

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO
ESCOLAR PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO
PÚBLICO DA ESCOLA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Natália Pergher Miranda

**Santa Maria, RS, Brasil
2011**

**Contribuições da organização da gestão escolar para a
ressignificação do Espaço Público da Escola**

por

Natália Pergher Miranda

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de Práticas Escolares e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi
Co-orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil
2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CONTRIBUIÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR
PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO DA ESCOLA**

elaborada por
Natália Pergher Miranda

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Rosane Carneiro Sarturi, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)
(Co-Orientador)

Carmen Lucia Bezerra Machado, Dr^a. (UFRGS)

Maria das Graças C. S. M. G. Pinto, Dr^a. (UFPEL)

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 31 de Março de 2011.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas dificuldades e oportunidades de superá-las, novamente.

À minha família, fonte inquestionável de amor, confiança e carinho. Especialmente aos meus pais, Sérgio e Janete, que através de seus exemplos sempre foram a melhor referência a seguir.

À Família Farinha, por abrir as portas de casa e me acolher tão calorosa e carinhosamente. Em especial à Dona Lourdes, pelas palavras de apoio e incentivo que sempre tinham vez nas horas certas, e pelos cuidados com o corpo e a mente.

Ao Juliano, pelo novo sentido que deu à minha vida; por ser meu companheiro fiel aos/nos estudos; pelas risadas, lamentos, diversão (e pelos empréstimos do notebook). Referência de estudante e profissional dedicado, que busca e quer conhecer sempre mais. Quisera eu, quando chegar o teu momento de dissertar, representar a importância que tivestes para mim. Por todo o amor dedicado: *“Gracias yo te doy, a ti, mi amor, por existir”*¹.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), enquanto espaço público de ensino, pesquisa e extensão, que me oportunizou formação acadêmica gratuita e de qualidade no Centro de Educação (CE).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, através dos professores, pelas reflexões, proposições, construções e aproximações teóricas e práticas, contribuindo para a minha formação acadêmica e pessoal. Em especial, à Coordenadora, Prof^a Dr^a Elisete Medianeira Tomazetti, pelos ensinamentos e experiências compartilhadas durante as atividades desenvolvidas junto no PPGE; e, à Beth, secretária, pela atenção dispensada nas necessárias burocracias que envolvem esta formação.

À Professora Dr^a Rosane Carneiro Sarturi, orientadora, por acreditar na proposta de trabalho, pelos momentos de interação, pelas aprendizagens e experiências do cotidiano; por me oportunizar conhecer Buenos Aires e, principalmente, por ‘me apresentar o Paco’ (Francisco Beltrán Llavador), fonte de leitura para este trabalho. Certamente, ele será referência para muitas outras reflexões e ressignificações. Muito obrigada!

Ao Professor Dr. Celso Ilgo Henz, que apostou na relevância desta pesquisa aceitando a co-orientação do trabalho aos ‘30 minutos do segundo tempo’. Por compartilhar conhecimento e por todas as atenciosas palavras de encorajamento, minha gratidão.

À banca: Prof^a Dr^a Carmem Machado e Prof^a Dr^a Maria das Graças Pinto, pelas inquietações que causaram e pelas contribuições aos crescimentos do trabalho e,

¹ Verso retirado da música “Para tu Amor” (Juanes).

também, ao meu, enquanto pesquisadora, buscando subsídios para ressignificação do espaço público da escola.

À Prof^a Dr^a Maria Elizabete Londero Mousquer, a estimada Bete, responsável pela minha iniciação científica como pesquisadora na área das políticas públicas educacionais dialogando horizontalmente e que, desde o princípio, me ensinou a reconhecer e valorizar o dia a escola pública como fonte inesgotável de possibilidades.

Às Amigas Ingrid, Caroline e Ane, e a tod@s @s amig@s nelas representad@s, que compartilharam da torcida para a conclusão e sucesso deste trabalho.

Às Colegas-Amigas Laila e Sílvia, por acompanharem esta construção de perto, regada a mates e conversas... muitas conversas (e mates, também).

Ao colega Marcelo, pelos inúmeros diálogos e por compartilhar tanta tranquilidade e conhecimento ao longo desta amizade.

Às 'Minhas Alegrias', as Letícias. À Letícia Brittes, pela empatia e simpatia trazidas desde o primeiro dia de aula de Mestrado. À Letícia Fleig, pelo abraço amigo, pela palavra sincera, pelo caminho e a amizade que vêm se construindo, e por ter me feito compreender o quão perto as pessoas estão quando nos cativam.

À Escola contexto de pesquisa deste estudo, que desde a graduação abriu suas portas para que eu pudesse vivenciar o outro lado da relação pedagógica, como estagiária e pesquisadora. Minha gratidão e respeito pelas vivências do cotidiano, tão embebido de (des)crenças nas possibilidades de (res)significação deste espaço público.

Aos membros do Conselho Escolar representantes dos diferentes segmentos que compõem este órgão, pelas contribuições trazidas nas entrevistas. Divido com vocês a autoria das reflexões sobre este instrumento de democratização da gestão escolar.

E, à Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro que me possibilitou moradia, publicações, viagens, eventos e aquisição de referências de leitura indispensáveis à construção deste trabalho.

EPÍGRAFE

Lo que une a los sujetos no es compartir una serie de valores prévios sino el mundo que construyen en común, el espacio que delimitan conjuntamente, las instituciones que definen con sus prácticas colectivas.
(BELTRÁN, 2000, pp. 28-29)



Figura 1 – “Peanuts” em quadrinhos

² Personagem de histórias em quadrinhos criado por Charles Schultz, norte-americano falecido em 2000. “Linus é o modelo de insegurança, buscando se apoiar em elementos externos na sua necessidade de afirmação. É capaz de tiradas filosóficas inigualáveis, que se tornaram as ilustrações prediletas das camisetas dos jovens da década de 60.” (VERGUEIRO, 2000).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CONTRIBUIÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO DA ESCOLA

AUTORA: NATÁLIA PERGHER MIRANDA

ORIENTADORA: ROSANE CARNEIRO SARTURI

CO-ORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ

Data e Local de Apresentação: Santa Maria, 31 de Março de 2011.

Esta dissertação apresenta algumas contribuições da organização da gestão escolar para a ressignificação do espaço público da escola, considerando que os pressupostos de mercado que disseminam os interesses econômicos vigentes vêm incidindo diretamente nos processos de organização das ações concernentes à democratização da educação por meio das reformas educacionais globalizadas e, assim, reduzindo os espaços de ação coletiva. O problema de pesquisa que balizou este estudo foi: Como a organização da gestão escolar pode contribuir para a ressignificação do espaço público da escola? Em atendimento à demanda investigativa, apresenta-se o seguinte objetivo geral: compreender como a organização da gestão escolar pautada nos princípios democráticos pode contribuir para a ressignificação do espaço público da escola. A partir deste delineiam-se os objetivos específicos: (a) compreender os processos de constituição dos espaços públicos escolares a partir dos desafios lançados pelos contextos político-sócio-histórico-e econômico; (b) analisar e problematizar a organização da gestão democrática a partir de referenciais legais, teóricos-conceituais e dos resultados da pesquisa com membros do Conselho Escolar de uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS; (c) ressignificar os conceitos da organização da gestão escolar de modo a potencializá-los enquanto possibilidades para o espaço público escolar. A metodologia utilizada baseou-se nos referenciais de pesquisas qualitativas em educação dos escritos de Minayo (2003), Santos Filho (1995) e Triviños (2008). Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista reflexiva proposta por Szymanski (2008), com membros do Conselho Escolar de uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS e, para o tratamento dos dados obtidos a partir das entrevistas, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 2010). O referencial teórico constituiu-se por documentos legais que definem a gestão democrática no ensino público como a Constituição Federal (1988), a Lei de Gestão Democrática no Ensino Público do Rio Grande do Sul (1995), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e por autores que dissertam sobre a temática e auxiliam na elaboração conceitual acerca da democratização da gestão educacional: Cambi (2000), Beltrán (2000), Wood (2003), Libâneo (2003; 2006; 2008), Dagnino (2004), Arendt (2007), Paro (2010). Como relevante contribuição da organização da gestão escolar para o espaço da escola pública depreende-se a atuação dos conselhos escolares como um importante local de discussão e explicitação de conflitos, enquanto órgão constituído pelo coletivo da comunidade escolar através da representação dos segmentos que o compõem. Ainda, é neste contexto de construção de práticas democraticamente coletivas que a debilidade da esfera tradicional do domínio burguês nos oferece mais possibilidades para inaugurar novas práticas que dotam um novo sentido às instituições escolares. Este resultado, portanto, ratifica que o coletivo exerce força capaz de modificar as estruturas em que se inserem e, através deste efetivo e coletivo envolvimento é que se torna possível (re)pensar coletiva e democraticamente espaços públicos, como o da escola.

Palavras-chave: escola pública; gestão escolar; gestão democrática

ABSTRACT

Master thesis on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal Santa Maria University (Brazil)

CONTRIBUTIONS OF SCHOOL MANAGEMENT ORGANIZATION FOR THE REDEFINITION OF SCHOOL'S PUBLIC SPACE

AUTHOR: NATÁLIA PERGHER MIRANDA

ADVISER: ROSANE CARNEIRO SARTURI

CO-ADVISER: CELSO ILGO HENZ

Date and local of defense: Santa Maria, March 31th, 2011.

This Master Thesis presents some contributions from school management organization for the redefinition of school's public space, considering the market assumption which spreads the current economic interests that are directly focused on the organization of education in order to democratization processes through the globalized educational reforms and, in this way, reducing the places of collective actions. The question research that guides this study was: how the school management organization could contribute with the redefinition of the school's public space? To answer this research request, I present as a main goal of the study: to comprehend how the school management organization based on democratic principles could contribute to the redefinition of the school public space? From this, these are the specific goals: (a) to comprehend the formation processes of school public spaces through the analysis of political, social, historical and economical contexts; (b) analyzing and discussing on democratic management organization through legal references, also according to theoretical and conceptual aspects and the results of the research developed with the School Council's participants of a public school in the state of Rio Grande do Sul in Santa Maria city; (c) redefining the school management organization concepts in order to enhance them as possibilities for the public space of school. The methodology is based on the references of qualitative researches in Education that was written by Minayo (2003), Santos Filho (1995) and Triviños (2008). To the data collection, it was used the reflective interview, proposed by Szymanski (2008), with participants of School Council of a public school in the state of Rio Grande do Sul in Santa Maria city. To work with the data collected during the interviews, it was used the Content Analysis according to Bardin (1977; 2010). The theoretical reference was composed by legal documents that set democratic management in public education like the Brazilian Constitution (1988), the law of Democratic Management to Public Education in the State of Rio Grande do Sul (1995), the Educational Directive Law related to Brazilian Education (1996) and by authors that write about this theme and assist in the conceptual elaboration about the school management democratization: Cambi (2000), Beltrán (2000), Wood (2003), Libâneo (2003; 2006; 2008), Dagnino (2004), Arendt (2007), Paro (2010). As a relevant contribution of school management organization to the public school space, it may infer the School Councils action as an important place to discussion and conflicts exposure, as a part composed by the collective of school through the representation of each section of the community. Still, it's in this building context of collective practices made in a democratic way that the traditional approach of bourgeois dominance reveals its weakness, offering more possibilities to open new practices that bring new meanings to school institutions. This result, therefore, confirms that the collective could exercise power to changing structures in which they are inserted and, through this effective and collective encircling force, it could be possible to reassess the public spaces in a collective and democratic way, including the school space.

Key-words: public school; school management; democratic management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias, sub-categorias e ramificações.....	24
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Peanuts” em quadrinhos	6
Figura 2 – Linus Van Pelt	31

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Bird – Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento

Cafise – Coordenação Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos
Sistemas de Ensino

CE – Centro de Educação

CF – Constituição Federal

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio
Teixeira”

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST – Movimento dos Sem-Terra

PNFCE – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares

Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RS – Rio Grande do Sul

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Autorização Institucional	124
ANEXO B – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	125

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação à Escola.....	117
APÊNDICE B – Carta de Apresentação aos Entrevistados	118
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	119
APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade.....	121
APÊNDICE E – Instrumento para Coleta de dados	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo I – A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA	20
1.1 O contexto da pesquisa	26
1.2 Os sujeitos da pesquisa	29
Capítulo II – ESCOLA PÚBLICA: DOS CONDICIONANTES PARA A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO DA ESCOLA AO CONTEXTO ATUAL	31
2.1 Espaço (e) Público: definição dos termos a partir da Antiguidade Clássica, Modernidade e Contexto atual	34
2.2 A gênese da Escola pública	42
2.2.1 Da escola burguesa à escola neoliberal.....	48
Capítulo III – A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO ENSINO PÚBLICO.....	59
3.1 A Democratização da Gestão Escolar: das leis aos conceitos que a subjazem.....	63
3.2 Conselho Escolar: espaço público para a efetivação da gestão democrática	70
Capítulo IV – O ESPAÇO PÚBLICO DA ESCOLA A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONCEITOS	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES	116
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta algumas contribuições da organização da gestão escolar para a ressignificação do espaço público da escola. Tal proposta vem no intuito de dar continuidade às pesquisas desenvolvidas desde o quinto semestre da minha graduação em Pedagogia – Habilitação para as matérias pedagógicas do 2º grau e Educação Pré-Escolar da Universidade Federal de Santa Maria e complementadas pela formação como Especialista em Gestão Educacional, também por esta instituição, abarcando em grande parte as discussões promovidas ao longo dos encontros do grupo de pesquisa e extensão.

Como uma das ações promovidas no grupo, adentramos à escola pública no intuito de ressignificar conceitos como o da gestão democrática, deparamo-nos com uma escola cujos dados empíricos têm demonstrado práticas de gestão ainda bastante fragilizadas, que funcionam à base de improvisação e permanecem circunscritas aos desafios lançados pelo advento da re-estruturação produtiva do capital, que vêm exercendo forte influência sobre a educação. Este fenômeno pode ser ilustrado através do discurso das reformas educacionais globalizadas que, em caráter de adaptação aos interesses econômicos vigentes, incidem diretamente nos processos de organização concernentes à gestão da escola, reduzindo os espaços de ação coletiva.

Entre acontecimentos correlatos, modificam-se as bases e as denominações da administração no âmbito da escola, cujos reflexos provocam a conseqüente reorganização das formas de se compreender e fazer a gestão escolar. Aliado a isso, no viés de um contexto político-econômico-social em que o Brasil se encontra, saindo de um regime ditatorial para a abertura e readaptação a um regime democrático, as práticas de gestão pautadas por esse princípio encontram-se envoltas por inúmeros sentidos.

Tendo isso em vista, a legislação decorrente do processo de reabertura política estrutura-se sobre bases democráticas. No entanto, sua definição acerca do que seja democracia não se explicita. Daí que a apropriação e o entendimento do conteúdo que representa a democracia, bem como os conceitos imbricados sofram metamorfoses em sua leitura, dando margem às mais variadas formas de interpretação. Ao abrir esta lacuna a diversas interpretações, as ações resultantes

dessa forma de governo ficam sujeitas à compreensão de grupos restritos que, em decorrência das funções que exercem nos âmbitos macro e micro da educação, determinam a interpretação das leis que constantemente sofrem modificações, adaptando-se a interesses particulares.

Nesse campo de tensões político-sócio-histórico-econômicas, encontra-se o espaço público da escola como centro de disputa de interesses, enquanto política social, e, portanto, sujeito às diretrizes que organizam os sistemas de ensino e as unidades escolares. Essas diretrizes, enquanto organizadoras das políticas, ao perpassarem a gestão da educação nacional, produzem efeitos tanto no âmbito macro, quanto no âmbito micro, atingindo as decisões concernentes à organização das ações cotidianas de cada escola.

Sendo assim, voltando a atenção ao âmbito micro, ou seja, da gestão escolar, aos profissionais da educação relegam-se desafios de articulação das práticas escolares cotidianas às construções legais que decorrem destas diretrizes, como os processos decisórios cotidianos. Desafio de grande proporção também representa a compreensão das intencionalidades presentes na materialização das estratégias advindas dos sistemas de ensino para a organização das ações cotidianas, uma vez que, com frequência, se apresentam generalizantes e imodificáveis frente às singularidades de cada espaço escolar.

Desse modo, a questão que se apresenta como problema a ser respondido nesta dissertação é: *Como a organização da gestão escolar pautada nos princípios democráticos pode contribuir para a ressignificação do espaço público da escola?*

Neste sentido, em atendimento ao objetivo geral que visa *compreender como a organização da gestão escolar pautada nos princípios democráticos pode contribuir para a ressignificação do espaço público da escola*, o presente estudo se define nos referenciais da abordagem qualitativa das pesquisas em educação com Minayo (2003), Santos Filho (1995) e Triviños (2008), considerando que esta permite entrar na subjetividade e multiplicidade das motivações e dos significados das ações e dos sujeitos da pesquisa.

Para a coleta de dados, a entrevista reflexiva de Szymanski (2008) tornou possível coletar informações de forma objetiva e captar as respostas dadas intencionalmente, de acordo com a interação entre entrevistado e entrevistador. O contexto de realização desta entrevista de prática reflexiva caracterizou-se por uma escola pública estadual de ensino do município de Santa Maria/RS, considerando

que não só os aparatos teóricos formulam juízo sobre determinados assuntos/temas, mas as pessoas que do contexto em discussão fazem parte. Sendo assim, os sujeitos envolvidos na investigação foram membros representantes do Conselho Escolar da referida escola.

Para a análise dos dados, buscaram-se explicações coerentes a essas práticas sociais, o que permitiu o desvelamento de novos aspectos a serem trazidos para uma efetiva discussão temática, através da Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 2010). Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens, o que, no âmbito das proposições desta pesquisa, representa uma possibilidade de resgatar, através das falas dos sujeitos da pesquisa, as experiências vividas no cotidiano do conselho escolar enquanto um dos instrumentos para a democratização da gestão escolar do ensino público.

De modo a conduzir os argumentos para a elucidação do problema de pesquisa apontado para o estudo, esta dissertação está organizada em capítulos e, inicialmente, apresenta a temática que constitui tal investigação. A seguir, visa localizar o leitor quanto à definição dos contornos da pesquisa, ao evidenciar, no **Capítulo I**, a trajetória metodológica percorrida, em que se delimitam e se justificam as escolhas metodológicas para a realização da coleta e análise dos dados.

Logo, em decorrência do objetivo geral de *compreender como a organização da gestão escolar pautada nos princípios democráticos pode contribuir para a ressignificação do espaço público da escola*, delineiam-se os próximos capítulos, sendo que estes comportam as delimitações dos objetivos específicos que, como o próprio nome permite inferir, tratam de abordar as especificidades da intenção deste estudo e auxiliam a fortalecer os argumentos para anunciar possíveis soluções ao problema de pesquisa.

O **Capítulo II** aborda a intenção de *compreender os processos de constituição dos espaços públicos escolares a partir dos desafios lançados pelos contextos político-sócio-históricos e econômicos*. Para tanto, a educação, o espaço (público) da escola e a democracia são conceitos indispensáveis para se estabelecer as relações que possibilitam compreender estes processos de constituição, uma vez que através deles torna-se possível lançar um olhar sobre o contexto político, o social e o econômico, englobados pelos contextos históricos.

A partir desses contextos e da identificação dos desafios por eles lançados, objetiva-se compreender o percurso de constituição do campo do espaço público escolar, ou seja, quais foram os condicionantes que se imbricaram para a constituição do espaço público da escola atualmente. Para isso, faz-se uso da história como um dos contextos para se entender esses cenários, perpassando os demais contextos político, social e econômico desde a Grécia Antiga e fazendo uso dos referenciais de Beltrán (2000), Arendt (2007), Wood (2003) e Cambi (2000), até as atuais proposições legais que vêm permeando a educação nacional, utilizando Paro (2010), Dagnino (2004) e Libâneo (2003, 2006, 2008).

O **Capítulo III** sinaliza para o objetivo específico de *analisar e problematizar a organização da gestão democrática a partir de referenciais legais e teórico-conceituais e dos resultados da pesquisa com membros do Conselho Escolar de uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS*. Para tanto, a partir das categorias de análise propostas para este estudo, procurou-se estabelecer um entrelaçamento entre as falas dos entrevistados, enquanto membros de um Conselho Escolar, e os referenciais legais (Constituição Federal, 1988; Lei de Gestão Democrática no Ensino Público do Rio Grande do Sul, 1995; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996), que definem o percurso de democratização da gestão do ensino público, bem como os referenciais teórico-conceituais (Paro, 2010; Dagnino, 2004; Libâneo, 2003, 2006, 2008; Lück, 2006; Martins, 2002, etc.), os quais se articulam com vistas a subsidiar os processos de democratização da gestão educacional.

O **Capítulo IV** busca *ressignificar os conceitos da organização da gestão escolar de modo a potencializá-los enquanto possibilidades para o espaço público da escola*. Para isso, os conceitos evidenciados como limites, ainda que representem possibilidades para o campo educacional, são abordados sob a ótica de autores da área e, neste íterim, introduz-se na reflexão as contribuições de Beltrán (2000), pensador espanhol cujo cerne de discussão da referência utilizada³ traz como pano de fundo as potencialidades de fazer pública a escola. No uso de suas contribuições, ao se apropriar dos conceitos por ele abordados, cumpre-se a ressignificação de alguns conceitos que organizam a gestão escolar.

³ Obra: Hacer pública la Escuela, que data de 2000.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, como considerações preliminares, partindo do princípio que não se pretende estabelecer uma conclusão a este estudo. Busca-se, sim, apenas evidenciar, diante dos dados obtidos, uma interpretação da situação de pesquisa em caráter de amostragem, uma vez que não se extinguem as possibilidades de compreensão do espaço público da escola em relação aos condicionantes internos e externos a sua organização, no tocante à gestão escolar.

Diante dos objetivos propostos em relação à escola pública, o desafio que se coloca para os profissionais inseridos no cotidiano escolar é a reflexão acerca dos limites que se apresentam como um entrave à organização da gestão escolar, bem como o reconhecimento das possibilidades existentes para a ressignificação do espaço público da escola. Espera-se que este estudo permita aos profissionais da educação e aos membros de conselhos escolares, bem como àqueles que, de alguma forma, são elementos partícipes do cotidiano da escola, vislumbrar perspectivas de articulação entre os diferentes segmentos que a compõem e que, ao se somarem às práticas escolares, possam aglutinar esforços de exercício do uso dos espaços públicos enquanto espaços de ação coletiva, com o intuito de atender às necessidades dos sujeitos que nele estão inseridos.

Capítulo I – A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Para Triviños, “não é possível interpretar, explicar e compreender a realidade sem um referencial teórico” (2008, p. 104). Daí a importância de construir uma teoria que dê suporte aos seus estudos acerca de uma realidade dada ou de um fenômeno de estudo. Cabe ao pesquisador buscar demarcar o lugar de onde está falando para encaminhar o leitor no caminho percorrido para a construção do conhecimento a ser compartilhado, considerando que a consciência das pressuposições subjacentes à metodologia adotada é crucial para não só assegurar coerência teórico-metodológica, mas, sobretudo, deixar claro ao pesquisador e ao leitor o alcance e os limites da abordagem de pesquisa utilizada.

Nesse sentido, o presente estudo definiu-se ancorado em um referencial teórico-metodológico das pesquisas qualitativas em educação (MINAYO, 2003), considerando que ela permite entrar na subjetividade e multiplicidade das motivações e dos significados das ações e dos atores. Este tipo de abordagem preocupa-se com a interpretação do fenômeno social e tem como propósito fundamental a compreensão, explanação e especificação do fenômeno (SANTOS FILHO, 1995) sob um método indutivo, em que o caminho traçado parte dos dados para a teoria, utilizando como foco a experiência individual de situações, o senso comum e o processo diuturno de construção de significados.

A coleta de dados ficou submetida à obtenção de uma Autorização Institucional (ANEXO A) emitida através da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), permitindo, assim, a inserção no ambiente escolar e realização da pesquisa. Na perspectiva da coleta de dados, foram:

[...] focalizadas algumas questões como as condições psicossociais presentes numa situação de interação face a face, a relação de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado, a construção de significados na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como de quem entrevista no jogo de emoções e sentimentos que permanecem como pano de fundo durante todo o processo (SZYMANSKI, 2008, p. 12).

O seu desenvolvimento se deu considerando uma entrevista semidirigida (SZYMANSKI, 2008, p. 18), pois não há um roteiro fechado, e baseou-se na fala dos

entrevistados, a partir de uma questão desencadeadora, cujo depoimento acerca das experiências dos membros do conselho escolar de uma escola pública estadual de ensino localizada no município de Santa Maria/RS cedeu espaço a questões de apoio que definiram o contorno do restante das perguntas realizadas de acordo com os objetivos propostos para este estudo. Por esta razão, os objetivos de pesquisa possibilitaram o direcionamento das demais etapas, contribuindo de forma efetiva para a compreensão das falas dos entrevistados.

Como passo seguinte, para a coleta de dados procedeu-se ao exercício da entrevista de prática reflexiva. A partir da entrevista reflexiva⁴ (SZYMANSKI, 2008), tornou-se possível coletar informações de forma objetiva e captar as respostas dadas intencionalmente, de acordo com a interação que se fez entre entrevistado e entrevistador, pois, quando da utilização da prática reflexiva, através de entrevistas em pesquisas em educação, a “interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o curso como o tipo de informação que aparece” (Ibid., p. 11). Isso porque “quem entrevista, tem informações e procura outras, assim com aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação” (SZYMANSKI, *op. cit.*, p. 12).

Szymanski (2008) aponta, na realização dessa metodologia de entrevista, para a importância de um contato inicial com os sujeitos da pesquisa. Este contato inicial, de acordo com a metodologia adotada, representou o primeiro contato da entrevistadora com os entrevistados, em que se forneceram “dados sobre a própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa” (SZYMANSKI, 2008, p. 19).

Na oportunidade, esclareceram-se informações acerca dos procedimentos que fariam parte da coleta de dados, solicitando ao entrevistado a permissão para a gravação da entrevista, ao passo que lhes foi comunicado o direito de anonimato na publicação dos dados e também o acesso às gravações e análises, permitindo-lhes, também, fazer perguntas a fim de esclarecer o procedimento. Tais atitudes partem do pressuposto que, para o entrevistado, torna-se pertinente ter clareza quanto à contribuição com a pesquisa, de forma voluntária e, em função disso, sua liberdade

⁴ Reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo, quanto a busca de horizontalidade (SZYMANSKI, 2008, p. 15).

para declinar da investigação, mesmo que as etapas não tenham finalizado (APÊNDICE B).

