



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em GESTÃO ESCOLAR

CONSELHO ESCOLAR:

As divergências entre as relações de poder e o princípio democrático da participação

Rejane de Alencar Domingos Nascimento

Professora-orientadora Mestre Olga Cristina Rocha de Freitas
Professor monitor-orientador Mestre Ricardo Gonçalves Pacheco

Brasília (DF), Junho de 2014

Rejane de Alencar Domingos Nascimento

CONSELHO ESCOLAR:

As divergências entre as relações de poder e o princípio democrático da participação

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar sob orientação da Professora-orientadora Mestre Olga Cristina Rocha de Freitas e do Professor monitor-orientador Mestre Ricardo Gonçalves Pacheco.

TERMO DE APROVAÇÃO

Rejane de Alencar Domingos Nascimento

CONSELHO ESCOLAR:

As divergências entre as relações de poder e o princípio democrático da participação

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Escolar pela seguinte banca examinadora:

Mestre Olga Cristina Rocha de Freitas-
FE/UFSC

(Professora-orientadora)

Mestre Ricardo Gonçalves Pacheco-
UnB/SEEDF

(Monitor-orientador)

Prof. Mestre Antonio Alves Siqueira Júnior
(Examinador externo)

Brasília (DF), Junho de 2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, meu refúgio e fortaleza, aos meus pais e meu irmão, minha base e estrutura, ao meu marido que esteve sempre ao meu lado, me apoiando e vibrando com a conclusão de cada etapa deste curso, como em todas as minhas conquistas, a minha tutora Helane Araújo de Lima Moreira e ao meu orientador Ricardo Gonçalves Pacheco, pelo apoio e parceria, pois foram fundamentais para que eu tivesse alcançado essa conquista.

EPÍGRAFE

“...a participação só é efetiva quando as pessoas que são chamadas a participar são colocadas em condições iguais e adequadas, pois não parece possível um sujeito participante avaliar o trabalho desenvolvido na escola se não tem acesso às informações que lhe permitam produzir tal avaliação.”
(BOBBIO, 2000).

RESUMO

Esta monografia trata sobre a função e as atribuições do conselho escolar, em uma escola da periferia de Ceilândia, na qual as relações de poder divergem dos ideais e princípios da gestão democrática. Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando-se o método indutivo em parceria com o dialético. Paralelo ao estudo de caso, o trabalho documental, histórico e bibliográfico baseado nas teorias de autores como GONÇALVES (2012), GALINA (2007), SOUZA (2009) e GRACINDO (2005), foi capaz de fornecer dados, que levaram ao alcance do objetivo primeiro desta proposta, que se dispôs a analisar se o conselho escolar vinha cumprindo seu papel, conforme preconiza a lei. Foi possível concluir que o modelo de gestão democrático, ainda é um desafio, em uma cultura educacional historicamente predominada pelo autoritarismo e a decisão unilateral.

Palavras – chave: conselho de classe; democracia; poder e participação.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	
I.I Justificativa	09
I.II Problematização	09
I.III Objetivo geral	09
I.IV Objetivos específicos	10
II. QUADRO TEÓRICO	11
II.I Os ideais e princípios democráticos	11
II.II O Projeto Político e Pedagógico	18
II.III Instâncias colegiadas: os desafios diante de um novo modelo de gestão nas escolas	22
III. ASPECTOS METODOLÓGICOS	30
III.I Relatório sobre a coleta de dados	38
IV. ANÁLISE DOS RESULTADOS	41
IV.I Relações de poder: conhecimento da lei, das atribuições de conselheiro e autoritarismo historicamente construído	41
IV.II Princípio da participação	43
V. CONCLUSÃO	
VI. REFERÊNCIAS	48
VII. APÊNDICE	49

I. Introdução

A escola em questão está localizada na periferia de Ceilândia. Atende à Educação Infantil e Escola Classe no matutino e às séries finais no vespertino, portanto o público é de 800 alunos entre 04 e 15 anos. A escola foi inaugurada em setembro de 2009 e, até o momento, já teve 4 equipes gestoras diferentes. Situada em uma comunidade de baixa renda, na qual a grande maioria dos alunos é atendida por programas assistenciais. Por se tratar de uma escola nova, ainda passa por problemas estruturais, administrativos e com relação aos recursos humanos, pedagógicos e financeiros, além de estar construindo sua identidade e objetivos.

Quanto à estrutura, falta à escola uma quadra coberta, quando chove o estacionamento alaga, o refeitório está em um espaço inadequado, portanto somente utilizado quando o clima é favorável, a sala de vídeo é improvisada e desconfortável, não é arborizada, salas lotadas e mal ventiladas, não há biblioteca, não há internet, lanche repetitivo e uso de drogas dentro da instituição.

Com relação às questões administrativas, uma vez que se trata de uma escola atípica, os gestores têm apresentado dificuldade em lidar com as particularidades dos professores de EC e CEF, em interligar os projetos pedagógicos, em envolver os alunos maiores com os menores de forma positiva, em reduzir a violência e acidentes nos intervalos, não instituíram o grêmio estudantil, nem a APAM, não trabalham em parceria com o conselho escolar, além de não participarem das construções pedagógicas, sempre alegando falta de tempo, de pessoal e inexperiência.

A falta de recursos humanos tem prejudicado os avanços da escola, não há profissional da sala de recursos (que atende aos alunos ANEE), falta apoio administrativo, orientador educacional, pedagogo, bibliotecário, coordenadores e supervisor pedagógico.

Não são repassadas informações aos funcionários sobre as questões financeiras e verbas da escola.

A escola não tem Projeto Político e Pedagógico.

1.1 Justificativa

Tendo em vista que a escola está com o seu Projeto Político e Pedagógico em construção, os gestores são inexperientes com relação ao processo de gestão democrática e, portanto, a escola tem sofrido inúmeros problemas com relação aos aspectos pedagógicos e administrativos, percebe-se a necessidade em desenvolver um projeto de pesquisa que analise a situação, delimite as questões relacionadas às falhas estruturais da escola e aponte um caminho que leve à conscientização da importância da participação de toda a comunidade escolar nas decisões e deliberações de metas da escola, fortalecendo a organização e estabelecimento do conselho escolar.

1.2 Problematização

Em conformidade com o que é estabelecido na lei 4751/2012, lei de gestão democrática do Distrito Federal, em seu artigo 25, no que se refere às atribuições do Conselho escolar, esse projeto de pesquisa pretenderá responder a seguinte problemática:

"O conselho escolar vem cumprindo seu papel conforme preconiza a lei distrital de gestão democrática?"

1.3 Objetivo geral

Analisar se o conselho escolar vem cumprindo seu papel conforme preconiza a lei distrital de gestão democrática.

I.V Objetivos específicos

- Verificar se o conselho escolar vem desempenhando seu papel de fiscalizador da gestão escolar;

- Investigar se o conselho desenvolve seu papel nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiro da gestão escolar;
- Investigar como os membros do conselho escolar percebem os efeitos da lei de gestão democrática na escola.

1.6 Metodologia

Neste trabalho, foi realizada uma pesquisa qualitativa, utilizando o método indutivo, em parceria com o dialético. Paralelo ao estudo de caso, o trabalho documental, histórico e bibliográfico baseado nas teorias de autores como GONÇALVES (2012), GRACINDO (2005), SOUZA (2007), BORGES (2008).

II. QUADRO TEÓRICO

II.I OS IDEAIS E PRINCÍPIOS DEMOCRÁTICOS

Gestão democrática, questão nova, tão desejada, pouco compreendida...

Desde a década de 80, discute-se sobre a gestão democrática, como é previsto na Constituição Federal, no inciso IV do art.206, promulgada em dezembro de 1988, logo em seguida, na década de 90, é reforçada sua regulamentação, pela Lei de diretrizes e bases da educação, em seu art. 3º, inciso VIII. E, mais recentemente, criada a lei 4751/2012, no Distrito Federal.

Entretanto, a escola pública viveu um clima de autoritarismo, em boa parte da sua história, na qual as decisões sempre ficaram a cargo de seu diretor e, essa relação de subordinação historicamente implantada, diverge de uma nova política de gestão educacional, voltada à participação de todos e descentralização do poder.

E, com estes novos moldes, surgem formas de organizações, dentro do espaço escolar, que buscam fazer valer seus interesses e opiniões, as instâncias colegiadas.

Dentre os órgãos colegiados, destaca-se o Conselho escolar, instância de cunho fiscalizador e deliberativo, formado por todos os segmentos da comunidade escolar, eleitos pelos votos da mesma.

Neste trabalho, buscar – se – à, conhecer os princípios e ideais da gestão democrática, traçando um paralelo entre estes e as relações de poder historicamente construídas nos muros da escola, em particular, uma escola da periferia de Ceilândia, submetida há pouco mais de um ano ao modelo de gestão democrático previsto pela lei 4751/2012 .

