

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

**CONSTITUIÇÃO E FUNÇÃO DO CONSELHO
ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marcos Vinícius Conceição

Santa Maria, Rs, outubro, 2007

CONSTITUIÇÃO E FUNÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

por

Marcos Vinícius Conceição

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de:
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Sueli Menezes Pereira, Dr^a

Santa Maria, RS, 01 de outubro de 2007

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

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

**CONSTITUIÇÃO E FUNÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR
NA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Elaborada por
Marcos Vinícius Conceição

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação Brasileira

COMISSÃO EXAMINADORA:

Sueli Menezes Pereira, Dr^a
(Presidente/Orientador)

Flávia Obino Correa Werle, Dr^a (UNISINOS)

Décio Auler, Dr^o (UFSM)

Santa Maria, 01 de outubro de 2007

A todos que, de diferentes formas,
lutam pela educação como
um direito de todos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, e em especial aos meus pais, que sempre me incentivaram em minhas empreitadas, mesmo que lá no fundo do coração temessem pelo meu futuro.

Sou grato a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos importantes ensinamentos.

Agradeço também aos membros de minha banca de qualificação e de defesa final: Prof^a Valeska, Prof. Décio e Prof^a Flávia O. Werle, pela enorme contribuição para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de curso pelo companheirismo e parceria, nas horas de estudo e confraternizações.

Agradeço em especial a minha orientadora, Prof^a Sueli, que com todo o seu conhecimento muito me auxiliou neste trabalho e na minha formação profissional, e que me aturou este tempo todo.

A Lisane que muito me auxiliou na formatação da dissertação e que me escuta nas alegrias e nas tristezas.

*“Perguntar-me-ão se sou legislador ou príncipe,
para escrever sobre política. Repondo que não,
e por isso escrevo sobre ela; a ser eu príncipe
ou legislador, acaso perderia o tempo em
indicar o que se deve fazer?
Haveria de fazê-lo,
ou calar-me”.*

Jean-Jacques Rousseau (Do Contrato Social,1999)

RESUMO

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

CONSTITUIÇÃO E FUNÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

AUTOR: MARCOS VINÍCIUS CONCEIÇÃO
ORIENTADOR (A): SUELI MENEZES PEREIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 01 de outubro de 2007.

Com o objetivo de verificar a gestão democrática escolar nos seus diversos enfoques, o presente trabalho centra a atenção especificamente no Conselho Escolar como objeto de pesquisa por ser uma representação da comunidade na gestão da escola e, neste particular, pela inclusão da comunidade escolar constituída de professores, pais, alunos e funcionários. Nesta ótica, utilizando-se de análise teórica e pesquisa empírica, o trabalho pretendeu entender qual a contribuição que estes órgãos colegiados podem e estão dando para a consolidação da gestão numa perspectiva democrática e quais seus resultados para a melhoria da qualidade da educação escolar. Para a pesquisa empírica, realizada através de coleta de dados, delimitaram-se duas escolas Estaduais do município de Santa Maria, ambas com Conselho Escolar implantado. Para tanto, foram utilizados questionários e entrevistas com os membros integrantes dos Conselhos Escolares das escolas foco da pesquisa, bem como análises documentais. A pesquisa demonstrou a existência de inúmeras contradições na implantação, constituição e funcionamento dos Conselhos Escolares, muitas vezes contrariando a própria legislação, o que nos levou a perceber o quanto é fundamental o esclarecimento e o entendimento de todos a respeito, tanto da legislação que regulamenta a gestão numa perspectiva democrática na escola pública, quanto de sua interligação com o ideário neoliberal que se apropria dos espaços da escola, identificando discursos do capital com as expectativas da sociedade sem, no entanto oferecer as condições para que a escola, efetivamente, atenda aos interesses sociais. Evidenciou-se, também, a centralização de decisões na figura de órgãos administrativos acima da escola, bem em grupos internos da própria escola, impedindo que estes colegiados se constituam como organismos democráticos representativos de todos os segmentos da comunidade. Desse modo, ficam os interesses coletivos submetidos aos interesses de poucos, inibindo uma participação consciente da comunidade como um todo. Isto considerado, entende-se que os educadores e comunidade devem estar atentos às políticas educacionais de modo a compreendê-las criticamente no sentido de ocupar os espaços democráticos instituídos e colocá-los à serviço da educação como um compromisso social.

Palavras – chave: gestão democrática; conselho escolar; comunidade escolar

ABSTRACT

**MASTER DEGREE DISSERTATION
POST- GRADUATION PROGRAM IN EDUCATION
FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA**

CONSTITUTION AND FUNCTION OF THE SCHOOL COUNCIL IN THE DEMOCRATIC MANAGEMENT

AUTHOR: MARCOS VINÍCIUS CONCEIÇÃO

ADVISOR: SUELI MENEZES PEREIRA

DATE AND PLACE OF DEFENSE: Santa Maria, October 1st, 2007.

With the objective of verifying the school democratic management in its several approaches, this work deals specifically with the School Council as an object of research since it represents the whole community in the school management and, besides that, it includes the school community formed by teachers, parents, students and employees as well. In this way, making use of a theoretical analysis and empirical research, this work intended to understand better what contributions those school agencies can and are giving to the consolidation of the management in a democratic perspective besides searching for its results related to a better quality of the school education. To the empirical study, carried out with collected data, two State Schools in Santa Maria city were picked up, both with school council implemented. Then, questionnaires and interviews were used with the members of the school councils in each selected school as well as documentary analyses. The research showed innumerable contradictions in the School Council implantation, constitution and functioning, many times going against the legislation itself, which guides us to define as important is the clarifying and understanding of all people in relation to both the legislation that regulates the management in a democratic perspective in public schools and its connection with the neoliberal ideas that are present in the school places, identifying discourses of the capital with the society expectations without even offering conditions so that the school effectively correspond to the social interests. It was also verified that a centralization of decisions in administrative agencies above the school as well as in groups inside the school itself, blocking up this school agencies of being democratic agencies representing the whole community. Thus, the interest of the majority remains under the one of the minority, inhibiting an aware participation of the community as a whole. Considering that, it is understood that both educators and community should be aware of educational politics in order to interpret them critically and make use of the instituted democratic places to put them in service of education as a social compromise.

Key-words: democratic management; school council; school community.