Nesse contato inicial, a autora alerta a importância de “dar-lhes [às *peças participantes da entrevista*] liberdade para não participarem da pesquisa, protegê-las por meio do sigilo quanto aos depoimentos, possibilitar-lhes acesso aos dados e análises” (SZYMANSKI, 2008, p. 21). Além disso, Szymanski (2008) evidencia que tornar disponíveis as análises realizadas a partir das falas dos entrevistados garante a estes a retomada de suas falas, bem como lhes permite esclarecimentos acerca das interpretações realizadas pelo entrevistador que, para efeitos deste tipo de pesquisa “deverão ser fiéis à sua compreensão, objetivas, claras, passíveis de serem apresentadas ao participante que colaborou, com suas informações, para a compreensão do tema de pesquisa” (SZYMANSKI, loc. cit.), no uso do argumento que “As razões para esses cuidados são principalmente éticas, mas também metodológicas, no sentido de se procurar maior fidedignidade nas informações” (Ibid., p. 24).

Concluído o contato inicial, de modo a esclarecer quaisquer dúvidas acerca da pesquisa, iniciou-se a próxima etapa, a de condução da entrevista, que Szymanski (2008) divide em: *aquecimento; questão desencadeadora; expressão de compreensão; sínteses; questões*, que podem ser de *esclarecimento, focalizadoras ou de aprofundamento*; e, ainda, como um segundo momento da entrevista, a *devolução*.

A fase de aquecimento a qual a autora se refere serviu para a obtenção de dados relevantes aos participantes, aproximando-nos. À guisa de aquecimento, para a presente pesquisa tornou-se necessário conhecer a formação dos membros do conselho escolar participantes, a fim de provocar os entrevistados para que fornecessem dados importantes que pudessem ser considerados em função do objetivo da pesquisa, porém com uma apresentação mais pessoal e em um clima informal (SZYMANSKI, 2008).

A *questão desencadeadora*, na entrevista reflexiva, formulada cuidadosamente, de caráter abrangente e estreitamente relacionada aos objetivos da pesquisa, teve por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido, apresentado da seguinte forma: *Descreva, de forma breve, sua atuação como*

membro do Conselho Escolar, relatando experiências que denotem o envolvimento de todos no processo organizativo da Escola.

Considerou-se que da *questão desencadeadora* emergiriam respostas abrangentes, ou seja, que desencadeariam uma série de outras questões, de modo a permitir que se obtivessem resultados mais amplos para posterior análise. Portanto, foram elaboradas mais seis perguntas (APÊNDICE E), a fim de abarcar as categorias elencadas nos objetivos do estudo.

Por fim, como um segundo momento da entrevista reflexiva, a autora aborda a *devolução*, no sentido de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador. Assim, as transcrições e até as pré-análises podem ser apresentadas ao participante da pesquisa, entendendo que o conhecimento foi produzido na interação entre entrevistador e entrevistado.

Nesse contexto, importante é lembrar que “A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador” (SZYMANSKI, 2008, p. 52). Neste retorno ao entrevistado, proporciona-se o direito de ouvir as gravações, discordar ou alterar suas proposições no decorrer da entrevista, além de cumprir com um compromisso ético de fornecer um retorno ao participante da pesquisa que, após contribuir com a produção de um conhecimento, pode vê-lo sistematizado e entrelaçado com a interpretação do pesquisador, bem como dos autores que dissertam sobre a temática investigada.

De posse dos dados coletados através dos instrumentos mencionados, iniciou-se o processo de análise. Para a análise dos dados, buscaram-se explicações coerentes às práticas sociais que permitem o desvelamento de novos aspectos. Para tanto, com a utilização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; 2010), que é um método comumente adotado no tratamento de dados de pesquisas qualitativas em educação, através do elenco de categorias que podem ser estabelecidas *a priori* ou *a posteriori*, desenhou-se o arcabouço das subcategorias que provêm destas para o aprofundamento das questões de pesquisa. Como categorias foram estabelecidas:

(a) democratização do espaço público da escola;

(b) organização da gestão escolar.

Conforme o *Quadro – Categorias, sub-categorias e ramificações* a seguir, pode-se verificar os elementos de análise:

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS e ramificações	
Organização da gestão escolar	Importância da atuação enquanto membro do Conselho Escolar	Atribuições do Conselho Escolar: fiscalização das verbas; definição dos gastos necessários; prestação de contas; definição de aspectos metodológicos; tomada de decisões; análise das propostas advindas da direção
	Organização das ações cotidianas da gestão	Tentativa de resolução dentro da escola – caso não seja possível, encaminha para a CRE
	Espaço para a discussão da gestão	Reuniões: gerais; após o expediente
		Reuniões gerais (início e fim do ano)
		Conversas informais entre alunos
		Espaço no Conselho para o representante dos alunos
	Papel da comunidade na gestão escolar	Situções emergenciais exigem ‘chamar todo mundo’
		Ser consultado para decisões importantes
		Se interar na escola
		Participar sempre
Democratização do espaço público da escola	Sinais de participação	Questionar o professor
		Inserção da comunidade dentro da escola
		Ter espaço para discordar
		Prestação de contas
		Opinião de várias pessoas
		Abertura ao segmento dos alunos
		Segmento dos pais na presidência e vice no Conselho
	Força da escola, do conselho escolar junto com a comunidade: poder de decisão sobre determinações do Estado	
	Entraves à participação	Autoritarismo
		Burocratização
		Boa Participação
	Cultura democrático-participativa	Abertura ao diálogo
		Longo caminho para andar
		Verba para o colégio
		Amadurecer o aluno e o professor politicamente
	Possibilidades para tornar a escola mais pública e democrática	Mudanças estruturais
		Possibilidade de todos cooperarem
		Mais participação
Espaço aberto a todos		
Envolvimento dos pais para além dos projetos: para o conhecimento		
O espaço público da escola a partir da organização da gestão escolar	Tendência a melhorar o espaço	
	Papel do professor enquanto exemplo político	
	Necessária redução das burocracias	

Quadro 1 - Categorias, sub-categorias e ramificações

Além das categorias, as sub-categorias elencadas a partir da análise das transcrições e as ramificações das categorias estabelecidas dão suporte para a análise dos dados através da Análise de Conteúdo.

A Análise de Conteúdo constitui-se através da sutileza de um instrumento metodológico que se encontra em constante aperfeiçoamento (BARDIN, 2010) e pode ser descrita como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Ainda, segundo Bardin, abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem destas mensagens (quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas), o que, no âmbito das proposições desta pesquisa, representa uma possibilidade de resgatar, através das falas dos sujeitos da pesquisa, as experiências vividas no cotidiano.

De acordo com Bardin (2010), “o maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdos reside [...] no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas” (p. 11), considerando que nesta encontra-se a tarefa paciente de desocultação das mensagens possibilitada pela inferência.

O método da análise de conteúdo configura-se a partir de três etapas básicas de trabalho que Triviños (2008), apoiado em Bardin (1977), explicita em *pré-análise*, *descrição analítica* e *interpretação inferencial*.

A *pré-análise* constitui o que pode ser considerada a organização do material que se possui. Portanto, a pré-análise caracteriza as transcrições realizadas a partir do registro gravado das entrevistas de prática reflexiva. A segunda etapa de trabalho, para Bardin (1977), chamada *descrição analítica*, inicia sua ação na pré-análise, quando se aprofunda o estudo acerca do objeto investigado usando os referenciais teóricos como fundamentação. É neste momento em que se realiza a

codificação, a classificação e a categorização para análise do conteúdo, e surgem quadros referenciais que organizam as convergências e divergências ao longo do estudo.

Por fim, na *interpretação inferencial*, é que os resultados contidos nos quadros referenciais são submetidos à análise e, ao pesquisador, cabe transitar entre os dados e a teoria, em um constante ir e vir. “Na interação dos materiais [...] no tipo de pesquisa que interessa, o pesquisador deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”, uma vez que “abre perspectivas [...] para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico” (TRIVIÑOS, 2008, p. 162).

Assim sendo, Minayo (2003) acredita que a grande importância da análise de conteúdo consiste, justamente, em sua tentativa de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais definitivas, sem, contudo, afastar-se das exigências atribuídas a um trabalho científico.

1.1 O contexto da pesquisa

O contexto da investigação caracterizou-se por uma escola pública estadual de ensino do município de Santa Maria/RS, considerando o caminho percorrido pelo processo de instituição da Lei de Gestão Democrática no Ensino Público do Rio Grande do Sul. Esta escola situa-se na região centro-leste do município e, embora localizada em um bairro considerado nobre da cidade, atende a crianças e adolescentes de classe média baixa, oriundas de famílias cuja grande parte dos pais possui intensa jornada de trabalho. Conforme pesquisa realizada na escola, no que se refere à escolaridade da comunidade, constatou-se o predomínio do Ensino Médio completo.

A Escola atende a estudantes de 6^a a 8^a séries dos Anos Finais e, gradualmente, vem se adaptando às mudanças normativas de ampliação do Ensino Fundamental⁵, que se encontra com o 5^o ano como primeira turma desta ampliação.

⁵ A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos assenta-se sobre a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9394, de 20 de

Conforme legislação da instituição, o Ensino Fundamental com oito anos de duração extinguirá gradativamente a estrutura curricular vigente e sua supressão será em 2014. Compreende um total de setecentos e noventa e nove (799) estudantes, dentre eles trinta (30) com necessidades educativas especiais incluídos na classe regular e sete (07) que frequentam apenas a Classe Especial. O total de professores efetivos é de cinquenta e oito (58), e possui quinze (15) funcionários.

Sua equipe diretiva é formada por uma professora no exercício de direção, duas professoras no exercício de vice-direção (uma para o turno da manhã e outra para o turno da tarde), supervisão, duas profissionais do serviço de orientação educacional (SOE) e ainda uma coordenadora para cada turno, além de dispor de Sala de Recursos e Classe Especial. Possui, ainda, Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O espaço físico da escola é bastante amplo, contando com laboratórios de ciências, de informática, biblioteca, sala de recursos, sala de direção, sala dos professores, mecanografia, secretaria, quinze (15) salas de aula, duas (02) pracinhas, salão de festas e área para a prática de esportes, além de um ginásio poliesportivo. O horário de início das aulas, no período da manhã, dá-se a partir de 7h45min estendendo-se até as 12h, e, no período da tarde, das 13h15min até as 17h15min, com exceção das quartas-feiras que, por motivos de reunião pedagógica, termina, respectivamente, às 10h e às 15h30min.

Com base na proposta pedagógica:

[...] a Escola busca educar pessoas que sejam capazes de fazer coisas novas, que sejam criativas, inovadoras, responsáveis, autônomas e críticas, que possam construir conhecimentos, não apenas copiá-los, em uma sociedade de constantes transformações. Inserida em sua filosofia está a busca por contribuir para a construção de uma sociedade formada por cidadãos éticos, politizados com conhecimentos e valores necessários para que o ser humano possa ser feliz dentro de suas relações interpessoais, respeitando as diferenças individuais. O respeito às diferenças individuais ganha destaque, visto que a escola possui um grande número de alunos com necessidades educativas especiais (RIO GRANDE DO SUL, PPP).

Segundo o referido documento, a escola concebe a educação como um processo transformador e libertador, onde o indivíduo saiba interagir individual e

coletivamente, transformando a realidade a partir de novas experiências e produzindo assim novos conhecimentos. Busca a inserção do indivíduo no mundo das relações regidas pelo princípio de igualdade, no mundo das relações simbólicas, de forma que ele possa produzir e usufruir de conhecimentos, bens e valores culturais e morais.

No seu plano de ação, tem por objetivo propiciar ao aluno condições para que se desenvolva intelectual, psicológica e fisicamente, cresça de forma sadia e participe como elemento ativo e produtivo na sociedade. Como uma das metas da Escola é apontado:

[...] pesquisar a fonte geradora de graves problemas disciplinares e identificar as causas, para que possamos pensar coletivamente em soluções adequadas. Geralmente ataca-se o efeito que a indisciplina produz: o aluno indisciplinado [...]. Nosso objetivo primordial é formar seres humanos conscientes de seu papel, de seus direitos, limites e deveres, integrando-os na sociedade de forma salutar (RIO GRANDE DO SUL, PPP).

Todas as metas possuem a intenção de construir uma escola democrática, multicultural, que compreenda a problemática social, construa conhecimento e seja espaço permanente de discussão.

As reuniões pedagógicas acontecem todas as quartas-feiras e nelas são tratados assuntos referentes ao funcionamento geral da Escola, bem como reflexões sobre questões como planejamento, avaliação e dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula (indisciplina e agressividade são os problemas apontados mais frequentemente), além de encontros que fazem parte da formação continuada dos professores.

O relevante no trabalho desenvolvido nesta Instituição de Ensino é que este é voltado às vivências a que muitos dos alunos não têm acesso fora da instituição, como passeios, oficinas, apresentações de danças, teatros, filmes, músicas, atividades de recreação e complementação de estudos.

Justifica-se, portanto, a escolha dessa instituição de ensino como contexto da pesquisa pelo perfil de escola: pública e estadual. Considerou-se, também, a abertura e receptividade do espaço escolar como *locus* de desenvolvimento de atividades acadêmicas, projetos de pesquisa e extensão e estágio curricular da

pesquisadora, expressando, através de seus membros, a satisfação de representar espaço de construção do conhecimento.

1.2 Os sujeitos da pesquisa

Ao considerar que não só os aparatos teóricos formulam juízo sobre determinados assuntos/temas, mas também as pessoas que do contexto em discussão fazem parte, para realizar a tarefa de investigar uma participação qualitativa, tomando como base as experiências de cunho participativo na organização escolar pública, neste estudo, percebeu-se a necessidade de se estabelecer uma interlocução com/entre os sujeitos envolvidos no âmbito educacional referido. Assim, focalizam-se as experiências do órgão colegiado dentro do processo organizativo da escola pública que, aos moldes legais, visam a um processo de democratização.

Tendo isso em vista, os sujeitos escolhidos para a realização da pesquisa foram os membros representantes dos segmentos que compõem o Conselho Escolar de uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS, que, legalmente, deve ser composto por representação de pais, alunos, professores, funcionários e um professor no exercício da função de direção, o que significou, inicialmente, um universo de um/a (01) pai/mãe/responsável por estudante; um/a (01) aluno/a; um/a (01) professor/a; um/a (01) funcionário/a e um (01) membro da equipe diretiva (diretor/a ou vice-diretor/a), totalizando cinco (05) sujeitos.

No decorrer das entrevistas, tornou-se necessário estender o número de sujeitos de cinco (05) para sete (sete), em função de obter informações a fim de complementar as falas dos sujeitos escolhidos. Portanto, foram adicionados ao grupo de entrevistados um (01) pai/mãe/responsável por estudante e um (01) representante dos alunos, por serem os segmentos com mais de um componente no Conselho Escolar da instituição. Destaca-se, também, que o elenco do grupo de entrevistados contou com a mediação da coordenadora pedagógica ao relacionar os membros do conselho da escola e conduzir a pesquisadora aos entrevistados.

De modo a assegurar sigilo sobre a identificação dos participantes, o tratamento dado a cada um será pelo segmento a que representa em tal Órgão. Ou

seja, Aluno/a: “Representante do Segmento dos Alunos”; Professor/a: “Representante do Segmento dos Professores”, e, assim, sucessivamente. Quando houve a necessidade de especificar a função que o entrevistado exerce no Conselho, foi designada a seguinte forma: “Representante do Segmento dos Pais – Presidente”.

Considerou-se, para tanto, que quando da proposição de uma pesquisa, o sujeito, tal como age, seja pela exposição, seja pela omissão, carrega consigo conhecimentos que devem ser considerados. Esta interlocução, como um momento dialógico, valorizou as experiências locais, não priorizando receitas prontas bem sucedidas advindas de outras partes do global (SANTOS, 1986).

Daí, também, a necessidade da produção de conhecimentos, de se fazer pesquisas em nível local que tenham relevância em nível global, mas que possam iniciar seu processo de expansão no âmbito micro, fazendo sentido afirmar que:

[...] a produção científica está diretamente relacionada às demandas do movimento histórico, assim como às possibilidades oferecidas ao seu desenvolvimento. O conhecimento científico resulta da ação dialógica entre as complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação. Esse conhecimento não pode, assim, de modo algum, ser dissociado da vida humana e da relação social (OLIVEIRA, *et.al.*, 2003, pp. 04-05).

Justifica-se, através das palavras de Oliveira e seus colaboradores, que participar de qualquer processo de construção/elaboração, para o ser humano, pode ser uma forma de conhecê-lo/conhecer mais a fundo, a ponto de inserir-se neste contexto e nos elementos dele constitutivos, tornando-os mais significativos.

Evidenciados o percurso metodológico, o contexto de pesquisa e os sujeitos que contribuíram com suas falas em relação à experiência vivenciada enquanto membro de um Conselho Escolar, a próxima seção desta dissertação trata de apresentar, através do Capítulo II, como os espaços da escola pública vêm se constituindo no decorrer da história, perpassando os contextos históricos da Antiguidade Clássica até o momento atual, em que se encontra em constante construção uma ampla gama de políticas públicas para a educação nacional.

Capítulo II – ESCOLA PÚBLICA: DOS CONDICIONANTES PARA A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO DA ESCOLA AO CONTEXTO ATUAL

O objetivo da escola é estudar, estudar e estudar; para ir para o segundo grau e estudar, estudar e estudar; para ir para a faculdade e estudar, estudar e estudar; para conseguir um bom emprego, constituir família e ter filhos. Filhos que vão para a escola, para estudar, estudar e estudar...

Linus van Pelt - Peanuts



Figura 02 – Linus Van Pelt

Em decorrência do primeiro objetivo específico, em que se pretende compreender os processos de constituição dos espaços públicos escolares a partir dos desafios lançados pelos contextos histórico-político-sociais e econômicos, neste segundo capítulo percorre-se a história, definindo as relações existentes entre educação, escola (pública) e democracia. A escolha destes três eixos de discussão justifica-se no sentido de ilustrar em que condições se efetiva a composição das escolas públicas, concebendo a compreensão dessa tríade como significativo subsídio para a definição dos espaços públicos de que tratam esta dissertação, ao considerar que é para este espaço que as atuais proposições de democratização da gestão vêm sendo constituídas.

Considera-se, para tanto, de fundamental importância a contribuição da história enquanto “exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível” (CAMBI, 1999, p. 35). Por meio da memória, a história torna possível o (re)conhecimento das rupturas e continuidades sócio-político-culturais e, por isso, alavanca na sociedade atual as ações no presente, com embasamento no passado para, então, projetar o futuro. Esta sucessão de fatos (históricos) passa a ser, segundo Cambi:

⁶ Disponível em: <<http://popwatch.ew.com/2008/10/30/popwatch-quo-18/>>. Acesso em 13 set 2010.

[...] a focalização do passado que anima o presente e o condiciona, como também o reconhecimento das suas possibilidades sufocadas ou distantes ou interrompidas e, portanto, das expectativas que se projetam do passado-presente para o futuro, que estabelece o horizonte de sentido de nossa ação, de nossas escolhas (CAMBI, 1999, p. 35).

Essa imersão nos acontecimentos do passado a que história nos convida, por entre seus séculos e décadas, articula em seus itinerários os caminhos pelos quais vem se fazendo a educação como a vemos hoje. A história, portanto, resguarda muito dos elementos constituintes da educação e, nela, busca-se uma compreensão contextualizada dos fatores que propiciaram a materialização da escola pública tal como a concebemos atualmente, bem como os condicionantes que a conduziram à configuração vigente. Enquanto possibilidade de re-encontro com os acontecimentos passados, a história representa fonte de consulta para este estudo, a fim de auxiliar na compreensão dos aspectos relacionados à escola pública.

Com vistas nisso, a tríade Educação, Espaço (público) da Escola e Democracia torna-se indispensável para se compreender os modos de pensar e fazer a organização das ações cotidianas de gestão escolar, tendo em vista que tal como se permite apresentar, nos diferentes contextos histórico-político-sociais e econômicos, é um entre-lugar de valiosas informações para a compreensão da configuração da instituição escolar na qual se formaliza a educação contemporânea. A partir destes três eixos que constituem a tríade, acredita-se ser possível, dentro dos dois primeiros elementos, pensar a escola pública enquanto espaço de realização da educação e, portanto, também passível de se configurar de acordo com o momento histórico-político-social e econômico em destaque, considerando que é nas relações sociais que o ser humano se constitui e, neste sentido, que o espaço educacional do contexto, para este fim, exerce força eminente. Nas palavras de Saviani:

[...] a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. A humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou na natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza a si (SAVIANI, 2004, p.01).

Esse espaço público de educação que é a escola (pública), nesse contexto, destaca-se, ganhando maior força de discussão por atuar e exercer influências sobre uma camada extensa da população, sob o discurso constitucional de ser um direito de todos. Neste sentido, sua configuração atua sobre o hoje, com base nos acontecimentos passados, e projeta-se para o futuro através da indicação de sentidos para a execução de ações possíveis para o campo educacional do presente.

A democracia, como terceiro eixo que compõe a tríade de discussão deste estudo, orienta-nos diante dos múltiplos conceitos a que toma forma, igualmente, no transcorrer dos períodos históricos. Portanto, auxilia na compreensão e fundamentação de ações concernentes ao modo de se conceber a sociedade civil em relação aos processos de decisão e seus resultados para o espaço escolar. Na atualidade, configurada como um regime de governo, tem assegurado legalmente a organização e as formas de gestão das instituições públicas escolares. No entanto, em decorrências da multiplicidade de faces que o conceito pode assumir, vem ocasionando conflitos, em razão dos interesses divergentes e até antagônicos a que o conceito pode servir.

Destarte, no percurso que será construído e trilhado, torna-se possível localizar questões recorrentes na história geral e brasileira, os quais, com o passar do tempo, assumiram contornos diferentes, mobilizaram vários atores e desvelaram interesses distintos para a construção da educação. No contexto geral, podem ser vislumbrados os fatores que condicionaram a educação aos moldes em que se apresenta hoje, por meio da imersão no século XVII, quando da ascensão da burguesia à frente do Estado. No que tange à educação brasileira, vislumbram-se as consequências desta ascensão enquanto elementos constituintes da historicidade do contexto brasileiro que formam o arcabouço da educação e, em decorrência disso, desvelam características da escola pública brasileira.

O entendimento acerca desses conceitos, através da história, constitui aparato indispensável para a reflexão acerca dos condicionantes que vêm conformando o espaço público da escola, no qual as práticas educativas de gestão têm buscado encontrar nos pilares da democratização os fundamentos de uma gestão horizontal, dialogada e partilhada, uma vez que este tem sido o modelo de governo em que as potencialidades de participação da sociedade civil logram espaço, ainda que restrito, e são capazes de transformar a realidade daqueles que

nela se inserem, quando do uso adequado desta para a construção de sólidas bases sociais e de qualidade de vida.

A partir da discussão que vem se desenvolvendo, os escritos de Semeraro e Fávero, acerca destes temas, ressaltam que “os conceitos de educação e democracia não podem ser plenamente entendidos sem reconhecer neles as dimensões públicas e socializadoras que foram se estabelecendo ao longo da história política e educacional” (2002, p. 07). Os referidos autores, neste sentido, apontam a impossibilidade de se pensar as questões educacionais contemporâneas sem este entrelaçamento entre democracia e a construção do público, sob um viés histórico, que resguarda possibilidades de ação conectadas com o tempo, presente e passado, desde o longínquo ao mais recente.

Visando elucidar os momentos cujos acontecimentos fornecem subsídios aos processos de constituição da educação, percorre-se os diferentes contextos históricos, desde a Antiguidade Clássica até o momento atual, abordando os condicionantes que perfazem os elementos constitutivos educacionais e definindo uma compreensão dos conceitos imbricados nesta pesquisa.

2.1 Espaço (e) Público: definição dos termos a partir da Antiguidade Clássica, Modernidade e Contexto atual

A educação como fenômeno social acompanha as transformações ocorridas na sociedade, ou seja, as alterações sociais geram mudanças no campo educacional. Historicamente, foi concebida de formas variadas por diferentes teorias, e o âmbito da escola, como local em que se ilustram essas, vem perfazendo práticas, através das teorias da educação que procurem dar conta da resolução do problema daqueles que nela se encontram inseridos. Por sua vez, cada definição de teoria está entrelaçada a uma tentativa de explicação do contexto vivido, ou seja, uma tentativa de se estabelecer uma relação explicativa entre os pressupostos teóricos das práticas educativas do momento e as relações com os acontecimentos sociais vigentes.

De acordo com Kuenzer:

[...] a cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base nessa concepção dominante (KUENZER, 2000, p. 166).

Os referenciais teóricos que tratam de definir os conceitos de público e privado apontam para evidências de constante movimento nestes. Cruz (1994) registra que os conceitos de público e privado não podem ser delimitados estática ou separadamente devido ao caráter recíproco de definição de um em relação ao outro. Conforme Bruno (2008), “A história é a ciência da mudança, não da permanência, assim, naturalizar conceitos é uma das formas de negá-la, impedindo-nos de especificar o presente, diferenciando-o do passado” (p. 21). Daí, justamente por não se encontrar definições estáticas sobre esta relação, as “fronteiras entre o que é público e o que é privado já se movimentaram bastante nos últimos três mil anos” (CRUZ, 1994). Portanto, novamente recorre-se à história para que se possa identificar essas fronteiras temporais que definem os conceitos de público e privado, uma vez que estão intimamente relacionados quanto às definições.

O Império Romano representa um dos tempos em que os termos público e privado são definidos, e o são a partir do Direito. As definições deste tempo fundamentam todo o Direito da civilização ocidental. Todavia, é a civilização grega que retrata um contexto mais completo para se remontar à noção de público, ou seja, é no contexto da Grécia antiga que o conceito de público é constituído. Conforme Beltrán (2000):

Es bien sabido que en la Grécia clásica, donde se encuentra nuestro origen político, sí existía una estrecha relación entre ambos conceptos y entre las prácticas a las que éstos nombraban. No es cuestión de pretender un imposible retorno a aquella situación, ni menos de idealizarla, porque debe también saberse que la democracia ateniense estaba fundada sobre un sistema de exclusiones que impedía la participación de mujeres y esclavos, dejando la tarea política en manos de la ociosa clase dirigente. De todos modos está bien recordar en que sentido se asociaba público y democracia por entonces (BELTRÁN, 2000, p. 20).