Os princípios da gestão democrática, conforme preconiza a lei 4.751/2012, são:

Art. 2º *A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:*

1 – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras,

por meio de órgãos colegiados e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; (LEI Nº 4.751, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2012)

Segundo a lei 4751, de 07 de fevereiro de 2012, lei de gestão democrática do Distrito Federal, observa-se que a participação é essencial quando o assunto é democracia. Inclusive, tal princípio é previsto também pela LDB em seu artigo 14.

É certo que não parece haver democracia sem a participação das pessoas na gestão da coisa pública. Mas há pelo menos três aspectos importantes a se registrar acerca desse fenômeno. O primeiro diz respeito à normalização e à normatização da participação. O segundo a não participação estratégica, por oposição ou protesto e o terceiro se refere ao equívoco de se pensar a participação apenas em situações de tomada de decisão, como tão bem enfatiza SOUZA (2009). Nesse sentido, a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições escolares e da sociedade, não podendo pautar-se em interesses pessoais ou de grupos, nem tampouco, ser inviabilizada por falta de conhecimento ou burocracia.

É bem verdade, que a participação é elemento importante que se aprende na prática democrática. Contudo, é preciso viabilizar essa participação, criando espaços de discussão e formação política.

Como frisa LIMA (apud SOUZA, 2009): “A participação é hoje uma palavra-chave omnipresente nos discursos político, normativo e pedagógico”, cabendo à escola prevê-la já em seu Projeto Político e Pedagógico.

É evidente, portanto, que tem se pautado nos diferentes currículos a necessidade da educação política, com ênfase na participação do cidadão nas

decisões da vida política e social e, a escola, é o espaço privilegiado para dar início a esse exercício de cidadania, como enfatiza PARO (apud GALINA, 2007):

A escola por sua maior aproximação às famílias, constitui-se em uma instituição social importante na busca de mecanismos que favoreçam um trabalho avançado em favor de uma atuação que mobilize os integrantes tanto da escola, quanto da família, em direção a uma maior capacidade de dar respostas aos desafios que impõe essa sociedade.

Discutir gestão democrática da escola sob o ângulo da participação da comunidade implica discutir também o conceito de cidadania, já que o protagonista do processo democrático é o cidadão consciente.

Segundo Dalmo Dallari (apud GALINA, 2007):

“A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do próprio grupo social.”

Portanto, como participar, se a realidade é pautada na desigualdade de direitos?

A LDB prevê “igualdade dentro da pluralidade e da diversidade”, mas não é o que se observa na sociedade e nos muros da escola. O sistema continua sendo reprodutor de desigualdades. E, o papel da escola nesse cenário, seria o de viabilizar o exercício dessa cidadania e da democracia não somente com os livros, mas com a convivência. É no dia-a-dia, por meio dos relacionamentos, que se exercita a cidadania. A escola é, por excelência, um espaço privilegiado de construção de relacionamentos e de convivência entre indivíduos de diferentes grupos e, é preciso fazer valer a lei nesse sentido.

Dentro das relações sociais pré-estabelecidas no interior das escolas, é possível observar a hierarquia de poderes no interior das mesmas. Hoje, já podemos constatar uma maior distribuição de tarefas no interior das escolas, mas nem sempre isso acontece de maneira democrática. Uma vez, que, mesmo com eleições diretas e leis que regulamentam a democracia, em muitas escolas, o diretor ainda é considerado autoridade máxima e o único com autonomia para tomar as decisões necessárias. Por outro lado, sua autonomia esbarra no cumprimento de leis superiores, o que o torna “um mero preposto do estado”, como afirma PARO (apud GALINA, 2007). Portanto, vemos mais uma vez a prática diferir da lei e o princípio da autonomia ferido, uma vez que há todo um discurso democrático e de inserção da comunidade no processo decisório, mas ainda não foram criadas condições para que essa prática se efetive e, em alguns casos, não se vê interesse nisso.

E a participação só é efetiva quando as pessoas que são chamadas a participar são colocadas em condições iguais e adequadas, como tão bem retrata BOBBIO (apud SOUZA, 2009), pois não parece possível um sujeito participante avaliar o trabalho desenvolvido na escola se não tem acesso às informações que lhe permitam produzir tal avaliação. Além da participação, a transparência é princípio essencial para a promoção da democracia. Todos os envolvidos no processo educacional: professores, pais, alunos e a comunidade representada pelos órgãos colegiados, devem participar da gestão, assim como todas as ações e decisões tomadas devem ser de conhecimento de todos. Todavia, há muito que avançar, a fim de se fazer cumprir a lei.

II.II A DEMOCRACIA E O PODER

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica

que os integram, progressivos grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (LDB/1996)

A palavra Democracia vem do grego *demos* que significa "povo" e *kratos*, o mesmo que "poder". Uma forma de organização política que reconhece a cada sujeito, como membro da comunidade, o direito de participar da direção e da gestão dos assuntos públicos.

Assim, podemos afirmar que *democracia* é um regime de governo no qual o poder de tomar importantes decisões políticas está com os cidadãos, que são os componentes da sociedade. É, ao povo ou à comunidade, a quem cabe discutir, refletir, pensar e encontrar soluções e intervenções para os seus próprios problemas como destaca BORGES (apud GALINA, 2007).

A origem da palavra *gestão*, advém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar.

Desse modo, *gestão* é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma, democrática, pois traduz a idéia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo, segundo BORGES (apud GALINA, 2007).

Com a revolução industrial, criou-se um Estado regulado pelo modelo fordista, termo atribuído à organização mecânica na indústria, criado por Henry Ford e Winslow Taylor (GRAMSCI, 1975). Para o fordismo, havia a necessidade de um Estado provedor, controlador, que gerasse uma infraestrutura necessária ao crescimento da produção.

Com o passar dos anos, naturalmente, criaram-se novas estruturas, pequenos blocos e grupos de interesse, que paulatinamente, tiraram o controle total do Estado. E, seguindo esse curso natural da história, surge a política neoliberal, baseada na redução do poder estatal. "Menos Estado e mais mercado", é a máxima neoliberal, MARQUES (apud DOURADO, 2005). E, é nesse cenário, com resquícios dos pensamentos progressistas de educação, que já na década de 30, almejavam uma nova escola, que surge na década de 90, um modelo de gestão democrática.

Mesmo sendo implantada com base nos princípios neoliberais, a gestão democrática no sistema educacional público abre alternativas para que se construa uma escola pública de qualidade, que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado do proposto pelos fazedores de política. Nessa perspectiva e, admitindo o movimento dialético da história, podemos considerar que a implantação das novas diretrizes da política educacional não está, em princípio, pré-determinada e pode, por conseguinte, tomar sentidos diferenciados, MARQUES (apud DOURADO, 2005). Desde que seja interessante aos autores da gestão na escola.

Uma vez, que os ideais democráticos possuem cunho político, portanto permeado por disputas e dominação, a gestão escolar, pautada nos princípios democráticos, não ficaria imune a isto.

Portanto, ao invés de escolas, nas quais prevaleçam a participação e o diálogo com objetivos comuns, observa-se a dificuldade para a constituição dessa educação política e, pior, em seu lugar parece haver a constituição de elementos de reprodução do autoritarismo pela própria educação escolar.

É histórica, a relação de autoritarismo dentro da escola e, mesmo a gestão democrática estando amparada tanto pela Constituição Federal (CF 05/10/1988), quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 20/12/1996) e também pelo Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 10.127, 09/01/ 2001). Na CF no Cap. III que se intitula “Da Educação, da Cultura e do desporto” o Art. 206, VI afirma “gestão democrática do ensino público, na forma da lei; e ainda no item VII – “garantia de padrão de qualidade”. A LDB/96, no Art. 3º, Item VIII reafirma tal idéia, utilizando os termos: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. E os artigos 12 a 15, da mesma Lei, reafirmam a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, a importância da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola, acentuando a importância da articulação com “as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Art. 12, item VI). Alguns gestores ainda insistem em impôr suas decisões. Fica então a pergunta: a quem caberia a tarefa de fazer valer a democracia nas instituições escolares? “Porém, certamente a face individual dessa tarefa parece ser a mais hercúlea das ações, pois demanda a autoconsciência, a

emancipação de cada um dos indivíduos” (ADORNO, apud SOUZA, 2009). O fato é que se faz necessário uma mudança de atitude individual, para que se “contamine” o coletivo. Como destaca BORGES (apud GALINA, 2007): “ A ética é que problematiza e orienta o que é bom ou mal e que define também o que é válido para o bem-comum”.

Acredita-se que a democracia na escola só será real e efetiva se puder contar com a participação da comunidade, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito, nesse espaço. Espaço, este, que deveria ser proporcionado e incentivado, primeiramente, pelos gestores.

Contudo, Foucault (apud DALBÉRIO, 2008) que discute as relações de poder, relata que existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso sobre o saber. Poder esse, que não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. No caso, a escola.

