participação, possibilitando que a idéia de democracia se estenda às comunidades (interna e externa) envolvidas com as escolas. Isto significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os alunos, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens. Como afirmam os

autores:

[...] numa escola democrática, é verdade que todos aqueles diretamente envolvidos, inclusive os jovens, têm o direito de participar do processo de tomada de decisões. Por esse motivo, as escolas democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. (2001, p.20)

O bem comum é uma característica central da democracia. Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e não na competição. As pessoas vêem seus interesses nos outros e são tomadas providências no sentido de encorajar os jovens a melhorarem a vida da comunidade ajudando os outros.

Na prática, a gestão da educação enquanto construção coletiva da organização da educação faz-se, segundo Ferreira (2001), quando se tomam decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos. Faz-se, também, quando se tomam decisões a respeito das atividades dos professores e dos alunos necessárias para a consecução do projeto educativo, a respeito dos ambientes de aprendizagem, dos recursos humanos, físicos e financeiros necessários ao funcionamento da escola, dos tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização.

Segundo Ferreira (2001), a palavra decisão significa resolução, determinação, sentença, julgamento. É definida, comumente, como uma escolha entre soluções possíveis. Mas, o momento e o ato de decidir se assentam num processo

subjacente, elaborado a partir do conhecimento e apreensão da informação necessária e da intencionalidade que lhe dá sentido. É, pois, um processo dinâmico e contínuo referente a um sujeito (individual ou coletivo) no qual o sujeito que decide, interage com o problema – para o qual é necessária a decisão – e o seu contexto, encontrando ou tentando encontrar várias soluções alternativas, escolhendo uma delas fundada em determinados critérios. Trata-se, pois de uma reação a uma situação problemática à qual o sujeito necessita dar uma resposta.

Sabe-se que todas as pessoas têm idéias e opiniões que julgam e crêem serem as melhores e por isso as defendem. Numa perspectiva individualista, cada um irá permanecer com sua idéia, com sua limitação e com sua impossibilidade de crescer, de evoluir de avançar, emperrando tudo e a todos. Na perspectiva democrática, porém, cada um irá debater as suas idéias e opiniões e construir coletivamente as idéias prioritárias, fundamentais e necessárias às sábias tomadas de decisão sobre a educação e o ensino. Quando as idéias, que dizem respeito à escola, são expostas, examinadas e debatidas cria-se a possibilidade de crescimento individual e coletivo, tornando possível o amadurecimento da consciência de toda comunidade escolar envolvida em tal processo, o que viabiliza a realização de decisões mais consistentes e, conseqüentemente, mais eficientes.

Desta forma, a tomada de decisão não corresponde a uma atitude que ocorre em determinado momento. Para Ferreira (2001), ela resulta de um processo complexo que vai se construindo através de etapas sucessivas que vão, em seqüência, clarificando e tornando consciente o desenvolvimento do processo. Neste contexto, é imprescindível que, em primeiro lugar, os envolvidos tenham a consciência da necessidade de decidir algo. Depois, em segundo lugar, é preciso que sejam identificadas as situações em que tem que se decidir, os problemas que

têm que ser resolvidos. Em terceiro lugar, que se faça um estudo e discussão das alternativas possíveis de solução e de suas conseqüências no cotidiano escolar para, só então, chegar à decisão.

Considera-se, aqui, pois, que todo esse movimento em torno do ato de decidir deva acontecer na escola, sempre envolvendo os sujeitos nos processos de tomada de decisão. E, estes processos devem acontecer num espaço que possibilite o crescimento individual e coletivo da comunidade escolar através do debate, da construção e aperfeiçoamento de novas idéias enfim, deve ser um lugar que viabilize a tomada de decisão coletiva e consciente na escola. Este espaço será neste trabalho denominado de conselho de escola ou colegiado escolar que, para Paro (1995), é um instrumento de democratização da gestão à medida que reúne toda comunidade escolar para tomar decisões sobre os objetivos, sobre o funcionamento e sobre as ações da escola.

2.2.1 – A gestão democrática no Brasil

A democratização da gestão na escola não é uma reivindicação nova no Brasil, e insere-se na luta mais ampla pela democratização da gestão da educação. A questão da democratização da educação e da gestão escolar ganhou força em vários momentos da história do país.

Gadotti (apud ROCHA, 2000) ressalta que, embora durante o período autoritário do Brasil (1964 -1984) os temas da participação e da gestão democrática da educação tenham sido uma constante nas discussões e debates pedagógicos nos setores público e privado, foi a partir dos anos 80 que o discurso descentralizador tomou força, desembocando em vários movimentos e experiências de participação democrática, bem como nas discussões e elaboração de políticas

educacionais. Dentre elas, a autora cita a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC - SP em 1980, que contou com as presenças de Frederico Bernal e de Moacir Gadotti, dentre outros educadores. Foram expressivos, ainda, no início dos anos 80, projetos como o Fórum de Educação do Estado de São Paulo e o Congresso Mineiro de Educação, ambas experiências significativas para o avanço da teoria e da prática da gestão democrática da educação no Brasil.

Rocha (2000) destaca que os debates, lutas e experiências desenvolvidas até então culminaram, de um lado, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, consagrando o princípio da “gestão democrática do ensino público” e, de outro, com as eleições municipais nesse mesmo ano, implantando projetos voltados para a democratização da gestão escolar em diversos municípios. Nos anos 90 essas experiências de democratização da gestão educacional e escolar municipais e estaduais se ampliam. No âmbito nacional, a legislação foi reforçada quanto ao princípio da democratização da gestão na educação, pela Lei de Diretrizes e Bases e pelo Plano Nacional de Educação.

Segundo a Constituição Brasileira, a gestão democrática, mencionada no inciso VI do art.206, é um dos princípios que deve nortear a educação escolar no país. Este princípio é reafirmado no inciso VIII do art. 3º da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB): “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

A autonomia da escola para experienciar uma gestão participativa está prevista no art. 17 da LDB, determinando que

os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1988)

E, no seu art. 14, ao afirmar que

os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1988),

a lei explicita características necessárias à execução da gestão democrática.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado como Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001¹⁴ por sua vez, estabelece objetivos e prioridades que devem orientar as políticas públicas de educação no período de dez anos. Dentre os seus objetivos, destaca-se a democratização da gestão do ensino público, salientando-se, mais uma vez, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, bem como a descentralização da gestão educacional, com fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão da escola e da educação¹⁵.

Para atender a estes dispositivos legais, construindo uma gestão democrática que contribua efetivamente para o processo de construção de uma cidadania emancipadora, é necessário autonomia, participação, criação coletiva nos níveis de decisão e posicionamentos críticos que combatam a idéia burocrática de hierarquia. Para tanto, é fundamental que a escola tenha a sua “filosofia político-

¹⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE) é resultado do debate entre duas propostas, uma encaminhada pelos movimentos sociais organizados, denominada Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, e outra oriunda do Poder Executivo. Na tramitação do PNE prevaleceu a proposta do Executivo, incorporando alguns pontos defendidos pelos segmentos sociais organizados. Para mais detalhes, ver documento.

¹⁵ O art. 10 da LDB prevê também, em seu inciso III, a existência de planos estaduais de educação, visando sua articulação com as diretrizes do Plano Nacional. A Lei n. 10.172/2001 estabelece, no art. 2º, que os municípios deverão, com base no PNE, elaborar planos decenais correspondentes.

pedagógica norteadora”, resultante de uma análise crítica da realidade nacional e local e expressa em um projeto político-pedagógico que a caracterize em sua singularidade, permitindo um acompanhamento e avaliação contínuos por parte de todos os participantes das comunidades escolar (estudantes, pais, professores, funcionários e direção) e local (entidades e organizações da sociedade civil identificadas com o projeto da Escola).

Contudo, ressalta-se que, embora se tenha princípios legais que fundamentam a existência da gestão democrática no Brasil, eles, por si só, não a garantem. É preciso esforço coletivo para construí-la, na prática cotidiana e na reflexão sobre ela. Conforme afirma Gadotti (1993, p.76), “o poder popular não se constrói por decreto”. E, Rodrigues (2000), acrescenta que a democratização não é uma ação que virá pronta e acabada – ela vai depender do nível de organização e do direcionamento que lhe forem dados. Além disso, pode-se afirmar que para que esta ação se viabilize, ela tem que ser desejada, sendo fundamental que as pessoas envolvidas no processo estejam imbuídas de vontade e de decisão.

2.3 – Participação

Para Demo (1993), participação supõe ação, compromisso e envolvimento, não existindo participação suficiente, nem acabada, deve ser uma busca contínua e nunca completada. Ela, também, não pode ser entendida como dádiva, como concessão ou como algo já preexistente. Conforme o autor registra:

Não pode ser entendida como dádiva, porque não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção; seria de todos os modos uma participação tutelada e vigente na medida das boas graças do doador, que delimita o espaço permitido. Não pode ser entendida como concessão, porque não é fenômeno

residual ou secundário da política social, mas um dos seus eixos fundamentais; seria apenas um expediente para obnubilar o caráter de conquista, ou de esconder, no lado dos dominantes, a necessidade de ceder. *Não pode ser entendida como algo preexistente*, porque o espaço de participação não cai do céu por descuido. (Demo, 1993, p.18)

Para ele, a participação só se dá verdadeiramente quando se constitui em uma conquista processual. Sendo assim, o processo participativo é uma aventura: a de organizar-se para conquistar seu espaço, para ganhar vez e voz, para constituírem-se os participantes em sujeitos ativos de suas histórias, gestores de seus próprios destinos. Uma decorrência desta aventura é a aprendizagem da arte da negociação, que surge, não como boa vontade ou concessão, mas como necessidade de sobrevivência. É através dessa aventura que se estabelecem o compromisso, a cooperação e a construção compartilhada.

Nesse sentido a participação pode ser vista como instrumento de emancipação humana, onde o cidadão, como gestor do seu próprio destino e consciente da importância e do poder da participação para transformar a realidade, busca e luta pelo seu direito de participar e de interferir nas decisões. Tanto Demo (1993), como Paro (1997) não vêem a participação como um fim em si mesma e sim como meio de partilhar o poder, principalmente, na tomada de decisões que afetam toda a coletividade.

Paro afirma que quando falamos de gestão democrática da escola está necessariamente implícita a participação de toda comunidade na escola. Essa participação deve se dar nos processos decisórios, sem eliminar necessariamente, a participação na execução das decisões da escola.

É sabido que a participação da comunidade na escola pode acontecer de várias formas, como por exemplo, na arrecadação de fundos, na organização e

participação nas festas e comemorações, nos reparos físicos do prédio escolar – pintura, troca de lâmpadas, torneiras e etc, como “amigo da escola” em que a comunidade participa com as habilidades que possuem – aulas de informática, construção e manutenção de hortas, organização de eventos, etc. Contudo, como já foi afirmado anteriormente, o presente trabalho foca a participação da comunidade nos processos de tomada de decisão, ou seja, na gestão da escola.

Além disso, a participação na gestão escolar pode acontecer em níveis diferentes. Segundo Gandin (2001) a participação, nos processos decisórios, pode ser exercida em três níveis:

1 – O nível da *colaboração*. Ocorre quando a “autoridade”, já de posse das decisões, chama as pessoas a trazerem sua contribuição. As pessoas devem participar com seu trabalho, com seu apoio ou, pelo menos, com seu silêncio, para que as decisões da “autoridade” tenham bons resultados.

2 – O nível de *decisão*. Vai além da colaboração e tem uma aparência democrática mais acentuada. O “chefe” decide que todos vão “decidir”; leva, então, algumas questões a um grande plenário ou a alguns grupos e manda que todos decidam. Em geral, são decididos aspectos menores, desconectados da proposta mais ampla, e a decisão se realiza como escolha entre alternativas já traçadas, sem afetar o que realmente importa.

3 – O nível da *construção em conjunto*. Acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente das diferenças. Pode-se construir um processo de decisão em que todos, com o seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas idéias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos.

Considerando o princípio da gestão democrática, é, sem dúvida o terceiro

nível que melhor representaria a proposta de participação da comunidade na escola pois, pressupõe um processo de discussão coletiva do(s) problema(s) apresentado(s). Neste processo, todos os envolvidos podem e devem trazer sua(s) contribuição(ões) o que favorecerá o crescimento e amadurecimento democrático do grupo.

Ainda no contexto da participação da comunidade, Paro salienta que na gestão da escola pública ela encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades. Segundo este autor, falar dos obstáculos à participação da população na gestão da escola pública implica em elucidar os condicionantes imediatos de participação que se encontram dentro e fora da escola¹⁶.

Com relação aos condicionantes internos à unidade escolar, podemos falar de quatro tipos: a) *As condições de trabalho ou os condicionantes materiais da participação*: são as condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e as relações no interior da escola (falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiro [...]). Para o autor, embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações; b) *Os condicionantes institucionais*: diante da atual organização formal da escola pública, destaca-se o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e

submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Esse é o caso das escolas públicas onde o mandato de diretor é “vitalício” e provido por concurso, sem o referendo dos usuários da escola que dirige; c) *condicionantes político-sociais - os interesses dos grupos dentro da escola*: diversidade de interesses dos grupos que se relacionam no interior da escola, com destaque para a identidade de interesses sociais estratégicos por parte de professores, demais funcionários, alunos e pais. Essa diversidade de interesses gera conflitos no interior da escola, não sendo possível ignorar ou minimizar a importância deles, devendo ser considerada sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar; e d) *condicionantes ideológicos da participação*: todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. Uma segunda e importante dimensão dos condicionantes ideológicos da participação presentes no interior da escola diz respeito à própria concepção de participação que têm as pessoas que aí trabalham.

Com relação aos condicionantes imediatos da participação da comunidade externos à unidade escolar, essa participação é geralmente determinada pelos seguintes elementos: a) *As condições objetivas de vida e a participação*: são os condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar. Tal é o caso das condições de vida das camadas populares, especialmente a falta de tempo e o cansaço após um longo e pesado dia de trabalho; b) *Condicionantes culturais, ou a visão da população sobre a escola e a participação*: a visão das pessoas sobre a

¹⁶ Para maior aprofundamento dos condicionantes internos e externos à escola ver Paro (1997, p.39)

possibilidade, necessidade e importância da participação, movidas por sua visão de mundo e de educação escolar que lhes instigue ou não a vontade de participar. c) *Condicionantes institucionais da comunidade: mecanismos coletivos de participação:* são aqueles mecanismos coletivos de participação, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar a ação participativa.

É também Paro (1995) quem aborda a questão da tomada de consciência dos indivíduos participantes sobre o poder da participação. Para ele, o diálogo aberto e a participação dos sujeitos, conscientes de seus direitos e deveres, nas questões que afetam a vida de todos na escola, levam a um gradativo amadurecimento da conscientização desses sujeitos sobre a importância de sua participação na gestão da escola. Através desse processo de conscientização individual da importância da participação, se dá um fortalecimento da consciência sobre a importância da ação colegiada, do poder compartilhado, como mecanismos viabilizadores da democratização da gestão na escola.

Articulando o pensamento de Demo (1993) e Paro (1995), conclui-se que a conquista da participação e da democracia constitui-se em um processo contínuo de aprendizado e construção. Este promove a criação do compromisso, da cooperação, bem como a tomada de consciência, gradativa, da importância da participação na construção da democracia na escola. Esse é um aprendizado que se concretiza pela prática e pela reflexão sobre ela, pelo esforço de trazer à luz teorias que possam fundamentar essa prática e pela constituição de um ciclo que fomenta e motiva a construção democrática de uma nova realidade, numa sociedade mais justa, fraterna, compromissada, cooperativa, incluyente. Uma sociedade onde as pessoas possam constituir-se em sujeitos de seu próprio destino, ou seja cidadãos,

participando democraticamente das decisões que lhes dizem respeito. A conquista desta sociedade democrática, só se dará pela via da participação.

No primeiro e no segundo capítulo, foram discutidos temas como: democracia, cidadania, gestão democrática e participação de forma geral e na educação. Ressaltando, mais uma vez, que o foco aqui é a escola, faz-se necessário estabelecer uma relação destes quatro conceitos com um quinto que é conselho de escola ou colegiado escolar que é, para esta pesquisa, tão significativo quanto os outros e, que por este motivo será abordado a seguir.

2.4 – Conselhos de Escola ou Colegiado Escolar

Para Ciseski e Romão (1997), o conselho de escola é um colegiado normalmente formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornando este colegiado não só um canal de participação, mas também um elemento essencial para a promoção da gestão democrática na escola.

Nesta mesma linha, Rodrigues (2000), afirma que o colegiado é um espaço permanente de: debate; articulação; busca de alternativas pedagógicas, administrativas, financeiras para as necessidades da escola; exposição e administração de conflitos; discussão e elaboração de propostas curriculares; construção e defesa do projeto político-pedagógico da escola. Enfim, é um espaço que contribui para a construção da democracia na escola. Contribui porque o colegiado não deve ser o único instrumento que viabiliza a gestão democrática na

escola, como será abordado no próximo capítulo mas, deve estar inserido num plano estratégico mais amplo, sendo sem dúvida um requisito indispensável neste contexto.

Assim, a relevância dos conselhos de escola aumenta à proporção em que eles se tornam um instrumento decisivo na democratização da educação escolar. São um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúnem todos os segmentos ligados à escola para discutir e acompanhar o seu funcionamento durante o ano letivo.

A democratização acontece quando agimos conscientemente no sentido de construí-la (RODRIGUES, 2000). Para tanto, é preciso que a comunidade escolar reúna-se sistematicamente num exercício de aprendizado coletivo e cooperativo para oferecer suas contribuições, suas críticas e propostas, no sentido de vencer obstáculos, deficiências e conflitos. É necessário que a comunidade, a partir de um aprofundamento e de uma reflexão teórico-práticos sobre o cotidiano escolar e sobre a realidade que a cerca, construa e reconstrua a escola no dia-a-dia, tornando-a capaz de enfrentar os desafios que lhe forem apresentados.

Por isso, a idéia de que o colegiado escolar deve ser considerado como espaço de debate, de geração de idéias, de administração de conflitos, de busca de alternativas, é enfatizada. Isso significa que ele não pode ser acionado apenas para solução de problemas graves ou para certas ocasiões em que o(a) diretor(a) da escola, tendo receio de tomar decisões que possam afetar interesses que não queira ferir, convoque o colegiado para, com ele, dividir responsabilidades. Isso representaria uma fuga de responsabilidade da direção e faria com que os representantes do colegiado se convertessem em simples bodes expiatórios de decisões indesejáveis.

Para Rodrigues (2000), o colegiado deve ser uma instituição de funcionamento permanente, e deve ter o papel de garantir a formação e a prática democrática da escola, tornando-se pedagógico para os membros da comunidade escolar: pela sua prática deve educar os que dele participam, e os que dele dependem para a vida democrática e participativa. Cumprirá, assim, sua função de formação para a cidadania, concorrendo para formar a consciência cívica daqueles que convivem na escola, tornando-se um campo extremamente importante na formação política do cidadão e na geração do espírito democrático nos educandos.

É nesse sentido que a instituição do colegiado escolar deve estar relacionada ao princípio de gestão democrática do ensino público, conforme já abordado neste capítulo. Além disso, pode-se afirmar que os conselhos escolares estão comprometidos com outros princípios constitucionais, como por exemplo, o pluralismo, a liberdade, a igualdade, a qualidade e, a gratuidade.

O pluralismo, remete à compreensão de que não há uma fonte única de autoridade absolutamente abrangente e competente (WERLE, 2003). Tal idéia está na base dos conselhos escolares e na diversidade de segmentos que os compõem. Nos conselhos, há variedade de posições, interesses, compreensões e saberes – pais, mães, professores, professoras, alunos, alunas, diretor(a), funcionários – pessoas com diferentes funções no mundo produtivo e de diferentes faixas de idade. Pais e alunos lado a lado, discutem com professores pontos de vista diferenciados, intercomunicam idéias e explicitam pontos de vista em face de funcionários. Esta prática forma-os pelo exercício coletivo do saber ouvir, formular posições, dialogar e, quando necessário, abrir mão de suas idéias diante de propostas coletivas.

O princípio da liberdade remete a possibilidade de participar, expor suas opiniões, de discordar, de ouvir, de encaminhar questões e, especialmente, de

aprender a ver os outros representantes dos segmentos da comunidade como seres com liberdade para errar e posicionar-se. Para Werle (2003), os conselhos escolares devem constituir um espaço de liberdade, de participação e de respeito à liberdade dos demais.

A existência de condições de igualdade de acesso e permanência na escola é, também, questão que diz respeito aos conselhos escolares. Neste sentido, o acompanhamento dos índices de repetência e evasão, a preocupação com ações de acompanhamento e apoio de alunos com aproveitamento escolar precário é tarefa do conselho de escola.

O conselho escolar é um espaço de incentivo e promoção da qualidade da educação pública. Nesta direção, dimensionar a amplitude e o significado de qualidade no âmbito da escola seria o primeiro compromisso do conselho (WERLE, 2003). Que área exige esforços de melhoria e demandam urgente qualificação? Relações com a comunidade, currículo e ensino, apoio a alunos? Os espaços, equipamentos e recursos materiais oferecem condições para o trabalho escolar de qualidade? E as relações humanas? Acreditamos que somos capazes de um trabalho com maior qualidade? É a gestão pedagógica o eixo central que exige propostas imediatas de melhoria da qualidade? Como os segmentos da comunidade escolar avaliam as ações administrativas, pedagógicas e financeiras desenvolvidas na escola? Como os dados da avaliação podem contribuir para melhorar a qualidade da ação da escola?

Os conselhos de escola podem trabalhar no refinamento da concepção de qualidade de ensino na escola. Assim fazendo estarão ocupando seu espaço de liberdade, pondo em evidência o pluralismo de posições que os compõe e, por certo, também, envolvendo questões de igualdade no acesso e permanência de alunos. É

uma temática desafiadora e que situa o conselho escolar como um espaço de cidadania.

Por último, pode-se considerar o princípio da gratuidade. O conselho de escola também tem relação com esse princípio. Numa época em que as coisas transformam-se em mercadorias comercializáveis, os conselhos escolares existem pelo trabalho voluntário, pelo tempo de graça, pelo esforço gratuito dos representantes de pais, alunos, professores e funcionários que, juntos, pensam a escola. Ele reaviva o sentido comunitário e de bem comum, podendo constituir-se em uma comunidade de solidariedade.

A efetivação desses princípios constitucionais na escola através da implantação dos conselhos reforça a idéia da construção da democracia na escola. Entretanto, Rodrigues (2000) salienta que a mera organização e o funcionamento dos colegiados, por si só, não garantem o estabelecimento da prática democrática nas escolas. É preciso construí-la a partir de novas relações intra e extra escolares baseadas na geração do compromisso de todos com a educação, na participação da comunidade escolar como um todo no processo decisório.

Além disso, Rodrigues (2000) ressalta que, *a priori*, a proposta do conselho de escola não eliminaria a tensão entre escola e comunidade. Ele se constitui, sem dúvida, também numa escola para seus membros, oferecendo a possibilidade de uma aprendizagem de mão dupla: a escola estendendo sua função pedagógica para a sociedade e a sociedade influenciando os destinos da escola.

O conselho escolar é uma instância de integração escola-comunidade, que não está isento de riscos e equívocos. Um obstáculo, ao seu funcionamento bem sucedido sob o ponto de vista democrático que poderia ser citado, é que alguns pais têm uma visão equivocada do contexto escolar, podendo sugerir a adoção de

medidas autoritárias e/ou emitir opiniões que podem não representar qualitativamente o conjunto da sociedade. Outros obstáculos, segundo Rodrigues (2000), que também podem interferir negativamente na ação dos conselhos, desfavorecendo o processo de democratização no âmbito da escola são:

1) *se concebido como um órgão auxiliar da administração*, o colegiado estará sendo reduzido a um apêndice, podendo constituir-se em “arma” para o diretor, à medida que tornar-se necessário;

2) *se compreendido como possível dismantelador da administração*, investindo de certo liberalismo anárquico. A escola não pode constituir-se em um espaço onde cada um faz o que quer, mas sim em um espaço de construção de um projeto coletivo, envolvendo o compromisso e o respeito de toda a comunidade escolar;

3) *se transformado em instrumento de reivindicação*, ele tenderá a articular-se em torno de interesses corporativos. Isto pode fomentar o espírito competitivo e egoísta na defesa de interesses próprios ou de grupos, podendo provocar o esfacelamento do projeto educativo.

Por estes motivos, o colegiado deve ser um espaço constante de debate e construção de novas idéias. Seus membros devem estar imbuídos de um espírito de responsabilidade, aprendizagem e crescimento coletivo. As discussões devem acontecer num ambiente de respeito mútuo pelas opiniões e idéias postas em reuniões, para que seja possível chegar a um consenso sobre os assuntos discutidos, sem desconsiderar ou desrespeitar a posição e as idéias de nenhum dos segmentos.

2.4.1– O colegiado e a formação cidadã

Segundo Gadotti (2004) a participação e a democratização num sistema de ensino público é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão. A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles

fracassam quando instituídos como uma medida isolada e burocrática. Eles só são eficazes num conjunto de medidas políticas que visem a participação nas decisões.

Essa participação supõe:

1º) *autonomia dos movimentos* sociais e de suas organizações em relação à administração pública. Não se trata de cooptar lideranças ou adotar atitudes paternalistas com os movimentos. Trata-se de fazer alianças, parcerias com base na igualdade de condições, preservada a especificidade tanto do Estado quanto da Sociedade civil.

2º) Abertura de *canais de participação* pela administração. É verdade, nem sempre a administração está disposta a abrir mão de sua capacidade autônoma de decidir. Ela pode decidir tecnocraticamente. É mais fácil decidir com bases em laudos técnicos, mas isso oferece riscos, entre eles tomar decisões totalmente equivocadas e sem a menor adequação a realidade. São as famosas decisões de gabinete.

3º) *Transparência administrativa*, isto é, democratização das informações. A população precisa efetivamente apropriar-se das informações para poder participar. Para poder participar, a população precisa compreender o funcionamento da administração – em particular, do orçamento – e as leis que regem a administração pública e limitam a ação transformadora. (GADOTTI, 2004, p.49)

Para funcionar de maneira eficaz, isto é, para que seus membros tenham a possibilidade de vivenciar e exercer a cidadania através dos conselhos de escola, é necessário que a participação popular se constitua numa estratégia explícita da administração, para a qual é preciso oferecer todas as condições. É prática comum, na nossa realidade, convocar a população para participar em horários inadequados, locais desconfortáveis, onde há dificuldades de acesso etc. “A população precisa sentir prazer em exercer os seus direitos” (GADOTTI, 2004, p.51).

Contudo, de nada adiantam todas as condições se a população for chamada apenas para legitimar decisões já tomadas. É preciso que a participação se traduza em resultados concretos. Na nossa tradição política a participação se tornou instrumento de manipulação fastidiosa e intermináveis reuniões ou assembléias em que, muitas vezes, a única decisão consiste em marcar uma próxima reunião.

De acordo com a idéia que se defende neste trabalho, para cumprir seu papel na gestão democrática o conselho deve assumir uma postura ativa em relação ao funcionamento escolar. Caberia a ele, por exemplo, apontar soluções dos problemas do conjunto de interesses e vontade da escola, tais como: aplicação dos recursos, racionalização dos horários de trabalho, elaboração do plano escolar, matrícula e funcionamento geral da escola (GADOTTI, 2004).

Na mesma direção, Rodrigues (2000) afirma que se o exercício da cidadania se coloca como papel primordial para a educação escolar, deve-se entender que a liberdade compreende a formação do homem social, participativo, responsável, político e produtivo, capaz de estabelecer relações para além de seu individualismo e do seu egoísmo, e que compreende que seu conhecimento técnico, profissional, científico e intelectual só tem valor se socialmente necessário. Se assim não o for, esse conhecimento de nada vale, a não ser para deleite de pessoas e grupos dedicados a cultivar suas inteligências e competências entre si. É fundamental, por isso, criar, no âmbito das escolas, condições para uma ampla participação de todos os setores que convivem na comunidade na qual estão inseridos, para que se forme, no indivíduo, a consciência da sua responsabilidade social e política.

Para este autor, a escola deve pensar no indivíduo que tem diante de si e considerar a sua personalidade e classe social, para desenvolver nele uma dupla direção. Em primeiro lugar, o indivíduo deve desenvolver todas as suas habilidades e capacidades próprias de aquisição de conhecimento, observação e liderança. Em segundo lugar, o indivíduo deve saber que esse conhecimento individual só terá sentido e valor se colocado de maneira efetiva numa relação com o social, isto é, com os outros indivíduos e com a natureza. O processo educacional deve, necessariamente, ser um

processo que introduz o indivíduo na atualidade histórica e social de sua época, possibilitando conhecer e relacionar-se com a realidade social e cultural de seus contemporâneos. O conhecimento não pode ser morto e amorfo, mas vivo e dinâmico, levando o indivíduo a ser um agente de transformação e de mudança.

E é como agente de transformação que ele deve ser considerado no desenvolvimento de todas as atividades educacionais. Sua inspiração essencial deve ter como meta levar o educando a níveis superiores de elaboração do seu conhecimento de visão do mundo, com o objetivo de transformar a si e a realidade mundana por ele vivida” (RODRIGUES, 2000). Logo, o conhecimento do saber organizado não esgota o papel da educação escolar. E mais: exige dela uma política de mudança social e de formação do espírito coletivo capaz de despertar em cada um o seu senso de capacidade de intervenção na realidade.

Logo, pode-se concluir que a prática do trabalho colegiado na escola tem um efeito pedagógico mais concreto do que o simples discurso sobre a prática e a necessidade de democracia. Ele tem um caráter de formação dos envolvidos não só para o exercício da cidadania de forma coletiva mas, também contribui para o crescimento individual crítico, daquele que é capaz de entender e modificar a realidade que o cerca.

As idéias explicitadas até aqui permitem compreender o conselho de escola como instrumento potencial que, se aperfeiçoado, num processo contínuo de reflexão e prática, assumirá papel fundamental na construção da democracia na escola, na formação crítica do cidadão e na efetivação de princípios constitucionais para o ensino público. Essa conclusão apoia-se na constatação de que o colegiado pode constituir-se em importante espaço para: 1) o amadurecimento da consciência coletiva sobre a importância da participação da comunidade escolar; 2) a definição e

avaliação constante dos caminhos a serem trilhados pela escola construídos, num esforço comunitário tendo em vista o bem comum e 3) a construção de uma cidadania coletiva, abrindo caminhos para a construção da democracia na escola.

2.5 – A família¹⁷

Em nossa sociedade, a família é considerada uma instituição e, possui significado social. Segundo Kaloustian (apud FONSECA, 2001), a família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que são construídas marcas peculiares entre as gerações e são observados valores culturais.

Gokhale (apud FONSECA, 2001) acrescenta que a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social. A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Esta instituição social tem também um significado jurídico. Para a Constituição Federal (artigo 226) a família é vista como: união estável entre o

¹⁷ Texto elaborado com base nos trabalhos de: Fonseca (2002); Pequeno (2001); Pereira (2003). Consultou-se, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Novo Código Civil e o Plano Nacional de Educação

homem e a mulher (§ 3º) e a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (§ 4º). Para Novo Código Civil, de 10 de janeiro de 2002, o conceito de família abrange as unidades formadas por casamento, a união estável e a comunidade de qualquer genitor e descendente.

O dever da família com o processo de escolaridade dos filhos e a sua participação no contexto escolar é publicamente reconhecido na legislação nacional aprovada no decorrer dos anos 1990:

- No Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90): art. 4º- É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária; e art. 55: Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

- Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que entre outras regulamentações, estabelece que as escolas deverão articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração entre as duas instâncias e,

- No Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10172/2001), que baseado na LDB define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local (composta também pela família) na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Tendo em vista a legislação vigente e o fato de que o conceito de família sofre transformações ao longo do tempo, torna-se imprescindível discutir qual o significado que este conceito assume na atualidade. Historicamente, a diversidade de interpretações dadas a ele pode ser captada por meio de discursos normativos acerca de “como a família deve ser”, em discursos procedentes das diversas igrejas, do Estado, dos cientistas e, mais recentemente, dos meios de comunicação de

massa. É difícil encontrar uma definição comum de família entre os autores: na maioria das vezes, os conceitos buscam ressaltar a sua complexidade, heterogeneidade e/ou suas transformações (CEPAL apud Fonseca,2002). Para Sarti (apud FONSECA, 2002, p.15), tal constatação remete ao fato de que

a variabilidade histórica da instituição família desafia qualquer conceito geral de família [...] o termo família tem designado instituições e agrupamentos sociais bastante diferentes, entre si, do ponto de vista de sua estrutura e funções [...] que não tiveram necessariamente a reprodução cotidiana ou geracional como função específica ou exclusiva e, em muitos momentos, desempenharam, simultaneamente e prioritariamente, funções políticas e econômicas.