LISTA DE QUADROS

TABELA N° 1- Composição dos Conselhos Escolares Segundo a Lei 10576/95 alterada pela lei 11695/01.....	55
TABELA N° 2- Composição dos Conselhos Escolares das Escolas A e B.....	59
TABELA N° 3- Composição dos Conselhos Escolares das Escolas A e B e número de questionários aplicados.....	62
TABELA N° 4- Tempo de Pertencimento aos Conselhos Escolares.....	64
TABELA N° 5- Função Dos Conselhos Escolares.....	67

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Questionário de Coleta de Dados.....	80
ANEXO 2 – Lei 10.576/95 alterada pela lei 11695/01	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Apontamentos Metodológicos	
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO CONTEXTO NEOLIBERAL .	23
1.1. TRANSFORMAÇÕES DECORRENTES DA GLOBALIZAÇÃO.....	28
1.2. NEOLIBERALISMO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA	30
CAPÍTULO 2- O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A DEMOCRACIA EM CONSTRUÇÃO	32
2.1 A Descentralização.....	34
2.2 A Participação.....	38
2. 3. A Participação na Educação.....	41
CAPÍTULO 3- O CONSELHO ESCOLAR	50
3.1 Levantamento Teórico	50
CAPÍTULO 4- BREVE DIÁLOGO COM A REALIDADE	508
4.1 Procedimentos Metodológicos.....	59
CAPÍTULO 5- CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS FINAIS.....	71
6- BIBLIOGRAFIA.....	75

INTRODUÇÃO

A escola pública, enquanto local de educação, deveria ater-se em princípios democráticos de gestão que afetam diretamente o processo pedagógico. Portanto, a construção de uma escola democrática passa, necessariamente, pela inclusão da comunidade escolar constituída de professores, pais, alunos e funcionários nos processos de tomada de decisões, dentro deste espaço. Somente com a participação e engajamento de todos os atores da ação educativa é que se poderão legitimar as mudanças pelas quais a escola historicamente vem passando. É com o intuito de analisar a escola hoje com vistas à sua (re) construção, se constituído como um espaço de participação verdadeiramente público, através de práticas democráticas de gestão, que se construiu este trabalho.

A escolha desta temática decorre de leituras para a construção de meu trabalho monográfico sobre a gestão democrática, desenvolvido em nível de especialização (2005), que teve como centro de análise, a construção ou implementação da gestão democrática na escola pública.

Anteriormente, durante o curso de graduação, também tive contato com a temática da gestão educacional, especialmente nas disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Organização Escolar. A partir daí meu interesse por este importante campo dos estudos educacionais veio aumentando, levando-me a hoje desenvolver este trabalho.

De fato, tal tema, tem despertado grande interesse dos estudos no campo educacional a partir dos anos 90 no Brasil. Este fato tem suas origens no processo de abertura política e de construção e aprovação da Constituição Federal de 1988, vindo a se consubstanciar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em 20 de dezembro de 1996, bem como em suas regulamentações.

Assim, tendo a gestão democrática escolar como foco de interesse e análise, centro minha atenção especificamente no Conselho Escolar como objeto de pesquisa por ser uma representação da comunidade na gestão da escola e, neste particular, pela inclusão da comunidade escolar constituída de professores, pais, alunos e funcionários. Nesta ótica, o presente trabalho pretende entender qual a contribuição que estes órgãos colegiados podem e estão dando para a consolidação da democratização da gestão escolar.

Em um momento histórico profundamente marcado pelo individualismo, a setorização e a organização burocratizada, a análise sobre uma possibilidade de superação desta realidade toma grande importância. Entende-se que a organização de fóruns de participação, engajamento e representação possibilitam a superação deste quadro. Porém tais constatações podem nos levar a perceber a resistência à mudança em relação a estes espaços.

Mas mesmo que se tenha claro o quão difícil e raro vivenciar na práxis práticas democráticas no espaço escolar, não se pode deixar de contribuir para a discussão no sentido de superação deste quadro, buscando a qualidade da educação na escola pública. Esta qualidade estará sendo construída na medida em que a gestão do espaço escolar tenha suas bases em princípios democráticos para isto contribuindo o Conselho Escolar como espaço de participação coletiva.

Nesta perspectiva, constitui-se como *problema* desta pesquisa, o entendimento de quais são os principais empecilhos, tensões e dificuldades na constituição e no funcionamento do Conselho Escolar, direcionando o olhar também para as formas de ocultamento do caráter participativo destes Conselhos sem detrimento da centralização do poder na gestão da escola.

Desta forma o presente trabalho, intitulado “**Constituição e Função do Conselho Escolar na Gestão Democrática**”. Busca uma análise sobre este espaço de democratização da gestão que é o Conselho Escolar. Para tal, parte-se da compreensão de que este conselho é fruto das políticas de descentralização, largamente implementada pelo modelo econômico neoliberal durante os anos 90 no Brasil, entendendo-se que tal estudo pode contribuir, significativamente, para uma melhor compreensão desta relação entre as políticas neoliberais e a implantação da gestão democrática da escola pública.

A gestão da escola a partir de princípios democráticos é algo que, sem dúvida alguma, era impensável em uma realidade anterior a do contexto atual. Realidade

esta marcada profundamente pelo autoritarismo das décadas de 1960 a 1980, momento que se caracterizou pela ausência de espaços de participação, no qual a população pudesse participar da fiscalização dos serviços públicos ou contribuir com estes.

A gestão da escola pautada na participação e na articulação de interesses coletivos constitui-se como fruto de um longo processo de lutas e reivindicações que há muito se fazem presentes dentro na escola pública.

Como marco para a descentralização do campo educacional observamos esta característica a partir da legislação, na qual se destaca o Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931 que cria o Conselho Nacional de Educação (ROMANELLI, 1984) e, com a determinação da Constituição de 1934 sobre a criação dos Conselhos Estaduais de Educação. Mesmo que esta determinação não se cumpra imediatamente nos Estados, a Constituição demonstra que o processo de descentralização é uma necessidade para a viabilização de decisões que atendam as características regionais do país.

A organização de órgãos colegiados, com representantes de diferentes segmentos da sociedade, com incumbência para deliberar e fiscalizar instituições de saúde e educação, volta a ter destaque nos anos 80 com a abertura política, o que vai se constituir como característica da Constituição de 1988 que dá destaque para tal forma de organização e de implementação de práticas democráticas, mesmo que decorrentes das políticas neoliberais a serviço do Estado Mínimo.

Na educação, no entanto, a normativa das determinações constitucionais vai ser referendada nos anos 90 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esta questão se constitui como um dos pontos a serem analisados neste trabalho, no qual se busca, através de um diagnóstico a respeito destas políticas, perceber quais as principais linhas e princípios do projeto político-econômico-social neoliberal, bem como as implicações destas medidas na realidade do sistema educacional brasileiro.

A gestão que tenha princípios participativos faz parte do que se convencionou denominar de democratização ou construção da autonomia da escola. A democracia “como o meio institucional favorável à formação e ação do sujeito não teria sentido concreto se o espírito democrático não penetrasse todos os aspectos da vida social organizada” (TOURAINÉ, 1996, p. 64), entre eles a escola.