Portanto, o que acontece mais comumente é a inibição da participação e o estímulo a ouvir e obedecer. Um autoritarismo que diverge do discurso democrático. É a negação da participação, da transparência e da democracia e também da possibilidade do ser humano se realizar como pessoa que decide, que opta, que participa e interfere. Assim, se por um lado, a legislação e os discursos inflamados neoliberais defendem a *democracia*, por outro, na prática, persiste a imposição, as decisões prontas, como experiências vivas no cotidiano de nossas escolas.

Portanto, cabe aos autores educacionais – professores, pais, alunos, funcionários e gestores – combaterem qualquer ação contrária ao ideário democrático, uma vez que considera-se assim, que a escola não é um espaço de simples aquisição de conhecimentos, mas de outros aprendizados, como o das práticas democráticas. Devendo-se os intercâmbios que se realizam no “cotidiano” escolar trazerem efeitos no pensamento, sentimentos e condutas da comunidade escolar, ou seja, construir identidades.

Dessa forma, entende-se que as diretrizes das políticas de democratização se concretizarão na escola, *locus* de materialidade das políticas educacionais e que serão implantadas a partir da rede de significações produzidas no “cotidiano” de cada escola, podendo (ou não) ser criada uma cultura democrática nas unidades

escolares, o que será de responsabilidade de seus partícipes. Entendendo e respeitando, ainda, com base em HALL (apud DALBÉRIO, 2008), que (...) cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas – sua própria cultura.

Entretanto, mesmo que a cultura de determinada região seja de submissão e carência de exercício da cidadania, a missão do agente público educacional é exercer seus deveres, garantindo à comunidade o usufruto pleno dos seus direitos garantidos pela lei.

O exercício da autonomia e cidadania vai formar habilidades e preparar a sociedade civil para gerir políticas públicas, fiscalizar e avaliar os serviços prestados à população, objetivando tornar público o caráter privativo do Estado. Contudo, esta ideia não pode ser confundida com a de desresponsabilizar o Estado pelos seus compromissos e deveres com a educação e a dignidade do povo, ou ainda, com a privatização geral das escolas. Como vem acontecendo: o Estado, cada vez menos, cumpre com a parte que lhe cabe.

II.III O PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político e pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. (Lei 4751/2012)

O interesse da ação política é o poder. No campo da gestão escolar, muitos são os trabalhos que estudam, descrevem, analisam ou têm em perspectiva formas de se conduzir a política escolar voltadas mais à divisão desse poder, segundo SOUZA (apud SOUZA, 2009). Um recurso garantido por lei, que assegurará à comunidade escolar o cumprimento dos seus anseios e sua efetiva participação na rotina educacional e, obviamente, a descentralização do poder, é o *Projeto Político Pedagógico*.

Isso quer dizer que a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos, SOUZA (2009). E, o PPP, é o instrumento de articulação e registro de idéias, que viabiliza e garante o fazer democrático, desde que conduzido para este fim.

A autora destaca a gestão escolar como um processo democrático, visto que deve atender o interesse de todos, contudo a democracia em si, é pautada na decisão da maioria.

Se analisarmos o pressuposto do “respeito à maioria”, concluiremos que é uma atitude pouco democrática de fato, pois uma escola ao pautar seus processos de gestão a partir sempre da lógica da maioria, corre sério risco de padronizar as tomadas de decisão em procedimentos que podem ser mais expressão de violência do que da democracia, uma vez que a maioria, mesmo que fluida, quando ciente do controle que possui sobre as decisões, dificilmente abre mão de suas posições, mesmo tendo frágeis argumentos para mantê-las, pois tem, neste caso, o principal argumento: a força. E, não há democracia sem o respeito aos interesses da maioria, nem tampouco sem o respeito aos direitos das minorias, como tão bem argumenta SOUZA (2009).

Antes da LDB 9394/96 as escolas estavam envolvidas com o modelo de planejamento meramente burocrático e tecnicista executado de forma vertical, no qual a participação dos que faziam a ação pedagógica era nula, assim, não era atendida a vontade da maioria, nem tampouco da minoria, tínhamos um perfil de gestor autoritário e indicado pelo poder público, resultantes ainda dos vestígios do regime militar de quase 25 anos no Brasil e somente sua vontade prevalecia.

Com a concretização do PPP nas escolas esse perfil obrigatoriamente precisaria mudar para atender novos modelos, principalmente da democracia, onde a participação e a busca da autonomia passariam a ser uma das prioridades na

educação. Vieram mudanças de comportamento na cultura organizacional e rupturas de paradigmas, onde o planejamento deixa de ser instrumento fechado, burocrático e passa a se revelar como um processo emancipador, contemplado com a construção participativa, diferentemente dos tempos do regime ditatorial, ao menos na teoria.

O PPP, para que se possa falar em escola cidadã, autônoma e participativa, deve ser construído coletivamente. Neste caso, a gestão democrática é responsável pela administração, elaboração e acompanhamento do projeto de educação, o qual, por sua vez, deve ser fundamentado em um paradigma de homem e de sociedade. A gestão é entendida como um “fazer coletivo que leva em consideração a sociedade em que vivemos e suas constantes mudanças, as quais irão influenciar a qualidade e a finalidade da educação”. (Projeto Político-pedagógico, apud GALINA, 2007).

Contudo, para que a escola possa obter seu reconhecimento na sociedade a partir da implementação do projeto político-pedagógico é preciso que os que fazem e participam da escola acreditem no seu potencial e na mudança, cobrando dos gestores uma postura ética com relação aos princípios democráticos.

O projeto político-pedagógico constitui-se como uma ação política e de organização do trabalho na escola pública da atualidade, desencadeada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. É regulamentado como princípio de gestão democrática das escolas públicas e direcionamento da organização do trabalho no que diz respeito ao rumo e à construção da identidade da escola, enquanto espaço político e social e, que ressalta em especial, a participação dos docentes no processo dessa implementação, como afirmam Nunes e Monteiro, Gather Turler, Perrenoud (apud GONÇALVES, 2012) e outros, que enfatizam a participação docente como essencial para a execução das propostas evidenciadas nos planos, projetos, proposta curricular e que fazem parte do construto do PPP (GONÇALVES, 2012).

O formato de gestão pelo qual os professores representam, reafirma o que Ferreira (apud GONÇALVES, 2012) elabora acerca da gestão. Segundo a autora:

“Uma direção de escola se constrói e se legitima na participação do exercício da democracia e na competência da construção coletiva do PPP, que reflita o projeto de homem e de sociedade que se quer formar.”

E, ainda acrescenta, que um processo de gestão que constrói coletivamente um projeto pedagógico de trabalho, possui na sua raiz a potência da transformação da escola.

Segundo GONÇALVES (2012,) os professores apontam algumas mudanças com a implementação do PPP na escola, tais como: maior aproximação da escola com a comunidade; professores mais envolvidos com a prática de projetos; escola como espaço de formação continuada; gestão mais participativa e que permite a participação na elaboração, execução e avaliação do PPP; a escola deixa de ser um espaço de individualismo e passa a ser um espaço de reciprocidade e responsabilidade com compromisso social. Cabe destacar também, a maior proximidade da escola com os pais.

Segundo, afirma Mendel (apud GONÇALVES, 2012), em pesquisas realizadas nas escolas têm demonstrado que, normalmente, o desempenho dos alunos é melhor em escolas nas quais os pais participam da vida escolar e são constantemente informados do seu rendimento.

Essa associação nos remete a interpretar que a implementação do PPP na escola pública, pode ser considerada, como meio pelo qual possa ocorrer maior aproximação escola - comunidade local, uma vez que o aumento da participação dos segmentos nas decisões da escola, possibilita à gestão tornar-se mais democrática e à obtenção da garantia da qualidade de ensino mediada pelo professor.

Em suma, os indícios demonstram que a escola aos poucos deixa de ser um espaço de isolamento, de individualismo, para ser um espaço de reciprocidade, pois, ter a prática da participação conjunta, se torna essencial para que o PPP aconteça de fato e de direito na escola e alavanque rumo ao sucesso escolar.

Com a crescente influência dos ideários democráticos de participação nas decisões da escola, alguns colegiados passam a se formar dentro do espaço

escolar, a fim de garantir o direito de todos, em destaque o conselho escolar. Os indivíduos que compõem essa instituição devem pautar suas ações pelo diálogo e pela alteridade, sob pena de pouco restar de democrático nas ações coletivas. Diante disso, a busca da força do argumento parece ser a alternativa (HABERMAS, apud, SOUZA, 2009).

II.V INSTÂNCIAS COLEGIADAS: os desafios diante de um novo modelo de gestão das escolas

A LDB/1996, em seu artigo 14, confere aos sistemas de ensino a autonomia para promover a gestão democrática, ao mesmo tempo em que enfatiza o princípio da participação, tanto a dos profissionais da educação na definição dos processos pedagógicos, como a da comunidade nos conselhos. Fica claro, portanto, que, sem a concretização desses princípios, não há possibilidade de exercício da democracia.