Assim sendo, não se pode falar de família, mas de famílias, que se organizam sob formas e lógicas diferenciadas, segundo as necessidades, representações e dinâmicas que lhe são peculiares nos diversos grupos e segmentos sociais. As famílias são vividas de maneiras diversas por indivíduos de distinto sexo, idade e classe social e assumem significados diferentes conforme a época e o contexto no qual estão inseridas.

Ao longo da história brasileira a família vem passando por transformações importantes que se relacionam com o contexto sócio-econômico-político do país. No Brasil-Colônia, marcado pelo trabalho escravo e pela produção rural para a exportação, identificamos um modelo de família tradicional, extensa e patriarcal; onde os casamentos baseavam-se em interesses econômicos, sendo a mulher destinada a castidade, a fidelidade e a subserviência e os filhos considerados extensão do patrimônio do patriarca.

A partir das últimas décadas do século XIX, pode-se identificar um novo modelo. A proclamação da República, o fim do trabalho escravo, as novas práticas de sociabilidade com o início do processo de industrialização, urbanização e

modernização do país constituem terreno fértil para a proliferação do modelo de família nuclear burguesa, originário da Europa. Trata-se de uma família constituída por pai, mãe e filhos. O homem continua detentor da autoridade e "rei" do espaço público; enquanto a mulher assume uma nova posição: "rainha do lar", "rainha do espaço privado da casa". Desde cedo, a menina é educada para desempenhar seu papel de mãe e esposa, zelar pela educação dos filhos e pelos cuidados com o lar.

Ao longo do século XX vários fatores interferiram na dinâmica e estrutura familiar brasileira possibilitando uma transformação no modelo clássico¹⁸ de família. O processo de industrialização e urbanização acelerados; a inserção da mulher no mercado de trabalho, o acesso da mulher aos métodos contraceptivos e, mais recentemente, o processo de globalização da informação e da economia, são alguns fatores que influenciaram direta ou indiretamente a transformação das formas de constituição familiar.

Outros dois fatores que podem ser acrescentados são: a adoção do divórcio, que no Brasil se tornou lei em 1977, e a batalha dos homossexuais pelo direito de se unir formalmente, sendo reconhecidos como família. O divórcio legitimou a possibilidade de as pessoas reconstruírem a vida segundo o próprio desejo quantas vezes quiserem, e não mais uma única. O casamento perdeu, assim, o caráter de irrevogável. Casar mais de uma vez tornou-se possível e abriu espaço para outras combinações familiares. A batalha dos homossexuais de serem reconhecidos como família, por sua vez, consolidou a noção de que a família pode se constituir em torno de um projeto de vida comum. Esses fatores também contribuíram para a mudança que hoje se pode observar na organização familiar.

Como consequência desses fatores, atualmente não se pode falar de um padrão familiar mas, sim de vários modelos de família. Segundo matéria publicada

na revista *Época*¹⁹, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2000, metade das famílias brasileiras já não segue o modelo tradicional de pai, mãe e filhos de um único casamento. Acrescenta ainda que de 1992 a 2001 os casamentos oficiais diminuíram 12%; os casamentos não oficiais (união sem “papel passado”) quase dobraram; aumentou em 64% o número de pessoas que moram sozinhas; os divórcios triplicaram; casais sem filhos já são 39%, o número de mulheres que criam filhos sozinhas cresceu 53%; e, uma em cada quatro residências tem três gerações morando juntas. Além disso, pode-se acrescentar que houve um aumento da taxa de coabitações, ou seja, filhos do mesmo pai e da mesma mãe e/ou filhos de pai ou de mãe diferente convivendo na mesma casa (família); houve um aumento do número de famílias monoparentais, ou seja, chefiada e, muitas vezes, sustentada apenas por uma só pessoa – pelo pai ou pela mãe²⁰; e houve também um crescimento relativo de casais homossexuais com filhos. Todos esses aspectos contribuem para modificar o retrato da família contemporânea em relação ao padrão clássico.

Para acompanhar as mudanças sociais e as conseqüentes transformações na estrutura familiar, o Novo Código Civil assimilou uma série de mudanças. Em relação ao conceito que o Código de 1916 trazia como “família legítima” aquela definida apenas pelo casamento oficial, atualmente a definição abrange as unidades formadas por casamentos, união estável ou comunidade de qualquer genitor e descendente, enquanto o casamento passou a ser a “comunhão plena de vida, com base na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges”. É apenas uma das formas para constituir

¹⁸ Modelo familiar citado anteriormente: pai, mãe e filhos.

¹⁹ Matéria publicada em dezembro de 2003.

²⁰ Especialmente neste caso, das famílias monoparentais, onde a mãe ou o pai, tem que trabalhar fora para sustentar a família sobra menos tempo para cuidar dos filhos e estes acabam ficando sob a responsabilidade de outros parentes consangüíneos, babás ou outras pessoas nas quais a mãe ou o pai confia.

família. O novo texto reconhece ainda a união estável.

Ressalta-se que, embora a cada momento histórico pudéssemos identificar um modelo de família preponderante (aceito pela sociedade, pelo Estado e pela Igreja), ele não era único, coexistindo com outros. Além disso, o surgimento de uma tendência não eliminava imediatamente a outra, prova disto é que, atualmente, ainda podemos identificar a presença do homem patriarca e da mulher "rainha do lar". A sociedade é dinâmica, contraditória e complexa o que não nos permite organizá-la de forma categórica. Assim, não podemos falar de um modelo, mas de vários modelos de família, para que possamos tentar contemplar a diversidade de relações que convivem em nossa sociedade.

Tendo em vista a impossibilidade de delimitar um conceito único de família no contexto atual, ao mesmo tempo em que é reconhecida e reclamada sua participação no cotidiano escolar, um cuidado importante, então, é explicitar a concepção de família utilizada neste trabalho. Uma das possibilidades seria considerá-la como um lar, outra como uma rede de apoio para os indivíduos, uma terceira como instituição, ou, também, como elo de sangue ou afinidade. Contudo, se se privilegiar uma ou outra possibilidade ou até mesmo todas elas em conjunto, mesmo assim se correria o risco de conceituar família de forma tendenciosa e/ou reducionista.

Com base no que foi discutido, deve ser considerado como família as unidades formadas por casamento, união estável, comunidade de qualquer genitor e descendente e, os responsáveis designados formal ou informalmente, pelos pais ou instituição jurídica específica, sejam eles parentes consangüíneos, pessoas de confiança dos pais, conselho tutelar, juizado de menores.

Registradas todas estas considerações teóricas, consideradas indispensáveis para elucidar a questão da participação da família na gestão da

escola, passa-se ao próximo capítulo que aborda o campo onde a pesquisa foi desenvolvida, buscando elucidar como a gestão democrática é efetivada nas escolas deste contexto.

CAPÍTULO 3

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

Neste capítulo busca-se esclarecer como a gestão escolar democrática é tratada e efetivada nas escolas municipais de Belo Horizonte.

Para isso, em primeiro lugar é importante situar o Sistema Municipal de Ensino - SME: sua constituição e competência de seus órgãos. O processo de construção da legislação referente aos colegiados escolares para as escolas da Rede Municipal de Educação - RME é abordado a seguir, para depois buscar indicações de como a questão da gestão democrática se dá na RME. A Escola Plural, projeto político-pedagógico da RME, e como a gestão democrática é efetivada na RME através desse projeto, é o que se trata ao final do capítulo.

3.1 – O Sistema Municipal de Ensino

Em Belo Horizonte, o Sistema Municipal de Ensino foi instituído pela lei nº 7543, de 30 de junho de 1998, e é composto por:

- I - instituições de educação infantil, fundamental e média mantidas pelo poder Público Municipal²¹;
- II - instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - órgãos municipais de educação.

O SME-BH é representado por este conjunto de instituições e órgãos independentes, que interagem intencionalmente em torno de objetivos e metas comuns estabelecidas pelo próprio Sistema. Ele representa a intenção, da Prefeitura

do município, de construir uma concepção coletiva de educação com base na democracia e na participação, envolvendo múltiplos segmentos na perspectiva de uma educação de qualidade.

São órgãos do SME:

a) Secretaria Municipal de Educação (SMED)

A SMED tem como função²²:

- Desenvolver, implementar e zelar pela política de Educação no Município.
- Desenvolver, promover e apoiar programas e eventos difusores da Educação.
- Propor, desenvolver, adotar e adaptar métodos e técnicas capazes de fazer da Educação um processo atraente e acessível a todas as faixas da população.
- Propor inovações e modernizações de valor reconhecido na área da Educação, tornando-a instrumento de conscientização e formação de cidadania.

De acordo com a Lei (7543/98), é competência do Secretário Municipal de Educação homologar as decisões do Conselho Municipal de Educação no que diz respeito a/ao: normatização das matérias de sua competência; respostas a consultas e emissão de parecer em matéria de ensino e educação no âmbito do SME; estabelecimento de critérios que orientem a elaboração da proposta pedagógica das instituições que compõem o SME; autorização de mudanças na organização e no currículo da educação regulada pelo Conselho.

b) Conselho Municipal de Educação - CME

A Lei (7543/98) cria, também, o CME e, segundo o regimento interno deste órgão que a complementa, o CME de Belo Horizonte é órgão colegiado e permanente

²¹ As instituições de que trata o artigo I, formam a Rede Municipal de Educação - RME.

²² Disponível em <www.pbh.gov.br>. Acessado em 16.11.2005.

do SME, política e administrativamente autônomo, tem caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador sobre os temas de sua competência (art.2º do Regimento Interno do CME). Tem como objetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do Município, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais.

Ao Conselho Municipal de Educação, dentre outras atribuições, compete (art. 5º do Regimento Interno):

- Participar da elaboração das políticas públicas para a educação do Município;
- Normatizar as várias matérias de sua competência inclusive a de autonomia e gestão democrática das escolas públicas municipais;
- Estabelecer critérios que orientem a elaboração da proposta pedagógica das instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino;
- Contribuir para o diagnóstico da evasão, repetência e problemas na oferta e na qualidade do ensino nas escolas, apontando alternativas de solução;
- Zelar pelo cumprimento da legislação escolar aplicável à educação e ao ensino;
- Criar estratégias que favoreçam a ampla participação da comunidade, incentivando, dentre outras coisas, a criação de associações de pais, professores, alunos e funcionários nas questões de políticas educacionais do SME;

O CME possui caráter democrático. Segundo Teles (2003) a estrutura institucional do Conselho permite afirmar que a sua organização está em consonância com a maioria dos princípios da gestão democrática, à medida que o órgão nasce com a proposta de garantir o direito de participação a sujeitos provenientes da sociedade civil nos destinos da educação da cidade. Ainda, segundo a autora, as funções de preparar e deliberar sobre as principais matérias ou políticas educacionais, realizadas com a participação dos que estão diretamente interessados ou articulados com estas

questões, potencialmente, fazem com que a tradicional concentração de poder nos órgãos Executivos se desloque no sentido de levar aos cidadãos a possibilidade de definir o bem público, tarefa essa que, até então, ficava a cargo apenas da sociedade política ou de especialistas e técnicos em educação.

No que se refere à questão da eleição dos conselheiros, o estabelecimento da eleição da maioria deles nas Conferências Municipais de Educação²³ é um procedimento político que, também, confirma o caráter democrático do CME/BH.

É composto por 24 membros representantes, sendo (art. 4º da Lei nº 7.543):

- 4 (quatro) dos órgãos governamentais do Município, indicados pelo prefeito, sendo pelo menos 1 (um) da SMED;
- 2 (dois) das instituições públicas de ensino superior;
- 1 (um) das instituições privadas de educação infantil;
- 1 (um) das instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais de educação infantil;
- 3 (três) dos estudantes das escolas municipais;
- 3 (três) dos pais de alunos das escolas municipais;
- 1 (um) do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- 1 (um) da Câmara Municipal, indicado por sua Mesa Diretora;
- 4 (quatro) dos trabalhadores em educação das escolas públicas municipais;
- 2 (dois) dos professores das escolas particulares de educação infantil;
- 1 (um) do Fórum Mineiro de Defesa da Educação;
- 1 (um) dos trabalhadores das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil.

Os representantes individuais, isto é, estudantes, pais de alunos,

²³ Via de regra, as Conferências Municipais de Educação são realizadas a cada dois anos. São organizadas pelo CME e composta por representantes dos vários segmentos sociais para socializar experiências, avaliar a situação da educação no Município e propor diretrizes da política municipal.

trabalhadores em educação das escolas municipais, professores de escolas particulares e, trabalhadores das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil, bem como seus suplentes, são eleitos por seus pares em plenárias de cada segmento durante as Conferências Municipais de Educação (§1º do art. 4º da Lei nº 7.543). Por sua vez, os representantes institucionais, isto é, os representantes das instituições de ensino superior, das instituições privadas do ensino infantil, das instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais de educação infantil, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, do Fórum Mineiro de Defesa da Educação, bem como os suplentes, serão indicados pelas respectivas instituições e entidades (bem como os recursos destinados 2º do art. 4º da Lei nº 7.543).

Desse modo, tendo em vista o caráter, o objetivo, a composição e a forma de eleição de seus membros, o CME/BH possibilita ao município organizar e manter o sistema de ensino de acordo com os interesses da sociedade, representados pelos membros do Conselho.

O Conselho é constituído por: Plenário, Mesa Diretora, Secretaria Executiva, Câmaras Técnicas e Comissões Especiais²⁴. As Câmaras Técnicas foram constituídas com a finalidade de otimizar e agilizar o funcionamento do Conselho, apreciar as questões referentes a cada tema e propor soluções que serão submetidas ao Plenário que é o órgão de deliberação máxima e conclusiva do CME -BH. São constituídas por no mínimo cinco conselheiros eleitos em Plenário e, suas atribuições são: propor, analisar, acompanhar e registrar as questões específicas de cada câmara; apreciar os processos e emitir pareceres sobre os assuntos de sua competência; promover estudos e levantamentos; propor indicações ao Plenário; elaborar relatório semestral de atividades e encaminhar à Mesa Diretora; outras atribuições solicitadas pela Mesa

²⁴Para saber detalhes sobre estes órgãos, ver regimento interno do CME – capítulo VI: Dos órgãos integrantes. Interessa ao presente trabalho falar das Câmaras Técnicas por causa das suas funções.

Diretora e pelo Plenário do CME-BH.

Dentre as cinco câmaras existentes está a de gestão do sistema e da escola. As outras quatro câmaras são: orçamento financeiro, política pedagógica planejamento e acompanhamento e, educação infantil. Informou um conselheiro, membro da câmara de gestão, em uma visita realizada ao CME-BH com o intuito de coletar informações sobre o funcionamento da gestão nas escolas da RME, que esta “se reúne mensalmente com seus membros e, com a participação de representantes de escolas da RME que se fazem presentes para a troca de experiências no que diz respeito a gestão da escola e para a busca de soluções para os problemas apresentados que poderão ser coletivamente alcançadas. Todas escolas da Rede são convidadas mas, apenas algumas estão sempre presentes”.

A câmara de gestão do sistema e da escola teve participação importante na construção do Parecer do CME nº 057/04 que trata da normatização sobre o colegiado escolar na RME a partir do ano de 2004, como será visto a seguir.

3.2 – O processo de construção do Parecer (057/04) que deu origem a Resolução 001/05 da SMED sobre os colegiados escolares²⁵.

A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte de 21 de março de 1990 institui a gestão democrática do ensino público. E, dentro do SME, é o Conselho Municipal de Educação que tem competência para normatizar a gestão democrática das escolas públicas municipais. Ainda segundo a Lei, uma das medidas que viabilizarão a gestão democrática na escola é a direção colegiada. Nas atribuições de suas funções, o CME instituiu uma comissão especial para analisar e emitir esse Parecer, juntamente com a participação da Câmara de Gestão do Sistema e da

²⁵ Texto elaborado com base no Parecer nº 057/04 e na Resolução nº 001/05.

Escola. Este Parecer, homologado pela Secretária de Educação, deu origem a Resolução nº 001/05 da SMED.

Visando coletar propostas e subsídios que norteassem a construção do Parecer, no ano de 2001, durante o período de maio a agosto, o Conselho Municipal de Educação - BH realizou audiências públicas regionalizadas. Conselheiros, pais de estudantes, estudantes, trabalhadores em Educação e demais interessados no processo, enviaram suas contribuições. A Gerência Regional de Educação Noroeste encaminhou as sínteses das discussões feitas por escolas daquela regional sobre o tema.

Após as discussões realizadas nas audiências públicas regionalizadas com os diversos segmentos interessados na gestão democrática das escolas municipais e com o plenário do CME, este órgão apontou alguns aspectos sobre os colegiados das escolas municipais que precisariam ser acrescentados ou, alterados no documento ainda em vigor, afim de que garantissem a participação da comunidade escolar na gestão das escolas públicas.

Para o CME a importância de normatizar o colegiado escolar justifica-se pela existência de um hiato entre a assembléia escolar e a direção da escola. A Lei Orgânica do Município estabelece a assembléia escolar como órgão máximo de decisão da escola e a Lei nº 7.235/96 define o caráter executivo e pedagógico da direção escolar, estabelecendo suas atribuições e competências. Os grandes temas que balizam a vida escolar são levados para a decisão da assembléia, mas as questões de caráter ordinário, ou aquelas de maior urgência não encontram na assembléia a agilidade necessária para discussão e tomada de decisão. A preocupação do CME é representada justamente por estas questões que devem ser levadas ao conhecimento da comunidade para que junto com os profissionais da

escola sejam discutidas e decididas no coletivo. O espaço para tais deliberações seria o colegiado escolar. Em geral, nas escolas onde o funcionamento deste instrumento é precário ou inexistente, a decisão dessas questões fica a cargo da direção da escola, dos demais membros da coordenação pedagógica, de setores organizados ou grupos dominantes dentro da escola.

No intuito de minimizar estas distorções e, viabilizar a gestão colegiada nas escolas, a ocupação formal desse espaço decisório seria fundamental. Não apenas pelo risco de tê-lo dominado por grupos, interesses corporativos ou mesmo pela possível tendência centralizadora de alguns diretores de escola, mas porque este é um lugar privilegiado de tratamento e construção coletiva das relações entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. É através do colegiado que irá ocorrer a mediação entre o poder da direção da escola e, os interesses de trabalhadores da educação, pais, estudantes e grupos comunitários.

Se, por um lado, é imprescindível que o colegiado ocupe com propriedade seu espaço político, no processo de gestão escolar, por outro, suas atribuições e competências devem ser definidas com clareza, para que ele não se transforme em "substituto precário" da assembléia escolar, ou avance sobre as atribuições e competências da direção, dos demais membros da coordenação pedagógica, do corpo discente ou do corpo docente da escola. Isto abafaria instituições fundamentais à organização, ao funcionamento e às relações democráticas da escola.

Além disso, para que o colegiado seja representativo da vontade da comunidade escolar e garanta sua autonomia decisória é preciso que as regras de agendamento e convocação sejam claras e com prazos bem definidos para sua publicização, possibilitando que os representantes dos diversos segmentos tenham tempo para conhecer a pauta e discuti-la com seus pares. Nesse sentido, durante as

audiências públicas, o CME identificou dois empecilhos para o funcionamento dos colegiados. O primeiro é a concentração do poder de agendamento nas mãos da direção da escola. Em algumas escolas, conforme foi relatado, o colegiado funciona como órgão de apoio à direção. Nessas, as reuniões se prestam a informes, a assinatura de atas e a ratificação de decisões já consumadas. E o segundo empecilho seria a falta de regularidade na frequência das reuniões. Em algumas escolas as reuniões de colegiado acontecem apenas uma ou duas vezes por ano. Noutras, nem convocados são durante todo o ano. Estas são atitudes que se opõem à construção e consolidação da gestão democrática.

O Parecer do CME e a Resolução da SMED caminham na perspectiva da correção destas distorções, do avanço no processo de melhoria da qualidade social da Educação e, do apontamento da necessidade premente da construção de uma gestão democrática com a participação de todos, abarcando todas as escolas do Sistema.

3.3 – A gestão democrática na Rede Municipal de Educação

No que diz respeito a gestão escolar democrática a Secretaria Municipal de Educação registra, na Portaria nº 062/2002²⁶, algumas considerações que norteiam as ações e regulamentações do SME:

- a gestão democrática é princípio a ser observado pelas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e está intimamente associada à qualidade dos processos educacionais;
- é necessária a elaboração de normas que visem estimular a presença dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar e efetivar essa participação;
- a prática colegiada é constitutiva de construção e da efetivação da

²⁶ Dispõe sobre a constituição e funcionamento da Assembléia Escolar.

cidadania;

- o pluralismo permite que se manifestem as diferentes opiniões num convívio respeitoso da diversidade;
- a autonomia não pode se confundir com o repasse das funções do Estado para a comunidade escolar;
- o direito da cidadania e a construção dos espaços de gestão democrática exigem uma participação que somente se efetiva quando a posição de cada sujeito participante dessa construção é igualmente respeitada e valorizada.

A Lei Orgânica do Município, no inciso X do artigo 158, prevê a gestão democrática do ensino público, como já visto, mediante, entre outras medidas, a instituição de:

a) assembléia escolar, como instância máxima de deliberação de escola municipal, composta por servidores nela lotados, por alunos e seus pais e por membros da comunidade;

b) direção colegiada de escola municipal e,

c) eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de diretor e função de vice-diretor de escola municipal, para mandato de dois anos, permitida uma recondução consecutiva e garantida a participação de todos os segmentos da comunidade.

a) Assembléia Escolar²⁷:

O caráter da assembléia escolar será o de instância máxima deliberativa na esfera das escolas públicas municipais, sendo obrigatória a sua implantação.

²⁷ Texto elaborado com base na Portaria nº 062/2002, de 09 de setembro de 2005, da Secretaria Municipal de Educação, que dispõe sobre a constituição e funcionamento da assembléia escolar na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Necessita de um quorum mínimo para a instalação, equivalente a dez por cento do número de alunos regularmente matriculados.

Para efeito da composição e eleição de assembléia escolar define-se como comunidade escolar o coletivo de trabalhadores em educação, alunos, pais e mães ou responsáveis de alunos e grupos comunitários. Estes últimos definidos como: associações comunitárias, associações esportivas, grupos religiosos, ONGs e outros.

A Assembléia Escolar terá as seguintes competências:

- Aprovar regimento interno do colegiado escolar;
- Dar posse ao colegiado escolar;
- Referendar a aprovação já realizada pelo colegiado escolar de:
 - prestação de contas anual da caixa escolar;
 - proposta político pedagógica;
 - calendário escolar;
 - regimento escolar;
- Aprovar relatórios das atividades do colegiado escolar
- Atuar como instância recursal quanto às deliberações do colegiado escolar;
- Indicar comissão mista eleitoral para planejar, organizar e presidir as eleições de diretores e vice-diretores das escolas municipais, bem como dar posse aos eleitos;
- Deliberar sobre outros assuntos de interesse da escola que exijam manifestação da comunidade escolar.

A data de instalação da assembléia será considerado dia letivo. A convocação dar-se-á com antecedência mínima de cinco dias úteis, apresentando, com clareza e por escrito, todos os itens da pauta e, se fará através de ampla divulgação em locais de grande fluxo de pessoas na comunidade em questão.

A assembléia escolar reunir-se-á, ordinariamente, em dias estabelecidos

no calendário escolar e extraordinariamente quando se fizer necessário e em caráter de urgência. O presidente, será o diretor da unidade escolar ou seu substituto legal. E, para as votações e eleições em assembleias o voto é universal com peso igual e igual valor.

b) Direção Colegiada²⁸:

O Colegiado é órgão de caráter consultivo, normativo e deliberativo, nos assuntos referentes à vida escolar e às relações entre os sujeitos que a compõem, respeitados os âmbitos de competência do Sistema Municipal de Ensino, da direção da escola, da assembleia escolar e observada a legislação vigente. A instalação e funcionamento deste instrumento da gestão democrática são obrigatórios em todas as escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e, recomendáveis nas demais instituições desse Sistema;

O colegiado escolar tem as seguintes competências:

- Aprovar, *ad-referendum* da assembleia escolar, o projeto pedagógico da escola, bem como, acompanhar e avaliar a sua implementação;
- Deliberar sobre as prioridades, acompanhar e aprovar bimestralmente a aplicação de recursos da caixa escolar, obedecidos os dispositivos legais pertinentes;
- Prestar contas da execução de suas competências à assembleia escolar;
- Elaborar seu estatuto e submetê-lo à aprovação da assembleia escolar;
- Deliberar, com base na Portaria da SMED, sobre a elaboração do calendário escolar e submetê-lo à apreciação da assembleia escolar e do órgão competente do SME;
- Divulgar suas ações para os demais integrantes da comunidade escolar;

²⁸ Texto elaborado com base na Resolução nº 001/2005, de 09 de junho de 2005, da Secretaria Municipal de Educação, que regulamenta o funcionamento do colegiado nas escolas de Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

- Decidir em grau de recurso sobre questões de interesse da Comunidade Escolar no que diz respeito à vida escolar;
- Decidir sobre as normas de conduta, procedimentos e processos educativos, observada a legislação em vigor e respeitados os âmbitos de sua competência.

Obedecidas às proporções, o colegiado contará com representação de todos os segmentos da comunidade escolar: o coletivo de trabalhadores em Educação em exercício na escola excetuados os funcionários de terceiros; estudantes com idade igual ou superior a 12 anos, quando houver; pais, mães e representantes desse segmento; e grupos comunitários, garantindo-se a participação de pelo menos, um membro deste segmento. Será composto de, no mínimo, onze membros, e no máximo, vinte e um membros.

No que diz respeito às eleições, os membros do colegiado serão eleitos em assembléia escolar especificamente convocada para este fim, que deverá ocorrer em no máximo 60 dias após o início do mandato dos diretores e vice-diretores. O mandato dos membros terá a duração igual à prevista para a direção da escola, não havendo restrição quanto à recondução, caso sejam reeleitos. Cada segmento elegerá seus suplentes, em número igual ao de efetivos. Caberá a cada segmento definir se a eleição de seus representantes titulares e suplentes ocorrerá por eleição secreta ou por aclamação.

A presidência do colegiado será exercida pelo diretor(a) da escola, sendo o vice-diretor seu suplente. O presidente terá voto de qualidade.

Quanto ao funcionamento, o colegiado se reunirá, convocado por seu presidente, ordinariamente a cada mês letivo e, extraordinariamente, sempre que necessário. As reuniões serão convocadas mediante apresentação da pauta, com antecedência mínima de 48 horas para as ordinárias e de 24 horas para as

extraordinárias. As pautas das reuniões, e as decisões do colegiado deverão ser registradas em ata e amplamente divulgadas nos locais freqüentados por toda a comunidade escolar. A reunião se instalará com quorum mínimo de 50% mais um de seus membros e representação dos segmentos de trabalhadores em educação, pais, mães ou responsáveis e estudantes, quando houver. Na falta de quorum, será automaticamente convocada nova reunião que acontecerá num prazo de 48 horas para as ordinárias e de 24 horas para as extraordinárias com qualquer número de membros e qualquer representação dos segmentos.

Cada Colegiado elaborará seu estatuto e o submeterá à aprovação da assembléia escolar devendo conter obrigatoriamente capítulos sobre seu caráter, competências, composição, funções, presidência, funcionamento, mandato, eleição, quorum para funcionamento e disposições gerais e outras matérias que julgar necessárias.

c) Eleições para diretores e vice-diretor²⁹:

A escolha dos diretores e vice-diretores das unidades escolares da RME será feita em eleição direta e secreta, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Poderão se candidatar para o cargo de diretor ou para a função de vice-diretor o professor, o técnico superior de educação – supervisor pedagógico/orientador educacional – e, o pedagogo, em efetivo exercício na unidade escolar há pelo menos 12 (doze) meses consecutivos e antecedentes ao dia do registro da candidatura.

Poderão votar: 1) servidores em exercício na unidade escolar; 2) alunos regularmente matriculados, que tenham completado 16 anos até a data da eleição; 3)

²⁹ Texto elaborado com base no Decreto nº 11.834 de 15 de outubro de 2004, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que dispõe sobre as eleições de diretor e vice-diretor.

mãe, pai ou responsável legal do aluno regularmente matriculado na escola. Nesta última hipótese, será permitido um único voto manifestado pela mãe, pai ou responsável pelo aluno, independente do número de filhos matriculados na unidade escolar.

Compete à assembléia escolar de cada unidade indicar a comissão mista eleitoral para planejar, organizar e presidir as eleições. Não participarão da comissão os candidatos inscritos, nem a direção em exercício na escola. Ela será composta por um representante de cada um dos segmentos da comunidade escolar e seu respectivo suplente, a ser indicado por seus pares.

Será considerada eleita a chapa que obtiver maioria absoluta dos votos válidos, não computados os votos em branco e nulos. O resultado da votação será divulgado imediatamente após a conclusão dos trabalhos de apuração. Na hipótese de nenhuma chapa alcançar a maioria absoluta na primeira votação, proceder-se-á a um segundo turno de votação, no qual concorrerão somente as duas chapas mais votadas. O segundo turno deverá ocorrer até 7 (sete) dias após a divulgação do resultado do primeiro turno. Apurado o segundo turno, será aclamada vencedora a chapa que obtiver a maioria simples dos votos válidos.

Compete ao diretor e ao vice-diretor escolar:

- zelar pela construção e fortalecimento do SME e da Escola Plural;
- implementar os programas educacionais visando aprimorar a qualidade e a produtividade do ensino;
- implementar a política e as diretrizes emanadas da SMED e CME;
- incumbir-se da supervisão, controle e prestação de contas dos recursos financeiros destinados às caixas escolares;
- implementar, acompanhar e avaliar os programas sociais e projetos especiais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte no âmbito de sua jurisdição e em colaboração com os gestores de outras áreas do governo;
- cumprir as atribuições e as determinações que lhes são conferidas e fazer

cumprir a legislação que se aplica aos assuntos de sua competência.

O mandato de diretor escolar e de vice-diretor é de 2 (dois) anos, permitida uma única recondução consecutiva. A chapa eleita iniciará seu mandato no dia primeiro de janeiro do ano seguinte às eleições. Ao final de cada ano, deverá ser realizada uma avaliação da gestão da direção da unidade pela assembléia escolar.

Ocorrendo a vacância do cargo de diretor, o vice assumirá, automaticamente. Na vacância da vice-direção, a assembléia escolar escolherá, no prazo de 30 dias, um novo ocupante para a função, conforme seus próprios critérios. E, no caso de vacância simultânea, a assembléia escolar será convocada para a realização de nova eleição. Até a realização dessa eleição, será indicado pela SMED um servidor que assumirá a direção da escola.

Para a realização das eleições, a Secretaria Municipal de Educação deverá regulamentar, mediante Portaria, as normas complementares do processo eleitoral, fixando, inclusive, a data em que ocorrerá a eleição³⁰.

As três medidas que a Lei Orgânica do Município estabelece para a efetivação da gestão democrática (a assembléia escolar, a direção colegiada e a eleição de diretor e vice-diretor) são de implantação obrigatória em todas as escolas da RME. Contudo, a direção colegiada, efetivada através da implantação e funcionamento do colegiado escolar, é a medida que se apresenta mais relevante para efeito deste trabalho, tendo em vista sua proposta e objetivos.

A escolha do colegiado escolar como objeto de pesquisa deste estudo justifica-se primeiro, por causa da freqüência das reuniões. Via de regra, as assembléias escolares acontecem duas vezes por ano – a cada final de semestre letivo,

³⁰ No uso de suas atribuições, a Secretaria Municipal de Educação, estabeleceu as normas complementares para a realização do processo eleitoral para diretor e vice das unidades escolares da RME- BH para o ano de 2004: Portaria SMED nº 201/2004.

as eleições de diretor e vice-diretor acontecem de dois em dois anos e, as reuniões do colegiado escolar mensalmente. A frequência mensal nas reuniões permite aos membros do colegiado, principalmente os representantes de pais que estão fora do cotidiano escolar, conhecer com mais detalhes o funcionamento da escola, através das questões que são trazidas para a discussão e deliberação coletiva. Permite, também, a conscientização da importância da sua participação, através do exercício de reflexão coletiva a respeito da oportunidade que o pai/mãe ou responsável pelo aluno tem de participar da gestão da escola e da vida escolar de seu filho.