A partir deste ponto de vista e percebendo a proposta de Gestão Democrática

do Ensino Público como uma ferramenta de extrema importância para a escola no sentido de garantir-lhe a democratização, percebe-se o quanto fundamental é o esclarecimento e o entendimento de todos a respeito, tanto da LDB nº. 9394/96 que regulamenta tal gestão na escola pública, quanto de sua interligação com o ideário neoliberal. Este modelo se apropria das discussões a respeito da democratização da gestão educacional e escolar, para o que os educadores devem estar atentos às políticas educacionais de modo a compreendê-las criticamente ocupando os espaços democráticos instituídos e os colocando a serviço da educação como um compromisso social.

Assim, faz-se necessário contextualizar a escola, suas transformações e impasses em uma conjuntura social, política e econômica, buscando aí elementos para uma compreensão das mudanças no âmbito escolar. Entende-se que a escola sofre enormes pressões de diferentes segmentos, no sentido de dar respostas para todos os problemas que se apresentam na sociedade, mesmo sendo também parte desta sociedade e, por conseguinte, sofrer os mesmos problemas. O *messianismo* pedagógico que acredita que através da educação, e somente através dela, pode-se construir a nova sociedade, deve ser repensado, uma vez que a educação, e, sobretudo a escola, não pode ser entendida como único espaço de socialização e de humanização.

Em verdade, a escola tanto pode constituir-se como um espaço de disseminação ideológica do estado capitalista, assumindo papel importante para a reificação dos interesses do capital, assim como pode transforma-se num espaço contra-hegemônico. Dessa forma, a escola, tanto pode ser um instrumento das classes dominantes assumindo o discurso da igualdade pelo qual a educação assume o papel de “salvadora” de todos, porém, sem questionar o acúmulo de capital e a crescente exclusão social em razão disto, como pode ser um espaço de problematização e elucidação das contradições sociais.

Neste caso a escola jamais será messiânica, visto que, conforme Snyders (1981, p. 105), “nenhum esforço pedagógico pode, na nossa sociedade, suprimir os troços e instaurar a igualdade”, sendo, porém “a escola é um local de luta” (*ibid*, p.105). Mesmo entendendo que a educação não é a tábua de salvação e que a transformação social deve questionar as inúmeras desigualdades na origem e na estratificação e divisão da sociedade em classes, deve-se perceber a capacidade que a escola tem para questionar estas desigualdades contribuindo então com a

transformação desta sociedade.

A escola deve, então, se pretende questionar e transformar a realidade que tem na desigualdade e na exclusão social a sua característica, organizar-se e aproximar-se muito mais de quem sofre os auspícios desta divisão social. Desta forma, a descentralização e a divisão do poder, com a participação da sociedade na implementação deste serviço público que é a educação pode contribuir para que a escola seja “um local de luta” (*id ibid*, p.105). Para tal se faz necessária uma organização de espaços de participação e de representação - destacando-se o Conselho Escolar - na gestão desta escola no sentido de contribuir significativamente nesta direção.

Segundo Gohn (2001, p. 7) os Conselhos Escolares, “constituem, no início deste novo milênio, a principal novidade em termos de políticas públicas”, (sendo, sem dúvida alguma, espaços conflituosos de negociação e representando uma inovação na gestão da escola. Assim estes conselhos, enquanto lócus deste trabalho deve ser entendido como uma ferramenta de extrema importância para a consolidação de uma escola organizada e pautada na participação e na construção da cidadania de seus alunos.

Se os Conselhos Escolares se constituírem, como coloca Werle (2003, p.12), “como construção da comunidade escolar, a democracia estará sendo construída, ativamente, e vivenciada em processos concretos”. Desta forma não se pode negar que a escola é local de lutas, tensões e conflitos e que é trabalhando com estas questões de forma democrática e participativa que estaremos construindo uma educação de qualidade.

Tendo claro, também, as relações dialéticas de infra-estrutura e superestrutura existentes entre economia e educação, apreende-se que as questões afetas a esta última estão condicionadas às políticas macroeconômicas. Sendo assim, as lutas que estão presentes no campo educacional não podem ser separadas das lutas no campo político-econômico, como coloca Snyders (1981, p.107) “a luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta das classes na sociedade total, da luta contra a divisão em classes”. Esta relação dialética existente, a partir de uma compreensão da totalidade das relações sociais, não pode ser deixada de lado em um estudo que busque, verdadeiramente, a transformação da escola.

No caso específico do referido estudo as questões referentes aos

desdobramentos macro-econômicos não podem ser sonegadas, sob pena de não se abarcar com propriedade todos os problemas que se pretende analisar. Assim, quando se almeja um estudo a respeito da constituição e função do Conselho Escolar na gestão democrática, os subsídios para tal devem estar calcados nos estudos a respeito das políticas públicas e dos desdobramentos destas na realidade estudada.

Isto implica numa contextualização a partir do modelo de Estado neoliberal, seus objetivos, metas e princípios, postos a cabo via descentralização nas políticas públicas entendendo suas implicações no campo educacional o que é objeto de estudo em um dos capítulos deste trabalho.

Isto nos leva aos objetivos do presente trabalho, quais sejam:

- Compreender a constituição, o funcionamento e ação dos Conselhos Escolares na Gestão Democrática, entendendo-o como espaço de disputa, de poder, de consenso, de conflito e de participação dos pais, alunos professores e funcionários;
- Analisar os mecanismos composição dos conselhos escolares, bem como ação dos membros destes conselhos;
- Analisar a Gestão Democrática, a partir dos Conselhos Escolares, entendendo sua relação com as transformações econômicas do contexto atual;
- Compreender as políticas de descentralização da Gestão e seus desdobramentos na realidade brasileira a partir dos anos 90;
- Analisar a realidade das escolas investigadas tomando como referencia as relações dialéticas existentes entre o campo econômico-político e o social no que diz respeito às questões educacionais;

Para uma melhor compreensão do presente trabalho, tanto a respeito dos objetivos acima citados, quanto da base teórica conceitual a partir da qual surge este estudo, é importante expor a forma de organização metodológica do trabalho bem como os princípios norteadores do estudo em questão.

Apontamentos Metodológicos

A metodologia empregada nesta pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, seguindo os princípios da *dialética*. Para isso tem-se como fontes a Legislação e estudos sobre Conselhos Escolares e Gestão Democrática, desenvolvidos nos últimos anos. Busca-se uma investigação histórico-crítica, com um olhar a partir do método dialético, para compreender os processos de organização da escola, bem como os determinantes desta organização. Como fenômenos desencadeadores dos problemas que constituem o *lócus* desta pesquisa, emergem as questões referentes às relações de produção capitalista e seus reflexos na legislação educacional brasileira, bem como nas formas de organização da escola.

Como fundamentação teórica para esta pesquisa e como metodologia para o seu desenvolvimento utiliza-se da dialética. Neste sentido o aporte de Marx, quanto à concepção de homem e de mundo, são tomadas a partir da contribuição de Karel Kosik (2002, p. 20) em “Dialética do concreto”, onde o autor conceitua dialética como “o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. A realidade é entendida como algo que não se apresenta aos homens a primeira vista, requerendo processos de abstração para tal. Demonstra-se, assim, o caráter contraditório dos fatos, sendo a dialética “o modo de entendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER *apud* FRIGOTTO, 1994, p. 71).