Apesar de seu processo de concretização ter início com a LDB, experiências de democratização da escola são encontradas em projetos educacionais da Escola Nova, na década de 20. A discussão na Escola Nova tinha uma proposta educativa explícita de desenvolver na criança os sentimentos comunitários que garantiriam a vida democrática, além de permitir a colaboração da família na obra da escola (ABRANCHES, apud GALINA, 2007).

Apesar desses antecedentes ocorridos na década de 20, a gestão democrática, só teve seu apogeu no Brasil na década de 80, quando, ainda segundo Abranches, no Congresso Mineiro de Educação, propôs-se a implantação dos conselhos escolares como forma de combater os resquícios de autoritarismo e por acreditar que a participação da comunidade resultaria em melhoria para a qualidade do ensino.

A partir dos anos 90, ocorre, portanto, a consolidação de um processo de reforma do Estado e da gestão, centrado na minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas. Na área educacional vivenciam-se, em toda a América

Latina, mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que alteram o panorama da educação básica e superior.

Tal processo implica, pelos menos, duas frentes articuladas, destacadas por GRACINDO (2005), que dizem respeito à importância de conhecer e intervir, propositivamente, na legislação educacional. Ou seja, é preciso primeiro conhecer a Lei de Diretrizes e Bases, as leis que regulamentam os sistemas educativos, entre outros, não em uma perspectiva meramente legalista e normativa, buscando a compreensão destes aparatos jurídicos como instrumentos vivos das políticas educacionais, dimensionando esses dispositivos e alocando-os como aliados na luta pela democratização da escola. A segunda frente implica na articulação entre professores, coordenadores, supervisores e orientadores educacionais, alunos, funcionários, pais de alunos e a comunidade local em defesa da consolidação de mecanismos de participação, visando a efetivação de um novo processo de gestão, onde o exercício democrático expresse as possibilidades de construção de uma nova cultura escolar.

O conselho escolar está previsto como instância colegiada, que legitima o processo de gestão democrática. Além do mesmo, temos outros processos coletivos, inovadores de escolha, decisão e participação, dentre os quais, destacam-se: **a Conferência Distrital de Educação, o Fórum Distrital de Educação, o Conselho de Educação do Distrito Federal, a Assembleia Geral Escolar, o conselho de classe e o grêmio escolar.**

A Conferência e o Fórum Distritais de Educação constituem-se em espaço de formulação e avaliação das políticas de educação. Já, o *Conselho de Educação do DF*, é um órgão mais voltado ao funcionamento das redes públicas e privadas do Sistema de Ensino do DF. Enquanto, os colegiados, que deveriam estar envolvidos diretamente, dentro “dos muros” da escola, são a *Assembleia Geral Escolar*, instância máxima de participação direta da comunidade escolar, que reúnem-se para deliberar sobre as ações da escola, o *conselho de classe*, no qual o foco maior está no desempenho pedagógico dos alunos, o *grêmio estudantil*, organização dos docentes, canal de formação de cidadãos e, o *conselho escolar*, “órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar” , que se destaca por abarcar representantes de todos os segmentos. (Lei 4751/2012)

O Artigo 25, da referida lei, trata das atribuições que competem ao Conselho Escolar, dentre estas, as de maior destaque são relativas ao papel de fiscalizador e o de contribuição nas deliberações de cunho administrativo, pedagógico, político e financeiro da instituição, garantindo efetivamente o cumprimento dos princípios de participação, autonomia e transparência nas ações escolares, previstos na legislação que rege a gestão democrática.

O Conselho Escolar, como órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não deve configurar-se como instrumento de controle externo, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. E, nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que a função principal do Conselho Escolar está ligada à essência do trabalho escolar, isto é, está voltada para o desenvolvimento da prática educativa, na qual o processo ensino-aprendizagem deve ser o foco principal, sua tarefa mais importante. Com isso, a ação do Conselho Escolar torna-se político-pedagógica, pois se expressa numa ação sistemática e planejada, com o intuito de interferir sobre toda a realidade escolar, transformando-a.

As instâncias colegiadas são os espaços de representação dos segmentos da escola: discentes, docentes, pais e comunidade. É pela utilização desses espaços, fruto da conquista da própria comunidade, que a gestão democrática ganha força e pode transformar a realidade escolar. Isso depende, das relações que se estabelecem entre os segmentos e a direção da escola.

Segundo Veiga (apud GALINA, 2007), pode-se considerar que a escola é uma instituição, na medida em que a concebemos como a organização das relações sociais entre os indivíduos dos diferentes segmentos ou então como o conjunto de normas e orientações que regem essa organização. Por isso torna-se relevante as discussões sobre a estrutura organizacional da escola, geralmente composta por conselho Escolar e pelos conselhos de Classe que condicionam tanto sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade.

Abranches (apud GALINA, 2007), ressalta que os órgãos colegiados têm possibilitado a implementação de novas formas de gestão por meio de um modelo

de administração coletiva, em que todos participam dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas unidades escolares, envolvendo as questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

No processo de avaliação da escola, o sentido de qualidade mercantil, que tende a identificar a educação como mercadoria, um resquício neoliberal, em que o produto da educação quase sempre é apresentado pelas notas escolares, tornando-se o foco privilegiado das avaliações. Não compartilha com uma educação democrática, que gera uma dimensão de avaliação processual, concebida pela participação de todos os interessados.

Segundo a legislação que rege a educação democrática, que tem como princípio mor a participação de todos, o conselho escolar, vem como instância de maior valor representativo dentro das instituições escolares.

O conselho escolar é um órgão colegiado, representante da Comunidade Escolar, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora. Ele dá pareceres referentes ao trabalho de organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar, em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais da Secretaria de Estado de Educação, observando a Constituição, a LDB, o ECA, o Projeto Político-pedagógico e o Regimento Escola/Colégio, para o cumprimento da função social e específica da escola (Estatuto do Conselho Escolar, 2005).

O Conselho Escolar é a instituição que deveria coordenar a gestão escolar, especialmente no que diz respeito ao estudo, planejamento e acompanhamento das principais ações no dia-a-dia da escola. É um espaço privilegiado para o exercício da vivência cidadã e apropriação de diferentes saberes que favorecem a democracia.

Em face do exposto, constata-se que o Conselho Escolar é o grande aliado da direção na gestão da escola. No entanto, para que essa parceria realize um trabalho de acordo com o esperado e satisfaça a comunidade, é preciso que haja sintonia entre os parceiros e abertura por parte da direção para ouvir e aceitar a voz do conselho. É fundamental que se estabeleça uma relação de respeito pela opinião de uns e outros, cumplicidade nas tomadas de decisão e, principalmente, que todos

tenham objetivos comuns. A participação do conselho deve se dar de forma autônoma, espontânea e consciente.

Uma vez que, como segundo WERLE (apud GALINA, 2007), não existe um Conselho no vazio, ele é o que a comunidade escolar estabelecer, construir e operacionalizar. Cada conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. Se forem relações de responsabilidade, de respeito, de construção, então, é assim que vão se constituir as funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. Ao contrário, se forem relações distanciadas, burocráticas, permeadas de argumentos, tais como: " já terminou meu horário", " este é meu terceiro turno de trabalho", "vamos terminar logo com isto", "não tenho nada a ver com isto", com que legitimidade o conselho vai deliberar ou fiscalizar? Não basta a lei que ampare, sem que o cidadão a exerça e a faça valer.

Mesmo existindo a Lei, o colegiado, na maioria das escolas configura-se apenas como um órgão consultivo, no qual o próprio nome já explicita a ideia de que ele não toma decisões, mas apenas é consultado sobre os problemas da escola. E, nesse prisma, o colegiado passa a discutir mais questões burocráticas, a endossar prestações de contas e a confirmar decisões já realizadas pela direção.

E, tal modelo de gestão, historicamente construído, nas bases do autoritarismo, de longe parece ter fim, uma vez que a manutenção do mesmo é o que assegura o poder para muitos. Contudo, não parece possível erradicar o autoritarismo, prevalecendo o perfil do gestor autoritário; sem diálogo; com discursos demagógicos; que supera a violência agindo de forma preconceituosa. Nem tampouco construir uma gestão democrática, atendendo apenas ao grupo da situação.

Uma vez que, se a democracia nasceu como a política do sujeito, segundo prega TOURAINE (apud SOUZA, 2009), ou melhor, do indivíduo, ela hoje é a expressão dos grupos, provocando nas democracias mais consolidadas o fenômeno da apatia política, que freqüentemente chega a envolver cerca da metade dos que têm o direito ao voto (BOBBIO, apud SOUZA, 2009), ou seja, os grupos de oposição ou, simplesmente, aqueles que não compartilham das opiniões dos gestores passam a se anular, a não exercer sua cidadania, temendo represálias.

A democracia na escola só será real e efetiva se puder contar com a participação da comunidade, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito, nesse espaço. É preciso fazer com que a gestão democrática se realize concretamente na prática do cotidiano escolar, pois, “só participa efetivamente quem efetivamente exerce a democracia” (ANTUNES, apud DALBÉRIO, 2008). É preciso fazer valer a força dos colegiados, pois somente assim estará garantido o princípio da autonomia.