Posto que Beltrán (2000) tem na autora Hannah Arendt uma de suas fundamentações, pode-se dizer que, no mesmo sentido do excerto acima, Arendt (2007) trabalha a noção de esfera pública a partir da retomada em relação à esfera pública da Antiguidade Clássica grega, a qual era ocupada obrigatoriamente por

homens livres, ou seja, por homens que não estivessem sujeitos ao labor e, por isso, tinham condições de atuar nas questões de interesse público.

A esfera de ação do cidadão, que é, segundo Arendt (2007), o espaço público que se abre para reconhecer aos sujeitos que dele participam, encontra cenário na polis⁷. Contrariamente, o espaço privado se reserva àqueles que, por opção ou falta de oportunidades, ficam restritos a um mundo individualizado, como os não cidadãos, os comerciantes, as mulheres e os escravos. A autora argumenta que as opiniões políticas não se formam no privado, mas no contexto público, de argumentação e debate. Este debate, de contraposições, de conflito de ideias, de construção densa de argumentação era possível, somente, em um espaço democrático, em que as opiniões particulares são colocadas à prova, uma vez que, no diálogo, cada um, ao passo que manifesta seus pontos de vista, obriga-se a tomar conhecimento sobre os dos demais.

Nisso, pode-se perceber a origem do termo público, intimamente ligada “à esfera da coletividade e ao exercício do poder, à sociedade dos iguais” (CRUZ, 1994, p. 01) e, oposta a esta convivência coletiva, a origem do termo privado remete à esfera do particular e, conseqüentemente, à sociedade dos desiguais. Para Bruno (2008):

O público, o comum, por sua vez, era a esfera na qual as coisas emergem das sombras do privado. É o mundo, não o natural, mas aquele criado pela ação dos homens em inter-relação. Era a esfera da pólis, onde reinava a liberdade e onde se expressava a vitória sobre as necessidades da vida. Diferenciava-se da esfera privada, local da mais severa desigualdade, pelo fato de somente abrigar ‘iguais’. Essa igualdade na esfera política significava viver entre pares e lidar somente com eles. Só os homens livres eram iguais (BRUNO, 2008, pp. 22-23)

Acerca da referida liberdade, parâmetro sobre o qual os homens se apoiavam para presenciar as interlocuções no espaço público da polis, Bruno (2008) aponta como uma extraordinária criação conceitual sobre a qual “tudo pode ser visto e ouvido, afirmava-se sobre as relações de exploração e de dominação do escravismo, circunscritas à esfera do privado.” (p. 23). Os temas da liberdade e

⁷ Uma cidade-Estado com forte unidade espiritual (religiosa e mitopoiética) que organiza um território, mas que, sobretudo é aberta para o exterior [...] e administrada por regime ora monárquico, ora oligárquico, ora democrático, ora tirânico, mas no qual o poder é regulado por meio da ação de assembleias e de cargos eletivos (CAMBI, 1999, p.77)

escravismo também são abordados por Wood (2003) para a contextualização do conceito de público na Grécia Antiga.

Com o advento da Modernidade e o surgimento dos Estados Nacionais no final do século XV, essas relações sofrem significativas transformações. Na educação da Modernidade como espaço-tempo de ascensão da burguesia, o projeto de luta por escolarização mostra que o caminho foi regido por fortes tensões ideológicas e que, quando da formação da escola como espaço público de educação, não foi diferente. Aliás, como não o é até hoje, uma vez que os interesses ideológicos em busca da hegemonia⁸ têm-se sobressaído diante dos interesses populares coletivos, que, segundo Santos (1986), são contra-hegemônicos.

O espaço público deixa de ser a arena onde se dão as relações entre iguais, como na polis grega, e passa a ser o espaço onde ocorrem as relações entre desiguais. Torna-se, pois, o espaço onde o governo "impõe" regulações aos governados, uma vez que "é um Estado centralizado, controlado pelo soberano em todas as suas funções, atento à própria prosperidade econômica, organizado segundo critérios racionais de eficiência" (CAMBI, 1999, p. 197). Em acordo com Cruz (1994):

Segundo Bobbio, esta é "a forma típica com que indivíduos singulares regulam suas relações no estado da natureza, isto é, no estado onde não existe ainda o poder público". Ou seja, onde não se faz sentir a ação do Estado. Nesse sentido, a esfera onde se dão as relações entre iguais, pois um contrato só existe com a anuência de todos os participantes, é agora a sociedade dos iguais, a sociedade de mercado, em última instância, a esfera Privada (CRUZ, 1994, p.01).

Esse é o contexto em que se constroem as referências associativas entre o Estado e o conceito de público, uma vez que o espaço público toma forma de representação política, promovendo interações entre governante e sociedade. Data também, desse momento, a rivalidade entre os termos "bens públicos" e "bens privados", em decorrência dos objetivos dicotômicos a que atendem.

Esta dicotomia pode ser elucidada, também, através da fala de Beltrán:

⁸ "capacidade econômica, política, moral e intelectual de estabelecer uma direção dominante na forma de abordagem de uma determinada questão, no caso a questão da democracia. Entendemos, também, que todo processo hegemônico produz um processo contra-hegemônico no interior do qual são elaboradas formas econômicas, políticas e morais alternativas." (SANTOS; AVRITZER, 2002, p. 43).

El discurso burgués de la emancipación política se afirma también sobre una exclusión; al tomar como sujetos a los que, poseyendo determinados bienes, se sienten marginados de la decisión política institucional excluye a quienes no poseen ni siquiera esos bienes y, en consecuencia, la falta del instrumento que generaría el vínculo de identidad colectiva, carecen incluso de la capacidad de articularse entre si para manifestarse de manera unitaria en la esfera política (BELTRÁN, 2000, p. 27).

Atualmente, o público passa a ser identificado com o Estado e o espaço onde ocorrem as relações políticas da sociedade e, por outro lado, o conceito de privado nos remete às questões do mercado e da privacidade do indivíduo.

[...] o atual estado das coisas nos permite perceber uma série de questões não resolvidas, sejam elas pertinentes à esfera econômica ou à esfera social. Como estão postas atualmente, as grandes dicotomias Estado e sociedade, governo e sociedade de mercado, lei e contrato, justiça comunitativa (a do mercado) e justiça distributiva (a ligada ao Estado) e, em resumo, público e privado, não atendem mais às demandas de uma sociedade complexa como a nossa (CRUZ, 1994, p. 02).

Portanto, faz-se necessária a renovação dos espaços de interação com e na sociedade, de modo que o resultado seja o atendimento às demandas existentes, bem como a proposição de questões a compor a ordem das políticas sociais e econômicas para este século.

Daí decorre a necessidade de se estabelecer uma definição do que é compreendido acerca do que é público para este trabalho. Afinal, de que público se fala? A pertinência desta definição reside no argumento de que amplas são as significações pontuadas aos termos em estudo, no entanto, importa compreendê-los, de modo a demarcar o lugar do qual se fala reduz as possibilidades de obscurecimento. Segundo Lombardi, Saviani e Nascimento, “parece importante a compreensão da polissemia do termo como um recurso de vigilância crítica no manuseio das fontes, instigando-nos a captar as nuances de significados neles contidas e nos mantendo abertos ao eventual aparecimento de sentidos ainda insuspeitados” (LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2005, p. 05).

Com base na premissa destacada, inicialmente busca-se o conceito de público difundido por dicionários e minidicionários da Língua Portuguesa, considerando que estes são os materiais que estão disponíveis aos pais, aos alunos e à comunidade escolar para o esclarecimento do conceito em questão.

Posteriormente, promove-se a articulação do conceito de público em acordo com autores que se utilizam destas delimitações em suas temáticas (BELTRÁN, 2000; ARENDT, 2007; WOOD, 2003).

O sentido etimológico encontrado no Dicionário Michaelis traduz público como:

1 Pertencente ou relativo a um povo ou ao povo. 2 Que serve para uso de todos. 3 A que todos têm o direito de assistir. 4 Comum. 5 Que diz respeito ao governo-geral do país e suas relações com os cidadãos. 6 Que se faz diante de todos. 7 Que é conhecido de todos; notório, vulgar. 8 Universalmente espalhado (MICHAELIS, 2009).

Transportando tal conceito para o contexto das políticas, os significados apresentados se relacionam e fazem sentido por descrever caracterizações de como as ações voltadas para o social devem se organizar. Ao se pensar uma política que contenha/retrate/forneça um sentimento de pertencimento ao povo, e que este possa fazer uso de tais ações, sendo elas comuns a todos e feita diante de todos, denota-se um esboço do real público existente em ações intencionalmente voltadas ao público.

Outra fonte de informação acerca do conceito, sobre o significado dos termos, define que público:

Se refere ao povo em geral: interesse público. / Relativo ao governo de um país: negócios públicos. / Manifesto, conhecido por todos: rumor público. / A que todas as pessoas podem comparecer: reunião pública (AURÉLIO, 2009).

Sendo assim, o conceito etimológico de público refere-se desde a um destinatário de ações desenvolvidas até a forma como essas ações se desenvolvem, trazendo à tona a importância da participação dos sujeitos, e, pode-se dizer, acena para os pressupostos de uma gestão democrática, na previsão de comparecimento de todas as pessoas a espaços públicos de discussão.

Considerando a tensão existente entre as aproximações dos conceitos de público e privado como um constante embate de interesses das políticas públicas educacionais, busca-se também a demarcação do espaço conceitual de privado, cujo conceito o dicionário Michaelis define como:

1 Que se privou; desprovido, falto. 2 O que não é público ou não tem caráter público; particular, pessoal. 3 Interior, íntimo. *Antôn* (acepção 2): *público*. *sm*
1 Confidente. 2 Favorito, valido. 3 Áulico (MICHAELIS, 2009).

Observa-se que nesta definição, no item dois, o privado apresenta-se como contrário ao público, voltando-se para questões de foro íntimo, ou seja, que não implicam (ou não deveriam implicar) em questões que sejam consideradas como relevantes para a elaboração/proposição de políticas públicas.

No que se refere ao privado, para o dicionário Aurélio, é:

Particular, que não é função pública: empresa privada. / Que é reservado para certas pessoas: sessão privada. / Que diz respeito particularmente ao indivíduo, à sua intimidade familiar: vida privada. / Que sofre alguma privação: privado de liberdade (AURÉLIO, 2009).

Convergindo, igualmente, para essa preocupação em estabelecer um sentido para o termo e apresentando uma interrelação entre os conceitos, Saviani compreende que:

[...] público se contrapõe a privado e, por isso, se refere também ao que é comum, coletivo, por oposição ao particular e individual. Em contrapartida, público está referido àquilo que diz respeito ao que se restringe aos interesses das elites. Finalmente, público está referido ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade (SAVIANI, 2005, p. 02).

De acordo com Beltrán, o termo público “[...] viene ahora redefiniendo respecto al momento en que se constituyó, hace más de dos siglos por parte de una burguesía en ascenso” (BELTRÁN, 2000, p. 23). O conceito constitui-se sobre a presença de uma relação que ele chama de “modo peculiar de relação”, cujos pressupostos são a igualdade entre os agentes e a liberdade. O autor acredita que a falta de igualdade ocasiona uma relação de poder exercida sobre a ausência de reciprocidade, e a falta de liberdade acarreta uma relação assimétrica, ou seja, as relações de igualdade e liberdade interferem na concepção de espaço público e espaço privado.

Ao encontro de Beltrán (2000), Bruno (2008) salienta que, com o trabalho enquanto prática social, nos séculos XVI e XVII, insurgiram tentativas de assimilação do espaço do público ao espaço do privado, redefinindo-se os termos.

O público, como espaço da liberdade entre iguais, enquanto esfera do político por excelência, transforma-se em um espaço marcado pelo confronto, pelas disputas entre classes sociais antagônicas, entre segmentos de classes que guardam entre si diferenças de gênero, etnia e culturas, entre outras, com um elemento novo: esse espaço público vai se desenvolvendo como uma esfera em que o poder, centralizado no aparelho do Estado, passa a coordená-la, limitá-la e, finalmente, a subordiná-la ao seu controle, invertendo-se completamente o seu significado (BRUNO, 2008, p. 23).

Deste contexto de embaçamento, em contraposição ao espaço público organizado pelo Estado, originaram-se práticas de reunião dos trabalhadores em bares na Espanha do século XX. Os bares representavam o núcleo dos relacionamentos, e, da cumplicidade que se estabelecia, diante do trabalho exigido pelas forças industriais do capitalismo, foram se desenvolvendo ações políticas próprias de grupo, como forma de reação às tentativas dos aparelhos de poder de estabelecer monopólio sobre o direito de determinar os limites entre espaço público e espaço privado.

Por isso, “Cada vez mais o público, enquanto espaço do político, vai sendo identificado com a esfera do poder estatal e com as suas instituições.” (BRUNO, 2008, p. 23). Entre outros exemplos que a autora menciona, encontra-se o Movimento dos Sem-Terra (MST), enquanto espaço público próprio que desenvolve suas próprias ações políticas. Estes espaços públicos mostram que “onde a política é criada e recriada pelos excluídos dos espaços públicos controlados pelo Estado, são muito mais numerosos e têm uma importância muito mais efetiva do que se costuma imaginar” (BRUNO, 2008, p. 24).

Sendo assim, a autora conclui esta ideia acreditando que um espaço público pode ser o espaço de igualitarismo e de inovação social, como os acima descritos, uma vez que se constituem a partir de relações sociais solidárias e, na igualdade entre todos, rompem-se as hierarquias e a disciplina social imposta pela ordem capitalista.

A fim de definir os limites de tal conceito para este estudo, utiliza-se como balizador do termo a compreensão de que público é aquilo que, sendo de todos, também é para todos.

2.2 A gênese da Escola pública

Os ideais da escola pública e laica tal como conhecemos atualmente provêm das bandeiras de luta da Revolução Francesa (1789). Têm como princípios norteadores a liberdade, igualdade e fraternidade proclamados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Neste contexto, como uma nova classe emergente, a burguesia ascende em razão de se contrapor ao absolutismo despótico clarividente nas relações de poder. Para a afirmação desta nova classe, fez-se necessário dotar seus indivíduos de conhecimentos, indispensáveis para a manutenção da lógica do comércio e para contribuir para as descobertas científicas, e, para isso, a escola exerceria papel imprescindível.

Destarte, a preocupação da burguesia com a criação de uma escola para o atendimento de suas demandas concentra esforços em aliar os ideais da Revolução Francesa que, no decorrer do processo de instauração, foram suprimidos pelo interesse individual de produção e acumulação do capital pela burguesia, portanto voltando para os interesses de uma pequena parcela da população e não mais para uma educação para todos, cujas bases se anunciavam na Revolução Francesa.

Sobre essa traição da classe burguesa para com a educação para todos, Alves (2001) pondera:

[...] a escola proposta pelos pensadores iluministas do século XVIII não foi difundida imediatamente por força de uma *traição* burguesa. Transparece o entendimento de que essa classe acenou com a possibilidade de oferecer a escola para todos, celebrou-a como a instância, por excelência, onde seria realizada a formação dos cidadãos, porém, em seguida, teria se omitido quando se impunha a tarefa de dar consequência prática a essas intenções (ALVES, 2001, pp. 26-27).

O excerto de Alves sinaliza para uma escola dualista, que, em razão da manutenção do *status quo*, focaliza suas mudanças nos conteúdos.

A instalação da burguesia no poder teria representado não somente a destruição das forças feudais, mas também, na seqüência, a imobilização dos segmentos mais combativos do *povo*, seus aliados da véspera que, até então, lutavam no sentido de imprimir uma orientação democrática à construção da nova sociedade. Sufocadas as forças democráticas, a burguesia teria se sentido suficientemente forte para tergiversar e omitir bandeiras de luta que haviam lhe assegurado a direção e a hegemonia do *terceiro estado*. Entre as bandeiras estaria a de difusão da *escola pública* (ALVES, 2001, p. 27).

Acerca dessa traição da classe burguesa aos interesses de construção de um espaço escolar destinado a uma sociedade democrática, Beltrán ilustra:

Habermas (1994) demostró que fue la burguesia ilustrada quien se afano en la creación de un espacio que le permitía, como nueva clase ascendente, forzar su reconocimiento como interlocutora frente a los sectores dominantes en los nuevos Estados. Los asuntos económicos también quedaban formalmente excluidos de este espacio y ubicados en el de lo privado o, si se prefiere, en el de un mercado que el primer liberalismo ya decretaba regido por peculiares leyes propias, ajenas a todo intervencionismo estatal (BELTRÁN, 2000, p. 20).

Nesse sentido, o discurso burguês da emancipação social política toma forma ao firmar suas bases na exclusão. Se à escola burguesa era garantido somente o acesso àqueles que possuíam determinados bens, excluindo, por consequência, os que nada ostentavam, conformava-se com a lógica dominante encontrada na esfera privada.

Com a emancipação da burguesia, decorrente da ascensão, esta deixa de se dedicar às atividades até então desenvolvidas em caráter privado e toma as responsabilidades de Estado. Com esta prática de gestão, assume questões políticas e, assim, define os interesses de Estado a partir do interesse de um grupo restrito, como o dos burgueses. O resultado desta assunção é a progressiva exclusão da sociedade do poder, uma vez que apenas os mais competentes têm o direito de ocupar cargos públicos.

A forma individualista como a burguesia passa a exercer seu poder encontra respaldo no liberalismo, enquanto fundamentado na lógica de apropriação privada

dos interesses individuais sobrepostos aos interesses coletivos, e suas consequências podem ser vislumbradas no povo, uma vez que se instala uma profunda e significativa perda de interesse, principalmente por parte da sociedade, em participar da política. A apatia das massas e a falta de interesse em relação às questões políticas, conforme frisa Boaratti, “afasta-os do exercício dos deveres e responsabilidades do cidadão” (2009, p. 04) e, em decorrência disso, as pessoas deixam de participar politicamente, pois não representam força capaz de enfrentar o poder do Estado.

Conforme Boaratti retrata, nas palavras de Arendt, nesse contexto da ascensão burguesa e apatia da sociedade em relação à participação política, a burguesia “era a única representada no Parlamento, já a massa, tomada pela apatia e desarticulação política, não possuía nenhuma representatividade junto às esferas de poder” (ARENDR, 1951, p. 364 *apud* BOARATTI, 2009, p.04). Como efeito desta perda de referência junto à participação política, o homem afasta-se do espaço público e fica submetido ao isolamento, o que sugere um:

[...] impasse no qual os homens se vêem quando a esfera política de suas vidas, onde agem em conjunto na realização de um interesse comum, é destruída [...] o homem, como *homo faber* tende a isolar-se com o seu *trabalho*, isto é, a deixar temporariamente o terreno da política (ARENDR, 1951, p. 527 *apud* BOARATTI, 2009, p. 09).

Quando o homem isolado, incapacitado de agir, ou seja, um fabricante de coisas artificiais (*homo faber*), transforma-se em *animal laborans*, torna-se um homem solitário, pois o único interesse que guia as suas atividades é se manter vivo, isolando-se de outros seres humanos. E, nesse sentido, as práticas da burguesia, como uma forma de governo baseada em uma sociedade constituída de *animal laborans*, destruíram a esfera da vida pública por meio do incentivo e manutenção do isolamento dos homens.

A partir da obra “A Condição Humana” [1958] (2007)⁹, Hannah Arendt desenvolve conceitos por meio dos quais nos possibilita uma melhor elucidação do tema e, ainda, fornece os subsídios para que se estabeleça o conceito de espaço público. Com base nesta referência, localiza as atividades humanas fundamentais a

⁹ O ano apresentado entre colchetes representa a data da primeira edição desta obra.

partir das três dimensões da *vita activa*¹⁰: o *labor*, o *trabalho* e a *ação*. O *Labor*, de acordo com Arendt, é a dimensão intimamente relacionada às necessidades vitais, ou seja, encontra-se relacionada ao ciclo vital e, portanto, ligada ao processo biológico. Sua condição humana é, justamente, a própria vida. Em concordância com Boaratti, percebe-se que o *Labor* “não permite em nenhum momento a participação política, pois a preocupação do assim chamado *homo laborans* é tão somente com relação a si próprio” (2009, p. 10).

Já a dimensão do *Trabalho* detém-se a ultrapassar os limites do ciclo vital, ou seja, preocupa-se com a constituição de um mundo de coisas artificiais e duráveis, que consigam sobreviver e se perpetuar no tempo. Por esta razão, a condição humana do *Trabalho* restringe-se à mundanidade.

Por fim, a *Ação*, “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria”. Conforme Arendt (2007), a condição humana da *Ação* é a pluralidade. Logo, esta dimensão orienta o intercâmbio de ideias de interesse público que será possibilitado através da comunicação, uma vez que o elemento mediador entre os homens é a própria linguagem. Reforça esta ideia o espanhol Beltrán, quando afirma que, ainda que seja uma prática muito antiga assegurada pelos clássicos, “sin comunicación [...] no es posible construir nada en común” (BELTRÁN, 2000, p. 23).

Percebe-se, nesse entremeio, que as duas primeiras dimensões da *vita activa*, o *Labor* e o *Trabalho*, não se atêm a ocupar centralidade sobre interesses coletivos, “apenas na atividade voltada à produção, sendo o *homo faber*, o homem fabricante de coisas, as quais pretendem sobreviver ao tempo” (BOARATTI, 2009, p.10), restringindo-se a interesses privados de satisfação de necessidades biológicas e materiais. Já a dimensão da *Ação*, cuja atividade está densamente ligada à vida política, portanto à pluralidade, encontra preocupação central em busca do bem comum. Neste sentido, uma vez que motivada pela busca do bem comum por meio da linguagem/comunicação, somente a *ação* é capaz de contribuir teoricamente para a compreensão do conceito de espaço público.

Considerando o que vem sendo exposto, a título deste estudo, o espaço público é entendido enquanto local de *ação* política própria e coletiva, através da *ação* dialógica. Portanto, o espaço público é o lugar onde o homem se encontra para

¹⁰ Trata-se de atividades fundamentais porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas mediante as quais a vida foi dada ao homem na Terra (ARENDR, 2007, p. 15).

a prática da ação dialógica e, em razão disso, cria resistência contra o que o ameaça. É justamente essa ação livre, segundo Arendt (2007), que resulta na liberdade¹¹. Liberdade esta que dá lugar às elaborações no âmbito dos espaços públicos.

Para este estudo, considera-se que aí reside um argumento pertinente às práticas democráticas no interior das instituições escolares, tal como o Conselho Escolar, espaço para a confrontação de ideias e de manifestação de opiniões que se perfazem política e cotidianamente, dentro da escola, ao se considerar o contexto atual, marcado pelo agravamento de crises generalizadas nas mais diversas esferas sociais do mundo, que acarretam incertezas e imprevisibilidades decorrentes, muitas vezes, da multiplicidade de sentidos em disputa. Neste sentido é que:

O campo educacional, por situar-se numa área de interações e de influências, representa um espaço de interesses e impasses políticos e econômicos, os quais colocam a educação em um terreno movediço. Estes interesses materializam-se a partir de um discurso que busca alojar-se no cerne do sistema educacional: as políticas educacionais, alcançando legitimidade e amplitude (MIRANDA; DRABACH, 2007, p. 753).

Ao localizar-se neste espaço de interações e influências, as práticas educativas tornam-se resultantes de antagônicos interesses e, segundo Dourado e Bueno (2001), a educação caracteriza-se por:

[...] uma prática social contraditória, com objetivos e fins nem sempre convergentes, resultantes da sua caracterização como campo de disputas hegemônicas de projetos sociais providos de historicidade e impregnados pelas condições sócio-políticas-culturais nas quais se constituem e buscam se efetivar (DOURADO e BUENO, 2001, p. 91).

Neste caso, não mais localizam suas modificações nos contextos sociais relacionados ao tempo, mas nos contextos sociais relacionados aos diferentes e, na maioria das vezes, antagônicos interesses que constituem os entremeios da educação enquanto prática social voltada à população em geral.

¹¹ Ser livre, na concepção arendtiana, é poder participar no espaço público por meio da palavra e da ação. Conforme Paro, a liberdade é “o oposto do espontaneísmo, da necessidade natural; é algo construído pelo homem à medida que constrói sua própria humanidade” (2010, p. 107).

Paro (2010), ao contrário dos autores anteriormente referenciados, não localiza uma definição para a educação tendo como centralidade os contextos sociais atuantes, mas na ação histórica promovida pelo homem, que deixa um legado às gerações sucessoras. Dessa forma, a centralidade da educação encontra-se na “apropriação do saber historicamente produzido” (p. 108). Entretanto, não basta que este saber seja produzido sem ser significado e, sobretudo, repassado adiante.

Nesse sentido, o homem, na sua existência, enquanto produtor de conhecimentos, reconhece na educação uma “condição imprescindível da própria realização do homem” (p. 108), uma vez que, sem ela, a humanidade necessitaria se reinventar a cada nova geração, e isso a condenaria à inércia no quadro da sua evolução. Por isso, atribui à educação a função de garantir que o saber produzido seja permanentemente passado para as gerações subsequentes.

Diante da contribuição dos autores supracitados, a frase de Linus van Pelt¹² torna-se uma crítica fundamentada nas instituições escolares cujas ações parecem desconsiderar quaisquer das atribuições definidas como educação e lançar mão de acrescentar à educação mais um sentido. Ou seja, as evidências dos autores apontam que a educação vem se configurando em relação ao desenvolvimento social e econômico, às configurações dos interesses hegemônicos e, até mesmo, como uma sequencial construção do conhecimento repassado de geração a geração. No entanto, a reflexão da personagem dá sentido a uma educação que não evolui em sua forma de ser.

Se, conforme afirma Paro (2010), a educação serve para que não se perca os conhecimentos que o homem vem produzindo, materialmente, ao longo da sua existência, a fim de evitar que tudo na humanidade tenha de ser reinventado a cada geração, a educação tem-se ocupado de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos e, em decorrência de se restringir-se à transmissão destes conhecimentos, têm se omitido de construir, junto aos seus sujeitos, novos saberes que provêm das experiências por eles vivenciadas. Por assim dizer, a personagem contraria os autores, caracterizando a educação como uma constante de ação que não evolui, uma vez que não se mudou a lógica de ‘ir para a escola, ir para a

¹² Ainda que a personagem venha a retratar a escola da realidade norte-americana em acordo com a origem de seu autor, observa-se a lógica de perpetuação das mesmas atividades e ações concernentes à escola que com o passar do tempo é a mesma, podendo-se inferir que o resultado da lógica capitalista pode ser visualizado em diferentes continentes do planeta, fruto da globalização.

faculdade, arranjar um bom emprego, constituir família, ter filhos’, filhos estes que vão ‘ir para a escola, ir para a faculdade, arrumar um bom emprego, constituir família, ter filhos...’, deve ser questionada.