Outro motivo que justifica a escolha do colegiado como foco desse estudo, é que ele tem uma função de formação para a cidadania, segundo a literatura da área, como visto no capítulo dois. Através do exercício da participação, o colegiado contribui para a formação cívica daqueles que convivem na escola, quando viabiliza a realização do debate, da discussão e reflexão coletiva para a construção de novas idéias e busca de alternativas pedagógicas, financeiras e/ou administrativa para os problemas apresentados. Enfim, ele é um instrumento importante na formação política do cidadão contribuindo para a conscientização da importância da sua participação e, na geração do espírito democrático nos seus membros.

3.4 – A Rede Municipal de Educação e a Escola Plural³¹

Segundo informações do CME³², a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte conta atualmente com 181 escolas, cerca de 10.000 professores e 190 mil alunos, oferecendo o atendimento em educação infantil, ensino fundamental, ensino

³¹ Texto elaborado a partir da leitura do Documento nº1 da Escola Plural e do Caderno nº1 da Escola Plural, dos trabalhos de Abreu (2001), Castro (2000) e Dalben (1998).

³² Informações obtidas do CME através de e-mail no endereço: cmebh@pbh.gov.br, em dezembro de 2005

médio, e as modalidades de educação especial e de jovens e adultos. Sua constituição iniciou-se em 1948, quando foi criada a primeira escola municipal de Belo Horizonte, com expressivo crescimento especialmente nos últimos 20 anos. A administração desta Rede de Ensino é descentralizada em nove regionais: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada regional conta com uma diretoria de ensino responsável pelo atendimento às necessidades pedagógicas das escolas.

A história da RME revela um movimento em busca da democratização da educação, articulado com um processo de luta empreendido pelos seus profissionais em defesa da escola pública. Ao longo dos anos, as relações sociais na escola foram se modificando, em função da maior participação da comunidade escolar, do envolvimento dos movimentos sociais e, dos sindicatos de trabalhadores de ensino, que buscavam formas de democratização das relações no interior da escola pública. Essa democratização foi tomando forma através da participação da comunidade nas associações de pais e alunos, nos colegiados, nos conselhos de classes e, nas assembléias escolares, enfim, nas instâncias coletivas de participação.

No final da década de 80, a luta dos educadores da Rede Municipal acabou por levar a administração do município a se comprometer com a democratização da educação e resultou no processo de eleição direta para diretores e vice-diretores das escolas municipais, bem como no fortalecimento dos colegiados e das assembléias escolares, com a participação de toda a comunidade escolar. Para ilustrar, pode-se citar a Portaria n.º004/89 da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte que disciplinou a composição dos colegiados escolares, as eleições para o colegiado e as atribuições do diretor da escola.

As primeiras eleições diretas oficiais para diretores e vice-diretores das

escolas municipais aconteceram nos anos de 1989 e 1990. A cada eleição para direção correspondeu também uma eleição para os colegiados escolares. Administrar de forma colegiada, dividir as decisões e responsabilidades, efetivar de forma colegiada os projetos político-pedagógicos construídos coletivamente, foram os referenciais dessas primeiras eleições. Assim, foi a partir destes dois primeiros anos de eleições, que os processos de descentralização administrativa, de autonomia escolar e de democratização das escolas começou a se tornar realidade na RME.

O Primeiro Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal, realizado em 1990, possibilitou a discussão e o estabelecimento de normas gerais de funcionamento das escolas, a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE e o reconhecimento da importância dos projetos político-pedagógicos das escolas. Estes projetos expressavam, na internalidade de cada escola que o elaborava, a busca de alternativas para resolver os problemas de evasão, repetência e outras práticas de exclusão que faziam parte do cotidiano escolar, bem como procuravam construir possibilidades pedagógicas de oferta de um ensino de melhor qualidade.

Esse movimento, em paralelo a uma grande expansão da Rede Municipal, tanto em termos do número de alunos atendidos quanto em relação ao número de escolas criadas, e, ao amplo debate sobre educação que se fazia presente entre os profissionais da educação, forneceu elementos significativos para a renovação pedagógica que se construía no âmbito do município.

As experiências acumuladas nas escolas possibilitaram — e até mesmo exigiram — a formulação de uma proposta que institísse diretrizes políticas e pedagógicas para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Assim, uma proposta global de governo para a educação municipal foi apresentada e

incorporada: o Programa Escola Plural.

Na proposição apresentada em 1994, a Escola Plural é assumida como expressão da multiplicidade de experiências que as próprias escolas municipais vinham desenvolvendo na busca do equacionamento dos problemas relativos ao “fracasso escolar”, especialmente dos alunos oriundos das camadas populares. Neste sentido, como proposta de governo, a administração municipal assumiu a nova proposta, construindo coletivamente uma perspectiva político-pedagógica que pudesse intervir nas estruturas seletivas e excludentes do sistema escolar.

Ao captar a direção que se gestava no conjunto das experiências das escolas municipais, a Escola Plural impulsionou transformações substantivas, seja na estrutura da escola, seja na concepção acerca do conhecimento trabalhado ou mesmo na esfera de sua representação social. A partir dessas experiências pedagógicas que ali se constituíram, a Escola Plural se propôs a articular conhecimento e vida social, identidade e diversidade cultural, formação e humanização, cidadania e direitos. Desta forma, potencializou os debates que já vinham ocorrendo no interior das escolas sobre o desafio ético, político e pedagógico de construção de uma escola inclusiva, que efetivamente conseguisse dialogar com os anseios e diversidades da sociedade, garantindo às crianças, adolescentes, jovens e adultos de nossa cidade a vivência plena do direito à formação escolar.

A Escola Plural propõe uma mudança radical nas estruturas excludentes, discriminatórias e hierarquizadas das instituições escolares, possibilitando uma organização pautada na construção de uma escola mais democrática e igualitária. A partir da análise do cotidiano escolar, a Escola Plural redefine aspectos que tradicionalmente contribuíam para a exclusão de amplos setores da sociedade, apontando para a necessidade de se construir uma nova organização pautada na

horizontalidade das relações, possibilitando um avanço na gestão democrática e na construção da prática educativa pelo coletivo de profissionais, pais, alunos e comunidade em geral. Segundo seus idealizadores

[...] A proposta de Escola Plural pretende sintonizar-se com as experiências emergentes na Rede que apontam para um diagnóstico mais global dos problemas e para uma intervenção coletiva mais radical: intervir nas estruturas excludentes do sistema escolar e na cultura que legitima essas estruturas excludentes e seletivas.

[...] Guia-nos a convicção de que concentrar os esforços da Rede Municipal de Belo Horizonte apenas em minorar os estragos, os efeitos em algumas porcentagens cada ano, sem ir à raiz do problema não é a melhor forma de garantir o direito popular à educação e à cultura. Propomos construir coletivamente um novo ordenamento para a Educação Básica da Rede Municipal, que seja mais democrático e igualitário do que o atual. (Belo Horizonte, 1994, Caderno 1, pág. 13)

Nessa direção, o primeiro documento publicado do Programa apresenta os três componentes fundamentais da reestruturação escolar:

1. Uma proposta de relação com o conhecimento que questiona a centralidade que a transmissão de conteúdos ocupa no sistema de ensino tradicional e procura redefinir os conceitos de aprender e ensinar.

Aprender [não é] um simples ato de memorização ou de acúmulo de informações. E ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. (...) Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. (Belo Horizonte, 1994, Documento 1, p. 17)

Valorizam-se, então, as disciplinas que usam procedimentos para o domínio de destrezas de motricidade, de manipulação, de movimento, de ação e de produção; dá-se grande importância às atividades socializadoras e propõe-se a

incorporação de temas contemporâneos como diversidade cultural, sexualidade e meio ambiente, entre outros, nos conteúdos escolares. Atividades como debates e assembleias para definição de normas e regras ganham destaque, bem como o papel das artes, da corporeidade, das línguas e culturas estrangeiras, das atividades culturais e extra-classe, como excursões, passeios, trabalhos de campo, pesquisas realizadas no entorno da escola, etc.

2. A reorganização dos tempos escolares, realizada em função do entendimento de que a lógica do sistema escolar tradicional, na qual o tempo instituído – cristalizado em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres – seria responsável por muitos dos problemas crônicos da educação escolar, entre os quais, a exclusão dos alunos oriundos das camadas populares. Sobre essa questão, argumenta-se que:

Os altos e persistentes índices de reprovação e repetência não são algo acidental a essa lógica temporal precedente, acumulativa e dicotômica que exige para todos os mesmos ritmos, médias e domínios simultâneos e em tempos parcelados e curtos. Essa lógica é em si mesma excludente e seletiva por ignorar as diferenças socioculturais. É uma lógica perversa para os setores populares. Ela inviabiliza seu direito à educação. (Belo Horizonte, 1994, Documento 1, p. 11)

Por isso, o tempo escolar passou a ser organizado em fluxos mais flexíveis e mais longos, substituindo-se a seriação pela estrutura de ciclos de idades homogêneas de formação ou ciclos de idade de formação³³.

O Ensino Fundamental foi reestruturado, então, em nove anos contínuos, divididos em três ciclos de idade de formação menores, de três anos cada: o 1º ciclo,

³³ Sobre o conceito de Ciclo de idade de formação na Escola Plural ver: BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. Ciclo de formação e trabalho coletivo de professores. Belo Horizonte: PBH, 1998.

que inclui crianças de 6, 7 e 8/9 anos de idade, correspondendo ao ciclo da infância; o 2º ciclo, que inclui crianças de 9, 10 e 11/12 anos, correspondendo ao ciclo da pré-adolescência e, por fim, o 3º ciclo, que inclui as idades de 12, 13 e 14/15 anos, correspondendo ao ciclo da adolescência. Tal organização visaria a

conceder mais tempo para o aprendizado dos alunos, construindo conceitos, valores, etc. [...] O educando terá um tempo mais longo e flexível do que a organização atual, respeitando-se, assim, os ritmos diferenciados e diversos do desenvolvimento dos seres humanos. (Belo Horizonte, 1994, Documento1, p.12)

3. Uma concepção de avaliação como processo formativo e contínuo, que não deve ter a função de classificar, excluir, aprovar ou reprovar, em contraposição à que

é feita através de provas em um momento estanque do processo. [Nestas,] é a quantidade de pontos na prova, e não o processo vivido, que determina o resultado do aluno, ou seja, seu resultado é o sinônimo dos pontos que tira nas provas. Estas, por sua vez, devem ser 'neutras', 'objetivas', praticamente descontextualizadas do processo para se tornarem 'dignas de credibilidade'. Há, assim, uma visão reduzida e equivocada do processo de avaliação. O que predomina é um modelo quantitativo, centrado no aluno. Daí o fato dos resultados negativos, com uma alta taxa de reprovação, não repercutirem num processo de reflexão de todo o projeto escolar: a nota, nessa visão, reflete apenas o desempenho cognitivo do aluno e revela um problema que se concentra nele e não no processo educativo. (Belo Horizonte, Documento 1, 1994, p. 27)

Na perspectiva adotada pela Escola Plural, não são apenas o aluno e o seu desempenho cognitivo que devem ser alvo da avaliação. Esta deveria ter como objetivo diagnosticar os avanços e entraves do projeto político pedagógico do estabelecimento, em suas múltiplas dimensões, detectar suas causas e as ações mais adequadas para seu redimensionamento e sua continuidade. O planejamento escolar, que incluiria um processo de avaliação contínua, deveria ser capaz de perceber as dificuldades dos alunos e trabalhá-las dentro do ciclo, de maneira que a

função da avaliação seria identificar os problemas e avanços e redimensionar a ação educativa, como um todo.

Assim, no geral, pode-se dizer que a Escola Plural condensa na sua formulação uma nova concepção de educação que busca transformar a função e a feição da escola pública (CASTRO, 2000) pois:

- Concebe a educação como direito e não como estratégia para assegurar interesses privados de grupos ou de classes;
- Garante a permanência do aluno, através de aprendizagens significativas e de qualidade;
- Tem como princípio o respeito ao aprendiz, qualquer que seja sua idade, classe, grupo étnico, compreendendo-o como sujeito de direitos;
- Propõe uma escola inclusiva e, portanto, capaz de respeitar a pluralidade e diversidade de ritmos de aprendizagem e as vivências culturais dos alunos;
- Assegura o direito de acesso aos conteúdos socialmente produzidos e sua apreensão de forma contínua e ininterrupta;
- Amplia as funções da escola, resgatando sua função socializadora;
- Propicia o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

Em suma, é um projeto de escola emergente que busca uma forma de estruturação que apresente uma nova representação social – uma escola de qualidade para todos os sujeitos que dela participam – espaço de socialização e vivência, no qual as experiências significativas dos sujeitos aí incluídos possam legitimamente se expressar. Um espaço público e plural em que o conhecimento escolar se construa num processo ativo de interlocução entre educadores e educandos, tomados na multiplicidade das dimensões cognitivas, afetivas, estéticas

e éticas, constitutivas do processo educativo que busca a construção de sujeitos ativos e emancipados.

3.4.1 – A gestão democrática na Escola Plural

Como visto, o Programa Escola Plural propõe uma escola mais democrática e igualitária, pautada na horizontalidade das relações possibilitando um avanço na gestão democrática e na construção da prática educativa pelo coletivo de profissionais, pais, alunos e comunidade em geral.

A escola pretende ser um espaço/tempo de formação para a cidadania, de vivência de direitos plenos. Por isto, na acepção da Escola Plural, o direito à educação incorpora o direito à participação: no processo de construção do conhecimento escolar e na gestão da instituição. Busca envolver todos os sujeitos articulados pela experiência educativa – professores, funcionários, alunos e suas famílias. O valor social da escola e da formação escolar é estrategicamente ressignificado; a participação se torna um direito efetivo e sua experiência passa a ter possibilidade de se incorporar na dinâmica de funcionamento da instituição.

Desse modo, a Escola Plural trabalha no sentido de fazer acontecer a gestão democrática do ensino público. Na prática, isto acontece quando se realizam as assembleias escolares, as eleições para diretor e vice e a gestão colegiada, todas com a participação de toda comunidade escolar. Esta última é realizada através das reuniões do colegiado onde são discutidas e tomadas decisões, como por exemplo, sobre o projeto político-pedagógico da escola, sobre as finalidades, objetivos e metas da escola, sobre a implantação e desenvolvimento de projetos da escola, sobre o elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros da escola, os tipos, modos e

procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização.

Além disso, a Escola Plural, como proposta político-pedagógica da RME, também trabalha no sentido de realizar no âmbito das escolas municipais as demandas, políticas e projetos do SME – incluindo a participação estratégica do CME. Demandas, políticas e projetos estes que são pensados e propostos tendo em vista as diretrizes educativas do Programa Escola Plural.

Apresentados, então, o SME – seus órgãos e atribuições, a legislação e a forma de efetivação da gestão democrática do ensino público na Rede, o Programa Escola Plural – sua implantação e proposta, bem como a gestão escolar democrática no contexto do Programa, no próximo capítulo registra-se o processo de escolha das escolas pesquisadas da RME, a apresentação delas e os sujeitos da pesquisa.

CAPITULO 4

O CAMPO, A SELEÇÃO E A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Tendo em vista que o colegiado escolar é instância indispensável à gestão democrática das escolas, e que, no município de Belo Horizonte eles assumem caráter obrigatório, torna-se importante identificar qual a sua atual significação nessa Rede de Ensino. Algumas perguntas podem ser propostas a esse respeito como, por exemplo, eles funcionam normalmente nas escolas da Rede? Como se dá a participação nessa instância? Como os diversos segmentos participantes percebem seu significado? Como os membros do colegiado entendem sua função? Quais são os fatores que facilitam e/ou quais dificultam a participação? Como a participação dos pais é percebida pelos demais segmentos que compõem o colegiado? Qual é a receptividade que as opiniões dos pais encontram nos colegiados? Há um espírito de coletividade ou de competição entre os diferentes segmentos que o compõem?

Ainda neste contexto, outros questionamentos podem ser também suscitados, tendo em vista que as escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte atendem a clientela distintas, do ponto de vista socioeconômico. Há diferenças na participação das famílias na gestão das escolas situadas em contextos sócio-econômicos diferentes? O que diferencia a participação dos pais nessas escolas? As respostas a essas perguntas serão buscadas a partir da análise do funcionamento dos colegiados dessa Rede de Ensino.

A hipótese que pode ser formulada é de que a participação das famílias na gestão escolar é mais efetiva numa escola que atende a uma clientela de poder sócio-econômico mais favorecido do que numa escola cujo público é proveniente de bairros mais pobres e/ou de favelas. A qualidade da participação seria influenciada

pelo fato de que a participação de pais de classe média a alta seria mais respeitada pelos profissionais da escola e, por isso, suas opiniões e sugestões teriam maior peso do que nas escolas cuja clientela é socioeconomicamente desfavorecida.

Esta hipótese pode se justificar porque as famílias de poder sócio-econômico mais favorecido:

1) Encontram uma maior identificação de classe social com os profissionais da educação (diretores, especialistas e professores);

2) Têm um maior grau de instrução, o que lhes permite manter uma argumentação mais elaborada nas reuniões escolares;

3) Encontram maior abertura e incentivo para participar da gestão escola, proporcionada pela direção escolar que respeita e reconhece a ajuda que estas famílias podem oferecer a escola.

Por essas razões, essa diferença na participação deveria ser contemplada na análise do funcionamento dos colegiados a serem estudados. Buscou-se, portanto, identificar, entre as escolas da Rede Municipal de BH duas escolas de ensino fundamental que tivessem o primeiro e o segundo ciclo de formação, e que estivessem situadas cada uma, em regiões que se distinguissem pela composição socioeconômica do alunado.

A escolha de escolas de ensino fundamental (primeiro e segundo ciclos) se deu por dois motivos: Primeiro porque esta é a escolaridade obrigatória, segundo a LDB (art.4º, inciso, I)³⁴. E, além disso, porque de acordo com Sirota (1994) e depoimentos colhidos por mim através de conversas informais com profissionais da educação, em períodos de estágios curriculares que realizei em escolas públicas, enquanto aluna do

³⁴ Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: inciso I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

curso de Pedagogia, é neste nível de ensino (e não no ensino médio) que a participação da família é mais intensa na escola. Isto se justificaria porque, os filhos são menores e precisam mais da atenção e acompanhamento dos pais.

A opção pela RME-BH se deu a partir da constatação de que esta, como foi visto no capítulo anterior, possui uma legislação que regulamenta a gestão democrática nas escolas municipais, estabelecendo como obrigatória a participação dos pais ou responsáveis nos momentos de tomada de decisões. Este fato é importante pois, nos leva a supor que as escolas desta rede já trabalham sob a orientação dessa regulamentação, cumprindo a legislação vigente. Desse modo, seria esperado encontrar nas escolas da Rede, os colegiados em funcionamento com a participação dos pais, possibilitando, dessa maneira, a seleção das escolas para o desenvolvimento da pesquisa.

Além desses dois, um terceiro requisito necessário para a escolha das escolas foi a constatação de que nelas as reuniões do colegiado escolar aconteciam mensalmente. Este fato indicaria o cumprimento da legislação municipal em relação ao funcionamento deste instrumento e, além disso, a frequência mensal nas reuniões colegiadas permitiria conhecer um pouco dos problemas e das necessidades das escolas e, observar a participação, o comportamento e o envolvimento de cada segmento, bem como de seu presidente.

Para identificar as escolas onde houvesse garantida a participação da família na gestão escolar foi feita uma consulta ao CME-BH, no primeiro semestre de 2004. Este Conselho, por sua Câmara de gestão do sistema e da escola, tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento da gestão e o funcionamento dos colegiados nas escolas da Rede. Desse modo, este órgão tem acompanhado o cumprimento do dispositivo legal que abrange as escolas municipais de Belo Horizonte e, em seus

registros encontram-se informações sobre as escolas em que essa participação vem ocorrendo, podendo se considerado fonte fidedigna de informação.

O quadro I apresenta as informações fornecidas pelo CME sobre as escolas. Por ocasião da consulta verifica-se que havia 14 escolas de ensino fundamental em que os colegiados escolares reúnem-se periodicamente com a participação significativa de pais ou responsáveis.

Quadro I - Escolas nas quais os colegiados reúnem-se periodicamente com a participação significativa de pais ou responsáveis³⁵

E.M. Ismael Costa
E.M. Aurea Vaz
E.M. Carlos Chagas
E.M. Paula Ferreira
E.M. Prof. Federico Bernal
E.M. Padre João
E.M. Edilson Júnior
E.M. Raimunda Botelho
E.M. Mestre Francisco Filho
E.M. Prof. Matheus Ribeiro
Jardim Carmem Miranda
E.M. Alaor Leão
E.M. Marcelo Lourenço
E.M. Prof. Hélio Roca

Fonte: Conselho Municipal de Educação - 2003

Para selecionar duas escolas situadas em regiões de situações sócio-econômicas distintas, foi necessário definir quais as regiões de Belo Horizonte são socioeconomicamente mais favorecidas e quais são mais desfavorecidas. Para tanto, foi utilizado um estudo realizado, em 1996, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que mede a qualidade de vida que cada região da cidade oferece a seus moradores: o Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU). Nesse estudo, construído

³⁵ Com o objetivo de buscar garantir, ao máximo possível, o anonimato das escolas e a identificação, optou-se por utilizar nomes fictícios.

para servir de instrumento para a distribuição mais justa dos recursos públicos municipais, a Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - SMPL - com consultoria da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), desenvolveu uma metodologia para expressar, em números, a complexidade de fatores que interferem na qualidade de vida nos diversos espaços de Belo Horizonte, sintetizado pelo Índice de Qualidade de Vida Urbana - IQVU/BH.

Para o cálculo desse índice foram considerados dois itens principais:

1) *a oferta de serviços urbanos essenciais existentes no local*, como abastecimento; assistência social; educação; esporte; cultura; habitação; infra-estrutura urbana; meio ambiente; saúde; serviços urbanos e; segurança urbana. As informações foram obtidas em fontes como: Censo Demográfico do IBGE de 1991; cadastros do Imposto Predial e Territorial Urbano - IPTU, do Imposto Sobre Serviços - ISS, da Companhia de Saneamento de Minas Gerais - COPASA e da Companhia Energética de Minas Gerais - CEMIG; secretarias, órgãos e setores municipais e estaduais; administrações regionais da Prefeitura de Belo Horizonte; órgãos privados; banco de dados do Comando de Policiamento da Capital, da Polícia Militar de MG - COPOM e diversos outros.

2) *o acesso dos moradores a serviços oferecidos em locais mais ou menos distantes, utilizando-se transporte coletivo*. Tal acessibilidade foi calculada considerando-se o tempo de deslocamento do morador de uma Unidade de Planejamento - UP à outra, onde haja oferta do serviço que necessita, utilizando-se o sistema de transporte coletivo urbano. Para este cálculo, foram trabalhados dados fornecidos pela Empresa de Transporte e Trânsito de Belo Horizonte S/A - BHTRANS.

Assim construído, quanto maior o valor do IQVU, melhor a oferta e a acessibilidade aos serviços considerados. De acordo com estas notas, as 81

unidades espaciais de Belo Horizonte foram ordenadas do 1^o. ao 81^o. lugar.

É importante ressaltar que nenhuma região da cidade atingiu o maior valor e nem o menor valor de IQVU (1,0 e 0,0 respectivamente). Ou seja, não existe região na cidade com condições de vida que possam ser consideradas ideais e nem região inteiramente desprovida de recursos e equipamentos. Não se pode desconsiderar, entretanto, que os lugares com valores mais altos apresentam excessivo trânsito de pessoas e veículos, o que contribuiu para redução da nota do IQVU. Da mesma forma, as áreas com os valores mais baixos, caracterizadas por quase total inexistência de serviços e equipamentos, não apresentaram índice zero porque seus moradores têm acesso a serviços e equipamentos localizados em áreas próximas³⁶.

Tomando as quatorze escolas, do Quadro I, indicadas pelo CME, procurou-se, a seguir, estabelecer sua localização no município e os ciclos que oferecem³⁷, de modo a possibilitar a escolha das duas escolas que seriam objeto da pesquisa. A caracterização das quatorze escolas encontra-se no Quadro II.

³⁶ Para informações sobre o processo de construção do IQVU, ver: www.pbh.gov.br

³⁷ Informações obtidas do CME através de e-mail no endereço: cmebh@pbh.gov.br, em dezembro de 2005.

Quadro II– Escolas nas quais os colegiados reúnem-se periodicamente com a participação significativa de pais ou responsáveis: ciclos oferecidos e localização

Escolas	Ciclos oferecidos	Bairro
E.M. Ismael Costa	S/I	Alto Vera Cruz
E.M. Aurea Vaz	1º, 2º e 3º	Liberdade
E.M. Carlos Chagas	1º, 2º e 3º	Independência
E.M. Paula Ferreira	Último ano do 2º ciclo, 3º e 4º ciclos completos	Floresta
E.M. Prof. Frederico Bernal	1º, 2º e 3º	Ribeiro de Abreu
E.M. Padre João	Educação Infantil até 3º ciclo	Novo São Lucas
E.M. Edílson Júnior	Educação Infantil, 1º ciclo completo e 1º e 2º ano do 2º ciclo	Complexo da Serra
E.M. Raimunda Botelho	1º e 2º	Piratininga
E.M. Mestre Francisco Filho	Final do 2º ciclo, 3º e 4º	Betânia
E.M. Prof. Matheus Ribeiro	1º e 2º	Cidade Nova
Jardim Carmem Miranda	Educação Infantil e 1º ciclo	Liberdade
E.M. Alaor Leão	1º, 2º e 3º	Nazaré
E.M. Marcelo Lourenço	3º e 4º	Santo Agostinho
E.M. Prof. Hélio Roca	1º, 2º e 3º	Mangueiras – Vale do Jatobá

Fonte: Conselho Municipal de Educação – BH - 2003

A partir da distribuição das regiões urbanas, de acordo com o IQVU/BH, as Unidades de Planejamento cujo índice se situa entre 0,491 e 0,646, serão consideradas regiões sócio-economicamente favorecidas. Por sua vez, as Unidades de Planejamento que possuem IQVU entre 0,421 e 0,490, representarão regiões de situação sócio-econômica intermediária, enquanto as Unidades que possuem IQVU entre 0,327 e 0,420, representarão as regiões sócioeconomicamente desfavorecidas de Belo Horizonte.

Assim, de acordo com o mapa do IQVU as escolas passam a se distribuir conforme mostra o Quadro III:

Quadro III – Localização sócio-econômica das escolas de acordo com o IQVU

Escolas situadas em bairros de situação sócio-econômica favorecida	Escolas situadas em bairros de situação sócio-econômica intermediária	Escolas situadas em bairros de situação sócio-econômica desfavorecida
E.M. Áurea Vaz	E.M. Padre João	E.M. Carlos Chagas
E.M. Marcelo Lourenço	E.M. Mestre Francisco	E.M. Edilson Júnior
E.M. Matheus Ribeiro	Filho	E.M. Frederico Bernal
E.M. Paula Ferreira	E.M. Raimunda Botelho	E.M. Prof. Hélio Roca
Jardim Carmem Miranda	E.M. Alaor Leão	E.M. Ismael Costa

Fonte: Conselho Municipal de Educação – BH - 2003

Combinando-se as informações dos quadros II e III, conforme situação socioeconômica e ciclos de formação, a distribuição fica restrita a cinco escolas como mostra o Quadro IV.

Quadro IV – Escolas localizadas em bairros de situação sócio-econômica distinta e que possuem o 1º e 2º ciclos de formação

Escolas situadas em bairros sócio-economicamente favorecidos e que possuem o 1º e 2º ciclos	Escolas situadas em bairros sócio-economicamente desfavorecidos e que possuem o 1º e 2º ciclos
E.M. Aurea Vaz	E.M. Carlos Chagas
E.M. Matheus Ribeiro	E.M. Frederico Bernal
	E.M. Prof. Hélio Roca

Fonte: Conselho Municipal de Educação – BH - 2003

Para poder chegar à identificação de uma escola em cada grupo, procedeu-se a um contato com as cinco escolas, para identificar as possibilidades de aceitação para a realização da pesquisa. Em duas, o contato foi pessoal, sendo possível estabelecer uma conversa com a diretora ou, com a sua vice sobre o funcionamento do colegiado escolar e a participação dos pais. Nas outras três o contato foi realizado via telefone.

De maneira geral, as escolas se mostraram abertas à observação nas reuniões de colegiado e receptivas à pesquisa que seria desenvolvida. Contudo,

apenas as escolas municipais Prof. Matheus Ribeiro e a Prof. Frederico Bernal realizavam reuniões mensais do colegiado escolar com participação significativa dos pais, segundo depoimento das diretoras. Na primeira escola as reuniões acontecem toda primeira segunda-feira do mês às dezoito horas e, na segunda, toda terceira quinta-feira do mês às sete horas e trinta minutos. A diretora da E. M. Aurea Vaz revelou que a escola está passando por problemas internos e que, atualmente, o colegiado não está se reunindo. Na E. M. Carlos Chagas e na E. M. Prof. Hélio Roca as reuniões de colegiado acontecem esporadicamente, ou seja, o colegiado é convocado só quando a escola tem um problema que para ser resolvido e precisa do aval de seus membros.

Assim, tendo em vista os critérios estabelecidos para a seleção das escolas, foram escolhidas para o estudo as escolas municipais Prof. Matheus Ribeiro e a E. M. Prof. Frederico Bernal visto que, atendem completamente aos requisitos fixados.

Feita a seleção das escolas, voltei a entrar em contato com suas diretoras, informando, com mais detalhes, sobre a pesquisa que estava realizando, o modo como desenvolveria o estudo, o foco e o público alvo. Informei, também, o motivo pela seleção da escola, e, por fim, pedi permissão e apoio para realizar a pesquisa. As diretoras das duas escolas se mostraram receptivas, tanto com a pesquisa quanto com relação à minha presença na escola como pesquisadora.

A pesquisa de campo teve início no segundo semestre do ano de 2004, tendo participado das reuniões de colegiado, e de outras reuniões e eventos escolares ocorridos com a participação de pais dos alunos. Em 2005, concentrei minha participação apenas nas reuniões do colegiado, por ser este o foco do trabalho.

Ao final do ano de 2004, houve eleições para diretores e vice-diretores na

RME-BH. No caso das duas escolas, as diretoras e as vice-diretoras foram reeleitas pelo período de dois anos. Este fato facilitou a continuidade do estudo, posto que não seria necessário novos contatos para garantir a continuidade da pesquisa.

Em relação à metodologia utilizada, a coleta de dados no campo foi realizada através da observação das reuniões do colegiado escolar, de reuniões de pais e de assembléias escolares. Além disso, foram realizadas entrevistas dialógicas³⁸ semi-estruturadas que envolveram os sujeitos da pesquisa e, leituras de documentos da escola, tais como: o regimento escolar, o projeto político pedagógico, o regimento interno do colegiado e as atas de reuniões do colegiado. Esta coleta iniciou-se em agosto de 2004 perdurando até dezembro de 2005. A presença nas escolas se deu com a freqüência de uma, duas ou três vezes por mês, dependendo do número de atividades escolares que envolviam as famílias.

Considerou-se, pois, a observação, a entrevista, e a leitura de documentos da escola, como os instrumentos metodológicos mais apropriados para a análise pretendida. Nesse sentido, a observação pôde ser vista como uma possibilidade de investigação do cotidiano do colegiado escolar, ou seja, de como são desenvolvidas as atividades de gestão dentro da escola. O segundo (entrevista) por sua vez, foi o instrumento que possibilitou um contato face a face entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, permitindo um diálogo, um momento de elaboração e organização de idéias através de interlocuções entre pesquisadora e os sujeitos. E o terceiro instrumento metodológico, a leitura de documentos da escola, teve como finalidade contribuir para a melhor compreensão do funcionamento global da escola e do colegiado e, da função dos sujeitos na sua gestão. As atas de reuniões permitiram também verificar dados relevantes a esta

³⁸ Entrevista que enfatiza o diálogo como a forma mais importante de interação. Esse instrumento metodológico visa estabelecer uma situação interativa mais próxima do natural com os sujeitos.

investigação como, por exemplo, a frequência das reuniões, quais os representantes de pais que estavam sempre presentes e, como o segmento de pais se organizava para participar das reuniões.