O método de investigação da dialética esta, indissociavelmente, ligado ao materialismo histórico, sendo muitas vezes referido simplesmente como método de investigação do materialismo histórico. Porém o próprio autor¹ do materialismo histórico dialético, sempre utilizou-se da expressão “método dialético”, desta forma, será utilizada a expressão “dialética” ou “método dialético” sem desprezar esta ligação. Marx, em “O capital”, explica o método de investigação do materialismo histórico da seguinte forma:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho, é que se pode descrever, adequadamente o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade

¹ Karl Marx

pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. (MARX *apud* BERNARTT, S/D, p. 82)

E para buscar o entendimento da realidade os dos fenômenos desta realidade, deve-se desvendar o que Kosik chama de “pseudoconcreticidade” que para ele “é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O Fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde” (Kosik, 2002, p. 15). A dialética não aceita e retrata a realidade sob o seu aspecto imediato, mas sim a submete a um exame em que as formas de reificação do mundo objetivo devem ser diluídas, perdendo sua naturalidade e fixidez, mostrando-se como produtos da *práxis* social do homem.

Para Kosik (2002) a dialética implica iniciar pela análise de questões, como: “por que os homens tomaram consciência de seu tempo justamente nestas categorias? E qual tempo que se mostra aos homens nesta categoria? Ou seja, como se produz concretamente um determinado fenômeno social?” Quais são as leis sociais, históricas, que constituem a essência do fenômeno estudado? Quais forças constituem o fenômeno enquanto tal? Buscando assim a superação e transformação da realidade.

Como se percebe, o método dialético é histórico. Desta forma, uma pesquisa dialética não pode ser fundada em categorias não historicizadas, assim a história tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto remete a utilização de categorias como totalidade, contradição, mediação, alienação, não a partir de um entendimento apriorístico, mas sim de que estas categorias são construídas historicamente. Então, como coloca Frigotto (1994, p. 75) “a dialética situa-se no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Demonstra-se que, de forma alguma, pode-se utilizar de categorias de análise, dentro da dialética, sem antes ter consciência histórica de que estas categorias, fundamentais para o entendimento e elaboração do estudo, acima de tudo são históricas e como tal devem ser tratadas.

Mas a dialética não é só método de pesquisa. Para a elaboração de um trabalho ou pesquisa dialética, muito mais do que a utilização deste aporte teórico como método ou instrumento de pesquisa, faz-se necessária uma compreensão da realidade e do objeto de estudo a partir da dialética. Assim ressalta-se que este estudo compartilha de uma compreensão dialética do campo educacional, ou da

pesquisa nesta área. Como salienta Frigotto (1994, p. 77) “o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”.

Assim a interpretação dialética deve comportar uma necessária relação entre a teoria e a prática, a partir do princípio da *práxis*. Como coloca Sader (1984, p. 35):

A relação entre teoria e prática constitui outra preocupação central do método dialético pois ele concebe as teorias como produtos intelectuais da atuação de grupos humanos em contextos determinados com base nas suas preocupações práticas. Essa postura é fundamental pois somente uma teoria concebida a partir da prática é capaz de se tornar uma boa teoria para orientar a prática.

Neste sentido, entende-se que o método de pesquisa ou de apropriação do objeto pesquisado deve comportar uma coerência com a “visão de mundo” e a prática social do pesquisador. Como argumenta Gamboa (1994, p. 107):

...“a visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência. Isto é, a visão de mundo, que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo da investigação”.

Assim, com uma opção dialética de pesquisa, busca-se uma opção metodológica que esteja coerente com a compreensão da realidade como um todo e do campo educacional em especial.

Para esta compreensão dialética do campo educacional salienta-se a utilização, aqui, dos estudos de Moacir Gadotti em “Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório”, onde o autor inicialmente argumenta que “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 1992, p.19). Assim uma compreensão dialética dos fenômenos relativos a educação, por exemplo, não poderá ater-se em e uma compreensão deste fenômeno como possuidor de uma pretensa neutralidade, mas sim como um fenômeno que visa reforçar e reproduzir as relações desiguais entre classe, ou entre capital e trabalho.

Gamboa (1994, p. 103) também demonstra sua visão de homem e da educação, referindo que “...nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social

e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos”.

Ao desenvolver este trabalho sob os pressupostos da pesquisa dialética, é fundamental tal entendimento apontado pelo autor. Especialmente no que diz respeito à educação, entende-se esta como:

...uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante.(Ibidem, p.103 -104)

Porém a educação, sendo espaço de reprodução de inúmeras contradições, pode dinamizar e proporcionar o questionamento, a transformação e a gestão de novas formas de organização dentro deste espaço. É neste espaço de questionamento e de busca pela transformação desta realidade que se constitui esta pesquisa.

Feitos estes esclarecimentos, descrevem-se agora a organização do trabalho, explicitando o conteúdo de cada um dos capítulos subseqüentes.

Como **primeiro capítulo** deste trabalho organizou-se o levantamento teórico a respeito da constituição da realidade neoliberal atual. Este estudo demonstra-se oportuno como forma de melhor compreender as relações existentes entre o discurso de democratização crescente no contexto global e a sua efetivação pela via do liberalismo, demonstrando as conseqüências disto para as políticas educacionais.

Nesta etapa atribui-se especial atenção, como já foi citado, para a compreensão das relações entre a base material sobre a qual a sociedade capitalista repousa e sua relação com o contexto educacional, entendido como parte da superestrutura que fomenta ideologicamente esta sociedade. Porém outras questões como as atuais transformações mundiais, tendo por base ou infra-estrutura, o fenômeno denominado globalização ou mundialização da economia no contexto neoliberal, também mereceram especial atenção.

No **segundo capítulo** busca-se analisar a sociedade ou o contexto brasileiro, a partir das mudanças em direção a construção de políticas democráticas. Realiza-se um breve levantamento histórico a este respeito, demonstrando como, a duras penas, o Brasil consegue libertar-se de um tenebroso período de silenciamento e opressão, e através da constituição de 1988 consegue efetivar o estado

democrático. Neste capítulo, também se apresenta os avanços no campo educacional, em consequência da aprovação da LDB 9394/96, ressaltando-se a gestão democrática e os conselhos escolares.

É inegável que para entender todos os entraves que surgem a partir do momento que se tenta implementar uma Gestão Democrática, é preciso ter bem claro qual é a forma de organização e de gestão preponderante dentro da escola hoje. Para isso, faz-se mister uma análise dos modelos de gestão que têm norteado a organização escolar e seus pressupostos e que têm se constituído na cultura de administração escolar existente, fatores que têm impedido a democratização da gestão.