Outro fato para o qual a frase aponta é justamente a escola com a função de preparação para o mercado de trabalho. Não se trata de negar que, legalmente, esta se constitui como um dos objetivos e funções da escola, estreitamente relacionada com a formação do cidadão autônomo e crítico. No entanto, o personagem dinamiza uma lógica sem perspectivas de mudança em relação às ações das gerações futuras, conforme afirmou Paro, logo acima.

2.2.1 Da escola burguesa à escola neoliberal

Na educação contemporânea, marcada pelas privatizações, os interesses têm acobertado as estreitas relações entre o público e o privado. A constante prática de privatizações ou parcerias público-privadas encontra sentido, segundo Martins (2002), desde o período entre guerras, quando o Estado, após triunfar sobre as monarquias conservadoras e os regimes socialistas ocuparem seus territórios delimitados, depara-se com a crise de 1929 como expressão da ‘crise cíclica do capitalismo’ (MARTINS, 2002, p. 50). Em razão disso, do Estado constituído pelas revoluções burguesas exige-se que se modifique suas bases, e este passa a ser reformulado em atendimento às mudanças oriundas do regime econômico capitalista.

Com vistas no contexto mencionado, o pensamento econômico liberal herdado da burguesia, em defesa de um Estado não-interventor nos processos regulatórios do mercado, vê-se enfraquecido diante da necessidade de um Estado que, inexoravelmente, necessita reforçar sua presença ao concentrar poder e centralizar suas funções. Neste sentido, a consagração do Estado como Estado Máximo, intervencionista, protetor, promotor da igualdade de direitos e, – em decorrência da lógica econômica que necessita endossar o grupo de consumidores a fim de amenizar a crise capitalista de superprodução – promotor dos direitos de consumo, passa a ser a solução buscada para a crise de 1929 para uma grande maioria dos países.

A consolidação do *Welfare State*, modelo de Estado de Bem-Estar Social, enquanto garantia de uma expansão econômica e social, com vistas ao alargamento dos direitos sociais:

[...] implementou diversas políticas sociais em forma de política redistributiva, tais como a previdência, a educação, a saúde, a habitação, o cuidado à criança e o desenvolvimento do sistema de transportes, com o intuito de introduzir a garantia de direitos sociais básicos para atenuar os efeitos da desigualdade na inserção, no mercado de trabalho e no mundo do consumo, de amplas camadas da população (MARTINS, 2002, p. 57).

Ressalta-se, porém, que no contexto brasileiro não se vislumbrou, na prática, a consolidação deste modelo de Bem-Estar Social, ainda que dentre as décadas de 1930 e 1980 o Brasil tenha contemplado, nos limites de suas políticas sociais, a consolidação de direitos trabalhistas, direito ao voto, fim da censura etc.

Não obstante, o contexto histórico social brasileiro em que as políticas de Estado são implantadas, em meados da década de 80, foi caracterizado pelo processo de abertura política. Para Guimarães, foi “de difícil construção da democracia em nosso país” (2008, p. 18), de redemocratização, e constatou-se a necessidade da criação de um novo cenário social que estivesse de acordo com o clima de reordenação política e social advinda de tais processos de globalização. Pode-se perceber, ainda hoje, que a forma como este cenário foi sendo reformulado influencia, na atualidade, a forma de pensamento dos atores sociais envolvidos nos mais diferentes âmbitos, incluindo o espaço escolar, ou seja, mudam-se as denominações, mas a racionalidade e lógica administrativa permanecem as mesmas.

Bruno (2008) afirma que é possível identificar um processo de mutação no movimento em torno da gestão democrática da educação. Este movimento originou-se da luta dos trabalhadores da educação por volta da década de 1970, em decorrência da insatisfação destes profissionais que, diante do ensaio de transposição dos modelos de gestão tayloristas para o ambiente escolar, “nos seus processos de luta, expressando a consciência que tinham das consequências dessa cisão no capitalismo, entre gestão do trabalho e realização do trabalho, lutavam pela sua eliminação” (BRUNO, 2008, p. 20).

Conforme Sarturi (2007):

A transferência destes pressupostos para a educação obedeceu ao mesmo critério adotado pela aplicação do método de investigação científica para as ciências sociais, a generalização de princípios, o interesse em controle técnico e a racionalização do trabalho humano, sempre em busca da eficiência. Tais pressupostos desconsideram as características subjetivas dos sujeitos que participam da escola, construindo um espaço que gerencia os interesses do capital privado e não dos anseios da escola (SARTURI, 2007, p. 91).

Ao desconsiderar as subjetividades intrínsecas aos espaços escolares, a transferência dos pressupostos da administração para a escola, tal como evidenciam Bruno (2008) e Sarturi (2007), movimentam os profissionais da educação da década de 1970 a lutarem por seus espaços de trabalho, conscientes das consequências que tais mudanças poderiam acarretar para a escola pública.

Muitos dos ideais de luta que emergiram nas décadas de 1970 e 1980 têm suas origens no século XIX, em Karl Marx e Friederich Engels, com ideias socialistas de ampla transformação econômica, política e social para a sociedade capitalista. Diferentemente de outros pensadores utópicos contemporâneos da primeira tendência no pensamento socialista, como Charles Fourier e Pierre-Joseph Proudhon¹³, que embora também criticassem a sociedade de sua época, pouco ou nada propunham para viabilizar, coerentemente, qualquer mudança, Marx e Engels fecundaram, através de suas trajetórias intelectuais com vastas obras dedicadas a desenvolver os principais conceitos que marcaram o pensamento social a partir do século XIX e, até hoje, incitam lutas operárias, sindicatos e organizações em partidos por condições dignas de trabalho.

No contexto ilustrado por Bruno (2008), de manifestação contra a cisão que a transposição poderia acarretar, em meados da década de 1980, com o refluxo dessas lutas e o conseqüente processo de burocratização das suas organizações, verifica-se a recuperação deste movimento pelo Estado e sua assimilação no texto da Constituição de 1988. Com isso, conforme Bruno (2008), instaura-se uma tentativa de transformar uma prática com extraordinário potencial inovador, onde se horizontalizava a estrutura organizacional do sistema educacional, no seu exato inverso: numa forma de verticalizá-la.

¹³ Via de regra, esses pensadores criticavam a sociedade de sua época e expunham os princípios de uma sociedade mais justa, porém não indicavam os meios para torná-la viável. Quando, porventura, explicitavam os métodos para concretizar esse modelo de sociedade – suprimindo-se a exploração do homem pelo homem –, partiam do pressuposto de que este, possuindo uma natureza boa, embora pervertida pelo capitalismo, poderia livrar-se das influências corruptoras mediante o apelo à justiça, à razão e à solidariedade humana (MARTINS, 2002, p. 20).

Essa sequência de fatos evidencia que existem dois discursos organizadores. Se por um lado há os que lutam pela garantia de espaços autônomos para os processos organizatórios da gestão escolar sob o discurso do reconhecimento dos aspectos locais como possibilidades emergentes de se fazer as ações de gestão, por outro há os que, consensualmente, admitem a inoperância do Estado, arguindo que este é incapaz de cumprir suas tarefas de maneira satisfatória.

No contexto atual de desregulamentação do Estado democrático, [...] há um discurso consensual que defende a idéia de que a liberdade individual permanece garantida, tendo em vista o reconhecimento de que o Estado possui limitações enormes para manter níveis desejáveis de governabilidade e de manutenção das políticas sociais (MARTINS, 2002, p. 67).

Nesse contexto nebuloso acerca das intencionalidades de se descentralizarem-se as ações do Estado, as opiniões se hibridizam e, para o espaço micro da escola, muitas vezes mais imerso na preocupação com os aspectos pedagógicos em detrimento aos administrativos, a nebulosidade toma conta de todo o cenário, relegando somente à equipe diretiva a responsabilização pela organização da gestão escolar. Assentada sobre esta nebulosidade, as proposições de retorno a um regime político democrático se constroem. Segundo Coutinho:

Uma ditadura mais sutil e eficaz foi se infiltrando na sociedade brasileira, substituindo a ditadura militar, em sintonia com o pensamento e o projeto totalitário neoliberal que invadem o mundo e encontram seguidores particularmente obedientes nos governantes brasileiros e latino-americanos (COUTINHO, 2002, p. 09).

Tendo em vista as contribuições desse autor, com a introdução das liberdades institucionais, esperava-se que o Brasil expandisse em termos de democracia e promoção da vida social. Ao invés disso, o que se viu/vê foi/é um “recrudescimento nas condições desumanas de vida, um desprezo por muitas conquistas democráticas e, o que é pior, um desalento e um obscurecimento das perspectivas transformadoras tanto na economia, como na política e na educação” (2002, p. 09).

Nesse sentido, Wood (2003) retrata o esvaziamento do conteúdo social sofrido pelo conceito de democracia, através da neutralização que os interesses do

capitalismo o forçam fazer. Sendo assim, caracteriza-se uma divisão entre as esferas econômica e política, considerando que o capitalismo não só criou um arcabouço de autonomia econômica, como também modificou as bases políticas de 'fazer democracia', subtraindo os direitos dos indivíduos, como os direitos sociais, para transformar a democracia substancial¹⁴ em democracia formal¹⁵.

Com uma discussão inserida no contexto atual, acerca desse esvaziamento, Coutinho (2002) chama a atenção para o fato de que, mesmo diante do crescente processo de democratização resultante da ação dos movimentos sociais, a socialização da política choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder. Aponta, aí, uma contradição em relação à crescente participação da sociedade, politicamente, em termos quantitativos e de forma organizada, contrapondo-se com um número restrito de participantes da classe dominante que retém as ações do Estado, apropriando-se dos instrumentos da democracia a seu serviço.

Diante disso, conclui o autor que “a democratização só se realiza plenamente na medida em que combina a socialização da participação política com a socialização do poder, o que significa que a plena realização da democracia implica a superação da ordem social do capitalismo” (COUTINHO, 2002, p. 17), ou seja, para a construção de uma ordem social onde não haja apenas a socialização dos meios de produção, mas também a socialização do poder. Neste sentido, Wood (2003) argumenta que “Há no capitalismo uma separação completa entre a apropriação privada e os deveres públicos; isso implica o desenvolvimento de uma nova esfera de poder inteiramente dedicada aos fins privados e não aos sociais” (p. 36).

Enquanto instituição de formação de sujeitos, o espaço escolar configura local propício à disseminação de diferentes propostas. Assim, ao considerar a escola, no contexto brasileiro, como um espaço público, de direito, garantido constitucionalmente e, portanto, englobando um número significativo da população

¹⁴ O *aspecto substancial da democracia* se refere aos resultados do processo, aos fins a serem alcançados, à efetivação da igualdade jurídica e política dos cidadãos. Este conjunto de aspectos tende a reduzir as desigualdades econômicas que, para substancialmente termos uma democracia, deveria inexistir.

¹⁵ O *aspecto formal da democracia* constitui-se no conjunto das instituições características deste regime político. Destacam-se as eleições livres, o voto secreto e universal, a autonomia dos poderes de Estado, a multiplicidade de partidos políticos e a liberdade de pensamento, expressão e associação. Ou seja, refere-se ao estabelecimento dos meios pelos quais a democracia é posta em prática.

que necessita das habilidades e competências, é que ela se compromete, nos aspectos legais, a elaborar em cada sujeito que nela se insere estas adjetivações. Esta mesma população, na maior parte das vezes, composta por filhos de trabalhadores, busca formação pessoal e profissional, geralmente na escola pública.

Conforme ressalta Libâneo:

Uma coisa é certa: as escolas estão aí, é nela que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos a uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, participar da vida política e cultural, desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social (LIBÂNEO, 2008, p. 21).

Por isso, torna-se necessário ilustrar, também, em números, o cenário em que acontece a educação pública escolar. Hoje, no Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a educação escolar básica se dá em 197.468 estabelecimentos de ensino básico, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2009¹⁶. Portanto, nos limites da população que transita por estes espaços, tornam-se um campo privilegiado, de múltiplos conhecimentos, agregador de diferentes valores e, diante de tudo isso, através de suas práticas, configura-se como um local formador de opiniões e, sobretudo, de aglomeração de interesses divergentes, não só daqueles que as frequentam, como daqueles que as orientam e tem se constituído como o espaço de práticas sociais contraditórias e convergentes para os mais variados interesses.

Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica (PARO, 2010, p. 10).

No contexto atual, o grande empreendimento em reformas educacionais que visam traduzir interesses econômicos e promover a garantia de subsistência do

¹⁶ Nos 197.468 estabelecimentos de ensino básico, estão matriculados 52.580.452 alunos, sendo que 45.270.710 estão em escolas públicas (86,1%) e 7.309.742 estudam em escolas da rede privada (13,9%). As redes municipais são responsáveis por 24.315.309 matrículas (46,2% do total) (INEP, 2009)

modo de produção capitalista encontra no campo educacional a possibilidade de aumento da produtividade e eficiência dos trabalhadores, por isso cumpre o papel de “tornar a educação um dos motores de crescimento econômico” (MAUÉS, 2003, p. 107-108). Assim, o interesse das reformas educacionais em alavancar o crescimento econômico através da educação encontra sentido nos discursos produzidos, segundo Martins (2002), desde a década de 1940, quando, em Bretton Woods¹⁷, representantes de cerca de 40 países se reuniram “com o objetivo de planejar a estabilização da economia internacional e das moedas nacionais” (p. 53) e criaram o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Data desta década, também, a criação da Organização das Nações Unidas (ONU)¹⁸.

Conforme a autora, esses organismos internacionais, de caráter intergovernamental, desde 1960:

[...] desempenham o papel de interventores na elaboração de políticas sociais, na definição das prioridades econômicas, no financiamento da infraestrutura que deu suporte para o desenvolvimento industrial das economias dependentes ou, simplesmente, na definição de diretrizes internacionais para as áreas sociais (MARTINS, 2002, p. 54).

Portanto, desde esse período, vinculam sua atuação ao estabelecimento de parâmetros comparativos na educação e na estruturação das políticas públicas sociais. Por conta disso:

A formulação de políticas educativas, particularmente nos países de periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais da legitimação e da *assistência técnica* das organizações internacionais, o que permitiu, nos anos sessenta, uma rápida difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, núcleo duro das teorias da modernização, tão em voga neste período de *euforia*, em que a educação se tornou um instrumento obrigatório da *auto-realização individual*, do *progresso social* e da *prosperidade econômica* (HUSÉN, 1979 *apud* TEODORO, 2001 p. 127).

Considerando a perniciosidade existente nos encontros promovidos por estas organizações internacionais, sob o discurso de serem altamente democráticas, uma

¹⁷ New Hampshire, EUA, em Julho de 1944 (MARTINS, 2002, p. 53).

¹⁸ São Francisco, EUA, em Junho de 1945 (MARTINS, 2002, p. 53).

vez que possuem representação de uma grande maioria dos países, suas deliberações assumem posição de legitimidade social frente à sociedade e, diante do discurso da extensiva participação e representação da sociedade, transportam seus interesses às elaborações legais, concretizando os objetivos produzidos por um grupo restrito e privilegiado.

De acordo com Teodoro (2001), tais encontros possibilitam, ainda, “criar vastas redes de contatos, de financiamentos e de permuta de informação e de conhecimento entre autoridades político-administrativas de âmbito nacional, actores sociais, *experts* e investigadores universitários” (p. 127), impulsionando uma internacionalização dos problemas educacionais.

Para o campo educacional, esses empreendimentos lançados pelos organismos internacionais cumprem:

[...] um decisivo papel na *normalização* das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma *agenda* que fixa não apenas as prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de *fixação* de um mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países (TEODORO, 2001 p. 128).

Dentre as prioridades dessa agenda fixa para o campo educacional, estão reformas que têm papel decisivo para a concretização do projeto educativo neoliberal. Na realidade brasileira, estas orientações internacionais para o campo educacional têm oferecido suporte para as formulações legais dirigidas ao sistema educacional. Para Martins:

[...] o discurso que fundamenta a necessidade de reformas educacionais contemporâneas faz apelo à excelência, à eficácia e eficiência, à competitividade e a outros aspectos do campo da racionalidade econômica, indicando a existência de uma crise nos sistemas educativos cujos sintomas tem sido identificados com baixos rendimentos escolares, medidos por testes padronizados de exames nacionais ou por maus resultados obtidos na participação em testes internacionais (MARTINS, 2002, p. 94).

Nesse sentido, conforme Santos (2003), o que se visualiza, diante do atual contexto político-social é uma espécie de retrocesso quanto à noção de bem público e de solidariedade. O emblemático encolhimento das funções sociais e políticas do Estado promove a ampliação da pobreza, e crescentes agravos à soberania são

evidenciados, enquanto se amplia o papel político das empresas na regulação da vida social.

O que se propõe é um entendimento da democratização enquanto verdadeira tentativa de participação da sociedade civil nas pautas públicas, uma vez que somente assim oportuniza-se um aprendizado e amadurecimento político da comunidade, a partir da abertura de espaços para que se consolide a efetivação de estruturas participativas. O principal desafio que se coloca aos profissionais da educação, neste sentido, reside justamente no conhecimento das diferentes tendências acerca do conceito de democracia e suas potencialidades para a educação, buscando construir argumentos pertinentes na elaboração de propostas de gestão alicerçadas em práticas democráticas e, assim, visando extraviar-se das imposições do capital para amenizar as diferenças sociais tão evidentes no âmbito educacional, principalmente na escola pública.

Para a compreensão do momento atual, o campo econômico, da (ainda atual) re-estruturação produtiva provocada pelo capitalismo, e o campo político-social, do contexto de reabertura política, cuja prática foi bastante recorrente nos países da América Latina, no limiar da década de 1970 e seguintes, podem contribuir, em decorrência do alargamento dos processos de libertação das amarras ditatoriais a que foram submetidos, tendo em vista os empreendimentos pretensiosos das reformas educacionais.

Libâneo (2008), acerca das consequências do momento de re-estruturação produtiva do capitalismo, afirma que, imbricadas a este, encontram-se as reformas educacionais cujas consequências provocam reajustes na realidade econômica e produtiva e, por conseguinte, incidem em alterações no âmbito social, cultural e pessoal. Como exemplo disso, pode-se considerar as ações provenientes de uma agenda globalmente estruturada¹⁹ por organismos internacionais cujas determinações têm definido as pautas de elaboração das políticas públicas sociais, em especial as voltadas para a educação.

Na consolidação desse modelo de desenvolvimento capitalista ao qual Libâneo (2008) se reporta, no ambiente escolar pode-se verificar um “recondicionamento das escolas aos intentos do capitalismo internacional e dos

¹⁹ DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n° 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

interesses financeiros. Trata-se, de fato, de implantar políticas educacionais aos interesses dos mercados e ao Estado gestor” (p. 20). Diante disso, pressupõe-se a escola pública como receptora dessas políticas e, no seio de sua organização, podem ser vislumbrados os efeitos nefastos destes redirecionamentos formulados em decorrência do processo de globalização.

O impacto das transformações nos sistemas de ensino e nas escolas é direto: alteração no perfil da formação geral e profissional dos alunos, mudanças nos currículos e nas formas de gestão da escola, reavaliação das funções e responsabilidades do professorado, formas de participação das famílias etc (LIBÂNEO, 2008, p. 20).

Na perspectiva em que se apresentam as transformações elencadas pelo autor, depreende-se que a escola está sujeita a se adaptar às estratégias de ação indicadas nos documentos oficiais e, comumente, vêm aderindo a estas estratégias sem perspectivas de enfrentamento. Desta lógica decorre o pressuposto de que o espaço público, em específico o da escola, tem se submetido servilmente a uma série de transformações nos sistemas de ensino e nas suas instituições, advindas dos interesses de organismos internacionais, cujas propostas vêm se configurando como políticas públicas educacionais e, assim, tem demonstrado sinais de fragilidade e debilidade frente aos aparelhos que compõem o Estado.

Por essa preocupação, torna-se imprescindível que os conceitos que sustentam tais estratégias sejam ressignificados. Com vistas nisso, são trazidos para a arena de discussão conceitos concernentes ao âmbito da escola pública, tais como a compreensão do que vem a definir o que é o espaço público, gestão, administração, democracia, descentralização, autonomia e participação como balizadores para a discussão.

Tal proposta constitui a intenção de potencializá-los, concebendo-os como indispensável e significativo subsídio para a ressignificação dos pressupostos da democratização da gestão escolar, em matéria de contribuir cada vez mais à organização da escola, representando alternativas para o desenvolvimento de objetivos emancipatórios ou, nos termos deste estudo, para a possibilidade de se repensar acerca do espaço público escolar.

Sendo assim, o reconhecimento de limites e possibilidades no que diz respeito à organização da gestão escolar do ensino público do Rio Grande do Sul,

cujas práticas democráticas fundamentam as ações no nível micro e macro de educação, passa a ser o ponto de partida para subsidiar a re-estruturação do espaço público escolar, uma vez que “será sempre necessário abordar as situações e os problemas da organização escolar nos seus aspectos internos e externos, isto é, nas relações entre o intraescolar e o extraescolar, entre o micro e a macroestrutura.” (LIBÂNEO, 2008, p. 23).

Nesse sentido é que a proposta do Capítulo III apresenta o entrelaçamento entre os aspectos externos e os aspectos internos das relações que abarcam o processo da democratização da gestão escolar ao cruzar os referenciais legais e teórico-conceituais do processo de democratização da gestão escolar às falas dos sujeitos entrevistados.

Capítulo III – A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO ENSINO PÚBLICO

*Sem escola democrática não há regime democrático;
portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente,
pois ela forma o homem, o futuro cidadão.
(TRAGTENBERG, 1985, p. 44)*

O discurso de democratização tem sido recorrente na literatura acerca das políticas públicas sociais, e esta pode ser vista sob dois aspectos: democratização do acesso ao saber e democratização da gestão enquanto organização administrativa. A primeira abarca as questões sociais concernentes às políticas de universalização do acesso, permanência na educação de qualidade, expansão do acesso ao conhecimento, aumento quantitativo de instituições escolares em detrimento da elevação dos aspectos qualitativos. A segunda engloba as questões políticas, de organização administrativa no âmbito educacional, os processos administrativos da escola que, em decorrência de fatores políticos, econômicos e sociais, aliados às reformas educacionais das décadas de 1970 e 1980, a partir dos organismos internacionais, desencadeiam os parâmetros organizacionais nos procedimentos administrativos atualmente.

No campo educacional brasileiro, o fenômeno da democratização do acesso ao saber pode ser percebido com intensidade em dois momentos na história recente. O primeiro, na década de 1930, que, dentre fatores políticos e históricos de crescimento industrial, aliados aos ânimos acirrados relacionados ao movimento escolanovista, vislumbrou cenário pertinente à expansão do acesso à escolarização em atendimento aos interesses capitalistas, conforme pode-se observar nas palavras de Drabach.

A necessidade de mão-de-obra para as indústrias demandava um trabalhador que atendesse às exigências de velocidade e de eficiência dos resultados, necessidades do modelo produtivo fordista/taylorista. A escolarização, neste período, generalizava-se, passando a se constituir em processo decisivo tanto no âmbito do progresso individual, quanto social (DRABACH, 2010, p. 27).

Ao papel da educação relegava-se o provimento de mão-de-obra qualificada, ao passo que o aumento da oferta de vagas à população em busca de se colocar ativamente no mercado de trabalho crescia em grande escala, acompanhado da também crescente cientificização do campo educacional. Daí, torna-se possível deduzir que o advento da equidade que provocou a expansão das instalações físicas aumentou, como consequência, o número de docentes sem, no entanto, garantir às escolas as condições mínimas para se efetivar um ensino de qualidade. Em conformidade com Mello e Silva: “A política de formação dos recursos humanos para a educação, que afeta diretamente as equipes escolares, seguiu um modelo de expansão sem planejamento, onde a quantidade foi, também, a meta prioritária” (1991, p. 49).

Como forma de protesto e de pressão social em prol da modificação desse quadro caótico no âmbito educacional, à década de 1930 assiste um forte movimento de entusiasmo pela educação. Conforme Cury:

O período, mais conturbado pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista, acelerador do desenvolvimento urbano-industrial, cria um clima de ansiedade pelo bem-estar social e prosperidade nacional. E só uma educação “prática” (evidentemente própria da força de trabalho) voltada para tais objetivos seria capaz de superar o “atraso e ignorância”. Ao “entusiasmo pela educação” se sucede agora um “otimismo pedagógico”. Tal otimismo se expressou na proposta de reforma das escolas existentes. A disseminação escolar não basta e nem é adequada sem os princípios escola-novistas. A escola seria mais eficiente, seu espírito científico qualificaria o ensino, a psicologização do processo educacional capacitaria o aluno segundo suas virtualidades, a administração escolar racionalizaria o processo educacional. Enfim começa a se fazer presente no Brasil a idéia da Reconstrução social pela Reconstrução educacional (CURY, 1978, p. 19).

O Movimento Escolanovista, que se opunha à tendência de ensino tradicional veiculada sob os modelos propostos pela Igreja, baseados no academicismo exacerbado e de manutenção do caráter religioso, propunha, dentre outros objetivos, a re-estruturação do papel do Estado na condução do papel escolar, entendendo-a como uma função essencialmente pública. Desta luta pela escola pública, emergiram defensores da publicização da escola, bem como apoiadores de iniciativa privada.

De acordo com Drabach:

Data deste período o Manifesto dos Pioneiros da Educação que, tendo como eixo principal a defesa dos princípios escolanovistas para a educação, mencionava, dentre outras questões, a falta de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como principal responsável pela “desorganização do aparelho escolar” (MANIFESTO, 1932). Este reconhecimento reflete o momento histórico em que se fomentavam as bases para o surgimento dos primeiros escritos sobre a temática da Administração Escolar, sendo a maioria destes encarregados pelos próprios educadores participantes do Manifesto (DRABACH, 2010, p. 30).

Nesse excerto, Drabach (2010) se refere aos pioneiros da educação como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, entre outros, cujos legados intelectuais fornecem subsídios para a compreensão do momento em que os primeiros escritos sobre a administração escolar emergem como possibilidade a uma reorganização do aparelho escolar, até então fragilizado pela ausência de um sistema que o organizasse.

O que se pode apreender de comum entre os autores, considerados pioneiros no campo da administração escolar, é a preocupação em situar a escola no rol das instituições que corroboram com o desenvolvimento econômico do país. Os argumentos e idéias desenvolvidos sobre o processo de administração escolar têm como fim último garantir que a escola possa de forma segura adequar-se às novas necessidades da sociedade em desenvolvimento, sob o prisma da industrialização, o que pode ser entendido a partir dos pressupostos da Escola Nova em que se assenta o pensamento pedagógico destes educadores (DRABACH, 2010, p. 36).