4.1 - A Escola Municipal Prof. Matheus Ribeiro

Para a apresentação desta escola foram utilizados documentos como o Projeto Político Pedagógico (que segundo a diretora, está em processo de reformulação); as Normas Internas, o Projeto de Intervenção Pedagógica e o Estatuto do colegiado. Foram utilizadas algumas anotações do caderno de campo, além de informações retiradas de conversas informais com as diretoras e, observações realizadas.

A Escola Municipal Professor Matheus Ribeiro foi inaugurada no dia 13 de março de 1971 e iniciou seu funcionamento com 263 alunos, no dia 1º de agosto do mesmo ano. Foi construída no padrão da época: tijolinho à vista, apresentando um bloco com oito salas de aula e uma área verde.

Em março de 1994, a escola foi ampliada e, atualmente, compõe-se de dois blocos, com dois pavimentos cada um. Neles estão distribuídas 16 salas de aula, uma biblioteca, um auditório, uma sala de artes, uma sala de informática, uma cantina, três salas na área administrativa (diretoria, secretaria e uma sala de reuniões), duas salas de coordenação pedagógica, uma sala de professores, um pátio, duas quadras de esporte (uma coberta e outra não), seis banheiros, um depósito de merenda escolar e um depósito para material de limpeza. No total, possui uma área de 5.000m² sendo, 2.200m² de área construída.

A escola é provida de extintores de incêndio, rede de água e esgoto, rede elétrica e bebedouros com água filtrada espalhados pela escola. Nas paredes

internas e externas das salas de aula e nas paredes do primeiro pavimento, encontram-se alguns murais destinados à divulgação de informações e manifestações culturais.

Sua área de lazer é arborizada e o pátio coberto. De um modo geral, o prédio apresenta-se conservado, limpo e organizado, apresentando um ambiente agradável por dentro e por fora.

A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde. Oferece o 1º e 2º ciclos de formação, e atende um pouco mais do que 900 alunos, com faixa etária entre seis e 12 anos, distribuídos em 32 turmas. Além da diretora e da vice-diretora, conta com duas coordenadoras pedagógicas, 48 professores, 11 auxiliares de serviços gerais, uma auxiliar de secretaria, duas auxiliares de biblioteca e uma secretária.

Localiza-se no bairro Cidade Nova, e está vinculada a Regional Nordeste. Sua clientela é proveniente do próprio bairro e, quando sobram vagas, de bairros vizinhos.

A população do bairro Cidade Nova é, em sua maioria, pertencente a uma classe social economicamente favorecida. Isto pode ser confirmado pelo Mapa de Renda Média do Chefe de Família do Município de Belo Horizonte, elaborado e divulgado em dezembro de 2001 pela Empresa de Informática e Informação do Município de Belo Horizonte (Prodabel)³⁹. Nele podemos observar que a renda média do chefe de família varia entre 650 e 1300 dólares, colocando o bairro em situação de destaque em relação a grande maioria dos bairros da cidade. Ele é considerado residencial e, possui boa infra-estrutura. De acordo com o mapa do IQVU-BH⁴⁰ o bairro possui considerável oferta e fácil acesso da comunidade local aos serviços urbanos essenciais.

³⁹ Ver mapa: www.pbh.gov.br

⁴⁰ Ver capítulo IV sobre o IQVU.

4.1.1 – O colegiado escolar

Normatização

O colegiado da MATHEUS RIBEIRO é regido por estatuto próprio, aprovado em assembléia escolar em 22 de março de 1993. Em linhas gerais, o estatuto apresenta o colegiado como órgão auxiliar da administração escolar, com funções de caráter deliberativo, consultivo e normativo. Suas finalidades são: I – acompanhar, analisar, avaliar, reformar e deliberar sobre quaisquer alterações referentes ao planejamento do trabalho escolar, II – deliberar, em nível de estabelecimento, sobre assuntos não previstos em lei e, III – Defender, junto aos órgãos superiores, os assuntos de interesse geral do Estabelecimento e de toda a Comunidade Escolar. É composto de 20 membros além da diretora, sendo dez membros representantes do segmento de pais e dez do segmento dos profissionais da escola. Com exceção da diretora, os membros do colegiado são eleitos através de voto secreto pelos seus segmentos, por um período de dois anos. A eleição é realizada na primeira semana de dezembro e a posse é dada imediatamente após a apuração, com início de exercício previsto para o primeiro dia útil do mês de janeiro. As reuniões acontecem mensalmente, em sessão ordinária na primeira segunda-feira de cada mês e extraordinariamente, em qualquer data. A pauta é divulgada entre todos os integrantes com antecedência mínima de três dias, no caso das reuniões ordinárias. O estatuto prevê, também, direitos e deveres a serem cumpridos por seus membros.

Fazendo uma análise do estatuto a partir da Resolução nº001 de 2005 da SMED, que é a que regulamenta o funcionamento do colegiado nas escolas da RME de Belo Horizonte⁴¹, verifica-se que em alguns pontos ele não atende as determinações da Resolução.

⁴¹Para maiores informações, ver Resolução.

No capítulo III, que trata da constituição do colegiado, por exemplo, o estatuto prevê a participação da diretora da escola, que é membro nato; de seis professores, de uma auxiliar de serviço; de uma secretária, de duas coordenadoras pedagógicas e; de dez pais de alunos. Não está incluída a participação de representantes de grupos comunitários que, de acordo com a Resolução, pelo menos um membro deste segmento deve ter presença garantida. No capítulo IV, que trata das eleições e dos mandatos no colegiado, não está prevista a recondução de seus membros se reeleitos pelos seus pares e, nem a eleição de suplentes em número igual ao de efetivos.

No capítulo V, que aborda as competências do colegiado, não estão previstas a aprovação, acompanhamento e avaliação da implementação do projeto político pedagógico da escola; a prestação de contas da execução de suas competências à assembléia escolar; a elaboração de seu estatuto com a aprovação da assembléia escolar; a divulgação de suas ações para os demais integrantes da comunidade escolar; as decisões que devem ser tomadas em grau de recurso sobre questões de interesse da comunidade escolar; as decisões sobre normas de conduta, procedimentos e processos educativos, observada a legislação em vigor e respeitados os âmbitos de sua competência. Além disso, de acordo com a Resolução, não estão registradas as rotinas e os procedimentos que devem ser observados pelo colegiado com relação ao calendário e as recursos da Caixa Escolar.

No capítulo VI, que trata do funcionamento do colegiado, falta estabelecer o quorum mínimo, tanto para as reuniões ordinárias quanto para as extraordinárias, que deve ser de 50% mais um de seus membros e com representação dos segmentos de trabalhadores em educação, pais, mães ou responsáveis e estudantes, estes últimos quando houver na escola alunos com 12 ou mais anos de

idade. No capítulo VIII, que se refere às decisões do colegiado, o estatuto não aborda a publicidade que deve ser dada às atas de reuniões e às decisões do colegiado, que deverão ser amplamente divulgadas nos locais freqüentados por toda comunidade escolar.

O fato destas questões não estarem previstas no estatuto do colegiado não significa que elas não aconteçam na escola. Entretanto, esta análise é importante, neste estudo, porque contribui para um conhecimento mais aprofundado do documento que normatiza o funcionamento do colegiado na escola, possibilitando uma observação das deficiências dele em relação às determinações da SMED, através da Resolução nº 1 de 2005. As deficiências apontadas indicam que a escola precisa atualizar o documento e que não há nele disposições em contrário à Resolução.

A relação com os pais

Em agosto de 2004, quando fiz o primeiro contato com a escola, a diretora perguntou se eu gostaria de participar de outras reuniões que envolviam a participação de pais dos alunos da escola, além do colegiado. Aceitei porque, desta forma, poderia vivenciar um pouco do cotidiano escolar no que diz respeito à inserção dos pais naquela escola. Naquele semestre, então, tive oportunidade de participar de reuniões de colegiado e, de outras que envolviam a participação dos pais.

A primeira reunião foi sobre um bingo que mães, nem todas membros do colegiado, estavam organizando com o apoio da direção da escola. Os objetivos deste evento eram distribuir as prendas que sobraram da Festa Junina, que havia acontecido em junho e, arrecadar dinheiro para a realização de obras de manutenção e reforma do prédio da escola. O bingo aconteceu em setembro, sendo

atingidos ambos objetivos.

O tema da segunda reunião foi a construção da sala de informática na escola. Reuniram-se dois pais do colegiado e o representante da empresa de engenharia que havia ganhado a licitação para a construção da sala. Estes pais, designados pelo colegiado escolar, tinham a missão de negociar com a empresa e tentar diminuir o valor cobrado pela obra. Durante a reunião, os pais questionaram o valor total da obra e, mais especificamente o preço do piso e da janela da sala. O engenheiro explicou detalhadamente o valor cobrado e, no final, disse que não poderia diminuir o valor, pois, assim teria prejuízo. Os pais apresentaram os detalhes da reunião para o colegiado escolar que, depois de uma breve discussão, aceitou os argumentos da empresa, estando de pleno acordo com a obra. A sala de informática foi construída no primeiro semestre de 2005, contudo, até o final do segundo semestre deste mesmo ano os computadores e o mobiliário da sala prometidos pela SMED ainda não tinham sido liberados para a escola.

A terceira reunião, aconteceu no dia oito de setembro. Esta teve o objetivo de ouvir a apresentação de um pai, não membro do colegiado, para a criação de uma escolinha de futebol de salão na escola. Este pai era professor de Educação Física de uma escola estadual e de uma escolinha de futebol particular. A diretora apoiou a proposta, vista como uma possibilidade para arrecadar dinheiro para a escola. O valor a ser cobrado pelas aulas seria bem abaixo do que era pago pelo mercado, segundo o próprio pai e, o restante do dinheiro arrecadado seria da escola. Muitos pais compareceram a reunião e aprovaram a idéia. Vários alunos foram matriculados naquele mesmo dia após a reunião. Até o segundo semestre de 2005, a escolinha de futebol continuava funcionando e era um sucesso entre os alunos.

Além de reuniões constantes com pais, a escola promove palestras para a

comunidade de forma geral. Particpei de uma intitulada de “O idoso e os recursos tecnológicos” no dia 16 de setembro. Estiveram presentes: a diretora da escola, alguns professores, pais de alunos e, pessoas da comunidade local interessadas no tema. No final da palestra a escola ofereceu um lanche para os presentes.

Outra atividade a que estive presente foi a Festa do Folclore que aconteceu no dia 28 de agosto. Muitos alunos, pais e mães compareceram. Os alunos foram organizados em equipes identificadas por cores: verde, vermelha, preta e amarela, para as competições. Os pontos foram divididos a partir das brincadeiras que envolviam todas as equipes. Os pais também foram envolvidos nas atividades. Houve também, apresentações de danças, de jogos e brincadeiras e de histórias folclóricas. Todos se envolveram.

Estas atividades permitiram-me perceber como a escola abordava a participação dos pais e, como era o relacionamento do pessoal da escola com eles. Percebi uma escola além de aberta, interessada nesta participação. Ela busca trazer os pais que estejam interessados em ajudar para dentro da escola, seja através do colegiado ou desenvolvendo outras atividades como voluntários. Para a direção da escola a ajuda deles é bem vinda no que eles puderem contribuir.

Em relação aos pais, pude perceber que estão dispostos a contribuir de alguma forma: trazendo novas idéias e propostas, fazendo doações ou campanhas entre os outros pais ou no comércio local para arrecadar brindes e mantimentos para os eventos da escola. Além disso, alguns pais e mães voluntários já ajudaram a escola organizando a biblioteca, ajudando a olhar o recreio, e a saída dos alunos da escola, segundo a diretora.

As reuniões de colegiado

No dia oito de setembro, participei da minha primeira reunião de colegiado na escola. Ao me apresentar para o colegiado, a diretora pediu que eu explicasse para todos ali presentes o estudo que iria realizar. Esclareci sobre a pesquisa e como seria minha participação nas reuniões de colegiado. Disse que participaria das reuniões como ouvinte, apenas observando e, que não estava ali para concordar ou discordar de alguma coisa. Pedi para que todos agissem da maneira habitual e, para que, se possível, não se sentissem incomodados com a minha presença. Quando terminei minha apresentação, os membros do colegiado me deram boas vindas.

A diretora deu prosseguimento a reunião. Na pauta estavam a campanha do livro prevista para acontecer naquele mês, a prestação de contas da Festa Junina que aconteceu em junho e, algumas reformas de urgência que a escola precisaria fazer. A reunião começou às 18h30 e terminou às 21h00.

Após a reunião marquei uma outra conversa com a diretora para semana seguinte. Nesta, informei com maiores detalhes sobre o propósito da pesquisa, sobre a frequência da minha presença na escola, sobre os documentos de que precisaria e, sobre as entrevistas que realizaria. Mais uma vez, ela se mostrou disponível para o que eu precisasse. Comecei, então, a frequentar as próximas reuniões de colegiado da escola.

Permaneci frequentando as reuniões de colegiado na escola durante o segundo semestre de 2004 e o ano de 2005, embora não tenha sido possível participar de todas que aconteceram durante este período. Algumas vezes por motivos pessoais, outras por motivos profissionais e, algumas poucas quando a escola precisou alterar a data prevista para as reuniões. Houve dois meses, que telefonei para a escola para confirmar a data da reunião e ela já havia acontecido

sem que eu tomasse conhecimento. No total, estive presente em 12 reuniões do colegiado entre ordinárias e extra-ordinárias.

Um dos assuntos abordados com mais freqüência nas reuniões refere-se a prestação de contas de festas realizadas, de aluguéis da quadra de esporte e das salas de aulas (para algum curso ou programa), de verbas depositadas pela Prefeitura, de compra de material necessário ao funcionamento escolar e de reformas e manutenção do prédio. Outros assuntos mais discutidos eram referentes às normas internas da escola; o valor da taxa de material escolar, que alguns pais achavam cara; autorização para realização de campanhas e gincanas, entre as turmas, para arrecadar brindes a serem distribuídos em festas da escola; organização de festas e a distribuição de tarefas entre os membros; formação dos profissionais da escola, que às vezes era considerada como prioridade e outras vezes não; composição, manifestações e deliberações das comissões: disciplinar, administrativa e social formadas pelos membros do colegiado. Discutiam e deliberavam, também, sobre a venda de produtos na escola, por professores ou pessoas da comunidade local; sobre a representação de pais nos eventos da Prefeitura Municipal – todos os pais eram convidados a participar e, sempre um ou dois eram designados para representar a escola –; sobre a escola inclusiva: diretrizes e ações; sobre problemas de indisciplina e emocionais de alunos, que não eram muitos mas, apareciam e, sobre casos de brigas entre alunos, que também eram poucos. Ao final de cada semestre letivo deliberavam sobre o calendário escolar – reposição de aulas e, planejavam a realização da assembléia escolar, que era convocada pelo colegiado.

De modo geral, as reuniões aconteciam de maneira agradável e, num clima de respeito mútuo que envolvia todos os membros do colegiado. Em relação à

freqüência, havia um equilíbrio em relação ao número de membros dos diversos segmentos. Os membros do colegiado estavam sempre presentes e, raramente houve faltas – na maioria das vezes, justificadas, tanto da parte dos profissionais da escola quanto dos pais. Poucas vezes observei um desequilíbrio na proporção numeral entre segmentos presentes e, quando isto acontecia, sempre o segmento dos pais estava em maioria.

Durante as reuniões, os pais e os profissionais da escola discutiam bastante seus pontos de vista e, às vezes a reunião se tornava um falatório desorganizado. Quando isto acontecia, a diretora retomava a palavra com autoridade e firmeza. As reuniões foram presididas pela diretora da escola, com exceção de uma vez, em que ela não pôde estar presente e a vice a substituiu.

A organização da sala de reuniões é sempre a mesma: as carteiras formam uma meia lua. A diretora, vice-diretora e a secretária assentam-se a frente, de modo que conseguem observar a todos. Na maioria das vezes, os pais assentam-se de um lado (direito) e os profissionais da escola, do outro lado (esquerdo). Nesta organização, todos podem se ver.

O segmento de pais é formado por quatro homens e seis mulheres. E o de profissionais da escola, apenas por mulheres, sendo oito professoras, uma secretária e, uma auxiliar de serviços gerais.

De modo geral, pude observar que os membros do colegiado são freqüentes e participativos. A maioria está disposta a colaborar com seu trabalho e dedicação para com a escola. Estão sempre a espera de um pedido de ajuda da escola, de uma indicação da presidente do colegiado dizendo-lhes onde podem colaborar, já que raramente trazem propostas e sugestões para a criação de algo novo.

4.2. – A Escola Municipal Prof. Frederico Bernal

Para apresentação desta escola foram utilizadas informações do Projeto Político Pedagógico e de um texto escrito pela diretora⁴² que foi apresentado num Colóquio Internacional, no qual ela relata sua experiência na escola. Além disso, registrei algumas anotações do caderno de campo, informações retiradas de conversas informais com as diretoras e, observações realizadas.

A Escola Municipal Professor Frederico Bernal iniciou seu trabalho com seis turmas, em sede provisória numa creche comunitária, em fevereiro de 2001. Em agosto do mesmo ano passou a funcionar em sede própria atendendo a 11 turmas. Em 2003 recebeu mais quatro turmas. E, em 2005, a escola trabalha com um total de 26 turmas, distribuídas nos três turnos de funcionamento.

O prédio da escola compõe-se de 12 salas de aula, uma biblioteca, um auditório, uma sala de vídeo, uma sala de informática, um laboratório, uma sala multiuso, uma cantina, uma sala da diretoria, uma secretaria, uma sala de reuniões, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores, um pátio coberto, uma quadra de esporte coberta, oito banheiros e, um depósito para material de limpeza.

A escola é provida de extintores de incêndio, rede de água e esgoto, rede elétrica e três bebedouros com água filtrada. Nas paredes internas e externas das salas de aula, encontram-se alguns murais destinados à divulgação de informações e manifestações culturais.

A escola funciona em três turnos, manhã, tarde e noite. Oferece o 1º, 2º e 3º ciclo de formação, além da Educação de Jovens e Adultos. Atende mais 700 alunos no total, com faixa etária entre seis e 70 anos, distribuídos nas 26 turmas. É

⁴² Texto escrito pela diretora da escola para apresentação no V Colóquio Internacional Frederico Bernal, no ano de 2005: "O povo pede passagem: um relato de experiência – Maria Oneida Alves

administrada por uma diretora e uma vice-diretora. Conta com o trabalho de uma supervisora pedagógica, cinco coordenadoras pedagógicas, 62 professores, uma bibliotecária, uma secretária, dois vigias, dois porteiros, 10 auxiliares de serviços gerais, uma auxiliar de secretaria e quatro estagiárias (uma da secretaria, uma da biblioteca e duas trabalhando com alunos com necessidades especiais).

Localiza-se no bairro Ribeiro de Abreu e, também, está vinculada a Regional Nordeste. Sua clientela é proveniente do próprio bairro.

A população do bairro Ribeiro de Abreu é, em sua grande maioria, pertencente a uma classe social economicamente desfavorecida. Isto pode ser confirmado pelo Mapa de Renda Média do Chefe de Família do Município de Belo Horizonte, elaborado e divulgado em dezembro de 2001 pela Prodabel⁴³. Nele podemos observar que a renda média do chefe de família varia de 65 a 260 dólares mensais situando o bairro dentre os mais pobres da cidade. Além disso, é considerado residencial e possui pouca infra-estrutura. De acordo com o mapa do IQVU-BH o bairro possui oferta e acesso da comunidade local restritos aos serviços urbanos essenciais.

De acordo com o projeto político pedagógico da escola, a população do bairro pode ser dividida em três categorias:

- 1 – os primeiros moradores que chegaram, quando ainda não havia luz, ruas abertas, saneamento básico, infra-estrutura e escola;
- 2 – Um conjunto habitacional de prédios e casas que têm associação comunitária separada do bairro e;
- 3 – Uma população ribeirinha que invadiu as margens do Ribeirão do Onça.

De modo geral, é uma população carente de recursos financeiros e

⁴³ Ver mapa: www.pbh.gov.br

sociais. O índice de desemprego, principalmente entre os homens, é alto. São muitas as famílias em que a mulher é responsável pelo sustento da casa.

Uma grande parte dos alunos vive em famílias de pais separados e é bem significativo o número de crianças criadas por avós, tias, madrinhas e até vizinhos. Alguns alunos apresentam dificuldades comportamentais, mostrando-se agressivos com os professores e colegas. A escola tem buscado lidar com estes problemas propondo trabalhos alternativos, como por exemplo, a maior permanência na escola exercendo desde atividades escolares até a lida com a terra. O diálogo é uma estratégia que tem apresentado resultados cada vez melhores e ajudado os profissionais da escola a conhecer melhor o contexto familiar que envolve estes alunos.

A equipe de profissionais da escola demonstra sempre muita sensibilidade para com os problemas sociais que se apresentam na rotina escolar: violência doméstica, roubo, acolhimento de adolescentes da liberdade assistida, situação de pobreza extrema, menores em situação de risco, etc.

Apesar de ser uma população carente de recursos materiais ela é organizada. Conseguiram eleger uma vereadora da região, fundar uma comissão que tem representação de associações de bairros vizinhos, igrejas e grupos comunitários – COMUPRA⁴⁴ e, se mobiliza frequentemente para conquistar melhorias para a região. A construção desta escola, por exemplo, foi conseguida no Orçamento Participativo de 1999⁴⁵.

⁴⁴ Conselho Comunitário Unidos Pelo Ribeiro de Abreu

⁴⁵ Através do Orçamento Participativo a prefeitura de Belo Horizonte compartilha o poder de decisão com a população, que passa a ter a oportunidade de interferir na definição de prioridades e no aproveitamento dos recursos públicos. Os cidadãos participam desse processo através de organizações sociais ou individualmente. Disponível em <www.pbh.gov.br>. Acesso em 15.05.2005.

4.2.1 – O colegiado escolar

Normatização

O colegiado da Frederico Bernal ainda não possui Estatuto, apesar de ser uma determinação da SMED.

O único documento a que tive acesso referente ao colegiado foi o que registra a sua composição. O colegiado é formado por dez membros além da diretora, que é membro nato. Dos dez membros, três são representantes do segmento de profissionais da escola (entre eles duas funcionárias e uma professora); três representantes do segmento de pais; três do segmento de alunos e; um representante de um grupo comunitário. Além dos suplentes que, segundo a Resolução da SMED, deveriam ser em número igual ao dos membros, para todos os segmentos. Isto, entretanto, não ocorre.

A relação com os pais

No primeiro contato com a diretora, pedi para assistir as reuniões do colegiado para que eu pudesse conhecer um pouco da sua dinâmica de funcionamento e realizar o estudo. Informou que as reuniões de colegiado na escola aconteciam toda terceira quinta-feira do mês, mas a de junho teve que ser antecipada e já havia acontecido. Afirmou que a próxima seria no mês de agosto e, pediu para que eu telefonasse em agosto para me informar sobre a data da reunião.

Ainda neste contato, a diretora me convidou para participar de uma reunião de pais que aconteceria no dia 24 de junho. Afirmei que o foco do meu trabalho eram as reuniões do colegiado mas, que gostaria de participar de outros eventos escolares que envolviam os pais. Desta forma, poderia vivenciar um pouco

do cotidiano escolar no que diz respeito à inserção dos pais na escola. Assim, em 2004, após o primeiro contato com a escola, participei, das reuniões de colegiado e, de outras que envolviam a participação dos pais.

A primeira reunião de participei foi de pais. Ao iniciar, a diretora me apresentou para os pais e, em seguida, deu início a reunião. Havia 21 pais presentes. Trataram de três assuntos: a festa da colheita, a caixa escolar, e o calendário escolar. A diretora convidou os pais para ajudar na organização da festa que aconteceria no dia 28 de agosto. Pediu para que fizessem um mutirão para ajudar a recortar e montar os convites, para decorar a escola e, para ajudar na costura das roupas. Cinco ou seis mães que estavam presentes se ofereceram para participar e, algumas reclamaram de outras que nunca têm tempo para fazer nada na escola mesmo sabendo que era para o seu filho. As mães compareceram no dia e horário combinado com a diretora, trabalharam e, a festa da colheita aconteceu. Pelas informações que obtive na escola, a festa foi um sucesso e os alunos se divertiram bastante. Sobre a caixa escolar, a diretora precisava comprar uma furadeira elétrica para a escola e, explicou o motivo. Os presentes aceitaram as justificativas e concordaram com a compra. Em relação ao calendário escolar, a escola precisava aprovar a reposição de aulas referentes à paralisação que os funcionários fizeram. A diretora sugeriu sábados letivos com aulas em sala mas, os pais sugeriram atividades lúdicas para os alunos nos sábados de reposição. A diretora acatou a sugestão dos pais e enviou a proposta para a Secretaria de Educação. No final da reunião, a diretora divulgou o fato de a escola ter recebido um aluno com necessidades especiais (paraplégico) e, que ela estava pedindo para a Prefeitura Municipal uma estagiária para acompanhá-lo. A diretora pediu apoio dos pais para que se mobilizassem junto com a escola e fizessem uma manifestação em

frente o prédio da Prefeitura, caso ela não enviasse uma estagiária com urgência. A manifestação não foi necessária pois, após algumas tentativas e cobranças da direção da escola, o pedido foi atendido. Após a reunião, a diretora me convidou para participar do “Seminário de Avaliação” que aconteceria no dia seguinte (25/06/04). Afirmou que a escola estava implantando este “Seminário” a fim de conhecer a percepção dos pais em relação a vários aspectos da escola e, colher sugestões de melhoria. Toda comunidade escolar faria esta avaliação, porém cada segmento ficaria numa sala separada.

No dia 25 de junho, cheguei à escola às 7h00. A diretora me recebeu e pediu para que eu permanecesse na biblioteca onde se reuniria o segmento dos pais. Pediu também, para que organizasse o encontro, que fosse lendo as questões do questionário que me entregou, no qual estavam registrados os pontos a serem avaliados e, anotando as propostas e sugestões que surgissem. Ela justificou o pedido afirmando que caso eu aceitasse, iria ajudar no desenvolvimento desta atividade, pois assim não haveria prejuízo na reunião do segmento dos professores já que não precisaria designar nenhum deles para realizar este trabalho. Aceitei a tarefa porque acreditei que isto não atrapalharia minha pesquisa, ao contrário, seria uma oportunidade de aproximação dos pais presentes na escola. A cada ponto que lia iam surgindo discussões e sugestões. Com a minha ajuda, os pais organizavam suas idéias e eu as registrava. Ao final, entreguei o material produzido para a diretora.

A terceira vez que estive na escola foi no dia 2 de julho, quando aconteceu uma assembléia. A pauta era o “Seminário de Avaliação”. Neste dia, todos da comunidade escolar ficaram conhecendo as sugestões e propostas que foram apresentadas, pelos professores, funcionários, pais e alunos. Alguns dos pontos abordados foram: relacionamento (entre alunos e profissionais da escola, entre os

alunos, entre os profissionais da escola e, entre os pais e profissionais da escola); limpeza; entrada, acolhimento e saída dos alunos; merenda escolar; recreio, e a construção de uma cartilha que registrasse as normas gerais da escola. Estiveram presentes pais, alunos, professores, funcionários e coordenação pedagógica.

Já no segundo semestre letivo de 2004, no dia 19 de agosto, foi realizada uma reunião com os representantes de pais (cada turma da escola possui um representante do segmento de pais e um representante do segmento de professores) para discutir as melhores formas de executar as decisões que foram tomadas na última assembléia escolar. Foi apresentado, também, o projeto Fica Vivo da Prefeitura Municipal, que tem como objetivo diminuir o índice de homicídios entre jovens de 14 e 24 anos, sendo dito que na escola, a Prefeitura realizaria quatro oficinas ligadas ao Projeto. Voltaram a falar sobre a festa da colheita e, desta vez a diretora pediu a ajuda dos pais para conseguir doações de comida na comunidade e, para ajudar na cozinha. A maioria das mães se mostrou disposta a ajudar. Por fim, a diretora falou da “Semana Frederico Bernal” que aconteceria entre os dias 18 e 25 de setembro. Este evento acontece todos os anos na escola e, tem como objetivo principal desenvolver atividades de integração com a comunidade. Convidou a todos e, disse que haveria cursos e palestras para a comunidade de forma geral. Fui convidada para oferecer uma palestra na escola e aceitei por vislumbrar, mais uma vez, uma oportunidade de aproximação com a comunidade escolar. Apresentei um estudo que havia realizado no curso de Pedagogia intitulado de: “Sexualidade a flor da pele: como abordar o tema em sala de aula”. O público alvo do estudo foram alunos de seis a 11 anos de idade. Estiveram presentes a direção, coordenação pedagógica, professores, mães e alguns alunos.

E, por fim, no dia 12 de novembro, participei de mais uma assembléia

escolar. Desta vez, o assunto da pauta era a eleição para diretores. Foi feita uma votação para eleger uma comissão mista eleitoral que iria planejar, organizar e presidir as eleições. Esta comissão, foi formada por representantes de todos segmentos da escola eleitos por seus pares. As eleições aconteceram tranquilamente no dia 29 de novembro, com uma só chapa candidata.

Estas atividades permitiram-me perceber como a escola abordava a questão da participação dos pais e, como era o relacionamento do pessoal escolar com eles. Assim como na primeira escola, de modo geral, observei que é uma escola receptiva, interessada nesta participação. Ela busca trazer os pais que queiram ajudar para dentro da escola, seja através do colegiado ou desenvolvendo outras atividades como voluntários.

Em relação aos pais, sua participação nas reuniões e atividades da escola é marcada pela presença feminina, pouquíssimos homens comparecem nestes encontros. Segundo a diretora, os homens utilizam muito a quadra e os cursos oferecidos nos finais de semana, mas, infelizmente poucos aparecem em reuniões ou festividades.

As reuniões de colegiado

Apesar da informação que havia recebido da escola de que as reuniões de colegiado aconteciam toda terceira quinta-feira do mês, na prática não acontece assim. Estava freqüentando a escola desde junho e a primeira reunião de colegiado de que participei foi no dia 30 de setembro. A escola realiza muitas reuniões com os pais, inclusive com a presença de mães representantes do colegiado mas, o colegiado mesmo não se reúne mensalmente. Durante o período da pesquisa, estive

na escola para reuniões ou eventos que envolviam a participação de pais por 10 vezes, sendo que apenas cinco foram reuniões do colegiado.

Na primeira reunião de colegiado, a diretora me apresentou aos membros e, pediu para que eu explicasse um pouco da minha pesquisa para eles. Expliquei de modo semelhante ao que já havia feito na Matheus Ribeiro. Disse que estava realizando um estudo na escola sobre a participação dos pais no colegiado. Esclareci sobre como seria minha participação nas reuniões. Disse que participaria como ouvinte, que minha função era apenas de observadora e, que não estava ali para concordar ou discordar de alguma coisa. Pedi para que todos agissem da maneira habitual e, se possível que não se sentissem incomodados com a minha presença. Quando terminei minha apresentação, ninguém se manifestou. Entretanto, senti que já havia sido aceita pelo grupo que já me conhecia de outras reuniões.

A pauta desta reunião era a prestação de contas e aprovação de algumas compras de urgência para a escola. Além dos membros do colegiado, esteve presente, uma funcionária do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE. Ela tinha ido esclarecer sobre o Projeto de Alfabetização de Adolescentes que a Prefeitura estava realizando. Segundo a funcionária, o público deste projeto era de mais ou menos 400 adolescentes que não sabiam ler e escrever. Explicou que ele funcionava fora da escola, que a Prefeitura pagaria pelo transporte e merenda dos adolescentes e, que além das aulas haveria programações culturais. A escola já havia indicado alguns alunos para participar e o colegiado elogiou o projeto.