No **terceiro capítulo**, realizou-se um levantamento teórico a respeito dos Conselhos Escolares, fundamentando-se em estudos sobre o tema e na legislação vigente. Dentro desta revisão teoria pretendeu-se por em evidência os estudos realizados e detectar quais são, na visão dos autores selecionados, os potenciais problemas ou entraves na constituição e funcionamento dos Conselhos Escolares. Esta revisão foi importante aporte teórico para a posterior análise dos dados coletados na realidade.

Por fim no **quarto capítulo**, buscou-se através dos resultados da pesquisa de campo, constituir-se subsídios e referências a respeito da realidade educacional brasileira. Assim pode-se, a partir de um movimento dialético, e do retorno às referências e reflexões construídas na primeira etapa do trabalho, organizar um quadro explicativo para os problemas e questionamentos apontados inicialmente neste trabalho estabelecendo um entendimento a respeito destas questões. Este entendimento institui bases através das quais os profissionais da educação podem construir soluções para os problemas apresentados dentro da gestão democrática, ou mais especificamente na organização do conselho escolar.

Pode-se adiantar que a pretensão é de que as formas de composição indiquem uma efetiva participação de todos os membros da comunidade escolar neste processo. Os conselhos escolares podem ser instrumentos para a construção efetiva da autonomia, entendida como conquista dos membros que compõem o coletivo da escola. Desta forma a escola não deve ser compreendida como autônoma enquanto instituição em si, mas pela construção dos sujeitos que a integram (BARROSO 1998).

1- EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A realidade atual da escola está diretamente ligada as últimas transformações ocorridas em nível global. Desta forma o debate em torno da gestão democrática tem que levar em conta tais transformações, pois a gestão democrática é fruto de políticas educacionais que se efetivam dentro deste contexto.

Estas transformações, verificadas através da globalização e oriundas da minimização do estado, tendem a exigir da sociedade que esta se responsabilize e resolva seus problemas. Desta forma, no campo educacional, as conseqüências destas mudanças ocorridas sob o comando do estado neoliberal, são uma minimização da participação do estado na efetivação dos serviços públicos. Assim o discurso da autonomia, da descentralização, da participação e da democracia, ganha novo fôlego, mesmo que intrincado em contradições e paradoxos.

Faz-se necessário, então, uma análise sobre todas as transformações, econômicas, políticas ou sociais que originam o estado neoliberal e em conseqüência disto as políticas educacionais atuais. Este é o objetivo deste capítulo, iniciando-se por uma análise sobre a questão da democracia, sua desejabilidade, suas contribuições e entraves na sociedade globalizada, passando pela globalização ou mundialização, percebendo as conseqüências desta para a realidade brasileira, e chegando ao estado e as políticas neoliberais.

O debate tanto sobre a conceituação como os limites e a desejabilidade da democracia não é novo, porém:

Na última década do séc. XX, com o modelo hegemônico liberal, as expectativas criadas sobre a democracia tornaram-se desatualizadas, pois se considerava que não são as condições estruturais da democracia que a determinavam, mas que qualquer país se torna democrático através da

ação democrática. Com o desmonte do Estado Providência e cortes das políticas sociais reabrem-se as discussões acerca do significado de democracia (MOUSQUER, 2003, P.70).

Assim, ao tratar sobre democracia deve-se inicialmente apontar seus princípios fundamentais. Entendem-se aqui como princípios fundamentais as diferenciações que tornam possível concluir que uma ação, instituição ou fenômeno é ou não democrático.

Ao analisar a democracia classicamente como o “Governo do Povo”, mesmo entendendo que talvez esta forma de governo, tal qual nos propõe esta designação, não tenha se efetivado concretamente, pode ser frustrante, não abarcando com A propriedade que se faz necessária Ao termo.

O termo democracia encontra-se, a despeito de todas as discussões e debates que se tenha feito a seu respeito, banalizada. Desta forma, a democracia pode ser utilizada por diferentes matizes ideológicos, desde os mais conservadores até os mais radicais de esquerda. Hoje nações que, através de intervenções armadas contra tudo e contra todos, invadem territórios de outros Estados, são “vendidas” internacionalmente como exemplos de espaços democráticos.

Em outras palavras, não basta dizer que democracia ou que um Estado democrático é aquele que responde a vontade do povo, tem-se que perceber como é que esta vontade é ouvida, organizada e posta em prática.

Concorda-se com Bobbio (1987, p. 157) quando diz que:

O discurso sobre o significado de democracia não pode ser considerado concluído se não se dá conta do fato de que, além da democracia como forma de governo (...), quer dizer, democracia como conjunto de instituições caracterizadas pelo tipo de resposta que é dada as perguntas “quem governa” e “como governa”, a linguagem política moderna conhece também o significado de democracia como regime caracterizado pelos fins ou valores em direção aos quais um determinado grupo político tende e opera.

Para o autor o princípio destes fins ou valores é a igualdade não apenas jurídica introduzida nas constituições liberais, mas a igualdade social e econômica. Assim, a partir da elucidação destes fins ou valores, passa-se de um entendimento formal de democracia para um entendimento substancial que diz respeito ao conteúdo desta forma. Substancialmente uma democracia, uma instituição ou um governo democrático são aqueles geridos, gestados ou conduzidos em nome de

princípios que atendam à vontade geral, esta vontade geral não pode ser confundida com soma de interesses individuais.

Os dois entendimentos de democracia, formal ou substancialmente, encontram-se em perfeita fusão na teoria Rousseauiana da democracia, na qual o ideal igualitário que inspira a democracia é realizado na formação da vontade geral. Uma democracia perfeita deveria ser ao mesmo tempo formal e substancial, o que até hoje não ocorreu. Pode-se dizer que o que ocorre é a formação de instrumentos através dos quais a soma de vontades individuais produz uma vontade geral ou da maioria.

Em verdade, a democracia hoje experienciada é muito resultado da formulação do “Modelo Democrático” de Schumpeter, modelo este que apresenta os seguintes traços:

- a) a democracia é um mecanismo para escolher e autorizar governos, a partir da existência de grupos que competem pela governança, associados em partidos políticos e escolhidos por voto;
- b) a função dos votantes não é a de resolver problemas políticos, mas de escolher homens que decidirão quais são os problemas políticos e como resolvê-los - a política é uma questão das elites dirigentes;
- c) a função do sistema eleitoral, sendo a de criar o rodízio dos ocupantes do poder, tem como tarefa preservar a sociedade contra os riscos da tirania;
- d) o modelo político baseia-se no mercado econômico fundado no pressuposto da soberania do consumidor e da demanda que na qualidade de maximizador racional de ganhos, faz com que o sistema político produza distribuição ótima de bens políticos;
- e) a natureza instável e consumidora dos sujeitos políticos obriga a existência de um aparato governamental capaz de estabilizar as demandas da vontade política pela estabilização da vontade geral, através do aparelho do estado, que reforça acordos, aplaina conflitos e modera aspirações (CHAUÍ, 1997. p. 138).