Portanto, datam da década de 1930 as iniciativas de adequar a escola ao campo da administração escolar, perfazendo-a ao perfil da sociedade que se desenvolvia nos moldes da industrialização e tendo como principal característica o deslocamento da centralidade das práticas administrativas de caráter técnico para as práticas administrativas de caráter político.

É a partir destas críticas ao conceito e prática de administração escolar baseada no enfoque técnico, no contexto da década de 1980, que começa a aparecer na literatura deste campo o conceito de gestão escolar. É este caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico que dão base ao conceito de gestão escolar, como forma de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar (Id., p. 42).

O segundo momento a ser considerado como de democratização do saber já data dos anos 80, quando da presença dos referenciais neoliberais exercendo influência na proposição das metas a serem atingidas pelos países periféricos em desenvolvimento.

Ainda que de forma mais branda, nesse segundo momento histórico, incute-se uma tentativa de equiparação com os padrões de escolarização dos países centrais. A equidade nos resultados de avaliações passa a ser parâmetro para a construção de políticas sociais que viabilizem tal equidade aos países desenvolvidos e, como uma das estratégias para atingir esses objetivos, são formuladas políticas de ampliação da escolaridade e garantia de acesso à escola a uma faixa da população com idade entre 6 a 14 anos, sob a égide de manutenção assegurada pelo Estado, como um direito. Assim como a esta faixa etária da população, àqueles cuja faixa ultrapassa a mencionada são assegurados espaços para a conclusão de seus estudos, garantindo, inclusive aos trabalhadores, condições de acesso e permanência na escola.

Embora tenha sido considerada pelos economistas como a década perdida, em função da crise econômica vivida neste período, no âmbito educacional a década de 1980 foi palco de muitas expectativas e proposições de mudança para a educação (ARELARO, 2000), tendo maior expressão o movimento em prol da democratização do acesso e da gestão (DRABACH, 2010, p. 37).

Ainda que esses sejam aspectos de importante relevância, a democratização que interessa discutir, neste estudo, encontra-se em decorrência desse segundo momento, em que, como estratégia de descentralização das ações por parte do Estado, enquanto proposta das agendas globalmente estruturadas, a democratização da gestão passa a ser o centro das discussões políticas para a organização administrativa das escolas.

Nesse sentido é que se coloca como ponto de partida para as discussões acerca do atual contexto em que se inserem as políticas públicas, incluindo nestas as educacionais, o período que se segue após a ditadura militar de 1964 no Brasil, marcado por movimentos sociais que alavancaram a transição de um sistema de governo ditatorial para um processo de redemocratização nas diferentes estruturas da sociedade.

Conforme Abranches (2003), esse período:

Caracterizou-se como um período de destaque de temas como universalização de direitos, descentralização, participação, incluindo-os como pauta principal nas discussões e ações públicas e privadas em todas as áreas: saúde, educação, assistência social, habitação etc (ABRANCHES, 2003, p. 11).

As movimentações da sociedade civil-democrática, através de lutas contra as amarras que a ditadura os impunha, exerceram significativa força que, buscando legitimação social nas distintas áreas do social, “desafiaram o Estado ali onde ele era mais frágil, no capítulo das políticas sociais, das políticas públicas” (OLIVEIRA, 2002, p. 42). Lograram, ainda, ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos do texto constitucional de 1988, que, em sua composição, apontava caminhos para a publicização do Estado e desenhava novos contornos para a construção de novas relações políticas entre Estado e sociedade civil.

A seção seguinte trata, justamente, de evidenciar essa tentativa de construção de novas relações políticas entre Estado e sociedade civil ao *analisar e problematizar a organização da gestão democrática a partir de referenciais legais e teóricos-conceituais e dos resultados da pesquisa com membros do Conselho Escolar de uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS*, pois, na mesma perspectiva de Abranches (2003), considera-se os órgãos colegiados como instâncias que permitem aos indivíduos vivenciar as consequências do movimento de democratização e de participação.

3.1 A Democratização da Gestão Escolar: das leis aos conceitos que a subjazem

Quando a Constituição Federal de 1988, junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) – atual LDB, instituíram a gestão democrática do ensino público, lançou-se um complexo fenômeno às escolas públicas no que concerne às formas de organização da gestão escolar. No contexto histórico social

em que as políticas de Estado foram implantadas, constatou-se a necessidade da criação de um panorama social que atendesse às expectativas em torno de um novo cenário político e social no Brasil, marcado por acontecimentos históricos, políticos e culturais de restauração da democratização das relações. Isso impôs um reordenamento nas concepções e práticas de gestão tradicionalmente veiculadas no âmbito educacional.

Assim, a Constituição Federal de 1988, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, em seu artigo 205 regulamenta que:

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

Quando do chamamento à colaboração da sociedade como incentivadora da promoção da educação, provoca e movimenta os membros da sociedade a tomarem para si a responsabilidade pela educação. Pode ser caracterizada, também, pela isenção do Estado de sua parcela na educação, eximindo-se de maiores investimentos, principalmente ao se considerar que, de acordo com Paro, “O Estado não visa ao lucro com o ensino, mas tão somente a atender, da forma menos dispendiosa possível, as pressões da população” (2010, p. 36).

A sociedade, portanto, é chamada a agir onde o Estado deixa de atuar, uma vez que, em repassando para a sociedade a tarefa de elaborar/dar conta de efetivar funções que cabem às suas instituições, arrisca-se a esvaziar-se de sentido.

O papel de custódia do Estado em relação às classes dominadas pode levar ao reconhecimento de outra entidade, o povo, que constitui uma subcomunidade dentro da nação e que, em certas situações, pode ser o canal de explosivas reivindicações de justiça contra o pacto de dominação organizado e garantido pelo próprio Estado. Em outras circunstâncias, o mesmo povo pode servir de instrumento para um processo de reacomodação das relações entre as classes dominantes, característica esta mais comum aos países latino-americanos (O'Donnell, 1990, *apud* MARTINS, 2002, p. 56).

Considerando a contribuição de O'Donnell através de Martins (2002), pode-se compreender o contexto do século de rompimento das amarras ditatoriais em que foi promulgada a atual Constituição Federal. Demonstra que, se por um lado a reabertura política foi uma conquista da sociedade civil, adquirindo direitos sobre a construção das políticas sociais, por outro pode ter incorrido na acomodação desta em razão de seus logros diante do cenário de re-estruturação reformista que se deu fortemente na América Latina.

No cumprimento das determinações elencadas como primordiais daquela época, o art. 206, da CF de 88 institui que um dos princípios, em cuja base o ensino será ministrado, é o do inciso sexto: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Por meio deste princípio, as determinações de abertura da escola à participação ativa da comunidade, bem como a elaboração das ações concernentes aos seus processos organizativos promovem significativas mudanças no âmbito da escola pública.

No Rio Grande do Sul, a elaboração desse aparato legal que sustenta a prática democrática no ensino público tem como base o preconizado pela Carta Magna de 1988, em consonância, e, por conseguinte, pela Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 03 de outubro de 1989, alterada pelas Emendas Constitucionais de nº 1, de 1991, e 59, de 2011.

No texto constitucional sul-rio-grandense, o Título VII – Da Segurança Social, no seu Capítulo II – Da Educação, da Cultura, do Desporto, da Ciência e Tecnologia, da Comunicação Social e do Turismo, alocado na Seção I – Da Educação trata, em seu artigo 196 que:

Art. 196. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, baseada na justiça social, na democracia e no respeito aos direitos humanos, ao meio ambiente e aos valores culturais, visa ao desenvolvimento do educando como pessoa e à sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1989).

Agrega-se, no artigo 197, inciso sexto, como princípio do ensino a “gestão democrática do ensino público”. Assim, através da Lei nº 10.576 de 14 de novembro de 1995, institui-se a Gestão Democrática do Ensino Público do Estado do Rio

Grande do Sul, em cumprimento aos aspectos legais que se referem a esta temática, nas legislações precedentes.

Por caracterizar-se como uma construção anterior à atual LDB, a Lei de Gestão Democrática do RS sofre alterações através da Lei nº 11.695 de 10 de dezembro de 2001, que versava com maior ênfase sobre os procedimentos de escolha de diretores, em caráter de adaptação à LDB. Sendo assim, o Estado do Rio Grande do Sul foi precursor na iniciativa de estabelecer para o ensino público a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público, antecipando a diretriz instituída pela LDB, Lei nº 9.394, no ano seguinte.

Nesse momento histórico, o contexto político brasileiro encontrava-se sob a presidência do Fernando Henrique Cardoso, e o Rio Grande do Sul sob o governo de Antônio Britto, simpatizantes da lógica neoliberal e, conseqüentemente, adeptos às práticas de privatização, ao discurso da modernização dos processos de educação, da competitividade, da flexibilidade, da produtividade e da eficiência, visando à qualidade total. Ainda que inserido neste contexto histórico e político, o avanço em relação à democratização enquanto processo representou uma conquista do povo gaúcho, em particular dos professores que faziam reivindicações acerca dos pontos pela Lei de Gestão evidenciados.

Com vistas nisso, a Lei de Gestão, sob nº 11.576/95, abre espaços através do artigo 1º, quando evidencia como preceitos:

- I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;
- IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V - garantia da descentralização do processo educacional;
- VI - valorização dos profissionais da educação;
- VII - eficiência no uso dos recursos (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1995).

Evidencia-se, nesse excerto, que a lei lança mão de brechas para o autogerenciamento das instituições escolares em nome da autonomia, abre espaços de participação ao segmento da comunidade escolar através dos órgãos colegiados, define transparência das ações concernentes aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, garantindo a descentralização do processo educacional,

além do uso eficiente dos recursos nas escolas. Comparado ao contexto sócio-político de instauração desta política, são consideradas as possibilidades como uma vitória da sociedade civil (o que não o deixa de ser).

Lógico é que a lei, em si, não apresenta força capaz de criar, dentro da escola, uma democracia, mas permite caminhar para aspectos respaldados pela legislação. No entanto, evidencia-se, também, nesse mesmo excerto, um cruzamento de interesses pernicioso, pois, ao passo que a Lei permite à instituição escolar organizar suas práticas de gestão administrativas, financeiras e pedagógicas autonomamente, ao mesmo tempo abre possibilidades para o desenvolvimento de um processo de descentralização que atende aos interesses do jogo econômico, cujo objetivo busca o lucro, movimentador do mundo do trabalho da sociedade capitalista.

Depreende-se que nessa podem ser inferidas “confluências perversas” que os discursos dos projetos democratizante e neoliberal exercem através do uso de palavras comuns como sociedade civil, participação e cidadania para designar seus objetivos e que, no entanto, caracterizam sentidos distintos e até antagônicos entre si. De acordo com Dagnino (2004), a necessidade de interlocução entre esses sentidos “se acentua no interior dos espaços públicos de participação do Estado e da sociedade civil quando se defrontam face a face esses dois projetos” (p. 201). A escola, portanto, representa cenário fértil para a inserção desta perversidade, pois, conforme acrescenta a autora:

[...] grande parte da interlocução entre projeto neoliberal, que ocupa majoritariamente o aparato do Estado, com o projeto participativo se dá justamente através daqueles setores da sociedade civil que se engajam nessa aposta e passam a atuar nas novas instâncias de participação junto ao Estado (DAGNINO 2004, p. 201).

Nos contextos políticos, para a sociedade civil, a participação vem referida à intervenção nos processos de deliberação e decisão por parte de quem não a fazia habitualmente, através da elaboração das políticas públicas para o social. A partir das reformas educacionais, em que os princípios da descentralização, da autonomia e da gestão compartilhada passam a ordenar a agenda política, possibilidades de se vislumbrar o perfil da escola são lançadas ao campo educacional e representam

uma alternativa para se criar e recriar o espaço público da escola, utilizando-se dos sujeitos nela inseridos e que dela fazem parte cotidianamente.

Para dar conta de adequar essas ‘possibilidades’ aos interesses econômicos, em âmbito macro, e aos interesses da escola, em âmbito micro, cruzam-se esses interesses, e a descentralização aparece como uma estratégia para o atendimento das duas demandas. Lück ressalva que:

[...] se adotam esforços de descentralização, apenas nominais, acompanhados de medidas fortemente centralizadoras, garantidoras da manutenção de uma postura de controle e cobrança. Mediante tais práticas, são descentralizadas condições para a autonomia da escola, sem o devido entendimento e aceitação das implicações relacionadas às práticas correspondentes, vindo dessa maneira a distanciar-se de critérios de autodeterminação (LÜCK, 2006, p. 48).

Lück (2006), quando se refere ao cruzamento de interesses, aponta para a utilização de termos como descentralização e desconcentração. Se, por um lado, a Lei lança mão de possibilidades democráticas às escolas para autogestão dos recursos financeiros e humanos, por outro cria mecanismos de controle, evidenciando manutenção da concepção ideológica que a rege, respectivamente.

Conforme a autora, “O movimento de descentralização em educação é internacional e emerge com características de reforma nos países cujo governo foi caracterizado pela centralização, sobretudo aqueles que tiveram regimes autoritários de governo” (LÜCK, 2006, p. 41). A descentralização permite às escolas organizarem-se de acordo com as demandas que emergem do contexto em que estão inseridas; adequa o processo educacional, focalizada a dinamicidade que a compreende; promove ideais democráticos, através de ambientes democráticos e participativos para a formação de cidadãos; cria condições para garantir que as tomadas de decisões e ações sejam pertinentes às proposições dos atores partícipes do processo de gestão.

Já a desconcentração “corresponde aos esforços promovidos pelo Estado para conferir competências que lhe são próprias para regiões ou municípios, de modo que estes sejam capazes de administrar as escolas sob sua dependência” (LÜCK, 2006, p. 48). Disso, pode-se concluir que, mediante essa racionalidade, o princípio adotado quando da adoção da descentralização não é o de democratização, consistindo em um mecanismo de administração que exclui a

participação e construção conjunta, uma vez que “a descentralização se processa simultaneamente à desconcentração, isto é, enquanto se descentralizam alguns aspectos, centralizam-se outros” (LÜCK, 2006, p. 48). Na coexistência destes dois sentidos para as práticas de gestão, a descentralização vê suas potencialidades cooptadas pela desconcentração.

Para Mello e Silva:

Todo processo de desconcentração do poder de decisão corre o risco de gerar instâncias de reconcentração desse mesmo poder, mesmo no nível da escola. A atuação dos grupos corporativos ou minoritários e a manipulação político-partidária não devem ser subestimadas. Os interesses minoritários sempre encontram forma de se recompor, quando o *locus* de decisão se desloca do nível central para as instâncias intermediárias ou para as unidades que prestam diretamente o serviço educativo. A gestão da escola pode, por este motivo, tornar-se vulnerável aos ajustes internos e aos interesses pessoais dos que aí atuam, debilitando sua proposta pedagógica e seu desenvolvimento institucional. A participação da comunidade, neste sentido, teria um poder compensatório, desde que não sujeita a mecanismos de manipulação e cooptação (MELLO e SILVA, 1991, p. 58).

Martins (2002) vincula a complexidade da implementação de políticas descentralizadoras à ideia de respeito à diversidade e de heterogeneidade social e econômica, em contraposição à ideia de poder central e da presença maciça do Estado nacional, pois “ao mesmo tempo em que o Estado vem diminuindo seu raio de ação social, amplia seus mecanismos de controle e avaliação, cuja dinâmica é agravada pela ausência da capacidade da sociedade civil em se constituir como um contrapoder legítimo” (p. 112), o que acaba exigindo tal análise em relação às contradições nos processos de descentralização.

O paradoxo é que o processo de descentralização dos sistemas de ensino e a outorga de autonomia às escolas conquistou espaço e opinião pública ao mesmo tempo em que os governos implementam reformas que priorizam a diminuição de gastos e a ampliação do atendimento da demanda, ou seja, continua a ocorrer (em alguns países mais do que em outros), uma expansão dos sistemas com cortes no financiamento (MARTINS, 2002, p. 96).

A autora pondera, dentre as discussões acerca da descentralização que, embora necessários, os processos têm sido irregulares e, em decorrência disso, não têm constituído qualquer dos sentidos que formam o paradoxo desse processo: não

atendem à demanda de ampliação dos mecanismos democráticos de gestão do Estado e de sua relação com a sociedade civil, tampouco supera efetivamente os problemas históricos evidenciados pela relação entre unidades federativas e subunidades federadas (MARTINS, 2002).

A contribuição de Libâneo (2008), acerca da confrontação polissêmica evidenciada pelos discursos dos neoliberal e democratizante, vem no sentido de que:

Há pelo menos duas maneiras de ver a gestão centrada na escola. Conforme o ideário neoliberal, colocar a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, dentro da lógica do mercado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Na perspectiva sociocrítica significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola, em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades (LIBÂNEO, 2008, p. 30).

A partir destas duas formas de visualizar a gestão com ênfase nos processos escolares, prossegue afirmando:

Nessa segunda perspectiva, a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. A organização e a gestão da escola adquirem um significado bem mais amplo, para além de referir-se apenas a questões administrativas e burocráticas. Elas são entendidas como práticas educativas, pois passam valores, atitudes, modos de agir, influenciando as aprendizagens de professores e alunos. Nesse sentido, todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, embora não de forma igual (LIBÂNEO, 2008, pp. 30-31).

3.2 Conselho Escolar: espaço público para a efetivação da gestão democrática

Ao optar pela realização da coleta de dados junto aos membros do Conselho Escolar de uma escola pública estadual do município de Santa Maria-RS, considera-se, ao mesmo tempo em que se justifica, que a razão se localiza no fato de este ser

um órgão cuja existência está assegurada através da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e, ainda, na legislação do Rio Grande do Sul a partir da Lei de Gestão Democrática do Ensino Público no estado, através da Lei 10.576/95, como um dos mecanismos de inserção da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, junto à direção.

A cadeia de preceitos legais a que toma forma o princípio da Gestão Democrática no Ensino Público é possível ser vislumbrada a partir do texto constitucional de 1988, quando este determina a progressiva criação desse princípio nos estados e municípios. Em razão disso, conforme já fora mencionado anteriormente, o estado do RS se antecipa à criação da Lei de Gestão Democrática em relação às diretrizes da nova LDB de 96 e, por consequência, sofre alterações em caráter de adequação à legislação nacional vigente para a educação, cuja retificação se dá sob a Lei nº 11.695/2001.

Atualmente, assim como o Rio Grande do Sul, muitos sistemas de ensino já definiram suas normas de gestão democrática no ensino público e, ao fazerem, utilizam-se da possibilidade legal de considerar as peculiaridades de regiões e população, e mantêm conformidade com as orientações da LDB atual, garantida pelo seu artigo 14:

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

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, ainda que cumpram as determinações legais dos preceitos que as antecede, esses processos de democratização da gestão têm a possibilidade de se configurar de acordo com as demandas regionais e, assim, adequar-se às necessidades e peculiaridades do espaço local. Ainda, somada à possibilidade de serem consideradas as experiências cotidianas de cada espaço escolar, encontra-se a garantia de participação das comunidades escolares e locais no espaço público da escola através dos conselhos escolares.

É nesse sentido que Paro vê no Conselho Escolar uma potencialidade a ser explorada: “é um instrumento que existe e precisa ser aperfeiçoado com vistas a que se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola” (PARO, 2010, p. 12), à medida que lograr participação de todos os segmentos da escola nas tomadas de decisão. A consequência disso, segundo o autor, será as melhores condições de exercer o que ele denomina de ‘pressão’ para que o governo dote a escola de autonomia e de recursos.

Da mesma forma, Abranches (2003) considera os órgãos colegiados como instâncias que permitem aos indivíduos vivenciar as consequências do movimento de democratização e de participação, uma vez que entende a participação como ocupação significativa dos espaços públicos, ou seja, de exercício democrático.

Na realidade escolar investigada, o conselho escolar tem uma atuação significativa na organização da gestão escolar. Os membros são bastante representativos e, no decorrer de suas falas, apresentaram disposição para participar, principalmente nos assuntos referentes às atribuições relativas ao financeiro como responsabilidade do conselho. Embora tenham apresentado divergências entre si, em relação à periodicidade das reuniões, manifestaram disponibilidade diante das situações em que houve necessidade de discutir qualquer pauta dentre aquelas referentes às atribuições do Conselho Escolar.

Unanimidade entre os participantes da entrevista é que o Conselho Escolar tem uma forte atuação na organização das ações da escola, ainda que com ênfase na questão financeira. Com vistas nisso, todos os membros participantes do conselho escolar demonstraram conhecimento acerca das funções atribuídas ao órgão.

Pode-se perceber que as falas apontaram para a importância do diálogo acerca de problemas concernentes desde aos aspectos financeiros, os quais foram os mais presentes nas contribuições dos entrevistados, até os problemas pedagógicos cotidianos, dentre eles os de relacionamento professor-aluno, aluno-aluno, ainda que localizados no âmbito das relações e não do planejamento das ações pedagógicas.

Nas narrativas dos Representantes do Segmento dos Pais, Presidente e Vice-Presidente e da Representante do Segmento dos Funcionários - Tesoureira,

percebe-se a ênfase na função fiscalizadora do Conselho Escolar, enquanto voltada para os aspectos administrativos e financeiros.

Fiscalizamos as verbas. Definimos onde será os gastos mais necessários no momento [...] a verba nunca é suficiente para todas as necessidades da escola. Então a gente elege as prioridades. [...] Primeiro a gente decide onde será gasto o dinheiro [...] depois a gente analisa as notas fiscais (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PAIS – PRESIDENTE)²⁰.

Tudo que compra, se nós não vir ali assinar, conversar, fazer as Atas, não pode ser comprado (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PAIS – VICE-PRESIDENTE).

[...] tudo que é verba que a escola recebe envolve o conselho escolar. Tem que ter o consentimento do conselho escolar, em todas as verbas. Em qualquer coisa que envolva dinheiro na escola, o conselho escolar está envolvido, né... então para mim, a principal, chave, que ele mais atua é na parte de finanças. [...] como é uma norma, como é uma lei, como é uma obrigatoriedade do conselho escolar se envolver com isso aí (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS FUNCIONÁRIOS – TESOUREIRA).

Da mesma forma que as atribuições do Conselho Escolar da escola, segundo os entrevistados, concentraram-se nos aspectos administrativos e financeiros em detrimento aos pedagógicos, evidenciou-se a preocupação sobressalente acerca da função fiscalizadora que exerce, como se pode ver ilustrado nos excertos acima.

Embora a função fiscalizadora englobe o acompanhamento e avaliação das ações financeiras, também orienta para o acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas e administrativas, de acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares/PNFCE²¹. Conforme o PNFCE, os

²⁰ Para auxiliar o leitor a fazer a distinção entre as falas dos autores teóricos utilizados e as falas dos autores entrevistados que participaram da pesquisa, utiliza-se o recurso do itálico para estes. Apesar desta aparente distinção, considera-se de igual e fundamental importância as contribuições de ambas as partes, uma vez que de um advêm as fundamentações teóricas e do outro, as fundamentações práticas para os diálogos estabelecidos na análise dos dados e convergem para a construção do conhecimento vivenciado no cotidiano escolar.

²¹ Como uma ação de governo imbricada às políticas de Estado, como a LDB nº 9.394/96 e o PNE nº 10.172/2001, além dos interesses subjacentes para efetivar as estratégias propostas mundialmente, no governo brasileiro (Governo Luis Inácio – Lula - da Silva - gestão 2003-2006 e 2007-2010), foram desenvolvidas ações para a implementação e fortalecimento dos Conselhos Escolares. Desde 2004, a Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (Cafise), vem formulando materiais instrucionais e desenvolvendo ações no sentido de fortalecer o entendimento acerca dos conselhos que formam as instâncias de gestão dos sistemas, bem como os conselhos que atuam no interior das

membros do Conselho Escolar exercem sua função de fiscal “quando acompanham a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar” (BRASIL, 2004, p. 41).

Em acordo com o PNFCE, o Conselho Escolar tem, também, as funções *consultiva, deliberativa e mobilizadora*.

Cabe ao Conselho Escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações dos dirigentes escolares a fim de assegurar a qualidade de ensino. Eles têm funções deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras, garantindo a gestão democrática nas escolas públicas (BRASIL, 2004).

A função consultiva, segundo o PNFCE (BRASIL, 2004) “têm um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresentando sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pelas direções das unidades escolares” (p. 41). Tal função, de assessoramento e análise, pode ser visualizada nas narrativas da Representante do Segmento dos Alunos II e da Representante do Segmento dos Professores.

A gente é consultado para decisões importantes: problema com os alunos, problemas, até, às vezes, com os professores, né... [...] E já foi... uma vez foi consultado o conselho sobre o que a gente devia fazer. Então, foi decidido que o problema pode ser tanto com os alunos quanto com a professora. E aí então a gente começou a interagir mais com a professora de matemática e melhorou o relacionamento na aula (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS ALUNOS II).

A gente faz toda a organização... eu acho que a principal, do que vai ser gasto... do que a gente vai usar como metodologia na escola... tudo isso a gente discute. Na verdade, nós tomamos as decisões. A direção nos traz como projeto e a gente determina se é viável a realização, ou não (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PROFESSORES – SECRETÁRIA).

escolas. Estas ações tomam forma através da implementação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares como uma política de governo. É composto de um caderno instrucional “que é destinado aos dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação” (PNFCE, 2004, p. 10), e mais 12 cadernos aos conselheiros que atuam nas escolas. Aborda, de forma clara e objetiva, assuntos concernentes às práticas do Conselho Escolar, sendo sua leitura acessível para qualquer membro que queira consultar ou compreender a abrangência deste órgão, bem como as atividades e funções dos conselheiros. Segundo o MEC, essa compilação não se apresenta como uma diretriz a ser seguida, mas como uma contribuição para a discussão sobre os Conselhos Escolares.

A função consultiva do conselho escolar, através dos excertos das entrevistas, pode ser compreendida como a mediadora das questões pedagógicas, desta vez se sobressaindo aos demais aspectos.

[...] a gente pode discutir com o pai, com a direção, que é membro nato, tudo o que acontece... nós somos o vínculo com o aluno. Eu acho que a parte viva, a gente traz aquela viva, aquela parte sofrida mesmo da sala de aula (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PROFESSORES – SECRETÁRIA).

A partir dessa contribuição acerca da sua atuação enquanto secretária do conselho, fica implícita a importância da interação entre conselho e alunos, estabelecendo-se um vínculo necessário às relações para o melhor resultados nos processos de aprendizagem. Como professora, aponta este vínculo como parte viva que está constantemente em contato com o aluno, acompanha seu desenvolvimento e, portanto, tem condições de exercer suas funções enquanto membro do Conselho, visando à qualidade social da educação.