É bem verdade que colegiados, isoladamente, não se fazem suficientes para a implementação da gestão democrática. Eles a auxiliam, seguramente, mas podem mesmo se tornar aparelhos burocratizantes e pouco democráticos. O seu potencial só se confirmará quando as pessoas do universo escolar tomarem a democracia e o diálogo como princípio. Não dando espaço à apatia política, à burocracia, ao pressuposto de vontade da maioria ou democracia de grupos, pois estes obstáculos jamais permitirão que a democracia se efetive. É preciso enfrentar a tudo e todos que emperram o estabelecimento dos ideais e princípios democráticos.

Agora, avançando para uma idéia mais ampla e moderna de colegiado, ter-se-ia a função deliberativa, na qual ao conselho cabe definir diretrizes, elaborar projetos, aprovar questões, decidir sobre os problemas da escola, indicar profissionais para frentes de trabalho, garantir o cumprimento das leis, eleger pessoas, deliberar questões da escola, da qualidade do ensino, do Currículo, apontar falhas e buscar soluções conjuntas para os problemas e, principalmente, discutir a proposta político-pedagógica da escola, da qual dependerá o cumprimento de todas as outras atribuições.

Esse novo conceito de gestão, que abre espaço para que os colegiados - legítimos representantes da comunidade escolar - tomem parte nas decisões e na gestão da escola, não acontece de maneira simples e plenamente satisfatória. Ainda existem muitos obstáculos que se contrapõem à participação coletiva exigida na democracia: o autoritarismo que, conforme enfatiza Paro (apud GALINA, 2007), ao afirmar que “uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulados com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à democracia”, é uma questão histórica a ser resolvida. E, de acordo com CICESK E ROMÃO (apud GALINA, 2007), outros fatores também dificultam a participação da comunidade, um deles é a falta de programas sérios,

consistentes e permanentes, que possibilitem a capacitação dos segmentos escolares.

É necessário, portanto, criar condições concretas para que essa participação ocorra de fato, para que a classe trabalhadora tenha condições de se apropriar da escola e que a escola, por sua vez, se esforce para democratizar o saber sem que isso lhe seja imposto, para que todos tenham condições de intervir com segurança e autonomia. Enfim, é preciso orientar, formar, chamar a comunidade ao conhecimento, à propriedade do que lhe é de direito e de dever dentro do espaço educacional.

Dentro dessa perspectiva de formação e, com o objetivo que as decisões do Conselho Escolar não sejam monopolizadas pelo diretor, é necessário que haja a conscientização dos segmentos envolvidos.

A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino, em consonância com o processo de democratização da sociedade, criou, mediante a Portaria Ministerial n.2.896/04, o Programa Nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares. Entre seus objetivos, constam: ampliar a participação da comunidade escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas; apoiar a implantação e o fortalecimento dos Conselhos; promover, em parcerias com os sistemas de ensino, a capacitação dos conselheiros escolares; apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola (Portal do MEC)

Acredita-se que a capacitação seja o caminho para a participação mais consciente e cidadã desses representantes da comunidade. Uma vez que é fato que ainda há muito a enfrentar e vencer para conhecer mais a fundo as dificuldades e os obstáculos que impedem a concretização da teoria. Já que os conselhos não têm atendido aos pressupostos democráticos, nem propiciado a vivência cidadã ou representado os interesses coletivos.

É preciso também rever as práticas administrativas, as relações de poder e as atitudes individuais que têm dificultado o processo democrático.

Os princípios de participação, autonomia e transparência, essenciais à gestão democrática, devem ser respeitados, uma vez que segundo estes todos os envolvidos no processo educacional: professores, pais, alunos e a comunidade, representados pelas instâncias colegiadas, devem participar da gestão, assim como todas as ações e decisões tomadas devem ser de conhecimento de todos.

Os espaços de participação representados pelo Conselho de Classe, Conselho Escolar, APMF e o Grêmio Estudantil são ramificações importantíssimas para a gestão escolar democrática. Como democracia é sinônimo de diálogo, envolvimento e participação, os colegiados devem ser cada vez mais valorizados, incentivados e priorizados no interior das escolas.

É possível concluir, que a ação efetiva destas representações podem se transformar mais tarde numa mudança significativa para a profissão-professor, que durante décadas vêm sendo culpabilizados porque não respondem às exigências da atividade escolar diária, numa história de isolamento no interior da sala de aula, impedidos de uma mudança de status sociocultural, além da valorização e desenvolvimento maior da comunidade, uma vez que participando e fazendo valer seus direitos e deveres de cidadão, continuarão a ter esperança em uma sociedade mais justa, solidária, humanitária e digna, já que os alunos, futuro desta, também farão valer os ideais democráticos, tornando-se cidadãos de fato e direito.

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Lakatos e Marconi (1991) subdividem os diversos métodos em duas categorias:

Métodos de abordagem: são métodos que adaptam as bases lógicas. Fluxos filosóficos que se propõem a explicar como se confere o conhecimento da realidade. São quatro nesse conceito:

- Indutivo- partem de premissas particulares para os gerais.
- Dedutivo- parte de premissas gerais e teóricas, além de leis para chegar na específica.
- Hipotético- dedutivo- levanta uma hipótese e através de inferência dedutiva chega a uma conclusão.
- Dialético- pensa em problematizar o conhecimento, investigando a realidade de acordo com a mudança dialética que acontece na natureza e na sociedade.

Métodos de procedimentos:

- Históricos- são levantamentos de dados através de documentos.
- Comparativos- comparar dois ou mais objetos.
- Estatístico- pesquisa quantitativa baseia-se em conhecimento estatístico para desenvolver a pesquisa.
- Etnográfico- estudo do comportamento de uma determinada etnia.
- Estudo de caso- estudo de um caso específico.

Assim GOLDMANN (apud LUDKE, 1986) expõe que “um método se justifica na medida em que nos permita melhor conhecer as obras que nos propusemos estudar”. É com esse interesse que este trabalho vem engrandecer a pesquisa acadêmica.

A partir do momento em que o homem começou a tomar consciência do mundo exterior e a interrogar-se a respeito dos fatos da natureza, foi influenciado pelo impulso de "querer saber". Essa pretensão por conhecimentos levou à vontade de

"saber fazer", ou seja, de descobrir os caminhos que pudessem conduzi-lo ao seu objetivo. Logo, método é entendido como a ordem em que se devem dispor os diferentes processos necessários para se atingir um resultado desejado.

Uma vez que o método dedutivo é uma forma de raciocínio essencialmente tautológica, ou seja, permite concluir, de forma diferente, a mesma coisa. E, seu caráter apriorístico de raciocínio, pressupõe que a partir de uma afirmação geral supõe-se um conhecimento prévio. Observando a seguinte premissa:

Todo homem se locomove sobre duas pernas

Henrique é homem

Logo, Henrique se locomove sobre duas pernas.

Embora o processo lógico do raciocínio acima esteja correto, a teoria não corresponde a uma realidade, uma vez que Henrique pode ser paraplégico (cadeirante).

Portanto, este método não favorece um estudo fiel e uma conclusão exata do objeto, apenas esclarece o que já está implícito.

Na visão de Bacon, somente através da observação é que se torna possível conhecer algo novo. O método indutivo é assim fundamentado, onde nele se privilegia a observação como processo para se atingir o conhecimento (ARAÚJO, apud LUDKE, 1986).

Para Teixeira (apud LUDKE, 1986), a indução não é um raciocínio único e sim compreende um conjunto de procedimentos: uns empíricos, outros lógicos e outros intuitivos. Ela realiza-se em três etapas: 1) observação dos fenômenos a fim de se descobrir as causas de sua manifestação; 2) descoberta da relação entre eles: aproximação dos fatos ou fenômenos; 3) generalização da relação entre fenômenos e fatos semelhantes não observados. Exemplo: observa-se que Pedro, José, João, etc. são mortais; verifica-se a relação entre ser homem e ser mortal; generaliza-se dizendo que todos os homens são mortais (RODRIGUES, apud LUDKE, 1986).

Logo, os argumentos indutivos aumentam o conteúdo das premissas, com sacrifício da precisão, ao passo que os argumentos dedutivos sacrificam a ampliação do conteúdo para atingir a "certeza".

Veja:

Exemplo de raciocínio indutivo:

O calor dilata o ferro; particular;
 O calor dilata o cobre; particular;
 O calor dilata o bronze; particular;
 O ferro, o cobre e o bronze são metais
 Logo, o calor dilata os metais; universal, geral.

Se por meio da indução chega-se a conclusões verdadeiras, já que baseadas em premissas igualmente verdadeiras, no método dedutivo as conclusões são apenas prováveis (TORRES, apud LUDKE, 1986).

No positivismo sua importância foi reforçada e passou a ser proposto também como o método mais apropriado para investigação nas ciências sociais, uma vez que serviria para que os estudiosos da sociedade abandonassem a postura especulativa e utilizassem a observação para atingir o conhecimento científico.