McPherson (1978) vem criticar o modelo Schumpeteriano no livro: “A democracia liberal”, onde afirma que este modelo é pluralista e elitista, uma vez que parte do pressuposto de que a sociedade que a ela deve se ajustar. É uma sociedade plural e a função política principal cabe as a elites dirigentes. Desta forma, pode-se perceber duas contradições no modelo de Schumpeter.

O primeiro é o pressuposto de que as demandas da sociedade são fixas ou fixáveis (pelo Estado), para manter a “funcionalidade” deste sistema no qual o Estado é que estabiliza a vontade geral. A apatia política é estimulada. O segundo pressuposto é o da soberania do consumidor. Assim, é impossível em uma economia de oligopólios, na qual o mercado é que vai produzir e controlar as

demandas, tornar livre a escolha já que ao consumidor cabe somente a possibilidade de poder escolher, quando possível, entre duas opções postas pelo mercado.

Nesta breve análise sobre o modelo democrático Schumpeteriano visualiza-se as contradições de um modelo que alude ao governo do povo, mas onde o povo, ora em nome de uma funcionalidade do sistema, ora em nome da liberdade do mercado, é colocado à margem das decisões relevantes para a consubstanciação de uma verdadeira democracia.

É a partir disto e contrapondo-se a este modelo que McPherson propõe a “Democracia Participativa”. O modelo Mcphersoniano apresenta as seguintes pré-condições que seriam, então, as condições sociais da democracia:

- a) mudança da consciência popular, que passa a ver-se não mais como consumidora, mas agente e executor que desfruta de suas próprias decisões. Trata-se do sentimento de comunidade;
- b) grande diminuição da atual desigualdade social e econômica, na medida em que a desigualdade é o motor da coesão da ordem capitalista, pois impede a participação político partidária e é o sustentáculo da ordem vigente;
- c) estimular procedimentos pelos quais se viabilizem as propostas de Marx (...) e Stuart Mill (...) numa democracia participativa. Este procedimentos seriam: associações de bairro e de vizinhança, lutas pela melhoria da qualidade de vida, pela liberdade de expressão, pelos direitos de minorias, pela co-gestão das empresas pelos trabalhadores (...).
- d) enfatizar o peso e o ônus social trazido pelo crescimento do capitalismo, as dúvidas quanto às capacidades do capitalismo financeiro para satisfazer necessidades aumentadas pela desigualdade, a consciência dos prejuízos causados pela apatia política (CHAUÍ, 1997, p. 139 - 140).

Esta referencia foi feita para que de duas linhas opostas da democracia liberal (Schumpeter e McPherson) se delineie algo peculiar À concepção liberal da democracia.

A peculiaridade destes dois modelos liberais da democracia (peculiaridade esta um tanto atenuada em McPherson) é o de tomar a democracia estritamente como um modelo político, formal, que repousa sobre pressupostos entendidos como condições sociais da democracia. Estes pressupostos políticos e sociais engendram a democracia como uma forma de vida social manifestada apenas no processo eleitoral e em seu caráter representativo. Se tradicionalmente compreende-se o pensamento democrático como o atendimento da igualdade, soberania popular, preenchimento das exigências constitucionais, reconhecimento da maioria, mas

também dos direitos da minoria e liberdade, é obvio que, no capitalismo, a fragilidade democrática é gritante.

Na democracia representativa as deliberações e as decisões, mesmo que digam respeito à coletividade, são tomadas não por esta coletividade, mas sim por uma elite eleita para essa finalidade. Mesmo com todas as dificuldades de articulação desta forma de governo com processos de participação e de construção de vontades coletivas, a democracia representativa é hegemônica e Bobbio (2000) acredita que seja a única existente e em funcionamento.

Mas para Bobbio (1987, p. 156) pode-se perguntar:

E possível à sobrevivência de um Estado democrático numa sociedade não democrática? (...) A democracia política foi e é até agora necessária para que um povo não seja governado despoticamente. Mas é também suficiente?

Ao falar sobre isso Bobbio questiona a viabilidade e a validade de um Estado colocar-se como instituído e governado “democraticamente” em uma sociedade, como já se disse excludente e gerida por interesses corporativistas de mercado. A democracia em uma sociedade capitalista, como não poderia deixar de ser, articula-se muito mais como uma ferramenta ideológica pela qual os cidadãos são levados a uma descrença e uma conseqüente despolitização ou a uma consciência ingênua de que tem voz e vez na escolha dos caminhos que a sociedade deve tomar.

É claro que não se pode deixar de salientar que, mesmo com todos os seus limites, a democracia não pode ser comparada à monarquia, a autocracia ou ao totalitarismo ditatorial. Este dito “conjunto de regras e procedimentos para a formação de decisões coletivas” (BOBBIO, 2000, p.22), proporcionou uma ampliação da participação dos interessados. Mas é verdade também que, por vias já citadas, favoreceu o desinteresse pelas questões da coletividade e a apatia política.

Como coloca Chauí (1997, p. 189):

Se Bobbio crê em sua afirmação de que a democracia é subversiva e difícil, há de concordar que as classes dominantes façam o possível e o impossível para controlar e desmantelar os efeitos das práticas democráticas.

Portanto a construção da democracia enfrenta muitos problemas, problemas estes derivados dos mecanismos construídos para a perpetuação de uma classe dirigente no poder. Fazem-se necessárias práticas democráticas que se articulem a interesses da coletividade no sentido de garantir-lhes a participação nos processos decisórios. O *lócus* escolar surge como espaço privilegiado para a construção e implantação destas práticas.

E estas mudanças pelas quais a escola terá que passar para que práticas individualistas e não participativas sejam deixadas de lado em nome da coletividade devem organizar-se a partir da abertura que a escola hoje tem para organizar-se. Porém existem processos, a nível global, que vem exigir da escola uma educação de qualidade e uma preparação de um novo profissional, pensante, participativo e criativo. Assim ao mesmo tempo em que a escola tem mais autonomia, mais e mais exigências batem à porta.

O mundo passou por uma grande transformação nos últimos tempos. As economias de todos os países estão hoje organizadas e inter-relacionadas. Todas estas mudanças derivam da globalização. Esta é a próxima temática de análise, buscando perceber suas relações com a educação.

1.1. Transformações decorrentes da Globalização

A globalização tornou-se um dos conceitos mais usados na atualidade, onde quer que se esteja, independente de que tendências ou assuntos de amplitude internacional sejam discutidos. Neste contexto, onde as mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais podem ser vistas como fruto das transformações técnico-científicas, as progressivas reformulações e mudanças no campo da economia e da política (globalização dos mercados, produção flexível, o desemprego estrutural, a necessidade de elevação da qualificação dos trabalhadores) teriam como fenômeno desencadeador à chamada revolução tecnológica.

Libâneo (2003) percebe certo determinismo tecnológico nesta análise, o que, segundo o autor, não corresponde inteiramente à realidade, pois é preciso perceber que as transformações técnico-científicas são resultados da ação humana concreta

e, por conseqüência, de interesses econômicos conflitantes que se manifestam no Estado e no mercado.