Nas reuniões seguintes sempre se tratava de prestação de contas da caixa escolar e autorização de compras. A diretora afirmou numa das reuniões que ela deveria mostrar as contas e justificá-las apenas para o conselho fiscal da escola mas,

que preferia mostrar para o colegiado também, para que um número maior de pessoas tomassem conhecimento do fato e, se algum dia alguém da comunidade dissesse que a diretora estava ficando rica as custas da escola, era para qualquer um dos presentes dizer que tinha conhecimento da prestação de contas. Neste assunto, nunca observei nenhuma mãe questionar nada, todas assinavam sem perguntas.

Outros assuntos nem sempre estavam na pauta para serem discutidos nas reuniões de colegiado, mas foram constantemente abordados: o Projeto de Tempo Integral; alunos com necessidades especiais freqüentando a escola; escola aberta⁴⁶; problema de indisciplina dos alunos; pedidos da direção para que os pais colaborassem e ajudassem a olhar o recreio, a saída dos alunos e a merenda; licença médica de professores; o Estatuto do colegiado.

Sobre o Projeto de Tempo Integral, que recebe alunos que permanecem na escola integralmente nos dois primeiros turnos, as mães questionavam sobre como estes alunos eram escolhidos e quais eram suas atividades na escola. A diretora explicava que as vagas eram destinadas a alunos que estavam em risco social e, que num turno eles assistiam as aulas normalmente e, no outro faziam atividades escolares de reforço de acordo as dificuldades de cada um.

Problemas de indisciplina e agressividade por parte dos alunos eram sempre levantados. Profissionais da escola junto com os pais discutiam as questões na busca de soluções.

A diretora sempre apelava para pedidos de colaboração das mães que pudessem ajudar na rotina da escola. Algumas mães se ofereceram para ajudar a olhar o recreio, onde os alunos maiores batiam nos menores, a organizar a saída dos alunos

⁴⁶ A escola aberta é um projeto que atende a comunidade local. Consiste na permanência da escola aberta aos finais de semana sendo uma opção de lazer para os alunos e para a comunidade local. Segundo a diretora passam pela escola nos finais de semana aproximadamente 600 pessoas.

da escola que era sempre confusa e, os maiores quase que atropelavam os menores, e a merenda, onde a fila era sempre grande e os alunos começavam a brigar. As mães se mostravam dispostas a ajudar, mas, diziam que não era uma boa idéia que elas tomassem conta dos alunos. Primeiro, porque eles não as obedeciam, como fazem com as professoras. E, segundo porque, as outras mães não gostavam que elas chamassem a atenção de seus filhos. Isto causava indisposição entre as mães.

Em relação à licença médica dos professores, este era um problema muito sério da escola e, sempre questionado pelos pais que ficavam sabendo, através de seus filhos, das faltas das professoras. Segundo a diretora, houve dias em que a escola trabalhou com apenas 1/3 de seus professores. Para a supervisora pedagógica isto torna o trabalho pedagógico inviável na escola. Por isso, numa reunião, a supervisora pedagógica fez um apelo aos pais do colegiado para que se organizassem e enviassem um ofício para a Secretária Municipal de Educação falando sobre o prejuízo que estas licenças médicas estavam causando aos alunos. As mães concordaram em fazer o ofício.

A falta do Estatuto também era um problema da escola já que, era uma determinação da SMED. Assim, a diretora propôs a organização de uma comissão que ficaria responsável pela elaboração do estatuto do colegiado da escola. A comissão foi formada, e sempre conversavam a respeito. Entretanto, até o final de 2005 o documento não havia ficado pronto.

De modo geral, foi possível observar, que os membros do colegiado desta escola são freqüentes nas reuniões, mas, as mães são sempre maioria, porque várias que não são membros do colegiado estão sempre presentes. Estas, a maioria representante de turma⁴⁷, já possui o hábito de participar e ajudar a escola em tudo

⁴⁷ Nesta escola, todas as turmas possuem uma mãe representante. São eleitas durante a reunião de pais no princípio do ano letivo.

que podem e, estão sempre a espera de um chamado.

Registrados o campo de pesquisa, a metodologia que foi utilizada para coleta dos dados, a hipótese do estudo, o processo de escolha das escolas e, um pouco da suas realidades e funcionamento dos colegiados escolares, torna-se necessário a apresentação dos sujeitos entrevistados e suas características e, dos resultados do estudo. Estes serão os assuntos abordados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO COLEGIADO ESCOLAR

O objetivo desse capítulo é apresentar os sujeitos da pesquisa e analisar as percepções dos diversos segmentos que compõem o colegiado sobre a participação dos pais na escola, a partir das entrevistas realizadas, da pesquisa bibliográfica registrada neste trabalho e das observações que fiz nas reuniões dos colegiados durante o período da pesquisa.

5.1 – Os sujeitos da pesquisa

Em princípio, a proposta da pesquisa seria entrevistar todos os membros titulares do colegiado das duas escolas pesquisadas (os diretores, os professores, os funcionários, os alunos, os pais e os representantes de grupos comunitários). Entretanto, não foi possível entrevistar todos.

Na escola Matheus Ribeiro foram entrevistados a diretora, nove pais, seis professoras e, uma auxiliar de serviços gerais. A maioria das entrevistas foi realizada na escola e algumas na casa do entrevistado. O tempo de duração variou entre 20 e 50 minutos cada uma. Grande parte das entrevistas foi gravada e, posteriormente, transcrita pela própria pesquisadora. Nenhum dos entrevistados manifestou-se contra a gravação ou demonstrou incômodo com o procedimento. As que não puderam ser gravadas, por motivos de erro técnico do gravador, foram anotadas no caderno de campo.

Nesta escola, apenas um pai não foi entrevistado, porque ele trabalhava o dia todo e não foi possível marcar um horário viável para ambas as partes. Entre os

profissionais da escola, faltou entrevistar duas professoras e uma funcionária da secretaria. Este fato aconteceu porque uma professora aposentou-se no início do ano e preferiu não participar da pesquisa e, a outra professora, apesar de ter marcado hora, combinando o melhor horário para ela, não compareceu a entrevista. Quanto à funcionária da secretaria, entrei em contato duas vezes, mas, não conseguimos marcar um horário porque ela estava sempre muito atarefada. Quando ficou disponível para a entrevista, preferi não realiza-la por não haver mais tempo hábil para acrescentá-la na análise dos dados.

Na escola Frederico Bernal, foram entrevistadas três mães, a diretora, uma professora, duas funcionárias da secretaria, uma aluna e, uma representante de um grupo comunitário do COMUPRA. As entrevistas foram realizadas no espaço da escola, ou no ambiente de trabalho do entrevistado. O tempo de duração variou entre 20 e 30 minutos cada uma. Todas foram gravadas e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora. Os entrevistados agiram naturalmente, não demonstrando incômodo com a gravação.

Nesta escola, dois alunos, membros titulares, não foram entrevistados. Tal fato justifica-se pela sua ausência às reuniões do colegiado. Durante o ano de 2005 apenas uma aluna representante compareceu as reuniões.

Os pais

Na escola Matheus Ribeiro a idade dos pais que são membros do colegiado variava entre 36 e 47 anos. Seis são do sexo feminino e três do sexo masculino. A maioria deles (cinco pais) está exercendo o segundo mandato e quatro estão no primeiro. Dentre eles, cinco concluíram o ensino médio e quatro possuem ensino superior completo. Exercem profissões variadas: um pai e uma mãe são bancários,

uma mãe comerciante, uma motorista escolar, uma dona de casa, um pai representante comercial, um bibliotecário, uma mãe orientadora do método Kumon e uma professora aposentada. E, o número de filhos que estudam na escola varia entre um e dois.

Na escola Frederico Bernal a idade das mães que são membros do colegiado varia entre 27 e 47 anos. Duas delas estão exercendo o primeiro mandato e uma delas o segundo. Todas concluíram o Ensino Médio. Entre elas há uma costureira, uma dona de casa e uma balconista. E, o número de filhos que estudam na escola varia entre um e dois.

Os profissionais da escola

Na primeira escola, no segmento dos profissionais, foram entrevistadas seis professoras e uma auxiliar de serviços gerais. A idade delas varia de 39 a 56 anos. Todas as professoras têm ensino superior completo e quatro são pós-graduadas. A auxiliar de serviço completou o ensino médio. Todas estão há mais de um mandato no colegiado. O tempo que trabalham na escola, varia de 11 a 20 anos. Atualmente, nenhuma professora tem filho que estuda na escola, apenas a auxiliar de serviços tem dois filhos estudando lá e, só uma professora trabalha em outra instituição escolar nos turnos da manhã e da noite.

Na segunda escola, no segmento dos profissionais, foram entrevistadas uma professora e duas funcionárias da secretaria. A idade delas varia entre 24 e 48 anos. A professora possui ensino superior completo e as funcionárias estão cursando o ensino superior. Todas estão no seu primeiro mandato no colegiado. O tempo que trabalham na escola, varia entre dois e cinco anos. Nenhuma das entrevistadas tem ou já tiveram filhos estudando na escola. E, todas

elas trabalham apenas nessa escola.

Os alunos e o grupo comunitário

Na escola Frederico Bernal, conforme já foi dito no capítulo anterior, o segmento de alunos e o de representantes de grupos comunitários têm representação no colegiado. Por isso, seus representantes foram entrevistados com o propósito de que eles também pudessem expor a sua percepção a respeito da participação dos pais no colegiado. Essas entrevistas também foram utilizadas na análise dos dados quando pertinente.

Embora haja três alunos titulares que deveriam participar das reuniões do colegiado, durante o ano de 2005, apenas uma aluna foi freqüente as reuniões por isso, foi a única entrevistada. Esta aluna tem 15 anos. Estuda na escola há três anos. Freqüenta o turno da tarde e, está cursando o último ano do terceiro ciclo (antiga 8ª série). No colegiado, está exercendo o primeiro mandato.

Em relação ao segmento do grupo comunitário, sua representatividade é exercida por apenas uma membro. Ela tem 31 anos e, mora no bairro há quase 30 anos. É representante do COMUPRA “Unidos pelo Ribeiro de Abreu”, do qual faz parte há nove meses. Concluiu o Ensino Médio e está exercendo o primeiro mandato no colegiado.

5.2 – Os pais e o colegiado

O primeiro aspecto a ser analisado é a percepção que os membros têm sobre o colegiado escolar. Essa questão contribui para o entendimento da relevância que este instrumento tem para eles. Segundo as respostas dos entrevistados, de ambas as escolas, o colegiado é considerado um instrumento indispensável na

escola. Ele é visto como uma oportunidade de participar e de dividir as responsabilidades pelas decisões que dizem respeito ao cotidiano escolar, como um lugar de discussão e de crescimento coletivo que se dá através do exercício de escuta do outro e da troca de opiniões entre os membros. Também é concebido como um espaço democrático da escola, na medida em que dá voz a toda comunidade escolar e permite a inserção dos pais para que eles possam contribuir de forma positiva para o crescimento da escola, entendido como melhoria da escola em relação a aspectos que vão desde a estrutura física, passando pela qualificação dos profissionais que nela atuam, até a qualidade de ensino oferecida aos alunos. De forma geral, estas respostas coincidem com o ponto de vista de Paro (1995) que considera o colegiado escolar como um instrumento de democratização da gestão à medida que reúne toda comunidade para tomar decisões a respeito dos objetivos, do funcionamento e das ações da escola, enfim, sobre o cotidiano escolar. Minhas observações também me levaram a acreditar que os membros realmente vêem no colegiado uma oportunidade de participar das decisões e, de cuidar para que a escola atenda às exigências da Secretaria Municipal de Educação e às demandas da comunidade local. Isto se revela quando observo que os membros efetivos e, alguns suplentes, fazem questão de estarem sempre presentes nas reuniões interagindo com a diretora (presidente do colegiado) ou com os colegas quando precisam votar e decidir sobre o que é proposto. Além disso, eles acompanham e se mostram interessados em ajudar a realizar as demandas da SMED e, em alguns casos, da comunidade local. Enfim, demonstraram seriedade e compromisso com a função que assumiram, com os assuntos discutidos e, com as decisões que são tomadas nas reuniões.

Nesta questão, 100% dos pais e profissionais da escola entrevistados,

afirmam que o colegiado é importante e, justificam suas respostas. Para 11% dos pais da Matheus Ribeiro ele é importante porque dá voz a eles na escola, 11% afirmam que é porque ele possibilita a interação entre pais e professores e, os outros 11% disseram que é porque ele aproxima o pai representante do pai representado no colegiado. E, a maior parte dos pais (67%) justificou a resposta afirmando que através dele a direção pode contar com o apoio e a participação de todos os segmentos dividindo a responsabilidade pelas decisões da escola, conforme pode ser observado na resposta de uma mãe e de uma profissional da escola, quando questionadas a respeito do que pensavam sobre o colegiado escolar:

Eu acho assim: em termos de discutir as coisas da escola eu acho bem interessante, é o momento em que se reúne todo mundo porque se não tiver aquele momento de colegiado, juntando pais e professores nunca se arruma tempo para discutir em conjunto. A gente, o pai nunca tem tempo, né? Então, lá você fica ciente do que está acontecendo na escola. Muita coisa para decidir que não fique só sob a responsabilidade da própria escola, né? Que divida com os pais também. Eu acho muita responsabilidade só na direção, né? Porque tudo que acontece é culpa do professor, da direção da escola, né? Eu acho que é um jeito de dividir um pouco da responsabilidade com os pais, né? (Mãe, 37 anos, MR)

Na mesma direção do depoimento da mãe, uma profissional da escola afirma:

Eu acho que o colegiado é um ganho muito grande, porque eu já trabalhei em escola sem colegiado e é uma diferença muito grande porque na outra escola a direção é quem decide e, aqui a gente decide junto com o colegiado, com a direção, com os professores, a gente decide em conjunto, às vezes uma opinião da diretora não vai bem com a opinião dos outros membros, né? Aí, a gente discute. Então, é diferente uma escola da outra e, a gente decidir junto é muito melhor, porque são muitas cabeças pensando a escola, né? (Professora, 55 anos, MR)

Na escola Frederico Bernal quando questionados a respeito da

importância do colegiado, 33,5% dos profissionais da escola justificam dizendo que ele é importante porque possibilita aos pais participarem da tomada de decisão na escola. Para os outros 66,5%, sua importância se justificaria no fato de ser uma forma de exercer a democracia na escola. Conforme considera a funcionária:

Eu acho o colegiado muito interessante porque, é uma coisa democrática, né? Onde a direção não decide tudo sozinha. Eu acho importante ser representante da escola, dos funcionários porque a gente fica sabendo sobre as decisões que estão sendo tomadas e a gente pode participar disso. Saber o rumo que a escola está tomando e, participando disso. (Funcionária, 24 anos, FB)

Já para 33,5% dos pais da escola, o colegiado é importante porque lhes permite tomar conhecimento do que acontece na escola. Os outros 66,5% justificam sua importância considerando que ele é uma oportunidade para eles de se inserirem na escola para contribuir com o seu crescimento ao dividirem a responsabilidade com os outros segmentos pelas decisões tomadas e, quando pertinente, pelas suas implementações. Tal fato pode ser ilustrado a partir da resposta da mãe:

O colegiado aqui trabalha muito bem, entendeu? A gente tem a possibilidade de dar opinião, entendeu? Para melhorar alguma coisa na escola e, eles também, eles trazem pra gente é... várias coisas da escola pra gente ajudar a decidir as coisas da escola é... por exemplo, a festa que vai ter agora é... "Arraiá do Paulinho". A diretora chamou os pais do colegiado para poder participar, para organizar, para trabalhar e,... o "Congresso de Educação da Prefeitura Municipal" que está tendo agora também fomos chamados pra participar, entendeu? Então, a gente tem acesso tanto as informações da escola quanto da Educação de Belo Horizonte. Isto nos ajuda a conhecer mais a escola para poder colaborar com o seu crescimento. (Mãe, 27 anos, FB)

Embora as justificativas possam ser diferentes, a importância do

colegiado na escola é reconhecida por todos os membros entrevistados. Isto junto com o fato de desejarem fazer parte dele nos permite reconhecer a seriedade e o compromisso que dedicam aos assuntos escolares. Além disso, a partir da fala dessa mãe e, principalmente, a partir das minhas observações nas reuniões pode-se afirmar que o compromisso dos pais do colegiado não é só com as decisões mas, eles também se comprometem, quando pertinente, com as ações necessárias para o cumprimento delas.

Tendo em vista este compromisso assumido pelos membros do colegiado, torna-se relevante identificar o(s) motivo(s) que os levaram a se candidatar para a função, ou seja, porque foi desejo deles assumirem tal responsabilidade. Reconhecendo o colegiado como uma das formas indicadas acima, de maneira geral, os membros se candidataram com o intuito de participar/ajudar a escola. Pode-se verificar, a partir das entrevistas, que para os profissionais que atuam nas escolas pesquisadas, há um interesse dos pais de interferir e fazer parte da realidade vivida na escola. Seja para contribuir para o seu crescimento ou, para melhorar a educação que a escola está oferecendo para o filho. Tanto Demo (1993) como Paro (1997) vêem a participação como meio de partilhar o poder, principalmente, na tomada de decisão que afeta a coletividade. Nesse sentido, os pais podem ver a sua participação no colegiado escolar, que representa um espaço de divisão de poder na medida em que permite o debate e a discussão coletiva para deliberações que dizem respeito ao futuro da escola e que envolvem toda comunidade escolar, como uma possibilidade de interferência na realidade. Observa-se que, o pai, membro do colegiado, mesmo que não tenha consciência ou clareza desse fato, através da sua participação se vê como gestor do destino da escola e, conseqüentemente, do destino escolar de seus filhos. Por isso, busca e luta pelo seu direito de participar interferindo nas decisões e transformando a

realidade. Este fato pôde ser comprovado quando alguns pais apresentaram, durante as reuniões de colegiado, questões e soluções para problemas referentes ao ensino ministrado na escola, exigindo mais seriedade, compromisso e conhecimento dos professores. Houve caso, numa das escolas, em que uma mãe chegou a pedir a exoneração de uma professora que se ausentava muito, deixando a classe na qual seu filho estudava sem aula e sem atividades escolares. A mãe teve o apoio de outros membros, inclusive da diretora mas, a demanda não foi atendida pelo órgão competente já que a professora tinha estabilidade no emprego e, suas faltas eram justificadas por atestados médicos.

As entrevistas revelam ainda que, sob o ponto de vista dos profissionais da escola Matheus Ribeiro o que levou o pai ou a mãe a se candidatar a membro do colegiado escolar foi para 20% deles o interesse dos pais em participar das decisões, para outros 20% foi para obter trânsito livre na escola e para outros 20% o que impulsionou o interesse do pai em participar foi a vontade de acompanhar efetivamente a vida escolar dos filhos. E, para 40% dos profissionais da escola a principal motivação foi o interesse em colaborar com crescimento da escola. Como afirma a professora:

Oh, o interesse da maioria é o de participar mesmo, ajudar a escola, colaborar para melhorá-la, porque no próprio trabalho já estão acostumados com a liderança, na empresa. Tomam a frente. Outros porque são chamados pelos colegas... e, geralmente, aquele que não tem jeito ativo, participativo sai do colegiado, não fica não. Não se pode ficar ali só escutando, né? Tem que agir, participar! Ele mesmo pede para sair. É aquele negócio: está na chuva é para se molhar, né? (Professora, 44 anos, MR)

Na escola Frederico Bernal, neste aspecto, 33,5% dos profissionais da escola concordam que o principal interesse dos pais ao se candidatarem seria o de colaborar para o crescimento da escola, concordando com a posição de 40% dos

profissionais da outra escola. Contudo, a maioria dos profissionais (66,5%) desta escola, afirmam que o que levou a candidatura do pai seria o interesse em acompanhar a educação escolar do filho. Conforme pode ser percebido na afirmação da funcionária:

Eu acho assim: o pai sempre quer o melhor para o filho dele, então ele atuando na escola poderá avaliar se ela está oferecendo a educação que ele espera e, ajudar no que for possível para melhorá-la". (Funcionária, 24 anos, FB)

Apesar de, sob o ponto de vista da maioria dos profissionais entrevistados, a motivação dos pais para participar do colegiado varie um pouco entre as escolas, nota-se, pelo depoimento dos profissionais e pelas observações que realizei, que o objetivo é comum: participar para ajudar a melhorar a escola. Isto é, o pai deseja colaborar para que ela se torne cada vez melhor em todos os aspectos, principalmente, em relação ao ensino oferecido para seus filhos.

Outra questão abordada nas entrevistas relaciona-se à função que os membros exercem no colegiado. Esta nos dá indicações de como os integrantes reconhecem seu papel nas reuniões. A postura que assumem e a forma com que participam estão diretamente ligadas a esta questão.

Na escola Matheus Ribeiro, 20% dos pais entrevistados disseram que o seu papel é intermediar entre pais e a escola, levando as questões discutidas e deliberadas no colegiado para os pais representados. Para outros 20% sua função é acompanhar o seu cotidiano ajudando a decidir sobre os assuntos da escola. E, 10% acham que é fiscalizar a prestação de contas e a aplicação de recursos na escola. Entretanto, a metade dos pais entrevistados (50%), demonstra uma preocupação em ajudar, colaborar, prestar algum serviço para a escola. Como no exemplo abaixo:

O meu papel? Eu acho que é participar e ajudar no que for preciso. No que a escola estiver precisando de mim, poder contar colaborar em todos os campos seja disciplinar ou administrativo, decidindo o negócio da quadra, da sala de informática, ajudar no que você puder, né? (Mãe, 37 anos, MR)

Na Escola Frederico Bernal, 20% das mães afirmaram que o seu papel no colegiado é representar a escola em atividades e eventos organizados pela SMED. Para outros 20% seu papel é ajudar no que for possível para melhorar a escola – sua responsabilidade começa na conservação do prédio físico e vai até a melhoria do ensino ministrado. E, para a maioria entrevistada (60%) sua função no colegiado é analisar e emitir a sua opinião sobre os assuntos abordados, demonstrando preocupação com as decisões que devem ser tomadas nas reuniões. Conforme afirma uma mãe:

Oh, eu sou titular, né? Minha função é analisar os problemas e as soluções colocadas nas reuniões e pensar se estão certas mesmo. Eu tenho que dar palpite em mudanças que eu acho que devem ser feitas, né? (Mãe, 46 anos, FB)

A partir do ponto de vista dessa mãe, pode-se avaliar que ela entende o colegiado como um espaço de construção, onde as deliberações são construídas no coletivo com os membros do colegiado. Esta percepção está de acordo com o que Gandim (2001)⁴⁸ denomina de “construção em conjunto”. É um nível de participação nos processos decisórios, em que a participação dos indivíduos realmente acontece. Ela se dá quando o poder de decidir sobre questões, que influenciam de alguma forma a sua vida está com as pessoas, independentemente das diferenças entre elas. Pode-se construir um processo de decisão em que todos, com o seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam suas idéias,

⁴⁸ A esse respeito, ver capítulo 2, página 49.

seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos.

Nesse sentido, de acordo com as observações realizadas em campo, posso afirmar que há realmente uma tendência das decisões serem construídas no coletivo do colegiado e, não representarem uma farsa. Isto é: eu poderia ter observado, conforme os dois primeiros níveis de participação definidos por Gandim, que a diretora da escola já de posse das decisões pedisse apenas a colaboração dos membros do colegiado para que as decisões tomadas por ela, ou pela diretoria, fossem respeitadas. Assim, a função dos membros seria acatar as propostas, assinar a ata e cuidar para que tudo acontecesse conforme decisão pré-estabelecida. Ou, também, poderia testemunhar que na realidade, as questões trazidas para o colegiado não são de importância fundamental, ou seja, não afetam diretamente a proposta de trabalho da escola e, que as decisões se realizam como escolha entre alternativas já traçadas, sem afetar o que realmente importa.

Contudo, de acordo com as entrevistas e, principalmente, com as observações que foram realizadas em campo, pode-se afirmar que, de forma geral, os membros dos colegiados reconhecem neles um espaço de construção coletiva e assumem uma postura ativa em relação aos assuntos colocados em pauta. As decisões são discutidas e construídas coletivamente, dividindo, em proporções iguais, o poder das deliberações entre todos os membros.

Tendo em vista a função que assumem como suas, perguntei aos entrevistados como eles avaliam a sua atuação no colegiado. Esta questão é relevante pois, revela efetivamente o nível de participação e o compromisso real que os membros assumem neste espaço.

Segundo as entrevistas, 100% dos pais, das duas escolas, 100% dos

profissionais da Matheus Ribeiro e, 66,5% dos profissionais da Frederico Bernal declaram-se atuantes dentro da função que identificam como suas. Contudo, apesar de se julgarem atuantes, 44,5% dos pais e 28,5% dos profissionais, ambos da escola Matheus Ribeiro, e, 33,5% dos profissionais da outra escola, afirmaram que gostariam de participar mais, justificando sua impossibilidade com a falta de tempo e/ou a limitação que o trabalho lhes impõe. Conforme os dois depoimentos abaixo:

Eu acho que... eu gostaria de estar atuando mais. Talvez pela minha indisponibilidade neste momento, né? Estou me limitando a participar das reuniões. Eu gostaria de estar acompanhando a sala de informática, já que sou formada nesta área. Mas, quando começou a construção da sala de informática me ocupei com a minha escola que acabei de abrir e não consegui participar de mais nada. Talvez ainda tenha a oportunidade, né? Ajudando no treinamento dos professores, por exemplo... Se surgir a oportunidade mais para frente e, eu tiver disponibilidade, gostaria de ajudar a escola. (Mãe, 38 anos, MR)

A professora também justifica:

Olha, eu sempre fui muito participativa, mas atualmente minha participação diminuiu muito porque eu fico muito dividida. Na verdade, eu acho que o grande problema da minha vida é o tanto de coisa que eu pego para fazer de uma só vez. Agora, estou coordenando a dança afro aqui na escola, que acontece toda semana. Infelizmente, coincide com o dia da reunião do colegiado e, por isso, chego atrasada às reuniões. (Professora, 43 anos, MR)

De acordo com Paro (1997) a falta de tempo e as limitações que o trabalho impõe representam um tipo de condicionante imediato externo à unidade escolar⁴⁹ que interfere na participação da comunidade. Este condicionante é denominado pelo autor de *condições objetivas de vida*. São os condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população. Eles influenciam a

⁴⁹ Para saber sobre os outros condicionantes da participação, citados por Paro, consultar capítulo 2.

participação da comunidade na escola na medida em que não proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar. Como consequência disto pode-se citar a falta de tempo e o cansaço após um longo dia de trabalho.

Contudo, de acordo com as entrevistas, a participação dos pais é avaliada de forma positiva pelos profissionais das escolas, isto é, para eles os pais se dedicam e se comprometem com a escola. E, segundo minhas observações, além de ser bem avaliada ela é respeitada e bem aceita pelos profissionais das escolas que acreditam que esta participação é importante no contexto escolar porque contribui para o crescimento dela.

Para os profissionais da Matheus Ribeiro os pais do colegiado demonstram gostar de ajudar a escola no que for necessário. Abaixo, a fala da professora retrata bem esta posição:

Ah! Eu sempre achei muito boa a participação dos pais aqui na escola, sabe? Eles entram e saem do colegiado mas, sempre com aquela vontade de ajudar, de participar. Os pais aqui são nota dez! Muito participativos, eles têm vontade. O interesse, a vontade, a disponibilidade que eles não têm e, que têm que arrumar... São muito presentes. A festa junina... por exemplo, desde que eu vim trabalhar nesta escola, se não tivesse o apoio dos pais do colegiado, eu acho que a festa junina não teria este sucesso que tem todo ano. São sempre atuantes no decorrer da história mesmo, não é de hoje, nem de ontem. Sempre foi assim! Eles querem realmente ajudar.
(Professora, 44 anos, MR)

Como todos os pais entrevistados, das duas escolas, declararam-se atuantes no colegiado e, de acordo com as entrevistas, 86% dos profissionais da Matheus Ribeiro e 100% dos profissionais da Frederico Bernal, concordam que esta é uma afirmação verdadeira, ou seja, consideram que os pais são realmente participativos, questioneei a todos (pais e profissionais) sobre o que, na opinião deles, contribuiria para esta participação efetiva dos pais na escola.

Na Matheus Ribeiro, 29,5% dos pais afirmaram que o que contribui para a sua participação no colegiado são aspectos ligados à escola, ou seja, justificam sua

participação a partir da abertura que ela oferece a eles. E, para 70,5% dos pais, o que contribui para a sua participação efetiva são razões de ordem pessoal: seja o seu interesse em ajudar a escola, a preocupação com a formação escolar do filho, para conhecer o funcionamento do colegiado e da escola ou, simplesmente, porque gostam de participar. Conforme pode ser ilustrado pelo depoimento do pai:

Ah! Eu participo do colegiado da escola porque eu quero o melhor para o meu filho... não só para o meu, né? Por isso, quero contribuir para que a escola seja a melhor possível. (Pai, 47 anos MR)

Na Frederico Bernal, embora 60% das mães concordem com o pai da Matheus Ribeiro que o que contribui para a sua participação no colegiado são aspectos de ordem pessoal, para 100% dos profissionais da escola, o que contribui são aspectos do próprio colegiado. Para eles, o que motiva a participação das mães nas reuniões é a postura da diretora que conduz a reunião, conforme afirma a funcionária:

Eu acho assim: acho que o que facilita a participação dos pais no colegiado é a forma com que a reunião é conduzida, depende da postura de quem está conduzindo a reunião, entendeu? Se eu estou sendo ouvida, eu vou me sentir importante. Se minha opinião está sendo colocada em prática, se está sendo valorizada, então eu tenho a liberdade de chegar e falar a minha opinião, entendeu? Acho que é a postura de quem conduz a reunião. Isto facilita muito! (Funcionária, 24 anos, FB)

Já a professora entrevistada da Frederico Bernal, apesar de concordar com a fala da funcionária, quanto à postura receptiva da diretora em relação à participação dos pais, afirma que muitas vezes o pai deixa de emitir sua opinião por vergonha de falar. Para ela, muitos pais julgam-se incapazes de se expressar na escola do filho por terem menos estudos, por possuírem uma formação escolar precária, inferior a dos profissionais da escola integrantes do colegiado.

Embora as entrevistas realizadas com as mães da escola não confirmem a afirmação da professora, posto que 100% delas afirmam que se sentem à vontade para emitir sua opinião nas reuniões quando o assunto é de seu interesse, a fala de uma das mães na entrevista, quando questionada sobre a sua função no colegiado,

pode corroborar o que a professora afirmou:

Ah! Eu tenho que analisar se aquilo que é colocado é aquilo mesmo que está certo e, concordar ou discordar, né? Mas, a gente sempre concorda com a escola, né? (risos...) A gente nunca discorda... (risos). Tudo que a diretora fala é porque a escola está precisando mesmo. Não tem como discordar não, né? (Mãe, 47 anos FB)

Neste contexto, segundo as observações que realizei na Frederico Bernal, percebi que apesar da diretora estimular a fala das mães e assumir uma postura receptiva, poucas vezes elas se manifestaram. Com exceção de uma mãe que sempre que é convidada apresenta sua opinião, mesmo assim, com dificuldade para argumentar e expor seu ponto de vista. No geral, pode-se perceber que as mães são facilmente convencidas de que o melhor para a escola é o que a diretora apresenta.

Este fato pode reforçar, em termos, duas justificativas que levantei para a hipótese deste estudo de que a participação da família seria mais significativa/efetiva na escola Matheus Ribeiro já que atende um público sócio-economicamente favorecido.

A primeira justificativa é de que a participação dos pais na Frederico Bernal poderia ser considerada menos efetiva, em relação à da outra escola, já que as mães sentiriam vergonha ou dificuldade em se expressar nas reuniões porque não encontrariam uma identificação de classe social com os profissionais da educação (diretores, especialistas e professores), ao contrário, as mães se sentiriam constrangidas ao se exporem pelo fato de pertencerem a uma classe social inferior, na qual a maior parte dos indivíduos possui escolarização precária.

Poderia reforçar, também, a segunda justificativa de que a participação nesta escola seria menos efetiva já que os pais possuem menor grau de instrução e de escolaridade em relação aos pais da Matheus Ribeiro, o que não viabiliza uma argumentação mais elaborada nas reuniões escolares.