Como função Deliberativa, o PNFCE define como sendo o que o Conselho faz:

[...] quando decidem sobre o projeto político-pedagógico e outros assuntos da escola, aprovam encaminhamentos de problemas, garantem a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino e decidem sobre a organização e o funcionamento geral das escolas, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elaboram normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo ou financeiro²² (BRASIL, 2004, p. 41).

Ou seja, quando determina os rumos das ações na gestão escolar, conforme ressaltado pela Representante do Segmento dos Alunos II:

A gente faz algumas reuniões falando sobre as necessidades das escolas, do que precisa e do que não precisa e eles pedem muito a opinião dos alunos, em relação ao que eles acham que podem mudar na escola, o que

²² Fazem parte dessas funções a elaboração do Regimento Interno do Conselho Escolar e do Regimento Escolar. No Regimento Interno, estarão contidas as normas restritas ao funcionamento do Colegiado. No Regimento Escolar, situam-se as normas que regulamentam a escola como um todo (BRASIL, 2004, p. 41).

a escola está precisando (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS ALUNOS II).

Nesse sentido, a Representante do Segmento dos Alunos I enfatiza a importância de sua atuação, junto à Representante do Segmento dos Alunos II no Conselho Escolar como aglutinadoras das opiniões dos demais estudantes. Sendo assim, manifestam-se:

A minha atuação no Conselho Escolar é bem clara: eu represento os alunos e digo o que acho que tem que melhorar. Porque eu acho que o conselho escolar atua em várias partes da escola. E eu acho muito importante ter esse conselho para que todos os pais, funcionários e alunos possam debater com a pauta 'melhorar a escola cada vez mais' para o bem-estar²³ dos alunos. A minha atuação seria, como aluna, descrever os problemas e o que a escola pode melhorar (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS ALUNOS I).

Eu diria que a minha atuação, e a da [Representante do Segmento dos Alunos I], a gente representa mais aos alunos, sobre a opinião, o que os alunos pensam que precise na escola, sobre a própria atuação deles. A gente tenta, assim, expressar o máximo que a gente consegue de respeito, principalmente respeito, pelo que os alunos pensam, pelo que os professores, pelo que os funcionários, entre outros, pensam, que é importante tanto para os alunos, professores e funcionários que a escola funcione bem (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS ALUNOS II).

A questão acerca da importância da atuação dos entrevistados como membros do Conselho Escolar foi essencial para perceber o que e como a comunidade concebe esta forma de intervenção no conselho, que impressões e que aprendizado se pode absorver a partir da participação neste mecanismo de participação da democratização da gestão escolar. Assim:

Cada situação escolar analisada, cada atividade, cada ocorrência cotidiana precisam ser analisadas na sua contextualização mais ampla. Em termos práticos, nenhum problema da organização escolar pode ser focado isoladamente; antes, deve ser tratado sob múltiplos aspectos, procurando detectar suas características dominantes em cada momento (LIBÂNEO, 2008, p. 24).

²³ Bem-estar, segundo a entrevistada “seria uma boa aprendizagem, seria um bom alimento, seria uma escola boa, seria trocar quadros, classes. Acho que seria uma escola mais limpa também”.

Pode-se dizer que na contribuição de Libâneo (2008) consiste a importância de se compor o Conselho Escolar com a representação de todos os segmentos que frequentam o ambiente da escola. Pois, através da interação entre os diferentes sujeitos, decorrem maiores possibilidades de enfrentar os problemas cotidianos do espaço público da escola e organizar as ações cotidianas da gestão desta instituição.

Ao passo que todos os segmentos que frequentam o ambiente escolar estejam representados e engajados no propósito de tornar este espaço mais participativo, a organização das ações da gestão escolar e a tomadas de decisões que contemplem as demandas da comunidade escolar encontram-se mais próximas de efetivação, até mesmo porque:

[...] por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária (PARO, 2010, p. 16).

Tendo em vista a contribuição de Paro (2010), articula-se nas falas da Representante do Segmento da Direção que o papel da comunidade é fazer a democracia na prática:

Eu acho que o pai tem que questionar o professor. O professor tem que dar uma resposta. Ele é um funcionário público. Ele tá aqui trabalhando o conhecimento. E se a família questiona o que ele está fazendo, ele tem que convencer a família de que ele está certo. E se ele não conseguir convencer é porque ele tá errado (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DA DIREÇÃO).

Para a Representante do Segmento dos Funcionários:

[...] o papel da comunidade é se interar da escola e participar sempre... os pais acho que têm que ser atuantes dentro de uma escola (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS FUNCIONÁRIOS).

Na visão do Representante do Segmento dos Pais – Presidente:

O conselho escolar é importante porque fica sabendo dos problemas, do que está se passando. E ajuda nas decisões, também para ajudar a escola. Tudo que é decidido é sempre consultado o conselho. O conselho é o representante dos alunos, né. Dos outros pais, também (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PAIS – PRESIDENTE).

Por isso, o espaço de discussão do Conselho Escolar é uma oportunidade para que os pais e membros da comunidade possam se envolver com as experiências que possuem e o conjunto, de forma coletiva, auxilia na resolução dos problemas da escola concernentes aos aspectos administrativos e financeiros, ou seja, no burocrático, até aos que dizem respeito aos relacionamentos interpessoais, ou mesmo, aos pedagógicos. Convém, porém, ressaltar, bem como aponta Paro (2010), que:

*Não se trata, todavia, de descartar a participação na execução como se ela fosse um mal em si, pois ela pode constituir até mesmo uma estratégia para se conseguir maior poder de decisão. O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir quer financeiramente, quer com seu trabalho na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões (PARO, 2010, p. 45-51 *passim*).*

Nessa direção, procurou-se identificar, na fala dos membros dos conselhos escolar, portanto, sobre o que Paro (2010) denomina como obstáculos e potencialidades para a participação da comunidade na escola. Para isso, questionou-se os membros do Conselho Escolar sobre os sinais de participação, bem como os entraves a esta no âmbito da escola pesquisada. No tocante aos sinais de participação no ambiente escolar, o grupo de entrevistados apresentou multiplicidades de entendimento, referindo-se desde a inserção da comunidade na escola à abertura de espaços para a discordância, o que é evidenciado na fala da Representante do Segmento da Direção: “Todo mundo tem espaço para discordar”.

[...] a gente pode dizer que há opinião de todo mundo. A opinião de uma pessoa não seria o necessário. A opinião é de várias pessoas, de todas as séries (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS ALUNOS I).

Eu diria que a participação do próprio aluno [...] Minha mãe acha muito bom. Tanto é que a minha mãe faz parte do Círculo de Pais e Mestres e ela achou importante que eu participasse para entender como é que funciona a

escola. Então, eu acho que isso é importante, a atuação de todo mundo no cotidiano da escola. Até em casa, que a gente leva experiências maiores, assim, para casa (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS ALUNOS II).

As Representantes do Segmento dos Alunos I e II ressaltam, dentre os sinais de participação, a possibilidade dada aos alunos de ter voz ativa no Conselho Escolar por meio da representação da opinião dos estudantes de todas as séries. A importância da mobilização e atuação dos estudantes nos órgãos colegiados demonstra que o poder, neste tipo de relação estabelecida/criada pelo Conselho, é horizontal e necessita da presença de todos os segmentos da escola para fazê-lo forte. Nesse sentido, é que Tragtenberg (1985) adverte:

A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade *real*. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar (TRAGTENBERG, 1985, p. 44).

Como um sinal de participação, a Representante do Segmento dos Professores registra o ato da prestação de contas, apontando-a como uma ação necessária, uma vez que esclarece o destino das verbas públicas. Portanto, localiza como um sinal de participação relativo às questões financeiras.

[...] trazer esta prestação de contas e mostrar [...] para toda a comunidade que tiver ali junto, mostrar esta prestação... eu acho extraordinária... acho que é uma coisa que não abre mais espaço para aquela função de professor pega dinheiro, diretor pega dinheiro. É uma coisa complicada, que tem que ser tratada assim... tem que ser mostrado (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PROFESSORES).

Ainda, nessa mesma sub-categoria, a Representante do Segmento dos Funcionários atribui a força da escola e do Conselho junto à comunidade escolar como um sinal de participação, referindo às ações tomadas em conjunto quando a Coordenadoria Regional de Educação interveio pedagogicamente, determinando mudanças na matriz curricular da escola²⁴.

²⁴ Este assunto da mudança da matriz curricular será abordado mais adiante.

No tocante aos entraves, o autoritarismo e a burocratização lograram longas falas, por parte de alguns entrevistados quando questionados acerca do que atrapalha os processos de participação no ambiente escolar. Evidente é que dentre estes estejam os Representantes do Segmento dos Professores e dos Funcionários, uma vez que possuem estreita relação com tais conceitos.

A respeito do autoritarismo, o foco dado localiza-se no Conselho Escolar e/ou na equipe diretiva, considerando hipoteticamente que qualquer dos membros destes não deve agir isoladamente: “*Ele [membro do Conselho Escolar] pode ter a ideia, mas o 'amém' tem que ser dado pelo conjunto*” (Representante do Segmento dos Professores). Observe-se que a questão do autoritarismo não se estendeu às relações entre o ambiente escolar e às instâncias governamentais que a regulamentam, localizando-se apenas nas relações do âmbito micro da escola, ou seja, nas relações estabelecidas internamente no Conselho Escolar.

De acordo com Paro:

[...] o autoritarismo assume variadas formas. Não ocorre apenas quando o Estado se utiliza da máquina burocrática para exercer seu poder ou quando há abuso da autoridade administrativa de modo direto. O autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos (PARO, 2010, p. 13).

Pode-se inferir da contribuição de Paro acerca do autoritarismo que não só as ações praticadas, mas também as omissões, carregam consigo uma conotação autoritária, portanto ruim, e que representa um entrave à participação da comunidade no espaço público da escola. Entretanto, além do autoritarismo representado no declínio do provimento à escola dos recursos necessários à efetivação de suas propostas, o Estado vem se utilizando das vias burocráticas como meio de prosseguir cerceando as práticas escolares administrativas, frente às ações que, propositadamente, foram ‘dadas’ às instituições escolares através da autonomia. Neste sentido, conforme o autor, conferir autonomia à escola está estreitamente ligado a conferi-la poder e condições concretas para que ela alcance seus objetivos educacionais.

Agora mesmo apareceu um negócio que tu tem que lançar num site da Secretaria da Fazenda as coisas antes de tu comprar. Tu tem que imaginar os valores lá no início do ano, do quadrimestre, e jogar ali o que tu vai

comprar, o quê que tu vai gastar. Umas coisas, assim, que eu acho que ao invés de ajudar, está atrapalhando (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS FUNCIONÁRIOS).

Assim, através da fala da funcionária, depreende-se o poder exercido pelo Estado através da burocratização administrativa. Pode-se perceber que os aspectos burocráticos entram em conflito com os interesses políticos de participação do ambiente da escola e, em razão disso, afastam os sujeitos dos processos organizativos e do convívio escolar.

Paradoxalmente, os sujeitos já estão inseridos no Conselho Escolar da escola investigada e demonstram grande envolvimento e participação no espaço escolar. Para ilustrar este paradoxo, são evidenciadas duas falas da funcionária:

[...] é muita coisa que a escola se envolve... passa a semana e a gente trabalhou, trabalhou, trabalhou, trabalhou e vai levando serviço para a casa, a parte burocrática, e se foi assim, oh... Então, eu acho que um entrave é a burocratização. Principalmente nessas partes de prestações de contas. E tá ficando bem difícil, né... Ninguém mais quer se envolver com a prestação de contas que tá cada vez pior. Por quê? Porque é uma responsabilidade muito grande. Porque uma nota fiscal que está com uma rasura, tu tem que glosar. Glosar é pagar. Tu tem que ir lá depositar na conta do governo, nessa conta que vem essa verba. Tu tem que devolver esse dinheiro para o Estado. Agora tu imagina, né, a gente já ganha, né, pouco, para trabalhar muito e ainda claro que ali tu recebeu uma nota e tu não viu que tem uma rasurinha. E aí tu vai ter que devolver aquele valor para o Estado. Então, é um comprometimento muito grande de quem faz. Então ninguém mais quer se envolver (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS FUNCIONÁRIOS).

O nosso presidente, quase todos os dias, ele tá na escola [...]. Ele é empresário, mas ele vem todos os dias buscar o filho, então ele sempre dá uma chegadoinha. Às vezes eu tô na secretaria, 11h30min, e ele chega ali "Dai?! Tá precisando de alguma coisa?! Tudo bem?!". Então, eu digo, eu ainda acho que a escola, aqui, tá abençoada, assim, porque, é um grupo bom... um grupo muito bom. Tanto os alunos, os funcionários, os professores, e os pais que são envolvidos, são pessoas maravilhosas, bem comprometidas com a função do conselho escolar, né (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS FUNCIONÁRIOS).

Percebe-se, no primeiro relato, a dificuldade de exercer as atividades concernentes à secretaria da escola. O aspecto burocrático se apresenta como um problema tão grande quanto às dificuldades relativas à escassez de recursos financeiros e humanos. De certa forma, este entrave atinge não somente os funcionários da secretaria, mas também os membros da equipe diretiva, uma vez

que demanda maior envolvimento nos aspectos administrativos em detrimento dos aspectos pedagógicos. Segundo Tragtenberg (1985):

O professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política de Estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação. Fortalecem-se os célebres “órgãos” das Secretarias de Educação em detrimento do maior *enfraquecimento* da unidade escolar básica (TRAGTENBERG, 1985, p. 42).

Diante do excesso de exigências que se colocam como a prestação de contas, a previsão e cálculo dos valores referentes às verbas, sobrecarrega-se os responsáveis pelo atendimento dessas exigências. Por esta razão, torna-se mais difícil encontrar pessoas que desempenhem as funções que as atribuições de membro do Conselho Escolar demandam.

A questão que se poderia aventar diante da necessidade de se superarem esses condicionantes do autoritarismo²⁵ na escola é que tal superação depende de um esforço coletivo de todos os envolvidos na situação escolar – direção, professores, demais funcionários, alunos e pais -, ao mesmo tempo que essa participação coletiva depende da superação dos condicionantes do autoritarismo (PARO, 2010, p. 27).

Nesse sentido, o autor afirma que a luta pela participação coletiva e a superação dos condicionantes do autoritarismo compõe-se em um só processo à medida que os avanços se dêem de forma contínua e independente, uma vez que “uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia” (PARO, 2010, p. 19).

Considerando o segundo relato, fica evidente a satisfação da Representante do Segmento Dos Funcionários por saber que pode contar, diariamente, com o apoio e presença do presidente do Conselho Escolar. Esta constatação ratifica os resultados obtidos quando do questionamento acerca da cultura democrático-participativa aos membros do Conselho da escola. Na grande maioria, os entrevistados afirmaram que a escola é bem democrática, considerando que há boa participação em todos os momentos, e que esta é um ambiente sempre aberto ao

²⁵ Ideológicos, materiais e institucionais.

diálogo. Somente uma professora apontou para uma resposta negativa acerca deste questionamento, uma vez que compreende que a escola, bem como seus sujeitos, tem um longo caminho a andar. Para isso, acredita que:

[...] se a gente começar a convocar esses pais, e mostrar para o aluno que eles também têm voz, acho que a coisa funciona. Claro que o aluno vai ser sempre aluno. Tem que ter essa visão bem clara. Mas ele também tem poder de decisão, que ele tem membros ali dentro [do conselho escolar]" (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PROFESSORES).

Quando questionada acerca de como a escola, os professores e a equipe diretiva podem mostrar para os alunos que eles *também têm voz*, afirma:

Eu acho que nós já caminhamos para isso... Acho que a partir do momento que nós criamos aluno cidadão... um aluno cidadão que está dentro do objetivo da escola, do plano, da filosofia, nós já caminhamos para isso. Saber que eles têm decisões dentro da escola, que eles podem participar, e em outras não. Eu acho que isso já é caminhar, né. Saber que quando teve a votação, eles passaram nas turmas, né, como representantes se apresentaram, né. E eu fui uma que falei para eles. E a professora de história também frisou bastante. São as professoras, assim, que olham mais essa coisa política (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PROFESSORES).

Acerca da profissão do professor, enquanto responsável pela formação intelectual dos alunos, Libâneo (2008) ressalva a importância de ações comprometidas, como a da professora acima referida, cuja atitude pedagógica precisa da consciência das determinações sociais e políticas. Importa demonstrar que existem as relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e que elas devem ser levadas a conhecimento dos estudantes nas salas de aula. Neste sentido, convergindo para a atitude comprometida, Paro (2010) indica que o professor, pela natureza de seu trabalho, precisa avançar mais, atingindo um nível de consciência e de prática política que contemple sua articulação com os interesses dos usuários de seus serviços, uma vez que:

[...] cabe aos profissionais da educação fazerem valer o seu papel de educador, dando ênfase a um ensino mais democrático, com diálogos abertos, com informações que provoquem reflexões a respeito dos fatos sociais existentes. É importante que se trabalhe sempre com o concreto,

assim o educando se sentirá estimulado a criar situações como todo o processo democrático, que é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação (PARO, 1997, p.17).

Por essa razão, uma situação concreta e que representa uma oportunidade de vivência dos processos democráticos no espaço público da escola, de acordo com o que pondera o autor, encontra ilustração no Conselho Escolar.

Dentre as questões que envolvem a participação, especial atenção merece o fato de que a Presidência e Vice-presidência do Conselho Escolar estão localizadas nos representantes do Segmento dos Pais, uma vez que, segundo a Vice-diretora: *“A gente procurou sempre ter presidente que não fosse professor, nem funcionário. Nós nunca tivemos, nunca quisemos”*, sob o argumento que uma pessoa de fora do contexto docente como presidente do Conselho proporciona maior credibilidade junto à comunidade escolar. Do contrário, prossegue: *“fica uma coisa fechada, assim, faz uma reunião e a comunidade não fica nem sabendo, muitas vezes. Toma uma decisão e a comunidade não ficou sabendo”* (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DA DIREÇÃO).

Na fala da Representante do Segmento dos Professores, esse aspecto de Presidência e Vice do Conselho pertencer a representantes de outros segmentos que não o dos professores e funcionários também esteve presente, ao afirmar que *“[...] é uma pessoa de fora, é uma pessoa neutra”*. Acrescente-se, neste sentido, que esse pai²⁶, salvo possuir qualquer vínculo com a mantenedora da escola, está encoberto por uma neutralidade em relação à tomada de decisões frente às demandas do Estado do RS, enquanto mantenedora da instituição.

Ao pai do aluno não resulta pressão de aderir, ou não, a ações cujas consequências divergentes das políticas de governo possam acarretar. Neste importante local de discussão e explicitação de conflitos que é o Conselho Escolar, enquanto presidente, além de pai, ele é um membro da comunidade escolar inserido naquele espaço de discussão.

O Conselho Escolar, na condição de órgão máximo na tomada de decisões, foi ressaltado na fala da Representante do Segmento dos Alunos II:

²⁶ Adotou-se, para efeitos de fluência textual, o termo ‘pai’ para evitar a repetição pai/mãe. Coincidentemente, a presidência do Conselho Escolar da escola em questão é do gênero masculino.

Disseram para a gente que o conselho escolar é o órgão máximo que tem numa escola. É muito importante para o desenvolvimento da escola, porque ajuda... a renda que eles recebem a ser distribuída de uma forma igual... no funcionamento normal da escola. Em casos muito graves de desrespeito, ou algum aluno que precise de ajuda, que não pode ser resolvido com os professores, eles consultam o conselho, daí o conselho vai, ahm, pensar uma solução boa tanto para o aluno quanto para os professores (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS ALUNOS II).

Percebe-se, nesta contribuição, uma preocupação da equipe diretiva em constituir, junto aos alunos, um significado sobre o Conselho Escolar, caracterizando-o de acordo com os aspectos legais que apresenta como função, bem como nas instâncias em que intervém.

A função do Conselho, em determinadas falas, dota-se de relevância ao se sobressair à equipe diretiva da escola, uma vez que “[...] tira um pouquinho aquela centralização da direção. Tudo acabar na direção. Tudo ser culpa da direção.” (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PROFESSORES). Ainda, para a Representante do Segmento da Direção, o Conselho Escolar tem uma conotação semelhante:

Eu acho que o Conselho Escolar, ele até tira o peso de uma responsabilidade, de uma decisão só da direção. Ajuda, porque daí tu tem [...] a visão dos pais, a visão dos alunos, dos funcionários, e do professor em sala de aula. Eu, como vice-diretora, queria o Conselho sempre comigo. Porque daí te tira aquele peso todo. O grupo que decidiu. Tem essa autoridade, tem esse poder (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DA DIREÇÃO).

Ao mesmo tempo em que o Conselho Escolar, como um dos mecanismos da gestão democrática, abre possibilidade para que a comunidade esteja inserida neste órgão, pode-se inferir, de acordo com a fala da Representante do Segmento da Direção, que, uma vez que as decisões mais importantes tenham sido tomadas pelo Conselho Escolar, eximem a equipe diretiva de quaisquer responsabilidades por ações que vão de encontro aos pressupostos ideológicos da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC²⁷/RS).

Dentre as experiências vivenciadas enquanto membro do conselho escolar daquela escola, todos os entrevistados fizeram referência a uma proposta de cunho

²⁷ Sigla utilizada em acordo com o site oficial de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>> .

pedagógico advinda da Secretaria de Estado da Educação através da 8ª CRE, que versa sobre a re-estruturação da matriz curricular em vigência, apontando a reação da comunidade ao se posicionar contrariamente a esta determinação de alteração da matriz curricular. Sobre a proposta da SEDUC, a narrativa da Representante do Segmento da Direção, de forma objetiva, resume os contornos da determinação:

No início do ano a gente recebeu uma orientação para reduzir a matriz curricular porque o Estado precisava de professor, em função de ajeitar os recursos humanos. E a gente não obedeceu. Dai recebemos uma outra ordem. Ai eu pedi para mandarem uma determinação por escrito. Ai ficou naquela história que era uma sugestão, então a gente não ia seguir. Até que veio a determinação, então. E já era Julho, e ai a gente, o Conselho Escolar que decidiu que não... se já é Julho, e já estamos com o ano andando, e os pais matricularam o filho numa escola que tinha essa matriz curricular, como é que tu vai trocar no meio do ano? A Coordenadoria não aceitou, devendo trocar a qualquer tempo. A gente chamou toda a comunidade. Dai a gente chamou uma assembleia de pais, e a gente expôs. E quem mais falou e abriu a assembleia foi o Conselho Escolar. A gente só colocou o nosso papel. Que a gente é uma gestão eleita pela comunidade, mas é submetida a uma mantenedora. [...] daí a gente colocou também que a gente era funcionário do Estado... que a gente estava ali tentando trazer o convencimento do que a mantenedora queria (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DA DIREÇÃO).

Fazendo uso da inferência como um recurso de interpretação lançada por Bardin (1977), pode-se perceber, diante do pedido de uma determinação por escrito, uma intenção de lograr tempo para mobilizar a comunidade escolar através da assembleia e consultá-la, frente à imposição²⁸ que advinha como uma norma do sistema através da Coordenadoria Regional de Educação.

Ainda, em nome da autonomia outorgada à escola, ao chamamento à comunidade escolar, também pode ser inferida uma estratégia da equipe diretiva na tentativa de ‘driblar’ as determinações da SEDUC que entram ‘em campo’ no complexo ‘jogo’ democrático que se estabelece a partir dos preceitos legais que defendem a democratização em detrimento da centralização das formas de poder. Nesta brincadeira de analogias, Dourado traduz ações como essas, tomadas pela equipe diretiva da escola como, possivelmente, um canal de efetivação da

²⁸ Sobre os propósitos da Gestão Governamental a que se referem essas determinações, indica-se Drabach (2010), que, em Dissertação de Mestrado, discute e problematiza os desafios impostos à democratização da gestão da educação a partir dos novos marcos de referência para a gestão pública oriundos das mudanças no mundo do trabalho e no papel do Estado, tendo como objeto de estudo a proposta de “modernização da gestão educacional” em vigor no Governo estadual do Rio Grande do Sul (governo Yeda Crusius – gestão 2007-2010).

participação, uma vez que a democratização do espaço público escolar pode ser considerada:

[...] um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2000, p. 79).

Não se pode subjugar que à escola é conferida uma autonomia, no entanto esta autonomia é relativa e, em detrimento a esta, que é relativa, encontra-se o receio da equipe diretiva frente às consequências das proposições de ação em relação às instâncias governamentais.

Esse receio tem espaço na manifestação da Representante do Segmento da Direção ao afirmar: *“Eles [governo] podem, destituir-nos do cargo em função de desobediência. Mas a gente conseguiu.”* Disso, pode-se depreender o conflito que se gera em torno do papel do diretor da escola que, por um lado, enquanto dá a devida importância à democratização da gestão escolar como uma gestão horizontal, dialogada e, principalmente, compartilhada e, enquanto líder²⁹ de um grupo, movimenta a comunidade a se inserir no ambiente escolar e necessita ‘ouvir’ esta comunidade em suas demandas. Por outro lado, enquanto funcionário público a serviço de uma mantenedora, arrisca-se ao afastamento do cargo, uma vez que não cumpra as determinações advindas das instâncias governamentais maiores. Acerca deste conflito, Paro explicita:

Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua

²⁹ O conceito de liderança aqui utilizado tem como referência Lück (2008), que defende que a presença da horizontalidade das relações nos processos de democratização da escola não exige os gestores escolares de desenvolverem características de liderança, principalmente os profissionais na função de diretor, que devem ser motivadores e capazes de manter o entusiasmo da equipe para o desenvolvimento das tarefas. Portanto, “liderança corresponde a um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, visando à realização de objetivos organizacionais. Corresponde à capacidade de influenciar pessoas individualmente ou em grupo, de modo que ajam voltadas para a realização de uma tarefa, a efetivação de um resultado ou o cumprimento de objetivos determinados, de modo voluntário e motivado, a partir do reconhecimento de que fazem parte de uma equipe e que compartilham em comum responsabilidades sociais a que devem atender” (LÜCK, 2008, p. 95).

condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado (PARO, 2010, p. 11).

A visão do diretor como responsável maior pelos resultados da escola ainda é muito forte, e, possivelmente, está enraizado nos procedimentos de gerenciamento fabril das décadas de 1930 e 1960, em que a estrutura hierárquica constitui a figura do diretor de empresa como aquele que detém o conhecimento e controle de toda e qualquer situação, delegando tarefas aos seus funcionários. Nesta lógica, no âmbito da escola, os funcionários da empresa dessas décadas são os professores, funcionários, pais e alunos 'acostumados' a executar suas funções conforme as determinações vindas de seus superiores. Conforme Paro:

[...] administrar uma escola pública não se reduz à aplicação de uns tantos métodos e técnicas, importados, muitas vezes, de empresas que nada tem a ver com objetivos educacionais. A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo (PARO, 2010, p. 07).