O que não podemos contestar é o fato de estar em curso uma radical revolução da técnica e da ciência e de essa revolução modificar a produção, os serviços e as relações sociais. Como nos diz Lampeduza (*apud* Oliveira, 1999), “é preciso que tudo mude para que nada mude”. Ou seja, com as mudanças no campo social, político e, sobretudo econômico, fazem-se necessárias novas relações sociais, que de forma alguma pretendam superar a exploração de muitos por poucos, ao contrário, a tendência é de manutenção e ampliação desta realidade.

O termo globalização poderia inicialmente sugerir a idéia de criação de uma *aldeia global*, onde todos os países, regiões e pessoas são incluídos, adequando-se aos novos padrões de desenvolvimento capitalista. Porém, orientada pela lógica do mercado livre, esta era aumenta cada vez mais a exclusão dos países, regiões ou pessoas. As economias tornam-se cada vez mais dependentes dos organismos financeiros ou de créditos internacionais.

Nesta linha argumentativa criam-se tensões e restrições a globalização. Assim não se pode alimentar a ilusão de que este fato é aceito por todos. Muito pelo contrário, continuamente percebem-se diversas manifestações de rejeição, resistência e correntes contrárias. Pode-se resumir com Mitter (2000) o debate público em andamento com os seus argumentos mais graves, quais sejam:

- Oposição ao livre comércio mundial, mercados globais acessíveis e sistemas ilimitados de propriedade capitalista. Para tal usa-se de argumentos que originaram expressões como “turbo-capitalismo” ou “armadilha da globalização”.
- Também se rejeita a globalização por identificá-la como uma estratégia imperialista, ou do “imperialismo ocidental”, que se dissimula para continuar e até reforçar seu domínio sobre o restante do mundo.
- A globalização é denunciada pelos que consideram como herança cultural, e direito de todos, o pluralismo cultural ou civilizacional. Assim esta herança deveria ser protegida de qualquer infiltração transcultural.

Mesmo assim não pode-se deixar a idéia de que a globalização é uma via de mão única, pois como coloca Ball (2001, p. 106):

“A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos

e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.”

Visto desta forma pode-se verificar o quão complexo é o quadro para a análise das políticas públicas atuais. São múltiplos os fatores que atuam e influenciam, direta ou indiretamente a criação, reformulação ou implementação das reformas políticas atuais.

O que não se pode negar é a evidencia de que a revolução tecnológica está favorecendo o surgimento de uma sociedade com traços fundamentais alicerçados na técnica, na informação e no conhecimento, mercantilizados e de pouco acesso à população. Uma sociedade sustentada pela idéia do *mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade global competitiva* (LIBÂNEO, 2003).

Para compreender-se a globalização tem-se que compreender o neoliberalismo. Assim o próximo item trata do surgimento do neoliberalismo como política de estado.

1.2. Neoliberalismo e a Gestão Democrática

Sem dúvida alguma os principais teóricos e pensadores do chamado modelo neoliberal são: Friederich Hayek e Milton Friedman E é a partir destes intelectuais representativos que se pretende analisar tal modelo. Estes teóricos fazem uma crítica contundente às concepções de intervenção estatal, seja esta intervenção derivada do modelo de Estado Benfeitor e Keynesiano ou ainda derivada da teoria marxista.

Dentro desta análise busca-se abarcar os principais conceitos do modelo neoliberal. Segundo McPherson (*apud* BIANCHETTI, 2001, p.70) O modelo Neoliberal é “uma elaboração teórica com vistas a exhibir as relações reais, subjacentes às aparências, entre os fenômenos ou no seio dos fenômenos em estudo” ou seja, a ambição é basicamente reconstruir a lógica que relaciona os

conceitos que dão sustentação ao que se pode chamar de modelo de sociedade.

Mesmo que se busque analisar os conceitos básicos do neoliberalismo ou da sociedade neoliberal, não se pode deixar de lado a conjuntura histórica que dá origem a este modelo. Assim analisa-se esta conjuntura histórica que marca o surgimento do neoliberalismo como proposta hegemônica nos países capitalistas a partir da segunda metade da década de 70. Este vem responder a crise do paradigma keynesiano, que acentua as contradições entre as necessidades de acumulação de capital e as políticas de distribuição de renda do Estado Benfeitor. Dentro deste novo modelo, onde o diagnóstico da crise atribui as causas ao Estado, o princípio central é que a redistribuição de renda deve favorecer os lucros, sendo um custo necessário para uma ampliação do investimento e o crescimento econômico.

Busca-se, dentro deste modelo, a partir da identificação das causas da ineficiência do estado no tamanho do mesmo, organizar estratégias de desestatização e de criação de políticas orientadas para o estado mínimo. A descentralização é uma destas estratégias, que busca atribuir a sociedade maiores responsabilidades na implementação dos serviços do estado. Talvez por isso esta estratégia encontre grandes restrições dentro da sociedade, que a compreende como uma desobrigação do estado em relação ao atendimento de seus direitos fundamentais de cidadãos.

Assim dentro do contexto educacional a implantação da gestão democrática, que representa um avanço para a democracia, mesmo que seja fruto de tais políticas neoliberais, encontra grandes empecilhos. Restrições à participação e a democracia que estão arraigadas em uma cultura de não participação e de centralização nas instituições escolares. Analise-se então este contexto e as possibilidades de construção da democracia.

2 - O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A DEMOCRACIA EM CONSTRUÇÃO

Para compreender-se a realidade atual da educação brasileira, bem como o processo de democratização desta realidade, tem-se que olhar para as transformações políticas, sociais e econômicas dos últimos anos. O Brasil pode ser considerado uma democracia ainda em construção, uma vez que muitos dos personagens do campo político atual foram apoiadores um regime totalitário a algumas décadas.

No Brasil, de 1964 a 1985, vivemos mais de vinte anos de tempos silenciados e de democracia profundamente fragilizada, com um estado organizado por meio dos atos institucionais, que feriam profundamente os direitos dos cidadãos. O Ato Institucional nº5 (AI5) caracterizou, de acordo com Rossi (1984, p. 32), “o fantástico mecanismo repressivo que seria montado nos anos subseqüentes” restringindo drasticamente toda e qualquer possibilidade de participação da comunidade na implementação de políticas públicas que garantissem os direitos essenciais como a educação.

Como se isso não bastasse, em pleno processo de “abertura política” o governo militar ainda usou várias estratégias para estrangular as reivindicações presentes no cotidiano da sociedade brasileira que ocupava as ruas e exigia o fim deste período histórico marcado pelo arrocho salarial, pelo aumento da dívida externa, pela repressão às liberdades políticas, pelo autoritarismo, pela censura, dentre outras arbitrariedades.