Já na Matheus Ribeiro, a realidade é diferente. De modo geral, a partir das minhas observações, pode-se afirmar que a participação dos pais no colegiado da escola é bem significativa. Nas reuniões, eles debatem, expõem seus pontos de vista, concordam e discordam com os outros membros, independente da representatividade deles. Eles permanecem atentos às questões apresentadas e, quando não entendem alguma colocação, questionam. Enfim, assumem uma

postura sempre ativa e participativa durante as reuniões.

Voltando à questão dos fatores que contribuem para a participação dos pais no colegiado escolar, além de aspectos de ordem pessoal, outro fator ligado à postura da escola em relação a esta participação nas reuniões que poderia influenciá-la, delineado a partir das entrevistas realizadas, seria o fato de que a opinião dos pais é sempre levada em consideração pelos membros do colegiado. Como podemos verificar no depoimento de uma professora e uma mãe:

Tem sido levada em consideração sim. E, elas influenciam muito nas decisões. Às vezes, até num olhar, aquele pai que não falou nada, só de mexer a sua sobrançelha, todos nós ficamos atentos a isto e procuramos saber a opinião deles, sabe? Então, a gente tem este cuidado para saber sobre aquilo que ela está pensando mas, que não falou, entendeu? (Professora, 44 anos, MR)

A mãe parece concordar com a professora quando afirma:

Ah! Nossas opiniões e comentários têm sido levados em consideração sim, com certeza! Os pontos de vista são considerados e tratados com muito respeito. Existe um trabalho de dedicação para ouvir os pais. (Mãe, 38 anos, MR)

Além desses, um outro fator relevante que foi citado pela aluna entrevistada ao ser questionada sobre este aspecto, é que, na sua percepção, o que mais contribui para esta participação é a pouca idade dos filhos:

Oh. Você pode ver: os pais que participam do colegiado é porque os filhos são menores. Você vai ver: quando o filho tiver 13 anos eles nem vão aparecer mais na escola, só vão quando a diretora disser que é urgente. Quando o filho tem sete ou oito anos o pai vai, se oferece para participar do colegiado e para ajudar a escola. Mas, quando o filho vai ficando mais velho... Ele nem aparece. Mas, porque você acha isto? Oh, porque o pai preocupa com a educação do filho no início, quando ele está aprendendo a ler e escrever aí o pai começa a participar da escola para acompanhar o filho. Ele quer ter acesso à escola para pedir ao professor uma atenção especial para o filho, né? Depois que o filho fica maior, o pai já não quer nem saber por que ele acha que já fez a sua parte e, agora o filho se vira. É assim que eu penso. (Aluna, 15 anos, FB)

A posição da aluna está de acordo com Sirota (1994) e depoimentos colhidos por mim através de conversas informais com profissionais da educação, é neste nível de ensino (e não no ensino médio) que a participação da família é mais intensa na escola. Isto se justifica porque, os filhos são menores e exigem mais atenção e acompanhamento dos pais. Este fato, também, foi constatado por mim, visto que todos os pais dos dois colegiados pesquisados possuíam filhos em idade inferior a 12 anos. Entretanto, este fato não será aqui aprofundado, tendo em vista que minha opção neste trabalho foi trabalhar com escolas que ministravam o primeiro e segundo ciclo de formação (via de regra a idade dos alunos nestes ciclos varia entre 6 e 12 anos)⁵⁰.

Relevante, também, é verificar o nível de satisfação dos membros em relação às decisões que são tomadas no colegiado. Através desta constatação poderíamos ter uma noção da importância dada às interferências e posições assumidas pelos segmentos nas reuniões. Segundo todos os pais entrevistados, das duas escolas, e para todos os profissionais da Matheus Ribeiro e, 66,5% dos profissionais da “Profissionais Freire”, durante a atual gestão as decisões que são tomadas no colegiado estão sendo satisfatórias para todos os segmentos, ou seja, buscam atender as expectativas do coletivo da escola. A fala desse pai retrata bem a posição de todos:

Até hoje não vi nenhum impasse grave. Os pontos de pauta são bem discutidos entre nós. Não é tudo que a diretora fala que é certo não. Ela mesma fala isto, né? Você mesma que está participando das reuniões está observando isto, não está? Ela mesma incentiva pra gente falar. Dar sua opinião sobre o assunto. Fazemos pesquisas de preço... às vezes tem um orçamento feito aqui na comunidade mas, no meu bairro é mais barato, então, eu falo isto no colegiado. Estas grades aqui, que estão no muro da escola, foi uma luta para fechar o negócio... Pesquisamos vários preços. (Pai, 47 anos, MR)

⁵⁰ A escola Matheus Ribeiro trabalha apenas com o primeiro e segundo ciclo de formação, tendo, nos dois casos, representação de pais no colegiado. A escola Frederico Bernal trabalha com os três primeiros ciclos e EJA, mas só os dois primeiros ciclos têm representação de pais no colegiado.

Já para 33,5% dos profissionais da escola Frederico Bernal, as decisões não são tão satisfatórias para todos os segmentos, conforme depoimento da professora:

Oh, não é bem assim não. Às vezes, as decisões tomadas no colegiado tendem a privilegiar mais a vontade dos pais do que os anseios dos professores. Um dos motivos que me candidatei foi para tentar dividir melhor a verba entre as coisas que os professores querem fazer na escola. O problema é que participo pouco das reuniões porque elas acontecem no horário de aula e quase sempre tenho que permanecer em sala porque não há nenhuma outra professora para me substituir. Por isso, o segmento dos professores fica quase sempre sem representatividade. (Professora, 39 anos, FB)

Na entrevista com a diretora da escola Frederico Bernal, ela afirmou que tem uma tendência a ouvir muito os desejos dos pais da escola de forma geral (não só os representantes do colegiado). E, na tentativa de atender a vontade deles acaba desconsiderando, muitas vezes, as manifestações dos professores. Este fato também pode ser comprovado pelas observações na escola, em que algumas vezes percebi reações negativas de professores que desaprovavam o excesso de atenção demandado pela diretora em relação aos pais. Às vezes, nos encontros escolares ou nas reuniões de colegiado, as reações dos professores eram mudas mas, podiam ser percebidas através de uma expressão facial de descontentamento, de cochichos no ouvido do colega ou mesmo através de uma manifestação negativa balançando a cabeça, quando, contrariando o desejo dos professores, a vontade dos pais era atendida.

Contudo, ao ser questionada a respeito do trabalho coletivo desenvolvido pelo colegiado, a professora afirma que de maneira geral, ao tomarem alguma decisão, todos os segmentos tendem a valorizar o coletivo da escola e não privilegiar a grupos específicos. É nesse sentido que o colegiado pode ser

considerado como um espaço que reforça o bem comum da comunidade escolar. Os pesquisadores Apple e Beane (2001) analisaram experiências democráticas de escolas americanas e, apontaram o bem comum como uma característica central das escolas que praticam a gestão democrática. Por esse motivo, as comunidades dessas escolas são marcadas pela ênfase na cooperação e não na competição. As pessoas vêem seus interesses nos outros e são tomadas providências no sentido de encorajar os indivíduos a melhorarem a vida da comunidade ajudando uns aos outros. Nos colegiados que pesquisei e analisei, de modo geral, as pessoas trabalham valorizando o coletivo escolar, ou seja, ao se posicionarem e emitirem suas opiniões elas consideram o que acham melhor para toda comunidade escolar: alunos, pais, professores e demais funcionários. Enfim, percebi que os trabalhos realizados estão realmente comprometidos com o bem comum.

Ao final das entrevistas, embora não estivesse previsto no roteiro, julguei interessante perguntar para os entrevistados sobre os pais que não participavam da escola, para tentar identificar neles características que os diferenciassem dos pais que são presentes. Assim, perguntei sobre como eles justificariam a ausência dos outros pais no colegiado escolar⁵¹. De modo geral, duas características puderam ser identificadas: o comodismo e a falta de interesse. Na opinião da maioria dos entrevistados da Matheus Ribeiro, os pais não participam por comodidade ou por falta de interesse na formação escolar do filho. A fala deste pai corrobora esta opinião:

Olha, eu acho, falando abertamente, que é comodismo, falta de interesse para acompanhar a escola, a formação do filho. Falo isso, talvez por desabafo porque ninguém vem ao colegiado mas, vem ver o filho jogar bola, entendeu? Quer dizer, preocupa em ver o filho jogar bola mas, não com a sua formação. (Pai, 46 anos, MR)

⁵¹ Apesar de apenas os membros possuírem direito ao voto, as reuniões do colegiado são abertas a todas pessoas interessadas da comunidade escolar.

Posso, em termos, confirmar o que este pai afirma já que estive presente em algumas festas, encontros, reuniões e/ou atividades extracurriculares das escolas pesquisadas. Nestas oportunidades percebi a presença de muitos pais que não participam das reuniões do colegiado, interessados na sua própria diversão e na de seu(s) filho(s). As diretoras das escolas comentaram que a maioria dos pais gosta de vir à escola em dia de festa ou quando seu(s) filho(s) está(ao) participando de atividades extracurriculares para incentivá-los ou, no caso de festas, se divertirem com eles. Entretanto, se elas os convocam para alguma reunião pedagógica ou para falar sobre o presente e/ou o futuro escolar de seu(s) filho(s) poucos aparecem. A aluna entrevistada comenta esta questão:

Oh! Os pais que não participam do colegiado não gostam de participar de reuniões mesmo não. Você sabe por quê? É porque toda vez que eles vêm para alguma reunião, o pessoal da escola fica fazendo dinâmicas com eles. Os pais não gostam disto não. Já os vi reclamando, com outros pais nos corredores da escola, depois das reuniões. Eles querem saber se o filho perdeu média em alguma matéria ou não, querem saber dos resultados escolares e não ficar fazendo dinâmica na escola. Para eles isto é uma perda de tempo! (Aluna, 15 anos, FB)

Desse modo, de acordo com as opiniões dos entrevistados, pode-se identificar três aspectos que justificam a não participação dos outros pais no colegiado e no cotidiano escolar. O comodismo e, a falta de interesse na formação escolar do filho para justificar a não participação nas reuniões do colegiado e, a forma negativa de perceber as outras reuniões, para justificar a ausência nas demais reuniões da escola, isto é, para alguns pais estes encontros representam perda de tempo. São estas características que diferenciam os pais representantes dos representados, já que ao contrário destes, as principais características que podem ser identificadas naqueles são: o interesse na formação do filho e, a disposição para

participar para colaborar/ajudar a escola, seja no colegiado ou em outros encontros da escola.

Em relação às justificativas que levantei para explicar a hipótese deste trabalho, além das duas já citadas e comentadas acima, a terceira e última registrada, foi a de que a participação da família na escola seria mais efetiva na Matheus Ribeiro porque os pais teriam maior abertura e incentivo para participar da gestão, proporcionados pela direção já que esta reconheceria a grande ajuda que as famílias poderiam oferecer a escola. Neste sentido, constatei, através das entrevistas e das minhas observações, que as diretoras das duas escolas, independentemente do contexto socioeconômico vivido, assumem uma postura de abertura e incentivo a participação dos pais na gestão. Ficou evidente, a partir de suas falas e ações, que elas respeitam e reconhecem a ajuda que as famílias podem oferecer para a escola e para a educação.

De modo geral, pode-se dizer que, nas escolas pesquisadas, os pais reconhecem a importância do colegiado como um instrumento de construção coletiva, onde em todos os segmentos que o compõem a comunidade escolar têm voz. Sentem-se à vontade para discutir e opinar a respeito dos assuntos abordados nas reuniões e demonstram satisfação quanto às decisões tomadas. Eles se consideram parte integrante deste instrumento e, alguns assumem postura ativa neste contexto. Além disso, procuram participar ao máximo, através do colegiado, do cotidiano escolar – ajudando a decidir e, quando pertinente, se comprometendo com a implementação das decisões no contexto escolar. Esta participação é motivada por várias razões e, influenciada por aspectos de ordem pessoal ou ligados à postura da escola em relação à contribuição das famílias. No geral, ela é bem vista e valorizada pelos profissionais da educação entrevistados e, as escolas, representadas por suas

diretoras, além de se mostrarem receptivas, incentivam e cuidam – convocando e mantendo a comunidade informada sobre as datas e as pautas das reuniões – para que a participação dos pais se efetive no colegiado das escolas.

Contudo, podemos concluir que, nas duas escolas pesquisadas, os pais, representantes do colegiado, são atuantes, no sentido de estarem presentes nas reuniões e, de se colocarem sempre à disposição para colaborar com a escola quando a ajuda é solicitada. Mas, participativos no sentido de se impor, de discutir e debater, argumentando a respeito dos assuntos apresentados, apenas na Matheus Ribeiro pode-se dizer que todos os pais membros do colegiado, sem exceção, possuem esta característica. E, na Frederico Bernal apenas uma mãe possui esta característica, assim mesmo, apresentando carência de argumentos ao expor suas idéias em relação aos assuntos colocados em discussão. As outras mães, quase nunca se manifestam e, raramente expõem suas opiniões para o coletivo. Dizem acreditar na competência da diretora que, na concepção delas, saberia sempre decidir pelo que é melhor para a escola. Neste sentido, estas mães poderiam ser facilmente convencidas e manipuladas pela direção escolar (não estou querendo afirmar ou insinuar que isto acontece, estou apenas registrando o que é passível de acontecer neste contexto).

Assim sendo, concluo que a participação dos pais no colegiado das escolas pesquisadas é mais efetiva na Matheus Ribeiro do que na Frederico Bernal, apesar de, nos dois casos, a direção das escolas se mostrarem receptivas a esta participação. Isto pode ser justificado pelo contexto sócio-econômico vivido, tendo em vista que os pais da primeira escola possuem um maior grau de instrução, que pode estar relacionado ao grau de escolaridade e/ou ao ambiente sócio-cultural, permitindo uma argumentação mais elaborada nas reuniões colegiadas. Além disso,

estes pais encontram uma maior identificação de classe social com os profissionais da educação possibilitando o debate de igual para igual entre os membros do colegiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a regulamentação da educação a partir do final da última década do século passado passou a exigir a participação de toda comunidade escolar nos processos decisórios. Este fato contribui para a democratização da escola ao possibilitar que os diversos grupos envolvidos, direta ou indiretamente, com o contexto escolar, participem da tomada de decisão, tornando-a espaço de intervenção coletiva.

Nesse sentido, sob o ponto de vista político-educacional, a escola pode ser um lugar privilegiado para se vivenciar e praticar a democracia – entendida como um sistema de vida no qual a organização e a regulamentação dos processos de integração social são fundamentados em princípios como o da liberdade de escolha, o da igualdade entre os indivíduos e, o da ação na sociedade enquanto sujeito do processo democrático. Assim sendo, as condições de realização de uma democracia efetiva são dadas em função das possibilidades de participação autônoma dos diversos segmentos da sociedade nos processos decisórios interativos.

Contudo, para que isso seja viável na escola, é condição indispensável, neste contexto, que a escola assuma um caráter democrático, de abertura e incentivo à participação de toda comunidade escolar nos processos de tomada de decisão que dizem respeito a sua vida, ao seu cotidiano.

Esta participação exige um tipo de gestão escolar que valorize formas coletivas de busca de alternativas para as questões escolares. Ela deve possibilitar a interação daqueles que compõem o espaço escolar, propiciando a riqueza de idéias que se constroem no próprio processo coletivo de discussão do problema em questão. Na prática, a participação na gestão da escola se dá quando,

coletivamente, se tomam decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre o planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos. Faz-se, também, quando se tomam decisões a respeito das atividades dos professores e dos alunos necessárias para a consecução do projeto educativo, a respeito dos ambientes de aprendizagem, dos recursos humanos, físicos e financeiros necessários ao funcionamento da escola, dos tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização, enfim, quando, no coletivo escolar, a comunidade discute e delibera sobre os assuntos escolares.

Segundo Paro (1997) quando falamos em gestão democrática da escola está necessariamente implícita a participação – entendida como meio de partilhar o poder, principalmente nas tomadas de decisão que afetam a coletividade – de toda a comunidade na escola. Para ele, esta participação pode ser vista como um instrumento de emancipação humana, onde o cidadão, como gestor do seu próprio destino e consciente da importância e do poder da participação para transformar a realidade, busca e luta pelo seu direito de participar e de interferir nas decisões.

Contudo, para que esta participação e interferência dos segmentos sejam exercidas efetivamente e, de forma organizada na escola torna-se necessário a organização de um espaço competente. Por lei, o instrumento que deve exercer esta função na escola é o colegiado escolar. Ele é indispensável no processo de democratização da educação escolar, na medida em que reúne todos os segmentos ligados a escola para discutir e acompanhar o seu funcionamento durante o ano letivo. Mas, para que ele cumpra sua função, deve ser considerado como espaço troca de opiniões, de debate, de geração de idéias, de administração de conflitos e de busca de alternativas para os problemas apresentados. Seus membros devem

estar imbuídos de um espírito de responsabilidade, aprendizagem e crescimento coletivo. As discussões devem acontecer num ambiente de respeito mútuo pelas opiniões e idéias postas em reuniões, para que seja possível chegar a um consenso sobre os assuntos discutidos, sem desconsiderar ou desrespeitar a posição e as idéias de nenhum dos segmentos. Além disto, seu funcionamento deve ser permanente, garantindo a formação e a prática democrática na escola.

Compartilhando da idéia de Gadotti (2004), acredito que a participação e a democratização de um sistema de ensino representam uma forma prática de formação para a cidadania, tendo em vista que ela é exercida quando podemos, junto com os outros cidadãos, ajudar a decidir sobre questões de interesse coletivo, ou seja, quando temos poder para participar de decisões sobre assuntos que de alguma maneira afetarão a nossa vida e, a de quem conosco sofre as conseqüências. Nesse sentido, a criação dos conselhos de escola ou colegiado escolar representa uma parte deste processo quando viabiliza a participação da comunidade na gestão da escola.

No município de Belo Horizonte, a gestão democrática do ensino nas escolas da Rede Municipal de Educação é uma exigência legal, mediante, entre outras medidas, a instituição da direção colegiada. Segundo a resolução que regulamenta o funcionamento do colegiado nas escolas, ele é órgão de caráter consultivo, normativo e deliberativo, nos assuntos referentes à vida escolar e às relações entre os sujeitos que a compõem. E, sua instalação e funcionamento são obrigatórios em todas as escolas da RME de Belo Horizonte.

Tendo em vista esta legislação e as exigências deste trabalho, a pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da Rede, onde a participação da família na escola acontecia efetivamente. Além disso, as escolas foram escolhidas entre

aquelas onde o colegiado escolar se reunia mensalmente, que trabalhavam com os dois primeiros ciclos de formação e, que estavam localizadas em contextos socioeconômicos diferenciados.

Em relação à metodologia utilizada, a coleta de dados no campo foi realizada através da observação das reuniões do colegiado escolar, de reuniões de pais e de assembléias escolares. Além disso, foram realizadas entrevistas dialógicas semi-estruturadas que envolveram os sujeitos da pesquisa e, leituras de documentos da escola, tais como: o regimento escolar, o projeto político pedagógico, o regimento interno do colegiado e as atas de reuniões do colegiado. Esta coleta iniciou-se em agosto de 2004 perdurando até dezembro de 2005.

Foram utilizadas, predominantemente, estratégias qualitativas de análise e tomados como referência a pesquisa bibliográfica, as entrevistas e as observações em campo realizadas.

Com base na hipótese formulada para a pesquisa, de que a participação das famílias na gestão escolar é mais significativa numa escola que atende a uma clientela de poder socioeconômico mais favorecido do que numa escola que atende a um público proveniente de bairros pobres e/ou de favelas registrou-se a conclusão. De maneira geral, os resultados parecem apontar para a confirmação da hipótese levantada, ou seja, os dados mostraram que, a condição socioeconômica do público atendido pela escola pode influenciar na qualidade da participação que é exercida, como no caso das duas escolas pesquisadas. Neste estudo, verificou-se que, a participação dos pais no colegiado é mais efetiva na escola que atende um público de poder socioeconômico mais elevado do que na escola que atende um público de poder socioeconômico menos favorecido, apesar de, nos dois casos, as escolas se mostrarem receptivas a esta participação.

A intenção da pesquisa não foi de produzir generalizações, tendo em vista que este estudo não é suficientemente capaz de refletir o conjunto da realidade de todas as escolas municipais de Belo Horizonte. Provavelmente, em um estudo mais amplo, no âmbito municipal, poderiam ser encontradas realidades diferentes daquelas que se encontrou. Nesse sentido, torna-se interessante indicar a proposta de um estudo comparativo que envolvesse grande parte das escolas da Rede, viabilizando um conhecimento mais abrangente sobre a realidade das escolas municipais de Belo Horizonte em relação à participação da família na gestão escolar.

Finalmente, é necessário registrar que a conclusão exposta aqui não pretende assumir caráter definitivo, mas transitório e temporário na medida em que se propõe a continuidade da reflexão sobre as questões discutidas.

BIBLIOGRAFIA

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

ABREU, Ramon Corrêa de. **Famílias de camadas populares e Programa Escola Plural: as lógicas de uma relação**. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

APPLE, Michael, BEANE, James (orgs.). **Escolas Democráticas**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

BELO HORIZONTE, Secretaria Municipal de Educação de. **Escola Plural: Proposta Político Pedagógica**. Caderno n.1, Belo Horizonte: PBH, 1994.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Ciclo de formação e trabalho coletivo de professores**. Belo Horizonte: PBH, 1998.

BENEVIDES, Maria Victória. **O que é formação para a cidadania?** Entrevista concedida à ABONG, 2000.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1986

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 25ed, atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva. 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9424, de dezembro de 1996.

BRASIL. **Código Civil**. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, MEC, 2001

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 4ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

CASTRO, Maria Ceres Pimenta Spínola. **Escola Plural: a função de uma utopia**. Texto apresentado na ANPED em 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/te13.pdf>. Acesso novembro de 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando Pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. São Paulo: Makron Books, 1994.

CISESKI, Angela Antunes, ROMÃO, José Eustáquio. **Conselhos de escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã**. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Regimento Interno**. Estabelece normas de funcionamento e de organização do CME, instituído pela Lei Municipal nº 7.543, de 30 de junho de 1998, e regulamentado pelo Decreto nº 9.745, de 30 de outubro de 1998.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1993

DRUCKER, Peter F. **O melhor de Peter Drucker: A administração** / tradução de Arlete Simille Marques. São Paulo: Nobel. 2001

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 295-316

FONSECA, Maria Thereza Nunes M. **Famílias e políticas sociais: subsídios teóricos e metodológicos para a formulação e gestão de políticas com e para famílias**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro – Governo de Minas Gerais. 2002
Dissertação de Mestrado.

GADOTTI, Moacir. **Sistema Municipal de Educação**. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Município e educação**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 72-102.

_____. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 10ªed., Coleção Questões da Nossa Época - v.24, 2004.

GANDIM, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola**. Campinas, SP: Papyrus. 2ª ed. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 1997

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal: origens e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARTINS, José do Prado. **Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. São Paulo: Atlas S.A. 1991.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. 4ªed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

PEQUENO, Andréia Cristina Alves. **Educação e Família: uma união fundamental?**. Espaço Aberto nº 16 julho/dezembro 2001

PEREIRA, Paula. A nova família. Revista **Época**. Nº 293. Dez.2003

ROCHA, Maria Aparecida Queiroz. **Tomada de decisão na escola: os desafios da participação**. 2000. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 12ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARTORI, Giovanni. **A teoria da democracia revisitada: o debate contemporâneo**. São Paulo: Ática. 1994

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Decreto nº 11.834 de 15 de outubro de 2004. **Dispõe sobre eleições de Diretor e Vice-diretor de escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, prevista na Lei nº 5.796, de 10 de outubro de 1990 e dá +outras providências**. Diário Oficial do Município - Belo Horizonte, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME. **Parecer CME nº 052/02: Normatização sobre colegiado escolar da RME a partir do ano de 2004**. Diário Oficial do Município - Belo Horizonte, 09/09/02, páginas 10 e 11.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME. **Parecer CME nº 057/04: Normatização sobre colegiado escolar da RME a partir do ano de 2004**. Diário Oficial do Município - Belo Horizonte, Ano XI – Nº: 2.360. 05/13/2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria SMED nº 062/02: Dispõe sobre a constituição e funcionamento da Assembléia Escolar**. Diário Oficial do Município - Belo Horizonte, Ano VIII – Nº: 1.704. 12/09/2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 001/05: Regulamenta o funcionamento do colegiado nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Diário Oficial do Município - Belo Horizonte, 15/06/2005, pág. 30.

SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO. **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte**. Lei 0 de 21 de Março de 1990.

SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO. **LEI nº 7.543 de 30 de junho de 1998**: Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.

TELES, Rosângela Mendonça. **Conselho Municipal de Educação: a participação da sociedade civil na gestão do direito à educação**. 2003. 233f. dissertação (mestrado em educação) – faculdade de educação da universidade federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VILANI, Maria Cristina. **Cidadania Moderna: Fundamentos Doutrinários e Desdobramentos Históricos**. Caderno de Ciências Sociais. Belo Horizonte: Inédita, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP. **Paidéia**, Cadernos de Psicologia e Educação. V.10, nº 18. 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Narcisa Veloso. **Administração em educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. 2ªed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA PLURAL. DALBEN, Ângela I. L. de Freitas (Coord. Geral). BATISTA, José Rodrigues (Coord. Banco de dados), Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

BIANCHI, Cyntia F. et al. Administração da educação na perspectiva da participação coletiva. **Revista da Pedagogia – PesquisaAção**. Taubaté, SP: UNITAU, ano II, v.2, n.2, p. 43-9, 2000.

BURGESS, Robert G. **A pesquisa de terreno: uma introdução**. Trad. Eduardo de Freitas e Maria Inês Mansinho. Oeiras: Celta. 1997

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2001.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração / edição compacta**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus. 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 77-95.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In:_____ **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, p.97-115.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5ªed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

MARANHÃO, Éfrem de Aguiar. A nova gestão escolar. **Revista Gestão em Rede**. Brasília, DF, nº23, p.11-13, setembro, 2000

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família-Escola: Novo objeto na sociologia da educação. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP. **Paidéia**, Cadernos de Psicologia e Educação. V.8, nº 14/15. Fev/Ago 1998.

_____, ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, R.J.:Vozes. 2000.

OLIVEIRA, Danila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 7ªed. São Paulo: Cortez. 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 10ªed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica primeiras aproximações**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1998 p. 300-319

SOUZA, Venceslau Alves de. Direitos no Brasil: necessidade de um choque de cidadania. Disponível em: <http://www.puc.br/neamp/artigos.htm>. 2003. Acesso em novembro2005.

TORRES, Artemis. Compromisso com a gestão democrática precisa de fundamentos. **Revista Gestão em Rede**. Brasília, DF, nº10, p.13-16, setembro,1998

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995

VIANA, Maria José Braga. **Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso**. São João Del-Rei: Funrei. Vertentes, n. 7, p. 1-144, Jan./jun. 1996.

ANEXOS

ANEXO 1:
Roteiro das entrevistas

Roteiro de entrevista dos pais

Nome:

Idade:

Escola:

Formação:

Número de filhos:

Número de filhos na educação básica que estudam na escola:

Profissão:

- 1) Há quanto tempo conhece a escola? Quando e como foi seu primeiro contato?
- 2) Há quanto tempo seu filho estuda aqui?
- 3) Porque se candidatou a membro do colegiado?
- 4) Você já participou ou participa de outros grupos de representação coletiva?
- 5) Qual é a sua opinião sobre o colegiado escolar? Justifique.
- 6) Qual é o seu papel ou função no colegiado?
- 7) Durante esta gestão, como você avalia as decisões que veem sendo tomadas pelo colegiado?
Elas têm sido satisfatórias para todos os grupos envolvidos?
- 8) Como tem sido a sua participação no colegiado? Tem sido atuante? Em quais aspectos?
Se a resposta for negativa...
- 9) O que tem impedido ou restringido a sua participação mais efetiva? São questões ligadas ao próprio colegiado ou relacionadas com você mesmo?
Se a resposta for positiva...
- 10) O que tem contribuído para a sua participação? Aspectos do próprio colegiado, ou algo específico seu?
- 11) Você se sente à vontade no colegiado para dar sua opinião ou se sente constrangido?
Sempre? Por quê?
- 12) A opinião dos pais tem sido levada em consideração? Elas influenciam nas decisões?
- 13) Como tem se caracterizado a atuação dos diferentes segmentos do colegiado? Predomina entre eles um espírito mais coletivo de trabalho, ou de competição? No segundo caso, como ela se evidencia?

ANEXO 2:
Regimento Interno do CME/BH

Decreto 9973 de 21 de Julho de 1999

APROVA REGIMENTO INTERNO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

O Prefeito de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições que lhe confere o art. 108, da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, e nos termos do art. 6º do Decreto nº 9.745, de 30 de outubro de 1998,

DECRETA:

Art. 1º - Fica aprovado o Regimento anexo, que regula o funcionamento do Conselho Municipal de Educação.

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Belo Horizonte, 21 de julho de 1999

Célio de Castro

Prefeito de Belo Horizonte

Paulo Emílio Coelho Lott

Secretário Municipal de Governo

Maria Céres Pimenta Spínola Castro

Secretária Municipal de Educação

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

REGIMENTO INTERNO

CAPÍTULO I - DA DEFINIÇÃO

Art. 1º - O presente Regimento Interno estabelece normas de funcionamento e de organização do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte - CME, instituído pela Lei nº 7.543, de 30 de junho de 1998, e regulamentado pelo Decreto nº 9.745, de 30 de outubro de 1998.

Art. 2º - O Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte - CME, órgão colegiado e permanente do Sistema Municipal de Ensino - SME, política e administrativamente autônomo, tem caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador sobre os temas de sua competência.

CAPÍTULO II - DOS OBJETIVOS

Art. 3º - O CME tem como objetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do Município, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais.

Art. 4º - O CME, no exercício de suas atribuições, propugnará para que a educação seja direito de todos e assegurada mediante políticas econômicas, sociais e culturais, visando garantir o acesso e a permanência à educação contínua de qualidade, sem qualquer discriminação, e pela gestão democrática nas escolas de seu sistema de ensino.

CAPÍTULO III - DAS FINALIDADES E COMPETÊNCIAS

Art. 5º - Ao CME compete:

I - participar da elaboração das políticas públicas para a educação do Município;

II - avaliar e manifestar-se sobre o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e o orçamento anual relativamente à educação;

III - fiscalizar a aplicação de recursos públicos e aqueles oriundos dos convênios, doações e outros, destinados aos setores público e privado da educação, incluindo verbas de fundos federais, estaduais e municipais;

IV - emitir parecer, quando solicitado, sobre:

b) propostas de convênios educacionais, suas renovações entre o Município e entidades públicas ou privadas;

c) o interesse e a necessidade de eventual assistência do Município às instituições particulares, filantrópicas, comunitárias e confessionais, no que se refere à educação.

V - normatizar as seguintes matérias:

- a) autorização de funcionamento, credenciamento e inspeção de estabelecimentos que integrem o SME;
 - b) parte diversificada do currículo escolar;
 - c) recursos em face de critérios avaliatórios escolares;
 - d) autonomia e gestão democrática das escolas públicas municipais;
 - e) classificação e progressão do estudante nas etapas da educação básica;
 - f) integração, no SME, das instituições de educação infantil criadas e mantidas pelo poder público e pela iniciativa privada;
 - g) outras matérias mediante solicitação da Secretaria Municipal de Educação -SMED.
- VI - assegurar a publicidade de informações sobre o SME, tais como, o número de profissionais e de alunos, bem como as receitas, as despesas do setor e o custo/aluno por níveis de ensino;
- VII - responder a consultas e emitir pareceres em matéria de ensino e educação no âmbito do SME;
- VIII - estabelecer critérios que orientem a elaboração da proposta pedagógica das instituições que compõem o SME;
- IX - autorizar mudanças na organização e no currículo da educação regulada por este Conselho, observada a legislação federal;
- X - funcionar como instância recursal no âmbito de suas atribuições;
- XI - contribuir para o diagnóstico da evasão, repetência e problemas na oferta e na qualidade do ensino nas escolas, apontando alternativas de solução;
- XII - propor ações educacionais compatíveis com programas de outras secretarias, como: Saúde, Desenvolvimento Social, Cultura, Esportes e Meio Ambiente, bem como manter intercâmbio com instituições de ensino e pesquisa;
- XIII - divulgar, através de publicações, as suas atividades nos veículos de comunicação do Município;
- XIV - autorizar e acompanhar experiências pedagógicas, assegurando a validade dos estudos realizados;
- XV - acompanhar a política de convênios educacionais entre Município e entidades públicas e privadas;
- XVI - acompanhar e fiscalizar a implementação das diretrizes aprovadas na Conferência Municipal de Educação;
- XVII - elaborar e aprovar seu regimento interno;
- XVIII - elaborar e aprovar o regimento, a organização, a convocação e normas de funcionamento das conferências municipais de educação, bem como as das plenárias municipais de educação;
- XIX - encaminhar à SMED a proposta orçamentária anual do CME;
- XX - colaborar com o dirigente do órgão municipal de educação no diagnóstico e na solução de problemas relativos à educação, no âmbito do Município;
- XXI - zelar pela universalização da educação básica e pela gradual implantação da jornada escolar de 8 (oito) horas e do horário integral;
- XXII - zelar pelo cumprimento da legislação escolar aplicável à educação e ao ensino;
- XXIII - pronunciar-se sobre as ações ou formas de cooperação entre União, Estado e Município;
- XXIV- zelar pela valorização dos profissionais da educação;
- XXV- criar estratégias que favoreçam a ampla participação da comunidade, incentivando, dentre outras coisas, a criação de associações de pais, professores, alunos e funcionários nas questões de políticas educacionais do SME;
- XXVI - participar da elaboração do Plano Municipal de Educação, bem como acompanhar e fiscalizar sua execução;
- XXVII - propor normas complementares para o SME.