Como consequência, a reflexão acaba sendo aniquilada, transformando os sujeitos que fazem o ambiente da escola em executores de suas funções mecânicas, sem questionar os modos de produção, nem mesmo tentar questionar a legitimidade de tais formas de fazer a educação.

Libâneo (2008), no contexto relacionado à autonomia relativa, ressalta a interdependência existente entre escolas públicas e privadas e o sistema de ensino, uma vez que são as diretrizes oficiais e as formas de estruturação do sistema de ensino que conformam as ações das escolas. No entanto, determinações dessa ordem não devem configurar, no seio da instituição escolar, uma imposição que ignore ou despreze a forma de organização das suas ações de gestão. Analisando desta forma, baliza que:

As escolas e os professores não podem ignorar o papel do Estado, das secretarias da educação, das normas do sistema, como também não podem simplesmente subjugar-se às suas determinações. Também cabe tomar precauções em relação a algumas atitudes demasiado sonhadoras de professores que acham possível uma autonomia total das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores. A autonomia das escolas será sempre

relativa em face da existência de outras instâncias de gestão (LIBÂNEO, 2008, pp. 15-16).

Tais palavras remetem, mais uma vez, ao âmbito macro e micro da gestão, apontando a autonomia da escola em âmbito micro, em relação às outras instâncias de gestão, e no âmbito macro, em uma relação de interdependência. Vale ressaltar, neste ínterim, que existe uma distância entre a autonomia outorgada pelo conjunto normativo legal e a autonomia construída pelos atores escolares. Com isso em vista, Sarturi (2007) resgata a autonomia escolar em relação à comunidade escolar: “A autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola tem sido uma busca constante, que passa pela participação de toda a comunidade escolar e não apenas dos professores e professoras” (SARTURI, 2007, pp. 96-97).

O exercício de abertura do espaço da escola à comunidade é necessário às práticas que visam, cotidianamente, aproximar a realidade aos sujeitos que dela fazem parte. Nesta relação, os pressupostos da própria escola, enquanto espaço público, se constroem concomitantemente e, assim, pais, professores, alunos, funcionários e direção, como participantes deste espaço, constituem-se capazes de analisar e formular juízo sobre os acontecimentos que perpassam este cotidiano.

Tendo isso em vista, os membros do Conselho Escolar manifestaram suas percepções sobre as possibilidades de tornar a escola mais pública e mais democrática que não vêm acontecendo. O segmento dos pais manifestou a importância do envio de verbas para o colégio, uma vez que representam fonte de benefício à escola, relacionando, portanto, a publicização e a democratização do espaço público da escola ao financiamento de suas demandas.

Para a Representante do Segmento dos Alunos II, a primeira compreensão de como tornar a escola mais pública e democrática relacionou-se diretamente à possibilidade de todos cooperarem, ao encontro de Arendt (2007). Logo, infere-se que a estudante focaliza a participação coletiva nos processos decisórios para a ressignificação do espaço público, e prossegue:

Eles perguntarem para os alunos o que que está havendo [...] tentarem achar uma solução que valorize tanto a opinião do professor quanto a opinião do aluno. Que daí tornaria o relacionamento na escola muito melhor e deixaria ela mais acessível, mais tranquila para se estudar. Mais calma, mais... assim, boa mesmo (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS ALUNOS II).

Dessa forma, a estudante ratifica a necessidade dos espaços dialógicos e de interação constante entre a direção e o corpo discente. Em contrapartida, o segmento da direção aponta para a existência destes espaços, ainda que não na totalidade de contemplação, pois algumas práticas avaliativas docentes, por meio da utilização do poder, impedem que se estabeleçam relações democráticas em todos os ambientes da escola. Tal (pre)ocupação é expressa da seguinte forma:

Eu acho que a nossa [escola] é bem democrática. Só não é muito democrática na questão, hã, de como trabalhar com o aluno. Eu acho que nós ainda temos, assim oh, aquele poder do professor, autoritário, que usa a nota, que discorda, muitas vezes, do aluno. [...] Não olha para o progresso que ele tem durante o ano. Só pega um somatório de notas e isso ainda é uma relação de poder do professor que tá longe de ser quebrada... [...] para mim, o que falta para tornar a escola um bem público, é bem a parte do conhecimento, bem na parte da ensinagem, como dizem. O professor ainda se preocupa com a testagem mais do que a ensinagem. E não entende que o aluno que não atingiu aquilo que ele queria, é porque ele também não atingiu, também não fez a sua parte. De alguma forma, é uma avaliação que tem que ser dos dois lados, né, a gente tem que se avaliar também (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DA DIREÇÃO).

Paro (2010), a despeito das relações de poder e autoritarismo que se estabelecem no espaço escolar, remete-nos a pensar que “Se a escola, em seu dia a dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democrática?” (p. 25). Ainda que o questionamento seja pertinente, convém afirmar que, dentre todas as contribuições dos entrevistados, o autoritarismo e a relação de poder evidenciados pela Representante do Segmento da Direção advindos do/a referido/a docente, até o momento, foram os entraves de maior impacto ao estabelecimento das relações de diálogo e confronto de ideias a que incitam as práticas democráticas para espaços públicos.

Contudo, a contrapartida para uma possível dissolução para esse entrave pode estar simulada na fala da Representante do Segmento dos Professores. A Professora defende que o amadurecimento de práticas políticas do corpo discente, bem como do docente, apresenta-se como uma possibilidade para tornar a escola mais pública e mais democrática, o que não vem acontecendo. O depoimento revela:

Eu ainda acredito que amadurecer o aluno. Amadurecer o aluno. Amadurecer o professor também, né. Porque nós temos professores que ainda não têm essa visão. Pais, eu acho que é nato deles. Eu acho que a partir do momento que tu é pai, tu vai atrás, tu quer uma coisa melhor para o teu filho. Então eles já participam, involuntariamente, vamos dizer assim. Agora, o aluno, não. O aluno, eu acho que eles não têm noção do que eles podem... eles levam muito na brincadeira... Tem que amadurecer bastante esta ideia... Muitas vezes a gente desenvolve um trabalho em sala de aula, de política, vamos dizer assim, politicamente, falando... eles não têm base, ainda, para saber o que é uma política. Para eles, falar em política é aquela coisa, de vereador (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PROFESSORES).

Partindo da premissa de que ainda se faz necessário o amadurecimento de alunos e professores em relação às vivências políticas, entendendo-as como práticas cotidianas, a Professora prossegue com uma afirmação de extrema relevância para a compreensão do que possa ser um exemplo de relação política que tangencia o que compreendem por práticas políticas diferentemente da exercida pelos vereadores (e demais políticos ligado a partidos), tal como apontado anteriormente.

Eles não têm... ou eles não sabem ou não querem saber que política eles podem estar desenvolvendo dentro da sala de aula. Trocar material é uma política. Eles participar do conselho é uma política (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS PROFESSORES).

O relato acerca do entendimento de como se estabelecem relações políticas parece bastante pertinente para introduzir noções de ampla complexidade como o do conceito de política aos estudantes e demonstrar, cotidianamente, que esta é uma prática que se vivencia sem se perceber.

Para a Representante do Segmento dos Funcionários, a burocracia aparece novamente como um entrave que, quando da sublimação de seus excessos, possibilitaria à escola se tornar mais pública e mais democrática e “*as coisas andariam melhor*” (REPRESENTANTE DO SEGMENTO DOS FUNCIONÁRIOS).

Diante disso tudo, convém afirmar, do mesmo modo que Libâneo (2008), que:

A escola é o centro de referência tanto das políticas e planos da educação escolar quanto dos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula e de que de nada adiantarão boas políticas e planos de ação e eficazes estruturas organizacionais se não se der atenção aos aspectos internos da escola, isto é, objetivos, estrutura e dinâmica organizacional, relações

humanas, práticas formativas, procedimentos de avaliação, visando à qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 23).

Portanto, o conjunto de indicadores das possibilidades de tornar a escola mais pública e mais democrática perpassa a necessidade de um olhar atento aos aspectos concernentes à gestão educacional e escolar, uma vez que sua dissociação a descaracteriza enquanto centro de referência à comunidade escolar, cujos fundamentos se buscam construir sobre práticas democráticas.

Capítulo IV – O ESPAÇO PÚBLICO DA ESCOLA A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONCEITOS

Si no puedo pensar, si no puedo someter a indagación racional los asuntos que hacen a mi propia vida, que es necesariamente una vida construida junto a otros, y si no puedo compartir los resultados de esos procesos de indagación con aquellos cuyas vidas se construyen junto a la mía, determinándola a la vez que siendo determinada por ellas, entonces no soy un ser humano.
(BELTRÁN, 2000, p. 14)

Questionar é um ato inerente aos seres humanos. No sentido buscado neste estudo, o questionamento abarca uma concepção que, inicialmente, parece simples, mas que, ao se pensar suas raízes, por consequência, implica ultrapassar a fronteira do pensamento, tornando-o vulnerável a uma cadeia de indagações que vão se interligando e construindo a si e aos que por ele se deixam indagar.

O excerto de Beltrán nos provoca a pensar que o espaço público da escola implica uma constante construção de processos dialógicos, reflexivos e questionadores na coletividade dos sujeitos que, mesmo na sua individualidade, recorrem à escola para nela irem se constituindo na sua socialização e na sua individuação. No cenário de discussão e reflexão, as questões que permeiam um cotidiano, necessariamente, constroem-se fundadas em relações e, por assim ser, constroem-se na interação com o outro. Neste sentido, há questões, como as que se constroem pública e cotidianamente, ou seja, junto a outras pessoas que, se não puderem ser submetidas à indagação e ao questionamento, descaracterizam seu valor e sentido para a coletividade. Eis, aí, o sentido da proposta de ressignificação ora apresentada.

Apoiando-se nos argumentos, discussões e contraposições entre as elaborações teóricas e os fatos extraídos da realidade cotidiana do espaço público escolar, cujo formato se insere na lógica de produção capitalista, extrai-se, também, a urgência de reordenação das ações que perfazem a organização da gestão da escola.

Os princípios em que se fundam os alicerces da escola pública contemporânea são de profunda centralização administrativa e burocrática, perda das justificativas emancipatórias e formação de pessoal para o atendimento das

exigências de produção do capital aliada à competitividade que se atrela às relações hierarquizadas. Diante disso, pode ser compreendida uma inquietação desconfortante naqueles que, no uso de suas atribuições, enquanto profissionais da educação comprometidos com a formação social de indivíduos, capazes de julgar por si suas necessidades de vida e sobrevivência e pensar democraticamente o público e o coletivo, veem, progressivamente, os seus alicerces afundarem numa espécie de orfandade da utopia.

Na apropriação do significado de utopia, não no sentido da impossibilidade, mas como lugar que não existe, propõe-se neste capítulo *ressignificar os conceitos da organização da gestão escolar de modo a potencializá-los enquanto possibilidades para o espaço público da escola*. No uso deste vão que se apresenta aos profissionais que apostam na construção de fundamentos através dos princípios democráticos como forma de humanizar as relações existentes na escola, busca-se fazer emergir propostas que tornem possível pensar a escola como um espaço público, conduzido pelo público, pensado *para e pelo* público e, assim, ampliar as relações estabelecidas naquele local para âmbitos mais abrangentes. E que estes âmbitos mais abrangentes, ao tomarem conhecimento das experiências vividas no espaço cotidiano da escola pública, constituam-se como multiplicadores do fazer a escola em conjunto.

O chamamento de Beltrán³⁰ na obra “Hacer Pública La Escuela” (2000), propõe pensar a recriação do espaço público escolar visando uma dimensão política e que a assuma propositivamente. Por tal proposta, perpassa a preocupação em constituir uma escola na qual o ensino, como principal tarefa da educação, não se limite à instrução, mas construa um sentido de identidade coletiva que se apresente como uma possibilidade de fazer frente às velhas, e não só a elas, mas também às novas formas de dominação e individualismo que permeiam a educação, enquanto instituição de proliferação do domínio e interesse do capital.

O autor, em sua obra, parte do pressuposto que a educação, nos moldes em que se institucionalizou, vinculada a projetos de emancipação da razão e de constituição da cidadania, sofre ameaça de extinção. Nas palavras do autor:

³⁰ Sem perder de vista que a obra deste autor data uma década atrasada ao momento histórico vivido atualmente e que o contexto a partir do qual ele pronuncia suas proposições (europeu), as propostas seguem atualizadas, portanto, é pertinente para repensar a escola pública brasileira, uma vez que ainda não foi possível vislumbrar uma mudança significativa para o ambiente escolar surgida das possibilidades que o advento da democratização poderia ofertar.

No me animan, sin embargo, pretensiones conservacionistas, ni me preocuparía que tal amenaza llegara a cumplirse si no fuera porque existen signos que muestran que esa extinción se produce bajo la forma de una mutación hacia servicios de un orden económico, social y político del que me siento excluido; sin garantías, en consecuencia, de que mi propio modo de estar instalado en el mundo, que es compartido por muchos otros, sea respetado (BELTRÁN, 2000, p. 14).

Quando examina esses pressupostos, Beltrán (2000) enfatiza que o discurso tradicional das instituições escolares nos moldes da educação burguesa não serve ao presente, considerando a ambiguidade de suas metas e a racionalidade de seus procedimentos ultrapassados.

A premissa de reconstrução do espaço público escolar perpassa a necessidade de se redefinirem os aspectos econômicos, sociais e políticos imbricados nos processos decisórios do campo educacional. Neste ínterim, encontra-se o sentido de que essa redefinição, ou melhor, na proposta de ressignificação destes aspectos, estejam incluídos os que sustentam a organização da gestão escolar. Trata-se de se ressignificar os conceitos e, a partir de uma nova construção conceitual, redefinir práticas educativas que são a expressão do pensamento dos atores sociais inseridos no cotidiano da escola, na tentativa de “reconstruir lo escolar vinculando el empeño a la pretensión de recuperar para la institución una función hasta ahora incumplida” (BELTRÁN, 2000, p. 37).

O que se intenciona, na proposta de recriação do espaço público da escola, entre outros, é reinventar uma linguagem que possibilite compreender que a instituição escolar se insere em um contexto social cujas ações não podem localizar os estudantes, os professores, os pais e a sociedade isoladamente, mas compreendê-los como pertencentes a uma realidade indissociável.

Intenciona-se, também, que sejam possíveis mudanças significativas no campo da educação em contraposição às perversidades conceituais imbricadas nos elementos que constituem os discursos de democratização da gestão escolar.

Cuando en la escuela dejen de enseñarse creencias religiosas; cuando sean efectivos los derechos de ciudadanía básicos; cuando haya trabajo para todos en condiciones dignas y los salários no pasen frío; cuando se renuncie a comprar los servicios educativos y los tengamos gratuitos para todos; cuando se reconozcan y abracen (no “se acepten o toleren”) todas las diferencias, incluyendo las que estigmatizan a los portadores de misteriosas enfermedades de diseño; cuando se cultive la libre expresión de las ideas y los cuerpos... las escuelas estarán mucho más cerca de ser públicas. No nos importe que con el tiempo llegue a diluirse el concepto;

para entonces dispondremos de otros nuevos para nombrar aquello por cuyo logro tendremos que seguir luchando (BELTRÁN, 2000, p. 23).

Parece uma busca constante, uma perseguição interminável a luta pelos direitos sociais, como se já não os tivéssemos adquirido, pelo menos constitucionalmente. O acesso e permanência em uma escola pública e de qualidade para todos, por reconhecimento e direito da população, diferentemente de uma oferta que promove a oportunidade de igualarem-se os padrões de conhecimento dos países periféricos em desenvolvimento aos países desenvolvidos, conforme as propostas vindas de encontros que aglomeram representantes de organismos internacionais para a discussão da agenda das políticas sociais. Em decorrência dessas definições das agendas políticas para o social, nomeiam-se às escolas práticas cujo embaçamento das intencionalidades torna paradoxal o exercício de ações descentralizadas, autônomas e participativas.

Segundo Beltrán (2000), a descentralização caracteriza um deslocamento do poder desde o centro até a periferia do sistema, ou seja, assume-se a existência de um centro e, ao fazê-lo, identifica-se uma origem de planejamento, execução e controle, “esto es, por referencia a un desplazamiento respecto al centro o a la cesión por parte de quienes habitan ese centro, siempre presupuesto, de cuotas de responsabilidad, control, poder, etc. a otros ámbitos” (p. 43). Neste sentido, remete a descentralização a dois eixos imaginários.

O primeiro eixo, vertical, representa a burocracia, traçada de cima para baixo, refletindo a estrutura piramidal cuja capacidade de decisão se amplia na base sem, necessariamente, diluir o poder hierárquico. Tampouco reduz a distância entre o topo e a superfície que a sustenta. O segundo eixo, conforme o autor, estende-se desde o centro até as periferias. Se no primeiro eixo, metaforicamente, a estrutura de descentralização remete à piramidal, cuja base, ainda que se amplie, não determina a redução do cume onde se localiza o poder, o segundo eixo representa uma circunferência, na qual as competências atribuídas às periferias tornam-se um novo centro, ou seja, a descentralização torna-se policêntrica.

Portanto, a descentralização, segundo essas definições, sendo:

[...] jerarquizada y policéntrica, no contribuye a la disolución de un poder central. La utilización de la descentralización como estrategia tecnocrática permite asociar la jerarquía a la especialización de las funciones y a los

órganos periféricos que las cumplen, además de capilarizar el poder diluyendo las posibilidades de su localización (BELTRÁN, 2000, p. 43).

No campo educacional, a descentralização, ainda que envolta de perversidade, vislumbrada através das reformas educacionais, associa-se com a autonomia delegada às unidades escolares. Se a concebermos somente nos limites de estratégia da centralização, as possibilidades de se articularem ações propositivas no cerne da gestão escolar estarão sendo cooptadas ao se considerar que “a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar” (LIBÂNEO, 2005, p. 333).

No que tange à participação, as primeiras demandas políticas que se têm registro moderno se localizam no século XVIII, precisamente na relação com a constituição da esfera pública burguesa.

Se trataba del reclamo de ciertos ciudadanos para tomar parte activa en una política asentada sobre los privilegios de las viejas clases y el absolutismo monárquico. Lo que perseguía la burguesía liberal era limitar la esfera de intervención del Estado y, separando de ella a la ‘sociedad’, permitir que ésta quedara bajo la regulación exclusiva de la mano invisible del mercado (BELTRÁN, 2000, pp. 105-106).

Nos moldes em que se apresenta a relação estabelecida entre classe burguesa e Estado, pode-se inferir a sua versão atualizada na identificação de práticas neoliberais, dando vazão a essa perversa ideologia de reivindicar, de acordo com seus interesses, o direito à participação.

Ao considerarmos, em conformidade com Beltrán (2000), a participação como um ‘tomar parte em’ ou ‘tomar uma parte de’, o direito à participação confunde-se, tanto no sentido dado pelos liberais, e reformulado pela lógica neoliberal, quanto no sentido de seu uso democrático. Percebe-se uma linha tênue que divide e dá sentido à participação, uma vez que, para o liberalismo, a participação torna-se uma finalidade e, no contexto democrático, diferencia-se por ser o recurso ou o meio de se posicionar frente ao domínio do Estado.

A perversidade a qual Dagnino (2004) enunciara demonstra seus sinais em mais essa ambiguidade de sentidos dos termos utilizados, tanto pelo projeto neoliberal, quanto pelo projeto democrático.

[...] em grande parte dos espaços abertos à participação de setores da sociedade civil na discussão e formulação das políticas públicas com respeito a essas questões, estes se defrontam com situações onde o que se espera deles é muito mais assumir funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas, provendo serviços antes considerados como deveres do Estado, do que compartilhar o poder de decisão quanto à formulação dessas políticas (DAGNINO, 2004, p. 205).

Ou seja, ratificada a presença da perversidade nos sentidos ambíguos dos conceitos, surge a problemática desta se deslocar do campo conceitual para o campo da prática.

Participação, para Martins (2002), configura-se como possibilidade de construção de mecanismos que distribuem o poder. Sendo assim, “Se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor da ação” (p. 16).

Paro (2010) também se preocupa em definir seu entendimento acerca da participação; neste sentido, ressalva que, quando usa o termo, está “preocupado, no limite, com a participação nas decisões” (PARO, 2010, p. 16), uma vez que seu entendimento compreende o sentido de partilha do poder. Nesta direção, a distribuição do poder de decisão entre os atores por meio da participação, sejam elas políticas, sejam sociais, não necessariamente significa uma ruptura nas estruturas de poder, mas uma possibilidade de construção de mecanismos que as superem.

[...] os limites entre a participação efetiva de atores nesses mecanismos – capazes de influenciar e alterar concretamente as decisões em favor da coletividade – e a manipulação, por parte daqueles que detêm o poder utilizando-se dos mesmos mecanismos, são frágeis, pois quando se observa, ainda que superficialmente, “algumas experiências participativas”, verifica-se que ‘os dois aspectos não são excludentes, isto é, é perfeitamente possível que a coletividade influa sobre o poder, ao mesmo tempo em que este procura cooptá-lo para seus objetivos’ (MOTTA, 1984, p. 202, *apud* MARTINS, 2002, pp. 16-17).

Para Beltrán (2000), a escola é um setor politicamente emergente que necessita ganhar o reconhecimento, por parte dos poderes instituídos, de que possui capacidade de interlocução. Daí a relevância de se fazer da escola pública uma

escola política que seja diferente da escola propedêutica, cujas bases ainda encontram-se na classe que se prepara para algo (ou para o futuro, ou para o vestibular...), eximindo-se da responsabilidade do hoje para lançá-la ao futuro.

A essa prática recorrente nos ambientes escolares de compressão do tempo presente para se ampliar o futuro, delegando a importância do hoje para o que está 'por vir', Santos (2003) trata por Sociologia das Ausências³¹. Decorre daí que:

A sociedade vive hoje num mundo em que o presente pouco conta, vive na ânsia do futuro e considera o presente um momento muito vulgar – e é um presente relativamente restringido. Se vivemos sempre no presente, por que ele é tão passageiro e estamos sempre pensando no futuro ou no passado? A razão pela qual nós temos essa concepção de presente, totalmente contraído, é porque a racionalidade que nos domina é uma racionalidade que restringe a experiência do presente. O presente é feito de muitas experiências que não são contabilizadas por nós, que são marginalizadas, suprimidas e desperdiçadas. Se tivéssemos um modelo de racionalidade mais amplo, que permitisse conhecer essas experiências, nós ampliaríamos o presente, nós conheceríamos toda essa riqueza que está de fato ao nosso alcance (SANTOS, 2004, p. 42).

Sendo assim, para o sociólogo português, a Sociologia das Emergências³² constitui esse movimento de contração do futuro, como estratégia para ampliar simbolicamente o presente, onde se localizam as experiências possíveis e denunciar aquilo que não existe (ausências). Trata-se de um novo tipo de racionalidade, capaz de ampliar o presente e possibilitar a implementação de ações transformadoras através da Sociologia das Emergências:

[...] temos de encontrar uma maneira de dialogar com outros conhecimentos. Isso não quer dizer que todos os conhecimentos valem a mesma coisa, não é o relativismo, não quer dizer que não haja critérios para avaliá-los, mas é preciso que eles sejam colocados em pé de igualdade em um diálogo entre conhecimentos (SANTOS, 2004, p. 46).

³¹ “É preciso superar aquela idéia de totalidade e de dicotomias, vamos dizer assim, mecânicas, em que a racionalidade ocidental nos capturou. E isso se faz por um procedimento que eu chamo de ‘Sociologia das Ausências’. [...] temos de fazer uma sociologia dessas ausências para trazer para nossa presença esses objetos impossíveis e transformá-los em objetos possíveis, para transformar realidades que não existem em realidades que existem.” (SANTOS, 2004, p. 43).

³² “[...] olhar as alternativas que são possíveis no nosso tempo, as experiências concretas dos movimentos, das associações, que podem, depois, ser radicalizadas, que podem ser aprofundadas – e eu chamo esse procedimento de ‘sociologia das emergências’.” (SANTOS, 2004, p. 49).

Nesse sentido, visando à proposta de fazer da escola pública uma escola política, Beltrán (2000) tenciona: “¿No se trataría acaso de invertir la mirada para enfrentar la acción público-política como oportunidad educativa, en lugar de ver la escuela como lugar de preparación para la acción?” (2000, p. 37).

Ainda que haja um intencional obscurecimento nas práticas que compõem o espaço público da escola, há que se considerar que a comunidade escolar, enquanto coletivo, possa articular essas práticas de descentralização, autonomia e participação no sentido de atender a sua demanda, como um local único, vertente de experiências que só podem emergir e serem postas em práticas naquele espaço e cotidiano específico. Daí a importância de que este estudo possa encorajar a outras comunidades escolares (e locais) para o reconhecimento das experiências e demandas das suas comunidades específicas e, quem sabe, a partir dela, iniciar um novo ciclo de ressignificações das práticas cotidianamente escolares e políticas. Para ilustrar esta questão, novamente dialoga-se com Beltrán (2000), quando este afirma que “no existe un discurso unitario de la transformación social, sino que este se va elaborando y reelaborando en función de las condiciones de cada lugar y situación” (p. 38). Ou seja: não se trata de que as experiências sejam transpostas a qualquer realidade, mas que possam representar um início.

Democratizar a escola implica em proporcionar aos estudantes “o saber e o saber-fazer críticos como pré-condição para sua participação em outras instâncias da vida social, inclusive para melhoria de suas condições de vida” (LIBÂNEO, 2006, p. 12).

É assim que, no sentido de recriar o espaço público da escola enquanto concomitante construção de uma identidade coletiva, a democratização da escola pública deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua re-elaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares. Desta forma, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade (LIBÂNEO, 2006). Seguindo a mesma perspectiva:

[...] é na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que têm em comum e na diversidade em que se apresentam, que

se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder que nos é imposto (BRUNO, 2008, p. 40).

Uma vez que a identidade coletiva seja reconhecida por cada elemento partícipe do espaço público da escola, delegar funções ou atribuir tarefas a cada um perde o sentido de desconcentração do poder para, finalmente, distribuir atribuições reais aos participantes efetivos do ambiente escolar. Martins (2002), a despeito deste reconhecimento, aponta que:

[...] embora necessários, os processos descentralizadores têm sido irregulares, não constituindo exatamente uma ampliação dos mecanismos democráticos de gestão do Estado e de sua relação com a sociedade civil, tampouco uma efetiva superação dos problemas históricos postos pela tensão entre a questão federativa e as subunidades federadas (MARTINS, 2002, p. 108).