A principal crítica ao método indutivo consiste no salto indutivo que ele propõe, pois a partir de afirmações sobre o passado e o presente não podem ser deduzidas prognoses absolutamente seguras sobre o futuro. IMAGUIRE (apud LUDKE, 1986) afirma que a validade universal de uma hipótese científica não pode ser verificada totalmente através de um número finito de observações, medições e experimentos. GEWANDSZNAJDER (apud LUDKE, 1986), em outras palavras também aponta esta falha, ao comentar que “o nível de generalizações das leis e teorias científicas não nos permite estabelecer sua verdade por simples observação”.

[...] se os argumentos indutivos não garantem a verdade das conclusões, eles podem ser usados, segundo os indutivistas, para garantir uma probabilidade, às vezes elevada, para suas conclusões. Portanto, da observação de que alguns cisnes são brancos e de que o Sol nasce todo dia, podemos inferir que é provável que todos os cisnes sejam brancos e que o Sol nascerá amanhã” Gewandsznajder (1989, p. 48).

Já o método hipotético-dedutivo passa por fases certas e não discutíveis, com a idéia de um problema, parte para a observação cuidadosa, hábeis antecipação e intuição científica, dedução das conseqüências na forma de proposições passíveis

de testes, quando não consegue mostrar o que pode falsear a hipótese, tem-se uma corroboração.

O método se funde na observação e, hipóteses que podem ser confundidos com o indutivo, pois também tem esse rumo de explicação, mas o hipotético-dedutivo não se limita a generalização com o empírico das observações segue o caminho das teorias e leis. Como os resultados podem deduzir e fazer previsões, que podem ser confirmadas ou negadas.

Já método dialético é uma possibilidade de caminho na construção do saber científico no campo das ciências humanas. Ele torna-se a trajetória percorrida pelo **sujeito** (pesquisador) na busca de conhecer e perceber-se na construção desse conhecimento do **objeto** (fenômeno/fato investigado) que se constrói e (des) constrói nas interações entre o sujeito e o objeto.

O exercício dialético nos permite compreender que o homem enquanto ser histórico na produção de uma vida material estabelece relações de negação com o mundo e com ele próprio, criando contradições e gerando conflitos nas relações que se tornam a base da organização de sua vida social.

A dialética torna-se uma possibilidade à reflexão da prática educativa.

O método dialético reconhece a dificuldade de se apreender o real, em sua determinação objetiva, por isso a realidade se constrói diante do pesquisador por meio das noções de totalidade, mudança e contradição. A noção de **totalidade** refere-se ao entendimento de que a realidade está totalmente interdependente, interrelacionada entre os fatos e fenômenos que a constitui. Já a noção de **mudança** compreende que a natureza e a sociedade estão em constante mudança e que elas tanto são quantitativas quanto qualitativas. Enquanto isso a noção de **contradição** torna-se o motor da mudança. As contradições são constantes e intrínsecas à realidade. As relações entre os fenômenos ocorrem num processo de conflitos que geram novas situações na sociedade.

A ciência para Karl Marx (apud LUDKE, 1986), mentor da dialética, não é uma coisa feita, ela tem uma história que se perpetua, mas também é um devir. Nesse caso, para se compreender a ciência necessita-se de buscar o estudo do passado científico como suporte e base do novo, a ser descoberto.

Como método, a dialética representa a realidade em movimento indo para além das aparências. A mudança torna-se uma possibilidade no modo de pensar dialético por meio da superação da desigualdade na produção e distribuição dos resultados do trabalho coletivo.

As transformações tornam-se possíveis porque o homem é um ser dialético e pensa de forma dialógica, estabelecendo com os fenômenos que conhece um movimento de reflexão e crítica. E, para uma pesquisa que se intitula atual, buscando benesses para uma estrutura vigente, num molde democrático de gestão, além de seguir um método dialético, caberá uma avaliação qualitativa dos fatos e um estudo de caso minucioso da práxis.

A pesquisa tradicional era baseada no positivismo de Comte, segundo o qual, o método de estudo dos fenômenos sociais deviasse aproximar daquele utilizado pelas ciências físicas e naturais. Surgem, assim, novas propostas de abordagens: a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística ou estudo de caso. São soluções metodológicas novas, diferentes, mas ainda num estado embrionário e onde a bibliografia apresentada ainda é escassa.

São cinco as características básicas da pesquisa qualitativa, chamada, às vezes, também de naturalística: a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Estas são características gerais. Assim, a pesquisa qualitativa pode assumir diversas formas, dentre as quais, o estudo de caso.

O estudo de caso teve sua origem na análise das patologias clínicas, expandindo para as ciências humanas, hoje é adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de pesquisa, segundo VENTURA (apud LUDKE, 1986).

O estudo de caso tem uma importância crescente como instrumento de pesquisa, contudo como qualquer linha de estudo, apresenta suas vantagens e limitações, além do investigador ter uma preocupação especial com as generalizações, próprias do método naturalístico.

Na posição de LÜDKE e ANDRÉ (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado.

Tendo em conta as posições dos autores apresentados, o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

O estudo de caso, em si, é quando se estuda uma unidade ou parte de um todo. No entanto, em relação aos estudos de caso, deverá haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso.

Para os estudos de caso naturalísticos ou que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as características consideradas fundamentais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo.

A revisão bibliográfica é sempre útil para fazer comparações com outros casos semelhantes, buscar fundamentação teórica e também para reforçar a argumentação de quem está descrevendo o caso.

O delineamento de um estudo de caso naturalístico, segue as seguintes fases: exploratória (especificar os pontos críticos; estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo e localizar as fontes de dados necessárias ao estudo);

delimitação do estudo (determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo para proceder à coleta de informações, utilizando instrumentos variados); análise sistemática e elaboração do relatório (estabelecer um movimento teoria-prática, podendo iniciar desde a fase exploratória).

Dentro dessa linhagem didática, a aparelhagem instrumental nas pesquisas de índole qualitativa, são : a observação, a entrevista e a análise documental.

A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Caso a observação seja eleita como técnica de levantamento de dados num determinado trabalho, resta determinar, primeiro, o grau de participação do pesquisador no trabalho de campo, segundo, a explicação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma da sua inserção na realidade.

Um segundo instrumento básico para a coleta de dados é a entrevista. Uma das grandes vantagens deste instrumento é que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado. O pesquisador deve lançar questões relacionadas com seus objetivos específicos, a fim de chegar o mais fidedigno possível aos resultados almejados.

Um terceiro instrumento de levantamento de informações é a chamada análise documental. Esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Por fim, a análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e validade nas abordagens qualitativas. A análise, após a coleta de dados, passa por uma primeira fase de classificação e organização dos dados, num processo reiterativo da leitura e releitura do material, seguidas de uma segunda fase, mais delicada, chamada de teorização.

Com base nas aplicações apresentadas, evidenciam-se as vantagens dos estudos de caso: estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema,

focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles.

Mas há também limitações. A mais grave, parece ser a dificuldade de generalização dos resultados obtidos. Pode ocorrer que a unidade escolhida para investigação seja bastante atípica em relação às muitas da sua espécie. Naturalmente, os resultados da pesquisa tornar-se-ão bastante equivocados. Por essa razão, cabe lembrar que, embora o estudo de caso se processe de forma relativamente simples, pode exigir do pesquisador muita atenção e cuidado, principalmente porque ele está profundamente envolvido na investigação. Sendo assim, os argumentos mais comuns dos críticos dos estudos de caso estão no risco de o investigador apresentar uma falsa certeza das suas conclusões e fiar-se demais em falsas evidências. Em decorrência disso, deixar de verificar a fidedignidade dos dados, da categorização e da análise realizada. A recomendação para eliminar tal ocorrência é elaborar um plano de estudo de caso que previna prováveis equívocos subjetivos.

Portanto, depreende-se a idéia de que o conhecimento científico é conjectural, uma vez que verdades inquestionáveis não existem e que uma teoria pode ser refutada e substituída por outra mais adequada, GEWANDSZNAJDER (apud LUDKE, 1986).

SANTOS (apud LUDKE, 1986) analisa o conhecimento científico, argumentando que ele não segue um roteiro previsível com procedimentos definidos e infalíveis. A pesquisa científica se caracteriza como um processo permanente de busca e investigação.

Bem como analisa SILVA E MENEZES (apud LUDKE, 1986), “não há apenas uma maneira de raciocínio capaz de dar conta do complexo mundo das investigações científicas”. Elas propõem empregar mais de um método na pesquisa, ampliando, assim, as possibilidades para se realizar uma análise e se obter respostas para os problemas a serem estudados. TEIXEIRA (apud LUDKE, 1986) também frisa a importância de se utilizar os métodos em todas as ciências de forma complementar.

Uma característica de ambos os métodos, é que podem ir do geral para o particular ou vice-versa, num sentido ou no inverso. Ambos utilizam a lógica e

chegam a uma conclusão. Em última instância, sempre têm elementos filosóficos subjacentes.