CAPÍTULO IV - DA COMPOSIÇÃO

Art. 6º - O CME é composto de 24 (vinte e quatro) membros, assim discriminados:

- I - 4 (quatro) representantes dos órgãos governamentais do Município, indicados pelo Prefeito, sendo pelo menos 1 (um) da SMED;
- II - 2 (dois) representantes das instituições de ensino público superior;
- III - 1 (um) representante das instituições particulares de educação infantil;
- IV - 1 (um) representante das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de educação infantil;
- V - 3 (três) representantes dos estudantes das escolas municipais;
- VI - 3 (três) representantes dos pais de alunos das escolas municipais;
- VII - 1 (um) representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente;
- VIII - 1(um) representante da Câmara Municipal, indicado por sua Mesa Diretora;

IX - 4 (quatro) representantes dos trabalhadores em educação das escolas públicas municipais;
 X - 2 (dois) representantes dos professores das escolas particulares de educação infantil;
 XI - 1 (um) representante do Fórum Mineiro de Defesa da Educação;
 XII-1(um) representante dos trabalhadores das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de educação infantil.
 Parágrafo único - O CME tem igual número de suplentes.

CAPÍTULO V - DAS ELEIÇÕES, INDICAÇÕES, SUBSTITUIÇÕES

Art. 7º - Os conselheiros referidos nos incisos V,VI,IX, X e XII, do artigo anterior, bem como os seus suplentes, serão eleitos por seus pares em plenárias dos respectivos segmentos, durante as conferências municipais de educação a que se refere o art. 17, da Lei nº 7.543, de 1998.

Parágrafo único - Os suplentes a que se refere o *caput* substituirão os membros titulares do seu respectivo segmento de acordo com o quantitativo de votos que receberam, de forma decrescente.

Art. 8º - Os conselheiros referidos nos incisos II, III, IV, VII e XI, do art. 6º, bem como seus suplentes, serão indicados pelas respectivas instituições e entidades.

Parágrafo único - No impedimento, afastamento ou ausência de membro titular indicado pelo Prefeito Municipal e de seu respectivo suplente, aquele será substituído por um dos demais suplentes representantes do Executivo.

Art. 9º - Os conselheiros titulares e os suplentes terão seus nomes homologados por ato do Executivo.

Art. 10 - A função de membro do CME não será remunerada, sendo seu exercício considerado relevante serviço prestado à população, tendo prioridade sobre o de quaisquer outras, não se computando, em relação a cargo público exercido cumulativamente, as ausências determinadas pelo comparecimento às sessões do Conselho ou participação em diligências e trabalhos especiais.

Parágrafo único - Os representantes dos alunos terão suas ausências de atividades letivas justificadas, por meio de atestado, emitido pelo Presidente do CME.

Art. 11 - O suplente substituirá o membro titular do Conselho em seu impedimento, afastamento ou ausência.

§ 1º - Caracteriza impedimento o não comparecimento do conselheiro titular quando convocado para outra atividade por autoridade do Legislativo, Executivo ou Judiciário.

§ 2º - Caracteriza afastamento o não comparecimento do conselheiro titular por motivo de licenças: maternidade, paternidade, de saúde ou aquelas motivadas por interesses pessoais ou interesses de trabalho.

§ 3º - A solicitação de afastamento deve conter a justificativa e indicar o período concernente.

§ 4º - A solicitação de afastamento será apreciada pelo Plenário.

Art. 12 - No caso de vacância da função de conselheiro do CME, adotar-se-ão os seguintes critérios para escolha do novo membro que irá cumprir o prazo restante do mandato:

I - na hipótese de o conselheiro ter sido definido na forma do art. 7º, o CME encaminhará a eleição para escolha do novo representante, salvo se faltar menos de 180 (cento e oitenta) dias para realização da Conferência Municipal de Educação;

II - nos demais casos, caberá à entidade ou órgão correspondente indicar novo conselheiro;

III - na vacância, até que seja feita nova eleição ou até que seja indicado novo conselheiro, ou se esta se der em prazo igual ou inferior a 180 (cento e oitenta) dias para o término do mandato, o conselheiro suplente assumirá a função de conselheiro titular, observado o que dispõe o art. 3º do Decreto nº 9.745, de 30 de outubro de 1998.

Art. 13 - O mandato do conselheiro será de 2 (dois) anos, permitida uma recondução.

Art. 14 - O conselheiro que não comparecer a 3 (três) reuniões consecutivas ou 6 (seis) intercaladas, anualmente, sem justificativa por escrito, até a data da próxima reunião, deverá ser substituído na forma deste regimento.

CAPÍTULO VI - DOS ÓRGÃOS INTEGRANTES

Art. 15 - O CME será constituído por:

I - Plenário;

II - Mesa Diretora;

III - Secretaria Executiva;

IV - Câmaras Técnicas;

V - Comissões Especiais.

Seção I - Do Plenário

Art. 16 - O Plenário é o órgão de deliberação máxima e conclusiva do CME.

Art. 17 - Compete aos membros do Plenário:

I - examinar, avaliar, propor e deliberar soluções às pautas e aos problemas submetidos ao CME;

II - comparecer às reuniões ordinárias e extraordinárias do CME;

III - solicitar diligências em processos que, no seu entendimento, não estejam suficientemente instruídos;

IV - votar e ser votado para integrar os órgãos do CME;

V - propor alterações no presente regimento;

VI - exercer outras atribuições e atividades inerentes a sua função de conselheiro da educação;

VII - deliberar sobre os casos omissos.

Seção II - Da Mesa Diretora

Art. 18 - A Mesa Diretora será formada por 4 (quatro) membros, constituindo-se os seguintes cargos:

I - Presidente do CME;

II - Secretário Geral;

III - 1º Secretário;

IV - 2º Secretário.

Art. 19 - O Presidente do CME, de acordo com o art. 9º da Lei nº 7.543 de 1998, é indicado e nomeado pelo Prefeito.

§ 1º - O mandato do Presidente será de 2 (dois) anos, permitida a recondução.

§ 2º - Cabe ao Presidente:

I - representar ou designar representantes do CME, *ad referendum* do Plenário;

II - deliberar sobre questões administrativas do Conselho;

III - indicar servidores municipais que irão compor a estrutura de apoio do Conselho, nos termos do parágrafo único do art. 15 da Lei 7.543 de 1998, ouvido o Plenário;

IV - solicitar ao órgão competente recursos financeiros e materiais necessários ao funcionamento do Conselho;

V - instituir comissões especiais para a realização de tarefas afetas ao órgão.

Art. 20 - Os demais membros da Mesa Diretora serão eleitos, anualmente, pelo Plenário, através de voto direto de seus integrantes e por maioria simples.

Parágrafo único - Os membros da Mesa Diretora terão mandato de um ano, podendo ser reeleitos.

Art. 21 - A Mesa Diretora será responsável:

I - pela convocação, efetivação e coordenação de todas as reuniões ordinárias e extraordinárias do órgão;

II - pelos assuntos administrativos, econômico-financeiros e operacionais, submetidos à apreciação e deliberação do plenário;

III - pelo encaminhamento de todas as providências e recomendações determinadas pelo Plenário;

IV - pela organização e encaminhamento da pauta das reuniões, com antecedência, aos conselheiros;

V - pela ciência de todas as correspondências recebidas e expedidas;

VI - pelo amplo conhecimento público de todas as atividades e deliberações do CME;

VII - pela elaboração e sistematização de relatório anual de atividades do CME, submetendo-o ao Plenário;

VIII - pela distribuição de trabalhos e processos às Câmaras Técnicas.

Art. 22 - Em sua ausência, impedimento ou afastamento, o Presidente será substituído, preferencialmente, por:

I - Secretário Geral; ou

II - 1º Secretário; ou

III - 2º Secretário.

Parágrafo único - Na impossibilidade destes, caberá ao Plenário definir quem substituirá o Presidente.

Seção III - Da Secretaria Executiva

Art. 23 - A Secretaria Executiva, como órgão de assessoramento, prestará apoio administrativo e

operacional a todos os órgãos do CME, especialmente à Mesa Diretora.

§ 1º - A Secretaria Executiva será composta por servidores municipais, que compõem a estrutura de apoio do CME, indicados pelo Presidente, ouvido o Plenário.

§ 2º - A Secretaria Executiva funcionará no horário de 8 às 18 horas, na sede do CME.

Seção IV - Das Câmaras Técnicas

Art. 24 - As Câmaras Técnicas serão constituídas com a finalidade de otimizar e agilizar o funcionamento do Conselho, apreciar as questões referentes a cada tema e propor soluções que serão submetidas ao Plenário.

Art. 25 - Serão as seguintes as Câmaras Técnicas:

- I - gestão do sistema e da escola;
- II - orçamento e financiamento;
- III - política pedagógica;
- IV - planejamento e acompanhamento;
- V - educação infantil.

Art. 26 - As Câmaras Técnicas serão constituídas por conselheiros eleitos em Plenário.

Art. 27 - Cada Conselheiro Titular deverá participar de uma Câmara Técnica.

Art. 28 - As Câmaras Técnicas compõem-se de, no mínimo 5 (cinco) membros, sendo um coordenador.

Parágrafo único - O coordenador será eleito na primeira reunião da Câmara Técnica e se responsabilizará pela condução dos trabalhos.

Art. 29 - As Câmaras Técnicas reunir-se-ão, no mínimo, uma vez por mês.

Art. 30 - São atribuições das Câmaras Técnicas:

- I - propor, analisar, acompanhar e registrar as questões específicas de cada Câmara;
- II - apreciar os processos e emitir pareceres sobre assuntos de sua competência;
- III - promover estudos e levantamentos;
- IV - propor indicações ao Plenário;
- V - elaborar relatório semestral de atividades e encaminhar à Mesa Diretora;
- VI - outras atribuições solicitadas pela Mesa Diretora e pelo Plenário do CME.

CAPÍTULO VII - DO FUNCIONAMENTO

Seção I - Da Sede

Art. 31 - A Sede do CME localiza-se à Rua Carangola, 288, térreo - Santo Antônio - CEP 30.330-240 - Telefones: 277-8843 e 277-8845.

Seção II - Da Convocação

Art. 32 - A convocação das reuniões ordinárias do CME será feita a todos os seus conselheiros titulares.

§ 1º - Os conselheiros suplentes do CME serão comunicados das reuniões.

§ 2º - Caberá a cada membro titular a responsabilidade pela convocação de seu suplente, caso haja impossibilidade de sua participação na reunião.

Seção III - Das Reuniões

Art. 33 - O CME reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, nos casos previstos neste regimento.

Parágrafo único - As reuniões extraordinárias para tratar de matérias específicas e/ou urgentes serão convocadas pelo Presidente ou por 1/3 (um terço) dos membros, por meio de comunicação a todos os membros conselheiros.

Art. 34 - As reuniões terão a sua duração estimada na convocatória, que será apreciada, discutida e aprovada no início da sessão plenária.

Art. 35 - A sessão plenária do CME instalar-se-á com a presença da maioria dos seus membros, e suas deliberações serão tomadas pela maioria dos votos dos presentes.

Parágrafo único - Na falta de *quorum* para instalação do Plenário será automaticamente convocada nova sessão num prazo de 72 (setenta e duas) horas, que se realizará com qualquer número de

conselheiros presentes.

Art. 36 - As reuniões obedecerão à seguinte ordem:

I - abertura;

II - estabelecimento da duração da reunião;

III - aprovação da ata da reunião anterior;

IV - avisos, comunicações, registro de fatos, apresentação de proposições, correspondências e documentos de interesse do Plenário;

V - discussão da matéria em pauta;

VI - votação da matéria em pauta;

VII - elaboração da pauta da próxima reunião;

VIII - encaminhamentos.

Parágrafo único - Não será objeto de discussão ou votação, matéria que não conste da pauta, salvo decisão do Plenário.

Art. 37 - Cada membro titular terá direito a um voto e, ocorrendo o empate, caberá ao Presidente do Conselho, além do voto ordinário, o voto de qualidade.

Art. 38 - As reuniões do Plenário são públicas.

Parágrafo único - O público terá direito à voz, sendo regulamentado o número de intervenções, assim como o tempo destinado a cada uma delas, pelo Plenário do CME.

Art. 39 - O CME convocará, sempre que necessário, representantes dos diversos setores do SME para esclarecimentos sobre propostas e ações desenvolvidas.

Art. 40 - O CME poderá convidar entidades, cientistas e técnicos nacionais ou estrangeiros para colaborarem em estudos ou participarem de comissões instituídas no âmbito do CME, sob a coordenação de um de seus membros.

Art. 41 - Os presentes assinarão lista de presença, indicando sua condição de titular ou suplente.

Art. 42 - Os conselheiros suplentes terão direito à voz nas reuniões, independente da presença do conselheiro titular.

Seção IV - Das Deliberações

Art. 43 - As deliberações e os assuntos tratados em cada reunião serão registrados em ata, a qual será lida e aprovada na reunião subsequente.

Art. 44 - As deliberações do Conselho serão materializadas em indicações, resoluções e pareceres.

Art. 45 - As decisões do Conselho referentes aos incisos V, VII, VIII e IX, do art. 5º, deste Regimento deverão ser complementarmente homologadas pelo Secretário Municipal de Educação, no prazo de 30 (trinta) dias.

§ 1º - No caso de haver pedido de reexame do ato levado à homologação, a Mesa Diretora encaminhará para as devidas providências.

§ 2º - As razões da recusa do Secretário em homologar decisão do CME, serão examinadas por Comissão instituída pelo Presidente.

§ 3º - Após avaliar as razões do Secretário e julgando-as improcedentes, no todo ou em partes, o CME poderá reenviar a matéria para a apreciação, constando suas considerações.

§ 4º - Na hipótese de o Secretário não se manifestar no prazo previsto no *caput* deste artigo, considerar-se-á homologado, tacitamente, o ato decisório.

CAPÍTULO VIII - DA CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Art. 46 - Será realizada uma Conferência Municipal de Educação a cada dois anos, ou a qualquer tempo, extraordinariamente.

§ 1º - A Conferência será convocada pelo Executivo ou pelo CME, caso aquele não o faça, dentro do prazo determinado no *caput* deste artigo.

§ 2º - A Conferência será organizada pelo CME e composta por representações dos vários segmentos sociais para socializar experiências, avaliar a situação da educação no Município e propor diretrizes da política municipal.

CAPÍTULO IX - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 47 - As disposições do presente regimento poderão ser complementadas por meio de resoluções do Plenário, aprovadas por maioria absoluta de seus membros, que se pronunciará sobre casos omissos.

Art. 48 - As propostas de alteração total ou parcial desse Regimento Interno deverão ser apreciadas

em reunião extraordinária do Plenário, convocada para esse fim, com antecedência mínima de 10 (dez) dias úteis e aprovadas por 2/3 (dois terços) do Plenário e encaminhadas ao Sr. Prefeito para aprovação através de decreto.

Parágrafo único - As propostas de alteração deverão ser encaminhadas à Secretaria Executiva, por escrito, com antecedência de 10 (dez) dias da reunião extraordinária.

Art. 49 - Os relatórios periódicos e anuais das atividades do Conselho, elaborados pelos seus respectivos órgãos, devem evidenciar, em redação clara e sucinta, os resultados obtidos nas programações de trabalho.

Art. 50 - Este regimento entra em vigor na data de sua publicação.

RETIFICAÇÃO DECRETO Nº 9.973

No art. 5º, inciso IV, do Decreto nº 9.973, publicado no DOM do dia 22/07/99, onde se lê:

- b) propostas de convênios educacionais, suas renovações entre o Município e entidades públicas ou privadas;
- c) o interesse e a necessidade de eventual assistência do Município às instituições particulares, filantrópicas, comunitárias e confessionais, no que se refere à educação.

Leia-se:

- a) propostas de convênios educacionais, suas renovações entre o Município e entidades públicas ou privadas;
- b) o interesse e a necessidade de eventual assistência do Município às instituições particulares, filantrópicas, comunitárias e confessionais, no que se refere à educação.

ANEXO 3:
Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte
Capítulo V – Da Educação

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

PREÂMBULO

Nós, representantes do povo de Belo Horizonte, investidos pela Constituição da República na atribuição de elaborar a lei basilar da ordem municipal autônoma e democrática, que, fundada no império de justiça social e na participação direta da sociedade civil, instrumentalize a descentralização e a desconcentração do poder político, como forma de assegurar ao cidadão o controle do seu exercício, o acesso de todos à cidadania plena e a convivência em uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Lei Orgânica:

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO

Art. 157 - A educação, direito de todos, dever do Poder Público e da sociedade, tem como objetivo o pleno desenvolvimento do cidadão, tornando-o capaz de refletir sobre a realidade e visando à qualificação para o trabalho.

§ 1º - O dever do Município com a educação implica a garantia de:

I - ensino de primeiro grau, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, em período de oito horas diárias para o curso diurno ;

II - atendimento obrigatório e gratuito em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, em horário integral, bem como acesso automático ao ensino de primeiro grau;

III - expansão progressiva da escola pública de segundo grau;

IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

V - atendimento à criança em creche, pré-escola e no ensino de primeiro grau, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, de assistência à saúde e de alimentação, inclusive, para a carente, nos períodos não-letivos;

VI - expansão e manutenção da rede municipal de ensino, com a dotação de infra-estrutura física e equipamentos adequados;

VII - preservação dos aspectos humanísticos e profissionalizantes do ensino de segundo grau;

VIII - atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, sem limite de idade, na rede regular de ensino, bem como vaga em escola próxima a sua residência;

IX - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

X - programas específicos de atendimento à criança e ao adolescente superdotados;

XI - criação e manutenção, no currículo das escolas públicas, de cursos técnico-profissionalizantes adequados às peculiaridades e potencialidades dos educandos;

XII - supervisão e orientação educacional em todos os níveis e modalidades de ensino nas escolas públicas, exercidas por profissional habilitado;

XIII - passe escolar gratuito ao aluno do sistema público municipal que não conseguir matrícula em escola próxima à sua residência, observado os requisitos da lei.

§ 2º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito, bem como o atendimento em creche e pré-escola, é direito público subjetivo.

§ 3º - O não-oferecimento do ensino pelo Poder Público, sua oferta irregular, ou o não-atendimento ao portador de deficiência importam responsabilidade da autoridade competente.

§ 4º - Compete ao Município recensear as crianças em idade de creche e pré-escola e os educandos no ensino de primeiro grau e zelar pela freqüência à escola.

§ 5º - O Município manterá os programas de educação pré-escolar e de ensino de primeiro grau com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado.

Art. 158 - Na promoção da educação pré-escolar e do ensino de primeiro e segundo graus, o Município observará os seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e a 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 filosóficas, políticas, estéticas, religiosas e pedagógicas, que conduza ao educando à formação de uma postura ética e social própria;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, extensiva aos programas suplementares;

V - valorização dos profissionais do ensino, com a garantia de plano de carreira para o magistério

público, com piso de vencimento profissional, pagamento por habilitação e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, realizado periodicamente, sob o regime jurídico único adotado pelo Município para seus servidores;

VI - garantia do princípio do mérito, objetivamente apurado, na carreira do magistério;

VII - garantia do padrão de qualidade, mediante:

a) reciclagem periódica dos profissionais de educação;

b) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente, pelos alunos e pelos responsáveis por estes;

VIII - incentivo à participação da comunidade no processo educacional;

IX - preservação dos valores educacionais e culturais locais;

X - gestão democrática do ensino público, mediante, entre outras medidas, a instituição de:

a) Assembléia Escolar, como instância máxima de deliberação de escola municipal, composta por servidores nela lotados, por alunos e seus pais e por membros da comunidade;

b) direção colegiada de escola municipal;

c) eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal, para mandato de dois anos, permitida uma recondução consecutiva e garantida a participação de todos os segmentos da comunidade;

c) eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal, para mandato de três anos, permitida uma recondução consecutiva, mediante eleição, e garantida a participação de todos os segmentos da comunidade;

Alínea "c" com redação dada pela Emenda à Lei Orgânica nº 20, de 01/02/2007 (Art. 1º)

Vide Emenda à Lei Orgânica nº 20, de 01/02/2007, que estabelece os efeitos da nova redação para o mandato subsequente ao vigente na data de aprovação da Emenda (Art. 2º)

XI - garantia e estímulo à organização autônoma dos alunos, no âmbito das escolas municipais.

Art. 159 - Para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, o Município deverá:

I - criar, implantar, implementar, manter, orientar, supervisionar e fiscalizar as creches;

II - atender, por meio de equipe multidisciplinar, composta por professor, pedagogo, psicólogo, assistente social, enfermeiro e nutricionista, às necessidades da rede municipal de creches;

III - propiciar cursos e programas de reciclagem, treinamento, gerenciamento administrativo e especialização, visando à melhoria e ao aperfeiçoamento dos trabalhadores de creches;

IV - estabelecer normas de construção e reforma de logradouros e dos edifícios para o funcionamento de creches, buscando soluções arquitetônicas adequadas à faixa etária das crianças atendidas;

V - estabelecer política municipal de articulação junto às creches comunitárias e às filantrópicas.

§ 1º - O Município fornecerá instalações e equipamentos para creches e pré-escolas, observados os seguintes critérios:

I - prioridade para as áreas de maior densidade demográfica e de menor faixa de renda;

II - escolha do local para funcionamento de creche e pré-escola, mediante indicação da comunidade;

III - integração de pré-escolas e creches.

§ 2º - A gestão democrática das creches públicas observará o disposto no art. 158, X, no que couber.

§ 3º - Cabe ao Poder Público o atendimento, em creche comum, de criança portadora de deficiência, oferecendo recursos e serviços especializados de educação e reabilitação.

§ 4º - A execução da política de atendimento em creche pública é de responsabilidade de organismo único da administração municipal.

Art. 160 - O Município aplicará, anualmente, nunca menos de trinta por cento da receita orçamentária corrente exclusivamente na manutenção e expansão do ensino público municipal.

§ 1º - As verbas municipais destinadas a atividades culturais e recreativas, bem como aos programas suplementares de alimentação e saúde previstos no art. 157, § 1º, V, não compõem o percentual, que será obtido levando-se em conta as datas de arrecadação e aplicação dos recursos, de forma que não se comprometam os valores reais efetivamente liberados.

§ 2º - O Poder Executivo publicará no diário oficial, até o dia dez de março de cada ano, demonstrativo da aplicação de verbas na educação, especificando sua destinação.

Art. 161 - Fica assegurada a cada unidade do sistema municipal de ensino, inclusive às creches, a destinação de recursos necessários à sua conservação, manutenção e vigilância e à aquisição de equipamentos e materiais didático-pedagógicos, conforme dispuser a lei orçamentária.

Art. 162 - O Município elaborará plano bienal de educação, visando à ampliação e à melhoria do atendimento de sua obrigação de oferta de ensino público e gratuito.

Parágrafo único - A proposta do plano será elaborada pelo Poder Executivo, com a participação da sociedade civil, e encaminhada, para a aprovação da Câmara, até o dia trinta e um de agosto do ano imediatamente anterior ao do início de sua execução.

Art. 163 - As escolas municipais deverão contar, entre outras instalações e equipamentos, com

laboratório, biblioteca, auditório, cantina, sanitário, vestiário, quadra de esportes e espaço nãoocimentado para recreação.

§ 1º - O Município garantirá o funcionamento de biblioteca em cada escola municipal, acessível à população e com o acervo necessário ao atendimento dos alunos.

§ 2º - Cada escola municipal aplicará pelo menos dez por cento da verba referida no art. 161 na manutenção e ampliação do acervo de sua biblioteca.

§ 3º - As unidades municipais de ensino adotarão livros didáticos perduráveis, possibilitando seu reaproveitamento.

§ 4º - É vedada a adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito.

§ 5º - O prédio e o mobiliário escolares deverão conformar-se aos princípios ergonômicos.

Art. 164 - O currículo escolar de primeiro e segundo graus das escolas municipais incluirá conteúdos programáticos sobre a prevenção do uso de drogas e a educação para a segurança do trânsito.

Art. 164 - O currículo escolar de primeiro e de segundo grau das escolas municipais incluirá conteúdos programáticos sobre prevenção do uso de drogas, educação para a segurança no trânsito, educação do consumidor e formação política e de cidadania.

Caput com redação dada pela Emenda à Lei Orgânica nº 15, de 22/03/2000 (Art. 1º)

§ 1º - A formação religiosa, sem caráter confessional e de matrícula e frequência facultativas, constitui disciplina das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - A história e a geografia do Município constituem matérias obrigatórias nas classes de 1º a 4º séries do primeiro grau.

§ 3º - A disciplina Formação Política e de Cidadania integrará a parte diversificada do currículo de segundo grau e incluirá conteúdos relacionados à história política do Brasil, à constituição do Congresso Nacional, das assembleias legislativas e das câmaras municipais, às atividades dos vereadores, dos deputados estaduais e federais e dos senadores, à Constituição Federal, à Constituição do Estado de Minas Gerais, à Lei Orgânica do Município e à legislação eleitoral vigente.

§ 3º acrescentado pela Emenda à Lei Orgânica nº 15, de 22/03/2000 (Art. 2º)

Art. 165 - O quadro de pessoal necessário ao funcionamento das unidades municipais de ensino será estabelecido em lei, de acordo com o número de turmas, turnos e séries existentes na escola.

Belo Horizonte, 21 de março de 1990

ANEXO 4:
Parecer N° 057/04 - CME

INTERESSADO: Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte BH-MG
ASSUNTO: Normatização sobre Colegiado Escolar da RME a partir do ano de 2004
RELATORAS: Afonso Celso Renan Barbosa e José Antônio da Conceição
PARECER Nº: 057/04
CÂMARA DE GESTÃO DO SISTEMA E DA ESCOLA
APROVADO EM: 26/06/2003

" ... expressar o consenso possível e negociado acerca da Educação municipal de Belo Horizonte, consenso produzido de forma pública e participativa, no qual o cidadão decide e prescreve as diretrizes da política educacional de nossa cidade. Um sentido político que enobrece a administração municipal e honra seus cidadãos."

Célio de Castro - 2001 - Ex-Prefeito de Belo Horizonte

HISTÓRICO:

Em prosseguimento à discussão e ao já regulamentado pelos Pareceres CME N.º 12/2000 e N.º52/2002 sobre Gestão Democrática nas escolas da Rede Municipal de Educação, o Plenário desse Conselho aprovou e sua Presidente instituiu, em ato de N.º 11/2003, essa Comissão Especial para analisar e emitir Parecer que dará origem a uma Resolução sobre Colegiado Escolar das escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Esta Comissão, juntamente com a Câmara de Gestão do Sistema e da Escola optou por dar a este trabalho o caráter de desdobramento dos Pareceres já citados. Acatemos o histórico neles apresentados, sobretudo no que se refere aos movimentos da Comunidade Escolar pela ampliação e consolidação de maior participação nas decisões e conquista das eleições diretas do Colegiado Escolar e de direção de escola e adotaremos os conceitos lá construídos, em especial os de Gestão Colegiada e Autonomia Escolar e a definição dos segmentos integrantes da Comunidade Escolar, que destacamos:

A lógica com a qual trabalhamos se estrutura em alguns pilares. Um deles é a convicção de que a ampliação da autonomia da escola não pode significar oposição à unidade da Rede Municipal de Educação, bem como do Sistema Municipal de Ensino, uma vez que defendemos a GESTÃO DEMOCRÁTICA como componente presencial do Sistema do qual somos o órgão deliberativo, normativo e consultivo. Outro é a afirmação da necessidade de se considerar a especificidade de cada unidade educativa. Firmando-se nesses pilares, o CME trabalha com a perspectiva de autonomia da escola referente à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias muitas vezes ainda existentes. Portanto, sendo o oposto da uniformização, a autonomia pressupõe relações entre diferentes.

Dessa forma, escola autônoma não pode significar o isolamento de parte daqueles que constroem a Educação, mas, sim a constante permuta solidária entre os diversos segmentos que a compõem e delineiam seu perfil. A concepção de GESTÃO DEMOCRÁTICA que defendemos é filha dessa visão de autonomia, uma vez que, da perspectiva política, a autonomia constitui o princípio inspirador do pensamento democrático. Para esse Conselho, democratizar é construir participativamente uma Educação de qualidade, vivida numa escola que seja um espaço de prática, de conquista de direitos, de efetivação de direitos, de formação de sujeitos sociais que à medida que constroem suas individualidades vão construindo os coletivos, de identificação com valores sociais éticos voltados para a configuração de um projeto social solidário que tenha como horizonte a prática da justiça, da liberdade, das relações respeitadas, do direito à diversidade, da perspectiva da construção coletiva.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA tem, portanto, caráter pedagógico quando aponta para a democratização das relações do cotidiano escolar tanto quanto para a efetiva colaboração no processo da construção e do exercício efetivo da cidadania de todos os sujeitos participantes

envolvidos. Cidadania, aqui tem o significado que nos revela a contribuição de SEVERINO ... qualificação da existência dos homens. Trata - se de uma qualidade de nosso modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é das efetivas medições de sua existência. Ele é efetivamente cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social. (SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação. Congresso Constituinte: Eixos Temáticos. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1995, p. 19.)

O Colegiado Escolar das escolas municipais de Belo Horizonte, instituído pelo DECRETO N.º 6274 DE 13 DE JUNHO DE 1989, é um órgão representativo da Comunidade Escolar, com funções de caráter deliberativo e consultivo nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira das Escolas Municipais, respeitada a legislação.

A PORTARIA N.º 004/89 da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte disciplinou a composição dos Colegiados das Escolas, as eleições para o Colegiado e as atribuições do diretor da Escola, determinando que as eleições se realizassem no dia 17 de junho de 1989. As primeiras eleições diretas oficiais para Diretores e Vice-diretores das escolas municipais aconteceram em 29/03/89 e 22/11/90 sob a égide de princípios da Lei Orgânica do Município e da Lei Municipal N.º 5.796/89. O amparo legal para Gestão Democrática nas escolas municipais garantido nessas leis foi fruto de movimentos das Comunidades Escolares, já tendo algumas delas conquistado anteriormente o direito de eleger os diretores de suas escolas e os Colegiados Escolares. Os anos de 1989 e 1990 podem então, ser considerados "divisor de águas", efetivando a descentralização administrativa das escolas e iniciando um processo de autonomia e democratização das mesmas. A cada eleição para Direção das escolas correspondeu também uma eleição para os Colegiados Escolares. Administrar de forma colegiada, dividir as decisões e responsabilidades, efetivar de forma colegiada os Projetos Político-Pedagógicos construídos coletivamente, saindo do isolamento ao assumir compromissos foram os referenciais dessas duas primeiras eleições.