Ainda que Martins (2002) reconheça que, mesmo necessários, os processos descentralizadores não têm constituído garantia de ampliação dos mecanismos de participação e democratização da gestão, nem superação dos problemas históricos, descentralizar as decisões não carregará sentido negativo ou ficará atrelado à lógica de desresponsabilização das funções do Estado, tão e somente se possibilitar que cada membro da comunidade escolar possa contribuir com suas experiências para a construção de uma escola aberta à opinião de todos, considerando que “estrutura e processos de organização e gestão são constantemente construídos pelos que nela trabalham (diretor, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários) e pelos seus usuários (alunos, pais, comunidade próxima)” (LIBÂNEO, 2008, p. 25). Assim, cada sujeito não só contribuirá com suas experiências, como possibilitará fazê-lo democraticamente, exercitando o confronto e o embate de argumentos que conduzam às construções e vivências democráticas, disponibilizando-se à escuta da fala alheia.

A ressignificação dos conceitos que se propõe, enquanto instrumentos de reorganização do espaço público da escola, neste sentido, constitui uma forma de luta que legitime aos interesses ‘do outro lado’ a que vimos acompanhando na trajetória da educação pública brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] a utopia tem uma paciência infinita,
mas não podemos esperar quinhentos
anos para resolver seus problemas
(SANTOS, 2004, p. 54)*

O presente estudo, ora apresentado, buscou anunciar algumas contribuições da organização da gestão escolar no sentido de ressignificar o espaço público da escola, considerando que os pressupostos de mercado que disseminam interesses econômicos vigentes vêm incidindo diretamente nos processos e nas ações relacionadas à democratização da educação.

A construção investigativa uniu em uma relação histórica a tríade de conceitos composta por educação, escola (pública) e democracia, concebendo-a como significativo subsídio para a definição dos espaços públicos de que tratam esta dissertação.

Os caminhos construídos e trilhados no decorrer deste estudo se estenderam desde a Antiguidade Clássica às atuais proposições de políticas públicas sociais para a educação, com o objetivo de compreender como a organização da gestão escolar pode contribuir para a ressignificação do espaço público da escola. Para tanto, a história representou um entre-lugar de valiosas informações e esta oportunidade propiciou o entendimento que, desde a Antiguidade Clássica os espaços públicos se baseiam em modelos excludentes: na *polis* da Grécia antiga, as mulheres e os escravos; a classe burguesa, após ascensão ao poder no Estado, aos não detentores de bens. Portanto, a incursão na história, ao evidenciar a construção de espaços públicos com base em modelos excludentes, auxiliou na compreensão da configuração dos espaços públicos da escola, na qual se formaliza a educação contemporânea. O embasamento do referencial teórico para a fundamentação destes caminhos tem em Wood (2003), Arendt (2007), Cambi (2000), Beltrán (2000), Libâneo (2003, 2006, 2008), Dagnino (2004) e Paro (2010) o suporte para análise dos documentos legais que definem a gestão democrática no ensino público.

Foram referências a Constituição Federal (1988), Lei de Gestão Democrática no Ensino Público do Rio Grande do Sul (1995), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, ainda, os autores que dissertam sobre a temática auxiliam na elaboração conceitual acerca da democratização da gestão escolar e fundamentam a problematização das relações entre ela e a gestão educacional no estado brasileiro.

Atualmente, considerando os pressupostos de mercado que disseminam os interesses econômicos vigentes, o espaço público da escola depara-se com propostas de democratização advindas de lutas de movimentos sociais e de espaços de participação política. No entanto, os conteúdos das reformas educacionais globalizadas frequentemente vêm se inserindo nos espaços públicos da escola com objetivos e promessas de eficiência, eficácia e qualidade na educação, reduzindo, portanto, os espaços de participação coletiva na organização da gestão escolar.

Neste sentido, a implementação de políticas públicas, como o exemplo da Lei de Gestão Democrática para o Ensino Público (Lei nº 10.576), nas bases em que vem se constituindo certamente lograria êxito se considerassem com mais empenho o compromisso dos setores que se envolvem/envolveram neste processo. Ratifico tal afirmação no resgate das palavras de Minto e Muranaka (1997), ao afirmarem que “sem efetividade, [este processo de elaboração legal] torna-se uma ‘peça retórica’, nada mais do que um simulacro da nossa tênue democracia”, uma vez que, segundo Frigotto (2002), “a democracia efetiva só pode ser construída sob a igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas, etc. dos seres humanos na produção da sua vida individual e social” (p. 53).

Assim, sendo a gestão democrática “uma obra resultante da ação criativa e emancipadora daqueles/as que neste espaço assim o fazem e agem” (MACHADO, 2005, p. 195), e considerando relevante que os atores envolvidos nesse processo sintam-se responsáveis pelas ações construídas no âmbito educacional torna-se viável a construção das relações pautadas na emancipação, auto-gestão e autonomia, utopicamente idealizadas nos diferentes espaços educacionais.

A relevância do processo da gestão democrática consiste em ampliar as práticas e o entendimento sobre ela, elevando o grau de participação dos sujeitos envolvidos e, com isso, permitir/garantir/promover a tomada de consciência e de responsabilização das organizações sociais na qual estes sujeitos se inserem. Uma

vez que, mesmo sob interesses distintos, a Lei de Gestão Democrática tenha sido criada, hoje se encontra sob a jurisprudência das escolas, e são elas que, no exercício do estudo das proposições que no texto legal aparecem, podem evidenciar as brechas que tornam possíveis ações emancipatórias e de aprofundamento dos cânones democráticos (SANTOS, 2002).

Evidencia-se, portanto, que a construção de políticas públicas para o campo educacional necessariamente deve pressupor a contribuição e participação dos atores sociais inseridos neste espaço, de modo não só a fazer valer pressupostos democráticos, mas permitir que haja conexão entre as demandas reais existentes e as proposições possíveis para que gestão, educacional e escolar, não represente espaço com esvaziamento de sentidos. Por isso, passa a ser necessário um amadurecimento de práticas acerca do funcionamento e organização da escola fundada em princípios altamente democráticos e de participação efetiva; e, ainda, constitui desafio frente à perversidade e às ambiguidades presentes nos discursos legais. Neste sentido, corroboro com Benevides (2002) a despeito que, quando o público passa a ser apropriado para fins particulares, têm-se a ausência do que caracteriza uma democracia.

No bojo da discussão acerca do conceito de democracia e suas atribuições cabe ressaltar que, no Brasil, a democracia é ainda muito jovem, emergindo como uma conquista da sociedade civil cujos anseios visavam se tornar parte do processo de deliberação das políticas públicas no limiar da década de 1980, além de representar uma forma de rejeição ao modelo centralizador desenhado pela história política nacional. Na perspectiva em que se apresenta faz com que se coloque em prova a sua credibilidade e, ao mesmo tempo, o potencial oferecido enquanto instrumento de poder da sociedade civil, ainda, fragilizada devido às constantes mudanças em torno de seu sentido como um valor universal. Por isso, vê-se a democracia com seus limites e possibilidades; no entanto, sempre como um processo de construção e suscetível a modificações em suas estruturas visando a uma nova e constante significação dos espaços públicos escolares.

Para dar sentido a esta significação dos espaços públicos escolares e responder ao problema de pesquisa formulado é que se procurou analisar e problematizar a organização da gestão democrática a partir dos referenciais legais, teórico-conceituais e dos resultados de uma pesquisa com membros do Conselho Escolar de uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS. Utilizando

com instrumento de coleta de dados a proposta da Entrevista Reflexiva de Szymanski (2008), tornou-se possível, através da Análise de conteúdo (BARDIN 1977; 2010), identificar em cada membro do conselho entrevistado as experiências vivenciadas enquanto representante de um segmento em tal órgão e, a partir desta, as formas de atuação que o Conselho vem desenvolvendo dentro do espaço público escolar.

Por isso, a partir do problema de pesquisa formulado para compreender como a organização da gestão escolar pautada em princípios democráticos pode contribuir para a ressignificação do espaço público da escola, se considera a ponderação de Arendt (2007) de que a democracia, portanto, a gestão democrática, só é possível em espaços públicos. Sendo privado o espaço, os jogos de interesse se sobrepõem ao que caracteriza um espaço público, de direito. Então, o conselho escolar pode representar um verdadeiro espaço público de discussão.

Sendo assim, nesse importante local de discussão e explicitação de conflitos, de todas as questões analisadas, em relação às possibilidades de ressignificação do espaço público da escola depreende-se o coletivo atuando fortemente. Seja na formação do espaço público enquanto espaço de ação, segundo Arendt (2007), portanto, condicionado humanamente às pluralidades; seja na transformação da escola pública em escola política ao se inverterm as práticas educativas de preparação para a ação política, tornando significativo o espaço da escola enquanto a própria ação política, conforme Beltrán (2000); seja na criação de contra-poderes legítimos de Martins (2002) ou de núcleos de pressão, conforme Paro (2010), através da sociedade, em contraposição à ideia de poder central e da presença maciça do Estado nacional. É o coletivo, como 'massa', maioria, que exerce força capaz de modificar as estruturas em que se inserem e, através deste efetivo e coletivo envolvimento é que se torna possível (re)pensar coletiva e democraticamente.

Ainda que como uma prática pouco recorrente em conclusões finais de trabalhos dissertativos como este, julgo pertinente registrar dois excertos que, fundamentalmente, expressam as intencionalidades implícitas à realização deste estudo.

Primeiramente, e advinda dos resultados da análise, ressalto que:

[...] los seres humanos actúan siempre juntos; si se entiende esse espacio de inter-acción como aquél en el que colectivamente podemos plantearnos mediante el habla, la conversación, la comunicación, nuevas condiciones de vida y existència, un espacio de consciencia de la libertad, un espacio del poder emergente de la acción colectiva, entonces podemos seguir hablando de esfera pública, pero de otra que nos empeñamos en construir y de la cual la institución escolar formará parte cuando la acción colectiva que funda las posibilidades de la conversación confiera poder de interlocución y de transformación. (BELTRÁN, 2000, p. 38).

Tecer comentários em relação à contribuição de Beltrán (2000) caracterizaria redundância, haja vista os argumentos construídos nos Capítulos II e IV acerca da construção dos espaços públicos de forma coletiva posteriormente destituídos de sentido pelas ideologias que apregoam, entre outros princípios, o individualismo, e das possibilidades resguardadas pela atuação do coletivo para a ressignificação do espaço público da escola, respectivamente.

Logo, vislumbro nas palavras de Leitão (2004) o que penso ser o ponto de partida para que seja compreendida a ação coletiva no âmbito escolar:

[...] o desafio que se coloca a uma educação que sonha a construção de um sujeito e uma sociedade crítica e autônoma é a permanente tarefa de manter o olhar atento e alerta para as propostas e tentativas de mudança neste campo, a fim de descortinar seus pressupostos e interesses que lhes sustentam. Ainda que não seja possível a total consistência de nossas percepções sobre fatos e fenômenos sociais, é necessário “tecer esses diferentes fios, inclusive os que ainda são desconhecidos, mas que em sua invisibilidade colorem a vida com os sonhos e a utopia de possibilidades de mudanças” (LEITÃO, 2004, p. 34).

Frente à densidade destes excertos, considerados como subsídios teóricos para posteriores estudos, encaminham-se ao fim as reflexões, ainda incipientes, devido à complexidade de se abranger as formas de organização da gestão escolar do espaço público, principalmente, quando se pautam por pressupostos democráticos. E, novamente, se torna apropriada a contribuição de Beltrán (2000) quando aponta que é neste contexto de construção de práticas democraticamente coletivas que a debilidade da esfera tradicional do domínio burguês nos oferece mais possibilidades para inaugurar novas práticas que dotam um novo sentido às instituições escolares.

Não obstante, já instituídos legalmente, ainda que como estratégia de descentralização e mecanismo proposto por um Estado liberal regulatório, o

Conselho Escolar pode constituir-se em instância organizativa para efetivar práticas participativas, dialógicas, problematizadoras e autônomas que contribuam para a construção coletiva do espaço público da escola, como o que em parte já vem ocorrendo na escola *lócus* da pesquisa. Daí que outros estudos e pesquisas poderão ampliar e aprofundar reflexões junto aos sujeitos partícipes dos entrelugares organizacionais, constituindo-se como subsídios para que os mesmos possam constituir-se em processo e dinâmica de autonomia, democracia e emancipação dos indivíduos nos espaços públicos.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, M. **Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2003. – (Coleção Questões da Nossa Época; 102)

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AURÉLIO. **Dicionário**. Disponível em:
<http://www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Publico>. Acesso em:
02/07/2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

BELTRÁN LLAVADOR, F. **Hacer pública la escuela**. LOM Ediciones, Santiago do Chile, 2000.

BENEVIDES, M. V. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOARATTI, A. **Um estudo sobre o conceito de espaço público em Hannah Arendt**. 2009. Disponível em:
http://www.ucg.br/ucg/ser/ArquivosUpload/1/file/Artigos/pdf/estudo_sobre_conceito.pdf. Acesso em: 20 jan. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. promulgada em 05 de Outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 24 mar. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 mar. 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 19 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. NAVARRO, I. P. Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: UnB/CEAD, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 15 mar. de 2011.

BRUNO, L. Gestão da Educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (GEU), 1999.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das medições. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e Educação no labirinto do Capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G.(Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CRUZ, M. S. **Público e Privado**: o surgimento e a evolução dos conceitos.

Disponível em:

<http://www.batebyte.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1468> .

Acesso em: 22 set. 2010.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira**: Católicos e liberais. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1978.

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A.. **La cultura en las crisis latinoamericanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2004.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n° 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DOURADO, L. F. A Escolha de Dirigentes Escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências novos desafios. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, L. F.; BUENO, M.S.S. O público e o privado em Educação. In: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coords.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil**: 1991 a 1997. Brasília: ANPAE; Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DRABACH, N. P. **A modernização da gestão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul**: a democracia na “porta giratória”. 2010, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Texto constitucional de 03 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/frameset.asp?txtURL=Prop/Legislacao/constituicao.htm> . Acesso em: 14 out. 2009.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei n° 10.576**, de 14 de novembro de 1995. Lei da Gestão Democrática do Ensino Público.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.695**, de 10 de dezembro de 2001. Altera a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. 8ª Coordenadoria Regional de Educação. Projeto Político Pedagógico da Escola.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, P.. Carta do direito e do dever de mudar o mundo. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

FRIGOTTO, G.. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, A. A. M. **Democracia possível: espaços institucionais, participação social e cultura política**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2009**. Disponível em: <http://inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_11.htm>. Acesso em: 05 ago. 2010.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez. 2000.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, Set/Out/Nov/Dez 2004, p. 25-39.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2 ed. Sao Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

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

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MACHADO, C. R.S. A produção da Gestão Democrática da e na Educação para a Democracia sem fim. In: **Cadernos de Educação**. FAE/UFPEL. Pelotas [24]: 179 – 198, jan./jun. 2005.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002.

MAUÉS, O. C. Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.89-117, março/2003.

MELLO, G. N. de; SILVA, R. N.. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. In: **Revista Estudos Avançados** [online]. 1991, vol. 5, n. 12, pp. 45-60.

MICHAELIS. **Dicionário**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php> . Acesso em: 02 mai. 2009.

MINAYO. M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINTO, C. A.; MUNARAKA, M. A. S. **Lei Darcy Ribeiro: um olhar crítico-social**. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/ldbcesar.html> 1997. Acesso em: 30 out. 2009.

MIRANDA, N. P.; DRABACH, N. P.. Percepções acerca da Formação de Professores: versando sobre as políticas educacionais e a nossa prática de estágio curricular. In: REIS, A. P. R. dos; BASSO, B. G.; RODRIGUES, M. C. G.; MAEDA, T. Y.; PERANZONI, V. C.. (Org.). **Educação humana na contemporaneidade: desafios sociais, políticos e pedagógicos**. Cruz Alta: UNICRUZ, 2007, v. , p. 751-760.

MIRANDA, N. P. **Os sentidos da democracia no processo de democratização do ensino público no estado do Rio Grande do Sul**. 2010. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

MOUSQUER, M. E. L. **Paradoxos da Democracia: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público**. 2003, 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MOUSQUER, M. E. L; DRABACH, N. P. A visão das políticas públicas educacionais a partir dos sujeitos em diferentes lugares sociais: as mudanças na educação pública do Rio Grande do Sul. In: **VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE** e III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas - CIAVE, 2008.

MOUSQUER, M. E. L; DRABACH, N. P.; MIRANDA, N. P. Uma reflexão propositiva sobre gestão democrática do ensino público. In: **Revista Virtual P@rtes**. 2008. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/reflexaopositiva.asp>>. Acesso em: 30 out. 2008.

OLIVEIRA, F. Queda da ditadura e democratização do Brasil. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, V.4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, SP: Ática, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 1986.

SANTOS, B. S.; AVRITZER, L. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, B. S. O papel da produção de conhecimento na transformação social. In: ABONG – Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais. **O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas**. São Paulo, SP: Peirópolis; ABONG, 2004.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à Consciência Universal**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SARTURI, R. C. As reformas educacionais e sua influência no cotidiano escolar: em busca de uma gestão democrática participativa. In: **Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)**. UCSC. Edición Especial, Vol. (1), Número 1, 2007. Disponível em: http://www.rexe.cl/dwn/vol_esp_01_a_art_05.pdf . Acesso em: 29 fev 2011.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TEODORO, A.. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Orgs.).

Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

TRAGTENBERG, M. Relações de Poder na Escola. In: **Educação & Sociedade** – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, Ano II, n. 20 – Jan. / Abri. 1985, p. 40-45.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGUEIRO, W. **Charles Schulz e Peanuts:** 10 anos sem o criador do Snoopy e sua turma. Disponível em: < <http://www.omelete.com.br/quadrinhos/charles-schulz-e-peanuts/>>. Acesso em: 29 set. 2010.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição** (1985-1995). 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2008.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação à Escola



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Sr(a). Diretor(a)
Prof(a).

Vimos por meio desta, solicitar a vossa autorização para a realização da pesquisa de mestrado intitulada *“Os limites e as possibilidades do espaço público da escola a partir da organização da gestão escolar”*, realizada pela acadêmica de mestrado Natália Pergher Miranda, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi e co-orientação do Prof. Dr. Celso Ilgo Henz.

O projeto de pesquisa tem por objetivo: compreender os limites e as possibilidades de organização da gestão escolar pautada nos princípios democráticos, tendo em vista sua ressignificação no espaço público escolar.

Privilegiar-se-á como fonte de informações: entrevista, de prática reflexiva, com um membro representante de cada segmento que compõe o Conselho Escolar desta Escola – alunos, pais, professores, funcionários e professores no exercício da função de equipe diretiva.

Atenciosamente,

Santa Maria, ___ de _____ de 20__.

Natália Pergher Miranda
Mestranda em Educação

Rosane Carneiro Sarturi
Orientadora

Celso Ilgo Henz
Co-orientador

APÊNDICE B – Carta de Apresentação aos Entrevistados



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Prezado(a) Membro do Conselho Escolar

Sou Natália Pergher Miranda e estou fazendo esta pesquisa, que é parte do meu curso de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

O objetivo dessa pesquisa é compreender os limites e as possibilidades de organização da gestão escolar pautada nos princípios democráticos, tendo em vista sua ressignificação no espaço público escolar.

Desta forma, gostaria de saber sobre sua atuação como membro do Conselho Escolar, a partir do seu relato de experiências que denotem o envolvimento de todos no processo organizacional da Escola. Assim, seu depoimento é muito importante para a pesquisa, pois ao longo de sua experiência você deve ter vivenciado muitas coisas.

Para a obtenção dessas informações, é preciso conversar e eu gostaria de saber se poderia dispor de um tempo para isso, sem prejudicar seu trabalho ou seu descanso. Tenho a autorização da direção da escola para nos reunirmos e gostaria que sua participação fosse voluntária, mas não há problema algum se você não puder participar.

Como considero muito importante tudo o que for dito na nossa conversa, gostaria de gravá-la, com sua permissão, mas já adianto que só eu e minha orientadora teremos acesso ao que for dito, e, no meu trabalho final, usarei nomes fictícios, sem identificações dos participantes e apenas trechos de nossa conversa. Além disso, você será a primeira pessoa a ouvir a fita e ler a transcrição e, se desejar, poderá retirar dela o que achar necessário. Portanto, teremos de nos reunir após a transcrição, caso tenha interesse. Você terá acesso, sempre que desejar, a todos os dados referentes aos seus depoimentos, e, também, ao trabalho final.

Sinta-se à vontade para colaborar com este estudo.

Atenciosamente,

Santa Maria, __ de _____ de 20 __.

Natália Pergher Miranda
Mestranda em Educação/UFSM

Direção da Escola

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM, a acadêmica de mestrado **Natália Pergher Miranda**, desenvolve a pesquisa intitulada “Os limites e as possibilidades do espaço público da escola a partir da organização da gestão escolar”, sob a orientação da Professora Doutora Rosane Carneiro Sarturi e Co-orientação do Professor Doutor Celso Ilgo Henz.

A pesquisa objetiva compreender os limites e as possibilidades de organização da gestão escolar pautada nos princípios democráticos, tendo em vista sua ressignificação no espaço público escolar. Para isso, será realizada uma entrevista, composta de uma questão desencadeadora e, aproximadamente, outras sete questões de apoio. Salienta-se que, para a validade do instrumento de coleta de dados, será necessário um número, mínimo, de dois encontros – um para o contato inicial e entrevista e outro para a devolução da análise realizada pela pesquisadora.

Informa-se que a identidade do entrevistado será mantida em sigilo, e que os dados coletados estarão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis.

Confirma-se que a participação do entrevistado neste estudo é livre. O estudo oferece um risco mínimo, podendo causar desconforto ou intimidação durante a entrevista, portanto, o entrevistado pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Caso aconteça, fica assegurado o direito de desistir sem qualquer prejuízo.

A participação do entrevistado neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, contribui para ampliar os conhecimentos sobre o tema. Os dados coletados ficarão em completo sigilo, na sala 3234 do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de cinco anos sob a responsabilidade do Sr. Celso Ilgo Henz (co-orientador da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

Os dados serão utilizados para a execução do presente projeto.

Garante-se o compromisso da pesquisadora que os dados serão utilizados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto de forma anônima, exceto mediante autorização, permitindo que sejam utilizados em publicações posteriores, desde que mantenham a identificação do entrevistado de forma anônima.

O entrevistado tem o direito de tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa, tendo a garantia de que todas as suas perguntas serão respondidas.

A pesquisadora compromete-se em esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, através dos telefones: (55) 9661 8458 – (55) 3025 1281; via e-mail nataliaperghermiranda@gmail.com; ou, ainda, através do endereço: Rua Tuiuti, nº 1826, apto 03, Centro, Santa Maria-RS.

<p>Eu, _____, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória à respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.</p> <p>Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Em caso positivo: Concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
--

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*.

Santa Maria, RS, ___ de _____ de 20__.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da mestrandia pesquisadora

* Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009
Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br Web: www.ufsm.br/cep

APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Os limites e as possibilidades do espaço público da escola a partir da organização da gestão escolar

Pesquisador responsável: Celso Ilgo Henz

Instituição/Departamento: UFSM/PPGE/Mestrado em Educação

Telefone para contato: (55) 9999 5010

E-mail para contato: celsoufsm@yahoo.com.br

Local da coleta de dados: Escola pública estadual do município de Santa Maria/RS

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados, através de entrevista, com membros do Conselho Escolar de uma escola pública estadual de ensino de Santa Maria/RS.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) presente projeto de forma anônima e as informações prestadas ficarão em completo sigilo, na sala 3234 do Centro de Educação por um período de cinco anos sob a responsabilidade do Sr. Celso Ilgo Henz (co-orientador da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 11/01/2011, com o número do CAAE 0391.0.243.000-10 .

Santa Maria, ___ de _____ de 20__ .

Profª Drª Rosane Carneiro Sarturi
Orientadora

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Co-orientador/Pesquisador responsável

APÊNDICE E – Instrumento para Coleta de dados



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome do Representante do Conselho Escolar: _____

Segmento a que representa: _____

Função que exerce no Conselho Escolar: _____

Questão Desencadeadora:

Descreva, de forma breve, sua atuação como membro do Conselho Escolar, relatando experiências que denotem o envolvimento de todos no processo organizativo da Escola.

Questões de Apoio:

- Qual é a importância da sua atuação enquanto membro do Conselho Escolar?
- Como acontece a organização das ações cotidianas da gestão escolar? Há algum espaço para a discussão da gestão escolar? A comunidade escolar é chamada para discutir e decidir, de forma participativa, as ações concernentes à escola antes da tomada de decisões importantes? No cotidiano da escola, qual é o papel da comunidade na gestão escolar?
- Quais são os sinais de participação no ambiente escolar? O que atrapalha o processo participativo no ambiente escolar?
- Pode-se dizer que pais, alunos, professores, funcionários e comunidade escolar, têm uma cultura democrático-participativa? Ou, ainda persiste uma visão mais hierárquica e burocrática na organização do ambiente escolar?
- Que possibilidades existem e não estão acontecendo para a escola se tornar mais pública e democrática?
- Como pensar o espaço público da escola a partir da organização da gestão escolar?

ANEXOS

ANEXO A – Autorização Institucional



GOVERNO DO ESTADO
RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

8ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaramos que diante da solicitação da professora Rosane Carneiro Sarturti – UFSM, manifestamos nossa intenção de colaborar com a realização da pesquisa intitulada “Os limites e as possibilidades do espaço público da escola a partir da organização da gestão escolar”. Desta forma, autorizamos através desta o professor e sua orientanda Natália Miranda a contatar as equipes diretivas das Escolas da abrangência da 8ª CRE para apresentar a proposta da pesquisa. Ressaltamos a importância de serem encaminhados para esta Coordenadoria os relatos das pesquisas realizadas.

Santa Maria, 07/12/10

Vera Laura dos Santos Ferreira
Vera Laura dos Santos Ferreira
Coordenadora Regional de Educação

8ª CRE

Boletim 159/09 - D. O. 30/10/09

ANEXO B – Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
---	--

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Os limites e as possibilidades do espaço público da escola a partir da organização do espaço escolar

Número do processo: 23081.020506/2010-68

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0391.0.243.000-10

Pesquisador Responsável: Celso ilgo Henz

Este projeto foi **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril /2011 - Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 11/01/2011

Santa Maria, 14 de janeiro de 2011.



Félix A. Antunes Soares
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.