Entretanto, como destaca MELLO (apud LUDKE, 1986) “Quem sabe aonde quer chegar, escolhe certo o caminho e o jeito de caminhar”, opto pelos métodos indutivo, em parceria com o dialético e o estudo de caso para orientar meu trabalho, uma vez que observarei os atores que participam do dia – a – dia da escola, além de traçar um paralelo com a pesquisa documental, histórica e bibliográfica que se constituirão em ricas fontes de informações para que a pesquisa alcance o seu objetivo.

De maneira qualitativa uma vez que este estudo não se prende apenas às pesquisas bibliográfica e documental, mas também, busca informações em escola pública, respeitando as ideias e considerações do Conselho Escolar, equipe gestora, pais, alunos, professores e demais servidores.

Assim, na busca por mais informações, realizou – se o estudo de caso recorrendo à técnica de questionário. Dessa forma, o questionário disponibilizará informações que representam uma coleta de dados a serem analisados na pesquisa. Neste contexto será entrevistado **o diretor**; ao menos um representante de cada segmento de **ex membros do conselho escolar**, uma vez que a gestão 2014, é de novatos, proporcionando traçar um paralelo, sobre as ações realizadas, as mudanças ocorridas, possíveis retrocessos e ações necessárias.

Foram aplicadas perguntas dissertativas, baseadas na realidade vivida e, nas reais atribuições do conselho, utilizando uma linguagem simples, a fim de que facilite a compreensão e sirva de instrumento diagnóstico, mas também de reflexão.

Efetuada a coleta de dados, o próximo passo foi a análise dos dados, promovendo, dessa forma, um diálogo entre os teóricos, as respostas ao questionário e os documentos pesquisados.

III.I Relatório sobre a coleta de dados

A escola pesquisada trata-se de uma escola nova, que já foi submetida a 4 equipes gestoras em 5 anos de existência e, devido a essa rotatividade de gestores, ainda não conseguiu construir sua identidade.

A equipe gestora atual é inexperiente, os gestores nunca participaram de direção e tampouco têm formação específica para tal, fatores que agravam a dificuldade em lidar com as demandas da escola e, dificultam o relacionamento com a equipe docente e discente.

O conselho escolar pesquisado, da gestão 2013, era composto por 7 integrantes, dentre estes, apenas 3 se disponibilizaram a participar: um representante do segmento pai, um do segmento professor e o orientador escolar. Dos demais integrantes uma aluna não foi encontrada, pois mudou-se de setor, o diretor recusou-se e intimidou o ex vice diretor e uma membra do segmento professor a não participarem, sobre o argumento de que havia filmado-os comigo e, que a minha pesquisa, não se passava de um recurso para conspirar contra a sua gestão. Contudo, os dois membros que se recusaram a participar, compartilham da mesma opinião dos entrevistados, relatando informalmente suas angústias.

Desde já, afirmo que, apesar de o diretor ter divergências políticas com relação a minha pessoa, procurei ser o mais imparcial possível em meus relatos, buscando embasamento naquilo que os entrevistados colocaram, em questionário construído em parceria e sob avaliação do orientador, o qual buscou direcionar-me pela imparcialidade, prevenindo-me com relação a equívocos subjetivos. Entretanto, é impossível, não nortear meu trabalho com base nas minhas observações, uma vez que compus o quadro de professores no ano em questão e optei pela pesquisa qualitativa e estudo de caso, que prevê a participação do observador, como é previsto por LUDKE e ANDRÉ (1986).

Infelizmente, essa é a realidade da escola: uma escola que ainda não construiu o seu PPP, na qual o conselho escolar não teve voz, inclusive todos os membros deixaram o conselho, devido a isto e, vários professores deixaram a escola, além do vice-diretor não querer participar da gestão 2014-2016, por não compartilhar do mesmo posicionamento do diretor. Tais fatos são facilmente comprováveis em uma auditoria na escola.

Claro, que conforme LUDKE e ANDRÉ (1986), existe a dificuldade de generalizações no estudo de caso, uma vez que a unidade de estudo possa ser atípica com relação às muitas da mesma categoria. Espero, realmente que este seja um caso atípico, uma vez que se outras escolas enfrentam tal realidade, é preciso, com urgência, traçar novos rumos ao processo de gestão democrática vigente no Distrito Federal. Ressaltando que os problemas enfrentados pela escola pesquisada, revelam falhas não apenas da equipe gestora, mas dos encaminhamentos dados pela Secretaria de Educação.

IV. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme, objetivou-se primeiramente neste projeto de pesquisa, analisar se o conselho escolar, da escola avaliada, cumpria seu papel de agente fiscalizador e participativo da gestão, de acordo com suas atribuições previstas na lei distrital de gestão democrática, foi possível concluir que é preciso avançar muito ainda.

IV.I RELAÇÕES DE PODER: conhecimento da lei e das atribuições de conselheiro e o autoritarismo historicamente construído

Desde a década de 80, discute-se sobre a gestão democrática, como é previsto na Constituição Federal, no inciso IV do art.206, promulgada em dezembro de 1988, logo em seguida, na década de 90, é reforçada sua regulamentação, pela Lei de diretrizes e bases da educação, em seu art. 3º, inciso VIII. E, mais recentemente, criada a lei 4751/2012, no Distrito Federal.

Entretanto, a escola pública viveu um clima de autoritarismo, em boa parte da sua história, na qual as decisões sempre ficaram a cargo de seu diretor e, essa relação de subordinação historicamente implantada, caminha em sentido oposto à nova política de gestão educacional, voltada à participação de todos e na descentralização do poder.

Entretanto, foi possível observar que não houve mudanças significativas e, ainda, a figura do diretor, tem sobressaído às demais.

Apesar de, em seus princípios, a lei distrital 4751/2012, em seu artigo segundo, inciso III, garantir:

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

É possível destacar na fala dos entrevistados, que tal princípio não é de usufruto de todos os segmentos da escola, uma vez que todos os entrevistados afirmam não ter conhecimento da lei e, os gestores, por sua vez, não demonstram interesse em instruí-los, a fim de fortalecer a relação de autoritarismo existente, conforme observa-se abaixo:

“H”:

“...o diretor ao meu ver é autoritário e desinformado.

...todos os sujeitos participantes precisam ter voz, mas na escola em que trabalho, isso não acontece devido ao autoritarismo da direção.

...o diretor não conhece as funções do Conselho Escolar ou, se conhece, não valoriza ou respeita. Acha que o cargo dele está acima de tudo na escola. É decepcionante.”

“C”:

“...os segmentos não são ouvidos.

Houve momentos de autoritarismo, constrangimento e conflitos entre todo o grupo de funcionários.”

“P”:

“Olha, na verdade, eu só fui chamada pra assinar uns papéis.”

Desse modo, vemos que os ideais democráticos não são respeitados, apesar de a lei garantir que a gestão seja a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma, democrática, pois traduz a idéia de comunicação pelo envolvimento coletivo, por meio da discussão e do diálogo, segundo BORGES (apud GALINA, 2007).

No entanto, ao invés de escolas, nas quais prevaleçam a participação e o diálogo com objetivos comuns, observa-se a dificuldade para a constituição dessa educação política e, pior, em seu lugar parece haver a constituição de elementos de reprodução do autoritarismo pela própria educação escolar. Infelizmente, alguns gestores ainda insistem em impôr suas decisões.

Acredita-se que a democracia na escola só será real e efetiva se puder contar com a participação da comunidade, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito, nesse espaço. Espaço, este, que deveria ser proporcionado e incentivado, primeiramente, pelos gestores.

Contudo, o que acontece mais comumente é a inibição da participação e o estímulo a ouvir e obedecer. Um autoritarismo que diverge do discurso democrático. É a negação da participação, da transparência e da democracia e também da

possibilidade do ser humano se realizar como pessoa que decide, que opta, que participa e interfere. Assim, se por um lado, a legislação e os discursos inflamados neoliberais defendem a *democracia*, por outro, na prática, persiste a imposição, as decisões prontas, como experiências vivas no cotidiano de nossas escolas.

IV.II Princípio da participação

A participação é a diretriz maior do processo democrático.

Garantida pela LDB, em seu artigo 14:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

E, reafirmada na lei distrital 4751/2012:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

É consenso de todos os segmentos da escola entrevistados, que o direito à participação nas decisões da escola deve ser garantido, além de destacarem sua importância para o crescimento da instituição e da qualidade do ensino, entretanto, acreditam que questões pessoais ainda interferem no bem comum, conforme destaca, “C”:

“Concordo. Participar é se envolver e conhecer a realidade escolar. Estamos distantes desta participação efetiva, principalmente por ser difícil lidar com diversas opiniões e deixar de fazer a própria vontade.”