Algumas conquistas da sociedade por maior participação popular na gestão pública, em especial, nas escolas, ocorridas na década de 80 e na primeira metade da década de 90, chegaram até a Constituição da República Federativa do Brasil - 1988 e à Lei DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDB, Lei N.º 9394 de 1996. Outras ainda não estão garantidas na Constituição ou organicamente na Lei maior da Educação, como no caso das eleições diretas para diretores das escolas públicas, que não foi prevista na LDB/96, embora fruto da organização da sociedade civil e resposta aos desmandos da Ditadura. Outra conquista da sociedade foi a regulamentação por meio do DECRETO N.º 9.745 em 30/06/98, da Lei MUNICIPAL N.º 7543 que institui o Sistema Municipal de Ensino e cria o Conselho Municipal de Educação, órgão de caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador tendo como objetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da Educação no âmbito do Município, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais.

MÉRITO:

O Conselho Municipal de Educação - BH realizou Audiências Públicas Regionalizadas, no ano de 2001, nos meses de maio até agosto, visando coletar propostas e subsídios que norteassem a construção deste Parecer. Conselheiros, pais de estudantes, estudantes, trabalhadores em Educação e demais interessados no processo, enviaram suas contribuições. A Gerência Regional de Educação Noroeste encaminhou as sínteses das discussões feitas por Escolas daquela Regional sobre o tema. Após as discussões realizadas nas Audiências Públicas Regionalizadas com os diversos segmentos interessados na Gestão Democrática das Escolas do Sistema e com o Plenário do Conselho Municipal de Educação, apontamos alguns aspectos sobre os Colegiados das Escolas Municipais que precisam ser alterados na perspectiva de que ele espelhe melhor o desejo da Comunidade Escolar e de adequar suas normas aos novos preceitos legais e ao Parecer CME/BH N.º 052/2002.

A Gestão Democrática da escola, além de ser preceito constitucional trazido pelo histórico de conquistas da sociedade por maior atuação na gestão pública, é princípio básico da Educação, devendo ser perseguida como fim e sua prática permear todas as relações e ações do fazer escolar. A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte estabeleceu a Assembléia Escolar como órgão máximo de decisão da escola e a Lei 7.169/96 define o caráter executivo e pedagógico da direção escolar, estabelecendo suas atribuições e competências. Entretanto, há um hiato entre essas duas instâncias. Os grandes temas que balizam a vida escolar são levados para a decisão da Assembléia, mas as questões de caráter ordinário, ou aquelas de maior urgência não encontram na Assembléia a agilidade necessária para discussão e tomada de decisão. Em geral, nas escolas onde o funcionamento do Colegiado é precário ou inexistente, a decisão dessas questões fica a cargo da Direção da escola, dos demais membros da Coordenação Pedagógica, de setores organizados ou grupos dominantes dentro da escola. A ocupação formal desse espaço decisório é fundamental, não apenas pelo risco de tê-lo dominado por grupos, interesses corporativos ou mesmo pela possível tendência centralizadora de alguns diretores de escola, mas porque este é um lugar privilegiado de tratamento e construção coletiva das relações entre os sujeitos que compõem a Comunidade Escolar. Não resta dúvidas a essa Comissão que esse é um espaço importante do Colegiado Escolar. É nele que pode ocorrer a mediação entre o poder da Direção da escola, que em nossa cultura tem caráter "presidencialista", os interesses de trabalhadores em Educação, pais, estudantes e grupos comunitários, comumente conflituosos, à luz das deliberações discutidas amplamente pela Assembléia Escolar. Se, por um lado, é louvável que o Colegiado ocupe com propriedade seu espaço político, no processo de gestão escolar, por outro, suas atribuições e competências devem ser definidas com clareza, para que ele não se transforme em "substituto precário" da Assembléia Escolar, ou avance sobre as atribuições e competências da Direção, dos demais membros da Coordenação Pedagógica, do corpo discente ou do corpo docente da escola, abafando instituições fundamentais à organização, ao funcionamento e às relações democráticas da escola. Sobre a composição dos Colegiados, há na rede de escolas municipais uma grande diversidade quanto ao número de membros e representação por segmentos. Geralmente o segmento dos trabalhadores em Educação é dominante, seja por motivos regimentais ou em decorrência de desligamentos sem a devida recomposição dos segmentos dos pais e dos estudantes, provocados por um sem número de causas. Essa Comissão sugere a segmentação da Comunidade Escolar adotada pelo Parecer CME/BH N.º 052/2002 e também pelo Parecer sobre Eleição de Diretores e Vice-Diretores, aprovado em 20 de maio do corrente ano pelo Plenário desse Conselho. Quanto a proporção, é fundamental a paridade da representação dos segmentos de trabalhadores em Educação, estudantes e pais de estudantes que compõem o Colegiado, para possibilitar maior equilíbrio na superação de temas conflituosos e para garantir a construção coletiva. Também sobre a composição, julgamos necessária a extensão da participação no Colegiado ao estudante com idade igual ou superior a 12 anos, por entendermos que este já tem maturidade para decidir sobre a escola que quer e está atravessando um momento de vida caracterizado em conjunto por uma maior sensibilidade para as questões sociais e políticas, propícia para dar continuidade à constituição de sua cidadania já que aos 16 anos terá direito à voto nas eleições de parlamentares, prefeitos, governadores e presidente da república. Essa é, portanto, uma proposição eminentemente pedagógica. Ampliando um pouco mais o leque de participação no Colegiado, propomos a inclusão dos grupos comunitários ligados a Comunidade Escolar, com 10% dos assentos, criando assim, a possibilidade de trazer uma visão mais distanciada que a daqueles que estão mergulhados no cotidiano escolar. Para que o Colegiado seja representativo da vontade da Comunidade Escolar e garanta sua autonomia decisória é preciso que as regras de agendamento e convocação sejam claras e com prazos bem definidos para sua publicização, possibilitando que os representantes dos diversos segmentos tenham tempo para conhecer a pauta e discuti-la com seus pares. Outro problema que identificamos nos Colegiados é a concentração do poder de agendamento nas mãos da Direção da escola e a falta de regularidade na freqüência das

reuniões. Em algumas escolas, conforme foi relatado em várias das Audiências Públicas, o Colegiado funciona como órgão de apoio à Direção. Nessas, as reuniões se prestam a informes, a assinatura de atas e a ratificação de decisões já consumadas. Alguns reúnem-se apenas uma ou duas vezes por ano. Outros nem convocados são durante todo o ano. São atitudes que se opõem à construção e consolidação da Gestão Democrática. Os motivos que levam a tal situação são inúmeros e das mais diversas ordens. Embora raras e louváveis, felizmente existem exceções que devem ser destacadas. Entendemos, também, que falarmos em Gestão Democrática, em Colegiado participativo e em construção coletiva pressupõe a abertura da possibilidade de que esse órgão seja presidido por qualquer um de seus componentes, desde que eleito dentre o conjunto dos seus membros. Este Parecer e sua respectiva Resolução caminham na perspectiva da correção destas distorções, do avanço no processo de melhoria da qualidade social da Educação e da Gestão Democrática da escola pública municipal com a participação de todos, e do apontamento da necessidade premente da construção de uma Gestão Democrática que abarque todas as escolas do Sistema.

CONCLUSÃO:

Pelo exposto, concluímos pela indicação dos aspectos abaixo necessários ao balizamento dos instrumentos que regulamentarão o caráter, a competência, a estrutura e o funcionamento dos Colegiados Escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte:

a) Caráter

1. O Colegiado é órgão de caráter consultivo, normativo e deliberativo, nos assuntos referentes à vida escolar e às relações entre os sujeitos quer a compõem, respeitados os âmbitos de competência da Direção da Escola e da Assembléia Escolar e observada a legislação;
2. A instalação e funcionamento do Colegiado é obrigatória em todas as escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e recomendável nas demais instituições desse Sistema;

b) Competência

1. Aprovar, "ad-referendum" da Assembléia Escolar, o Projeto Político Pedagógico da escola;
2. Acompanhar e avaliar a implementação do Projeto Político Pedagógico da escola;
3. Deliberar sobre as prioridades, acompanhar e aprovar bimestralmente a aplicação, captação e recebimento de todos os recursos da Caixa Escolar, obedecidos os dispositivos legais pertinentes;
4. Prestar contas da execução de suas competências à Assembléia Escolar;
5. Elaborar seu estatuto e submetê-lo à aprovação da Assembléia Escolar;
6. Deliberar sobre a elaboração do calendário escolar e submetê-lo à aprovação da Assembléia Escolar e do órgão competente do Sistema Municipal de Ensino;
7. Divulgar suas ações para os demais integrantes da Comunidade Escolar;
8. Decidir em grau de recurso sobre questões de interesse da Comunidade Escolar no que diz respeito à vida escolar;
9. Decidir sobre as normas de conduta, procedimentos e processos educativos, observada a legislação.

c) Composição

1. Contará com representação de todos os segmentos da Comunidade Escolar: o coletivo de trabalhadores em Educação em exercício na escola excetuados os funcionários de terceiros; estudantes com idade igual ou superior a 12 anos; pais, mães ou responsáveis de estudantes da escola; e grupos comunitários definidos como Associações Comunitárias, Associações Esportivas, Grupos Religiosos, Organizações Não Governamentais e outros, que deverão se inscrever junto à Secretaria da Escola, apresentando cópia de Estatuto da Entidade, cópia de registro em cartório, declaração de vínculo com a jurisdição da escola, cópia da ata de eleição da diretoria da entidade, relação dos nomes de todos os integrantes da diretoria;

2. O Colegiado Escolar deverá ser composto pelo Diretor da Escola e demais membros na proporção de 30% de trabalhadores da Educação, 30% de estudantes, 30% de pais, mães ou responsáveis, sendo obrigatória a existência de representação desses segmentos, e 10% de representantes de grupos comunitários, garantindo-se a participação de pelo menos um membro deste último segmento;

3. Cada segmento elegerá suplentes em número igual ao de efetivos, sendo o Vice-Diretor suplente do Diretor no Colegiado;

4. Nas escolas que não têm estudantes com idade igual ou superior a 12 anos o Colegiado Escolar deverá ser composto do Diretor da Escola e demais membros na proporção de 45% de trabalhadores da Educação, 45% de pais mães ou responsáveis, sendo obrigatória a existência de representação desses segmentos, e 10% de representantes de grupos comunitários, garantindo-se a participação de pelo menos um membro deste último segmento; O número de membros do Colegiado será de no mínimo onze;

d) Eleição

1. Os membros do Colegiado serão eleitos em Assembléia Escolar especificamente convocada para este fim, que deverá ocorrer em no máximo 60 dias após o início do mandato dos diretores e vice-diretores definidos em eleições gerais para esses cargos na Rede Municipal de Educação;

2. O mandato terá a duração igual à prevista para a Direção da escola, não havendo restrição quanto à recondução;

3. Cada segmento indicará seus membros titulares e suplentes, e definirá se a escolha será por eleição secreta ou aclamação;

4. Em caso de necessidade de recomposição de membros, o Colegiado convocará Assembléia do respectivo segmento para este fim.

e) Presidência

1. O Diretor eleito será o Presidente do Colegiado;

2. A duração do mandato e a possibilidade de reeleição do Presidente será definida pelo estatuto do Colegiado;

3. O presidente do Colegiado terá voto de Qualidade;

f) Funcionamento

1. O Colegiado se reunirá, convocado por seu presidente, ordinariamente a cada mês, nos meses letivos, e, extraordinariamente, sempre que necessário;

2. O Colegiado poderá ser convocado extraordinariamente, por decisão de no mínimo, metade mais um de seus membros;

3. As reuniões serão convocadas mediante apresentação da pauta, com antecedência mínima de 48 horas para as ordinárias e de 24 horas para as extraordinárias;

4. As pautas das reuniões, e as decisões do Colegiado deverão ser registradas em ata e amplamente divulgadas nos locais freqüentados por toda a Comunidade Escolar;

5. A reunião do Colegiado se instalará com quorum mínimo de 50% mais um de seus membros e representação dos segmentos de trabalhadores em Educação, pais, mães ou responsáveis e estudantes, quando houver;

6. Na falta de *quorum* para instalação do Colegiado, será automaticamente convocada nova reunião que acontecerá num prazo de 48 horas para as ordinárias e de 24 horas para as extraordinárias com qualquer número de membros e qualquer representação dos segmentos;

g) Estatuto

O Colegiado elaborará seu Estatuto e o submeterá à aprovação da Assembleia Escolar devendo conter obrigatoriamente capítulos sobre seu caráter, competências, composição, funções, Presidência, funcionamento, mandato, eleição, quórum para funcionamento e disposições gerais e outros que cada Colegiado avalie por bem acrescentar.

VOTO DOS RELATORES:

Pelo exposto, somos pela aprovação deste Parecer que deverá ser encaminhado à Secretaria Municipal de Educação para encaminhamentos devidos. Somos também pela instalação de Comissão que se encarregue da elaboração da Resolução sobre esse tema e

pela sua apresentação para votação deste Plenário e homologação da Secretaria Municipal de Educação ainda no corrente ano.

Belo Horizonte, 16 de setembro de 2004

Afonso Celso Renan Barbosa

Conselheiro Relator

José Antônio da Conceição

Conselheiro Relator

POSICIONAMENTO DA CÂMARA DE GESTÃO DO SISTEMA E DA ESCOLA

A Câmara reunida em 27 de janeiro de 2005, depois de avaliarem ofício enviado pela GEFE/SMED Nº 506.004 com parecer da Assessoria Jurídica da SMED, sobre alteração no Parecer CME 057/2004, aprovam mudanças no parecer quanto as sugestões da SMED, a saber: a participação de alunos maiores de 16 anos e o Diretor ser o Presidente do Colegiado, estas mudanças deverão ser apreciadas pela Plenária.

DECISÃO DA PLENÁRIA:

O Conselho Municipal de Educação, em Sessão Plenária do dia 17 de fevereiro de 2005, altera decisão da Câmara de Gestão do Sistema e da Escola, mantendo a participação de estudantes com idade igual ou superior a 12 anos e acatando posicionamento de que o Diretor eleito será o presidente do Colegiado Escolar.

Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2005

Analise de Jesus da Silva

Presidenta do CME/BH

Homologo nos termos do artigo 12 da Lei nº 7.543/98 em 18/02/05.

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Secretária Municipal de Educação

ANEXO 5:
Lei nº 7.543/98 – SMED

Lei 7543/98 | Lei nº 7543 de 30 de junho de 1998 de Belo Horizonte

INSTITUI O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE, CRIA O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, composto por:

I - instituições de ensino infantil, fundamental e médio mantidas pelo Executivo;

II - instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - órgãos municipais de educação.

Art. 2º - Fica criado o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte - CME, órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo sobre os temas de sua competência.

Art. 3º - O CME terá como abjetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do Município, concorrendo para elevar a qualidade dos serviços educacionais.

Art. 4º - O CME será composto de 24 (vinte e quatro) membros, assim discriminados:

I - 4 (quatro) representantes dos órgãos governamentais do Município, indicados pelo Prefeito, sendo pelo menos 1 (um) da Secretária Municipal de Educação;

II - 2 (dois) representantes das instituições de ensino público superior;

III - 1 (um) representante das instituições privadas de educação infantil;

IV - 1 (um) representante das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil;

V - 3 (três) representantes dos estudantes das escolas municipais;

VI - 3 (três) representantes dos pais de alunos das escolas municipais;

VII - 1 (um) representante do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente;

VIII - 1 (um) representante da Câmara Municipal indicado por sua Mesa Diretora;

IX - 4 (quatro) representantes dos trabalhadores em Educação das escolas públicas municipais;

X - 2 (dois) representantes dos professores de escolas particulares;

XI - 1 (um) representante do Fórum Mineiro de Defesa da Educação;

XII - 1 (um) representante dos trabalhadores das instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais de ensino infantil.

§ 1º - Os conselheiros referidos nos incisos V, VI, IX, X e XII, bem como os seus suplentes, serão eleitos por seus pares em plenárias dos respectivos segmentos, durante as conferências municipais de Educação a que se refere o art. 17 desta Lei.

§ 2º - Os conselheiros referidos nos incisos II, III, IV, VII e XI, bem como seus suplentes, serão indicados pelas respectivas instituições e entidades.

§ 3º - O suplente substituirá o membro titular do Conselho em seu impedimento, afastamento ou ausência.

Art. 5º - Os conselheiros titulares e os suplentes terão seus nomes homologados por ato do Executivo.

Parágrafo único - A função de membro do CME não será remunerada, sendo seu exercício considerado relevante serviço prestado à população.

Art. 6º - No caso de vacância da função de conselheiro do CME, adotar-se-ão dos seguintes critérios para escolha do novo membro que irá cumprir o prazo restante do mandato:

I - na hipótese de o conselheiro ter sido definido na forma do § 1º do art. 4º, o CME organizará eleição para escolha do novo representante, salvo se faltar menos de 180 (cento e oitenta) dias a realização da Conferência Municipal de Educação;

II - nos demais casos, caberá à entidade ou órgão correspondente indicar novo conselheiro.

Art. 7º - O mandato do conselheiro será de 2 (dois) anos, permitida a recondução por uma única vez.

Art. 8º - Será exonerado o conselheiro que, sem motivo justificado, deixar de comparecer a 3 (três) reuniões consecutivas ou a 6 (seis) intercaladas, no período de 1 (um) ano.

Art. 9º - Compete ao Executivo indicar e nomear um dos conselheiros para Presidente do CME.

§ 1º - O mandato do Presidente será de 2 (dois) anos, permitida a recondução.

§ 2º - Cabe ao Presidente, entre outras atribuições dispostas no regimento interno:

I - deliberar sobre questões administrativas do CME;

II - indicar os servidores municipais que irão compor a estrutura de apoio do Conselho, nos termos do parágrafo único do art. 15 desta Lei;

III - instituir comissões especiais para a realização de tarefas afetas ao órgãos, conforme dispuser o regimento interno.

Art. 10 - A forma de escolha e as atribuições dos demais membros da diretoria do conselho serão definidas em seu regimento interno.

Art. 11 - Ao CME compete:

I - participar da elaboração de política de ação do poder público para a Educação;

II - avaliar e manifestar-se sobre o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e o orçamento anual relativamente à Educação;

III - fiscalizar a aplicação de recursos públicos destinados aos setores público e privado, incluindo verbas de fundos federais e estaduais;

IV - emitir parecer, quando solicitado, sobre propostas de convênios educacionais, suas renovações entre o Município e entidades públicas ou privadas;

V - emitir parecer, quando solicitado, sobre o interesse e a necessidade de eventual assistência do Município às instituições particulares, filantrópicas, comunitárias e confessionais, no que se refere à Educação;

VI - normatizar as seguintes matérias:

a) autorização de funcionamento, credenciamento e inspeção de estabelecimentos que integrem o Sistema Municipal de Ensino;

b) parte diversificada do currículo escolar;

c) recursos em face de critérios avaliatórios escolares;

d) autonomia e gestão democrática das escolas públicas municipais;

e) classificação e progressão do estudante nas etapas da educação básica;

f) outras matérias mediante solicitação da Secretaria Municipal de Educação;

VII - assegurar a publicidade de informações sobre o Sistema Municipal de Ensino, tais como o número de profissionais e de alunos, bem como as receitas e despesas do setor;

VIII - responder a consulta e emitir parecer em matéria de ensino e educação no âmbito do Sistema Municipal de Ensino;

IX - estabelecer critérios que orientem a elaboração da proposta pedagógica das instituições que compõem o Sistema Municipal de Ensino;

X - autorizar mudanças na organização e no currículo da educação regulada por este Conselho, observada a legislação federal;

XI - elaborar seu regimento interno;

XII - funcionar como instância recursal no âmbito de suas atribuições;

XIII - diagnosticar evasão, repetência e problema na qualidade do ensino nas escolas, apontando alternativas de solução;

XIV - propor ações educacionais compatíveis com programas de outras secretarias, como a de Saúde, a de Desenvolvimento Social, a de Cultura, a de Esportes e a de Meio Ambiente, bem como manter intercâmbio com instituições de ensino e pesquisa;

XV - divulgar, através de publicações, as atividades nos veículos de comunicação do Município;

XVI - aprovar o regimento, a organização, a convocação e normas de funcionamento das conferências municipais de Educação, bem como as das plenárias municipais de Educação;

Art. 12 - Compete ao Secretário Municipal de Educação homologar as decisões do conselho referentes aos incisos VI, VIII, IX e X do artigo anterior desta Lei, no prazo de 30 (trinta) dias.

§ 1º - O Secretário solicitará ao Conselho, no prazo previsto no caput deste artigo, reexame do ato levado à homologação.

§ 2º - O Secretário, quando se negar a homologar a decisão do Conselho, devolverá a matéria ao CME, com as razões de sua recusa.

§ 3º - Na hipótese de o Secretário não se manifestar no prazo previsto no caput deste artigo, considerar-se-à homologado, tacitamente, o ato decisório.

Art. 13 - A organização e o funcionamento do CME serão disciplinados em regimento interno elaborado e aprovado por, no mínimo, 2/3 (dois terços) do Conselho.

Art. 14 - O CME reunir-se-à ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, nos casos previstos no regimento interno.

§ 1º - A sessão plenária do CME instalar-se-à com a presença da maioria dos seus membros, e suas deliberações serão tomadas pela maioria dos votos dos presentes.

§ 2º - Na falta de quorum para instalação do plenário, será automaticamente convocada nova sessão, que acontecerá no prazo de 72 (setenta e duas) horas, com qualquer número de conselheiros presentes.

§ 3º - Cada membro terá direito a um voto e, ocorrendo o empate, caberá ao presidente do Conselho, além do voto ordinário, o voto de qualidade.

Art. 15 - O Executivo, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, garantirá estrutura de apoio de recursos humanos e materiais para permitir o funcionamento do Conselho.

Parágrafo único- O número de servidores que atuarão na estrutura de apoio não poderá ultrapassar 1/3 (um terço) dos membros do Conselho.

Art. 16 - O CME poderá convidar entidades, cientistas e técnicos nacionais ou estrangeiros para colaborarem em estudos ou participarem de comissões instituídas no âmbito do CME, sob a coordenação de um de seus membros.

Art. 17 - Será realizada uma conferência municipal de Educação a cada dois anos, ou a qualquer tempo, extraordinariamente.

§ 1º - O prazo estabelecido no caput poderá ser prorrogado para quatro anos, por decisão de 2/3 (dois terços) do plenário de conselheiros do CME.

§ 2º - A conferência será convocada pelo Executivo ou pelo CME, caso aquele não o faça dentro do prazo determinado no caput deste artigo.

§ 3º - A conferência será organizada pelo CME e composta por representações dos vários segmentos sociais para socialização de experiências, avaliação da situação da Educação no Município e proposição de diretrizes da política municipal.

Art. 18 - O Executivo convocará e organizará a primeira Conferência Municipal de Educação.

Parágrafo único - O regimento e as normas de funcionamento da primeira Conferência serão elaborados pelo Executivo, consultadas as entidades dos demais segmentos representados no Conselho, ad referendum da plenária de abertura da Conferência .

Art. 19 - O Executivo regulamentará esta Lei no prazo de 90 (noventa) dias, a partir da data de sua promulgação.

Art. 20 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Belo Horizonte, 30 de junho de 1998

Célio de Castro

Prefeito de Belo Horizonte

ANEXO 6:
Resolução nº 001/05 - SMED

RESOLUÇÃO Nº 001/2005

Regulamenta o funcionamento do Colegiado nas Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

A Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, no uso de suas atribuições e em consonância com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, inc. VI, com a Lei nº 9.394/96, em seus artigos 11, inc. III, art. 14, inc. I e II, com a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, em seu artigo 158, X, alínea B, Lei nº 7.235/96, Decretos Municipais nº 9.745/98 e 9.973/99, e com base nos Pareceres CME-BH Nº 052/2002, Parecer CME-BH Nº 057/2004 e considerando a necessidade de reformulação e reorganização da estrutura e funcionamento dos Colegiados das Escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte,

RESOLVE:

Art. 1º -O Colegiado Escolar é órgão de caráter, consultivo, normativo, deliberativo, nos assuntos referentes à vida escolar e às relações entre os sujeitos que compõem, respeitados os âmbitos de competência do Sistema Municipal de Ensino, da direção escolar, da assembléia escolar e observada a legislação educacional vigente.

Art. 2º -A instalação e o funcionamento do Colegiado tem caráter obrigatório em todas as escolas da Rede Municipal de Educação, sendo recomendável nas demais instituições do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 3º -O Colegiado tem as seguintes competências:

- a) aprovar, ad referendum da assembléia escolar, o projeto político pedagógico da escola;
- b) acompanhar e avaliar a implementação do projeto político pedagógico da escola;
- c) deliberar sobre as prioridades, acompanhar e aprovar bimestralmente a aplicação de recursos da caixa escolar, obedecidos os dispositivos legais pertinentes;
- d) prestar contas da execução de suas competências à assembléia escolar;
- e) elaborar seu estatuto e submetê-lo a apreciação da assembléia escolar;
- f) divulgar suas ações para os demais integrantes da comunidade escolar;
- g) decidir em grau de recurso sobre questões de interesse da comunidade escolar;
- h) decidir sobre as normas de conduta, procedimentos e processos educativos, observada a legislação em vigor e respeitados os âmbitos de sua competência;
- i) deliberar, com base na Portaria da SMED, sobre a elaboração do calendário escolar e submetê-lo à apreciação da assembléia escolar e do órgão competente do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 4º -O Colegiado Escolar contará com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e deverá ser composto na proporção de 30% de trabalhadores em Educação (direção, professores e demais membros do estabelecimento escolar), 30 % de estudantes, com idade igual ou superior a 12 anos, 30% de pais, mães e representantes deste segmento e 10% de representantes de grupos comunitários, garantindo-se a participação de, pelo menos, um membro deste segmento.

Parágrafo único -Caso as escolas não possuam estudantes com idade igual ou

superior a 12 anos, o Colegiado deverá ser composto na proporção de 45% de trabalhadores em Educação (direção, professores e demais membros do estabelecimento escolar), 45% de pais, mães e representantes deste segmento e 10% de representantes de grupos comunitários, garantindo-se a participação de, pelo menos, um membro deste segmento.

Art. 5º -O Colegiado será composto de, no mínimo, onze membros, e no máximo, vinte e um membros, que serão eleitos em assembléia escolar convocada especificamente para esta finalidade.

§ 1º -A assembléia escolar deverá ocorrer, no máximo, em 60 dias após o início do mandato dos diretores e vice-diretores.

§ 2º -O mandato dos membros do Colegiado terá duração igual à prevista para a direção da escola, podendo seus membros serem reconduzidos, se reeleitos pelos seus pares.

§ 3º -Cada segmento elegerá seus suplentes em número igual ao de efetivos, sendo o vicediretor o suplente do diretor.

§ 4º -Caberá a cada segmento definir se a eleição de seus representantes titulares ou suplentes ocorrerá por eleição secreta ou por aclamação.

Art. 6º -O Colegiado elaborará seu Estatuto e o submeterá à aprovação da assembléia escolar devendo conter obrigatoriamente capítulos sobre seu caráter, competências, composição, funções, presidência, funcionamento, mandato, eleição, quorum para funcionamento, disposições gerais e outras matérias que julgar necessárias.

Art. 7º -A Presidência do Colegiado caberá ao diretor da escola, nos termos da Lei nº 7235/ 96, anexo II, Cargos de Provimento em Comissão E Função Pública, Diretor Escolar, item 1.

Parágrafo único -O presidente terá voto de qualidade.

Art. 8º -O Colegiado se reunirá, convocado por seu presidente, ordinariamente a cada mês letivo e extraordinariamente, quando necessário;

§ 1º -A convocação de reuniões exigirá a apresentação de pauta, com antecedência mínima de 48 horas para as ordinárias e de 24 horas para as extraordinárias;

§ 2º -As pautas de reuniões e as decisões do Colegiado deverão ser registradas em ata e amplamente divulgadas nos locais freqüentados por toda a Comunidade Escolar;

§ 3º -A reunião do Colegiado se instalará com quorum mínimo de 50% mais um de seus membros e representação dos segmentos de trabalhadores em Educação, pais, mães ou responsáveis e estudantes, quando houver;

§ 4º -Caso não haja quorum para instalação do Colegiado, será automaticamente convocada nova reunião que acontecerá num prazo de 48 horas, para as ordinárias e 24 horas para as extraordinárias com qualquer número de membros e qualquer representação dos segmentos.

Art. 9º -Excepcionalmente, no ano de 2005, o prazo constante no art. 5º, §1º, contar-se-á a partir da data da publicação desta Resolução.

Art. 10 -Esta Resolução entra vigor na data de sua publicação.

Art. 11 -Revogam-se as disposições em contrário.

Belo Horizonte, 09 de junho de 2005

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Secretária Municipal de Educação

Publicado no DOM em 15 de junho de 2005, página 30.

ANEXO 7:
Lei nº 7.235/96

LEI Nº 7.235, DE 27 DE DEZEMBRO DE 1996

Dispõe sobre o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Carreira dos Servidores da *Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências.

O Povo do Município de Belo Horizonte, por seus representantes, decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Esta Lei dispõe sobre o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e estabelece a respectiva tabela de vencimentos.

Art. 3º - A partir de 1º de janeiro de 1997, todos os cargos de provimento em comissão previstos no Anexo I serão de recrutamento restrito entre os ocupantes dos cargos efetivos da área de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte previstos no Anexo II.

§ 1º - Excetua-se da regra prevista no artigo o cargo de provimento em comissão de Secretário Escolar, cujos ocupantes serão de recrutamento restrito entre os servidores do Quadro Geral de Pessoal do Município de Belo Horizonte, vinculados à Administração Direta.

§ 2º - Os cargos de provimento em comissão de Diretor e Secretário Escolar e a função pública de Vice-Diretor de Estabelecimento de Ensino serão subdivididos nas classes A, B e C, conforme o número de alunos regularmente matriculados em cada unidade escolar, de acordo com os limites estabelecidos no Anexo III desta Lei.

§ 3º - O provimento do cargo de Diretor A, B e C e o da função pública de Vice-Diretor de Escola A, B e C obedecerão ao disposto na legislação específica.

Art. 5º - As tabelas de vencimentos dos cargos da área de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte são as constantes do Anexo IV desta Lei.

§ 1º - O vencimento do servidor corresponde ao nível da respectiva classe.

§ 2º - O valor atribuído a cada nível de vencimento refere-se à jornada legalmente prevista para o cargo efetivo na data da vigência desta Lei, inclusive para os ocupantes de cargos de provimento em comissão e função pública, cuja jornada de trabalho é de 8 (oito) horas diárias.

§ 10 - Os cargos de provimento efetivo da área de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte terão 15 (quinze) níveis na tabela de vencimentos, à exceção do cargo de Professor, que terá 24 (vinte e quatro) níveis.

(...)

Art. 7º - A tabela de vencimentos dos cargos de provimento em comissão, prevista no Anexo IV desta Lei, passa a vigorar a partir de 1º de janeiro de 1997, já incorporado nos respectivos vencimentos-base o Incentivo de Dedicção Pedagógica, instituído pela Lei nº 7.011/95.

§ 1º - A partir de 1º de janeiro de 1997, a Gratificação de Dedicção Exclusiva, instituída pela Lei nº 5.633, de 5 de dezembro de 1989, com a redação dada pela Lei nº 6.560, de 28 de fevereiro de 1994, incidirá sobre o vencimento previsto para o cargo de provimento em comissão.

(...)

Art. 12 - O cargo de provimento em comissão de Diretor e a função pública de Vice-Diretor do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - CAPE - da Secretaria Municipal de Educação, de livre nomeação e exoneração pelo Prefeito de Belo Horizonte, de recrutamento restrito entre os servidores públicos municipais, terão sua remuneração equivalente à do cargo comissionado de Diretor classe C, e à da função pública de Vice-Diretor classe C, respectivamente.

Art. 13 - O cargo de Técnico Superior de Ensino passa a denominar-se Técnico Superior de Educação.

(...)

ANEXO III

CLASSE DO CARGO DE PROVIMENTO EM COMISSÃO/FUNÇÃO PÚBLICA	NÚMERO DE ALUNOS REGULARMENTE MATRICULADOS POR UNIDADE ESCOLAR
DIRETOR, VICE-DIRETOR e SECRETÁRIO ESCOLAR A	Em escolas com menos de 700 alunos
DIRETOR, VICE-DIRETOR e SECRETÁRIO ESCOLAR B	Em escolas com 700 a 1400 alunos
DIRETOR, VICE-DIRETOR e SECRETÁRIO ESCOLAR C	Em escolas com mais de 1400 alunos