O quadro analisado, que apresenta a dificuldade em fazer valer o processo democrático nessa instituição, é legitimado pelo fato de não haver interesse do grupo em construir o instrumento mor de fortalecimento e garantia das decisões coletivas na escola: o Projeto Político e Pedagógico. Conforme, afirmam os entrevistados:

“Não fora construído o projeto político pedagógico.” (C)

“...em minha escola o Conselho Escolar é bem apagado. Não há elaboração do PPP de forma efetiva e incisiva.” (H)

O interesse da ação política é o poder (SOUZA, apud SOUZA, 2009). E uma das maneiras de garantir a descentralização desse poder é o PPP. Uma escola que não se empenha em construir a sua identidade em traçar e registrar seus rumos, jamais avançará democraticamente. É preciso, certificar-se de que o PPP é um documento e a lei prevê sua construção e cumprimento (LDB 9394/96).

Tal postura retrógrada, que se estabelece e não modifica no dia-a-dia da instituição, tem desacreditado os profissionais, que se anulam nas reuniões, não se posicionam nas decisões, adoecem com frequência e, quando têm oportunidade, deixam a escola. Como fazem questão de desabafar:

“O conselho participou com a elaboração da lista de prioridades, mas os recursos demoram a chegar e estas são redefinidas. A direção apenas mostra notas e orçamentos.” (C)

“Às vezes participa, mas não possui voz tão ativa na escola e a direção acaba vencendo conforme sua vontade.” (H)

“O conselho na escola só se reunia quando solicitado pela direção.” (H)

“Um conselho não atuante, chamado apenas para favorecimento de minorias.” (C)

“A gestão não tem sido participativa.” (C)

“...quem não aguentou tanta incompetência pediu pra sair.” (H)

“Muitos resolvem deixar a instituição.” (C)

Após essa análise, constata-se que a direção e o conselho escolar não podem perder de vista que a construção da democracia perpassa pela tomada de consciência de que as dimensões pedagógica, administrativa e financeira estão interligadas e fazem parte do todo que é a escola. Contudo, sem a participação efetiva dos diversos segmentos que constituem a comunidade escolar a gestão democrática se esvazia e está fadada ao fracasso. E, o brilho e a beleza da educação a cada dia diminuirá entre seus autores.

V. CONCLUSÃO

A justificativa dada para o início desse trabalho era a de entender o porquê de tantos problemas pedagógicos e administrativos enfrentados pela escola pesquisada – uma escola nova, que já passou por 4 equipes gestoras, situada na periferia de Ceilândia.

Foi posto em questão a dificuldade da escola em fazer valer os ideais democráticos e os desafios do conselho escolar em exercer suas atribuições neste contexto.

Foi realizado um estudo aprofundado da legislação que rege os ideais e princípios democráticos, bem como das possíveis relações de poder existentes nos muros da escola, da função e desafios do conselho escolar, além da importância do Projeto Político Pedagógico para a efetivação da gestão democrática.

Em seguida, um estudo de campo efetivou-se na escola, a fim de legitimar as hipóteses levantadas, com os objetivos específicos de verificar se o conselho escolar vem desempenhando seu papel de fiscalizador da gestão escolar; investigar se o conselho desenvolve seu papel nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiro da gestão escolar; investigar como os membros do conselho escolar percebem os efeitos da lei de gestão democrática na escola e agem diante das relações de poder existentes.

Traçando uma análise entre o referencial teórico, as observações feitas na escola e as entrevistas realizadas, infelizmente, constata - se que o conselho escolar não tem conseguido cumprir suas atribuições e, os gestores estão despreparados para atender às demandas de uma gestão verdadeiramente democrática.

O que se confirma é que a escola reproduz as relações de poder historicamente construídas, baseadas no autoritarismo e no poder centralizado.

Entretanto, as demandas sociais vigentes, não mais atendem a um modelo ditatorial e a insistência em reproduzir o autoritarismo historicamente construído, tem refletido no mau desempenho dos alunos, uma vez que tanto o corpo docente e discente, da escola, se mostra desmotivado.

Se faz necessário, portanto, a intervenção do Estado nessa situação, promovendo a formação continuada de seus gestores, instruindo-os sobre o fazer democrático e escolar. Para que os mesmos levem a comunidade a cobrar os seus direitos e exercer os seus deveres de forma cidadã e eficaz, para o bem comum da instituição.

Uma escola não se faz sozinha. Uma escola não se faz sem planejamento e participação coletiva. É preciso acordar. É preciso fiscalizar. É preciso fazer valer a lei e a vontade coletiva. O sucesso ou o fracasso dos alunos dependerá de qual caminho for escolhido: lutar juntos ou ilhar-se.

VI. REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.** Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Brasília, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=337&Itemid=319>.

BRASÍLIA. **Lei Distrital 4751, de 07/02/2012.**

Como fazer a metodologia do TCC. FONTE: <http://comofas.com/como-fazer-a-metodologia-do-tcc/>, acesso 13:40, 15/03

DALBERIO, M. C. **Gestão democrática e participação na escola pública popular.** Minas Gerais. UFU. 2008.

DOURADO, L. F. **O conselho escolar e o processo de escolha do diretor de escola: a gestão democrática, eleição de diretores e a construção de processos de participação e decisão na escola.** MEC. 2005

GALINA, I. F. **Instâncias colegiadas: espaços de participação na gestão democrática da escola pública.**

GRACINDO, R.V. **Gestão democrática da educação: os conselhos escolares e a educação com qualidade social.** MEC. 2005

GONÇALVES, A. M. **Espaço de participação coletiva: a implementação do projeto político-pedagógico na escola pública a partir das representações sociais de docentes.** UNICAMP - Campinas – 2012

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Editora Einaudi, 1975,

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, **1986. 99p.**

MARQUES, L. R. **A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares**. UNICAMP. 2012

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008, p. 159-160

OLIVEIRA, J. F. de. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Goiás. Ed. UFG.

SOUZA, A. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Belo Horizonte. Educação em Revista. 2009

VII. APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENTREVISTADOS



Olá, você será submetido a uma entrevista com questões sobre as suas impressões a respeito do CONSELHO ESCOLAR. É importante que você relate com sinceridade as suas experiências, quando esteve à frente dessa instância na gestão 2013 do CEF 32. Sua identificação será mantida em sigilo.

Desde já agradeço sua contribuição para a veracidade desta pesquisa, que busca identificar os êxitos e problemas enfrentados pelo conselho escolar do CEF 32.

QUESTÕES PARA ENTREVISTA DOS MEMBROS DO CONSELHO ESCOLAR DO CEF 32 DE CEILÂNDIA

1. Qual foi o seu principal objetivo ao entrar para o conselho escolar?
2. Você tem conhecimento da lei de Gestão Democrática nº. 4751/2012?
3. Tem informações sobre as atribuições de um conselho escolar? Pode citar quais são?
4. Na sua opinião o conselho escolar tem contribuído para o crescimento pedagógico da escola? E na construção do projeto político e pedagógico?
5. O conselho escolar tem participado das deliberações com relação aos recursos financeiros da escola? Como isso se deu? Fiscalizou as ações da direção em relação a prestação de contas dos recursos recebidos pela escola? Como?
6. Como o conselho escolar atuava? Suas reuniões eram periódicas? Explique.
7. Você acredita que a opinião da comunidade é levada em consideração nas deliberações da direção escolar? Cite situações positivas e negativas com relação a isto.
8. Como você avalia o Conselho Escolar do CEF 32 nos últimos dois anos de implantação da Lei de Gestão Democrática? Explique.

9. Como você avalia o posicionamento da direção do CEF 32 nos últimos dois anos de implantação da Lei de Gestão Democrática? Explique.
10. Como você avalia sua atuação nos últimos dois anos de implantação da Lei de Gestão Democrática? A escola se fortaleceu? É mais participativa? Explique.
11. Fale sobre a afirmação: *“...a participação só é efetiva quando as pessoas que são chamadas a participar são colocadas em condições iguais e adequadas, pois não parece possível um sujeito participante avaliar o trabalho desenvolvido na escola se não tem acesso às informações que lhe permitam produzir tal avaliação.”* (BOBBIO, 2000). Você concorda? Por quê? Em que medida essa afirmação se aplica à escola em que você atua?
12. Em sua opinião a direção do CEF 32 reconhece a importância do Conselho e busca uma gestão de fato participativa, enxergando o Conselho como um aliado?

Professor Ricardo,

Conforme orientado pelo examinador ANTÔNIO A. S. JÚNIOR e as observações da professora Olga e do senhor, seguem as ressalvas:

1. Foram alterados os termos escritos incorretamente.
2. Foram revistas todas as bibliografias;
3. O conceito de Neoliberalismo revisto nas páginas 16 e 23;
4. Os trechos com caráter de conclusão no quadro teórico foram removidos;
5. O nome da escola e termos que não primam pela ética, foram removidos;
6. O equívoco, quanto haver questões objetivas, foi revisto;
7. A análise foi revista, com relação a maiores considerações;
8. E o título, também foi revisto.

Sem mais para o momento, aguardo retorno, para efetivar a impressão.

Qual o prazo para entrega da versão final encadernada?

Obrigada,

Rejane.

moodle.mec.gov.br/unb/mod/forum/discuss.php?d=6612