Uma transição timidamente democrática, controlada pela instância superior do poder instituído, o governo federal, contou com vários mecanismos de contenção

do seu percurso para que cumprisse os preceitos da abertura política, cumprindo com o que assinala Weffort (1984, p. 42), “não somos, no Brasil, apenas herdeiros de atitudes ambíguas e cínicas em relação à democracia. Somos também herdeiros de uma verdadeira cultura de golpes”.

Daí que Vitor Paro (2002) aponte a necessidade de ter-se consciência política do lugar no e com o mundo.

A tomada de consciência política reveste-se, assim, da importância fundamental para a participação dos componentes da classe operária no processo de criação de um sistema hegemônico. Através dela, eles se percebem ao mesmo tempo como sujeitos da história e como membros do único grupo social com condições de assumir a direção de um movimento radical de transformação social (PARO 2002, p. 99).

Contraopondo-se aos anos que preconizaram a ditadura militar, o Estado brasileiro viveu após 1988 um outro momento histórico marcado pela possibilidade de concretizar-se enquanto um estado democrático de direitos, materializado na Constituição Federativa Brasileira, tendo na constituição dos conselhos, uma das alternativas da democratização do país.

Os conselhos populares foram propostas dos setores da esquerda ou de oposição ao regime militar, e surgiram com papéis diversos tais como: organismos do movimento popular atuando com parcelas de poder junto ao executivo (tendo a possibilidade de decidir sobre determinadas questões de governo); organismos superiores de luta e de organização popular; gerando situações de duplo poder; organismos de administração municipal criados pelo governo para incorporar o movimento popular ao governo, no sentido de assumirem tarefas de aconselhamento, deliberação e/ou execução (VALE 2001, p. 75).

Embora permeadas de controles como foi à própria “abertura política” é inegável que mudanças ocorreram como, por exemplo, a institucionalização dos conselhos gestores, que de acordo com Gohn (2001, p. 70) são “possibilidade de participar da gestão dos negócios públicos criados por leis originárias do poder Legislativo, surgidos após pressões da sociedade civil”, muitos dos quais com fundos específicos para executar os projetos autorizados pela sociedade organizada.

No campo educacional, as conquistas alcançadas na Constituição Federal, promulgada em 1988, efetivam a possibilidade da escola ser pensada e planejada

pela sua comunidade que designará os fazeres do cotidiano escolar na dimensão pedagógico-administrativo-financeira.

A Constituição promulgada em 1988 é o principal fundamento da gestão democrática do ensino público, pois, além de prevê-la expressamente no artigo 206, institui a 'democracia participativa' e possibilita o exercício 'direto' do poder (art. 1º), e o 'regime de colaboração' entre União, Estados e Municípios (Art. 211). (GADOTTI e ROMÃO, 1997, p. 16).

Pautada na partilha do poder, a Carta Magna dispõe sobre a gestão democrática da educação, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a garantia e o padrão de qualidade, o pluralismo de idéias e das concepções pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação e a possibilidade dos municípios organizarem seus sistemas de ensino, os quais definiram as políticas de colaboração entre os entes do Estado, que assegurem, juntos, a universalização do ensino obrigatório.

Porém, o cenário histórico e político do Brasil da década de 1990 é marcado pela implementação da ideologia neoliberal e suas conseqüências para a classe trabalhadora. Diante desse contexto, o período se caracteriza pela expansão das ações educativas que potencializam a substituição do dever do Estado pela ação das empresas, no que se refere ao setor dos serviços sociais e, nesse caso, ao educacional. A ênfase na implementação do modelo neoliberal nesta década desencadeia um processo de transferência de responsabilidades com a educação e, também, com a escolarização da população, sobretudo da classe trabalhadora. Este processo desloca o Estado da posição de primeira instituição responsável por garantir a educação da população brasileira, segundo os princípios estabelecidos na legislação em vigor.

Faz-se necessário então compreender a descentralização das políticas no estado neoliberal.

2.1. A Descentralização no Contexto da Educação

Um dos focos principais das reformas do estado neoliberal é a

descentralização, decorrente das análises críticas em relação ao chamado inchaço do Estado de Bem-Estar-Social. O que se apresenta aqui na discussão entre a centralização e a descentralização das políticas educacionais, caminha muito próximo ao que Romão (2000) considera como desconcentração, ou seja, “a desconcentração não é senão um arranjo tecnocrático da centralização”.

Desse modo, assiste-se a um processo de desresponsabilização do Estado com a educação pública, conforme os ditames das propostas dos organismos internacionais, as quais intensificaram-se ainda mais com a chamada crise do estado de bem estar social e as conseqüentes intensificações das propostas neoliberais, da década de 90.

A participação dos organismos internacionais na definição das políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente do Banco Mundial e do FMI, tem seu início desde a década de 50, inicialmente com o intercâmbio entre os educadores brasileiros e norte-americanos; depois, a partir da década de 60, através dos acordos econômicos e da Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos estados Unidos da América (USAID), no âmbito da “Aliança para o Progresso”; por fim, a partir da década de 70, com os significativos investimentos financeiros em projetos educacionais como ações do Banco para o “alívio da pobreza”. (NEVES, 2000).

Essa participação tem uma abrangência maior a partir da década de 90, quando o Brasil é convidado a participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, sob a orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco, pelo Fundo das nações Unidas para a Infância –Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud e pelo Banco Mundial. As discussões ali travadas caminharam no sentido de estabelecer políticas de adequação para os países periféricos à dinâmica global do mercado, em que a educação é vista como elemento possibilitador do desenvolvimento econômico e diminuição da pobreza.

A Conferência Mundial de Educação para Todos resultou na elaboração de documentos de abrangência mundial. No Brasil, tais orientações vão culminar com a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em 1994 e no conseqüente Plano Decenal de Educação para Todos. Mais tarde, em 1999, implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa Educação para Todos.

A nova ordem econômica mundial tem implicado em mudanças sensíveis nas diretrizes educacionais brasileiras, as quais pautam nos princípios de privatização e desnacionalização, abrindo espaço para a implementação de projetos e programas “comprados” dos países ditos bem sucedidos como modelo a ser seguido. Inicia-se, portanto, um processo de mercantilização da educação em que o empresariamento educacional passa a ser um negócio.

Ao analisar a relação dos empresários com a educação, Rodrigues (1998) considera que as décadas de 1980 e 1990 são marcadas pela inserção do empresariado brasileiro nos debates educacionais, visando uma maior modernização e qualificação profissional. Com a bandeira da universalização da educação básica, a burguesia industrial se apropria do discurso da classe trabalhadora, mas sem desenvolver ações que visem atender as demandas consideradas por essa classe. Ainda nesse período, o empresariado reivindica sua participação ativa na definição das políticas educacionais e na gestão do ensino, buscando resultados imediatos.

Analisado as reformas educacionais dos anos 90 Dourado (2002, p. 236) acentua um agravante a este quadro na realidade brasileira quando pontua que:

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial² as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado.

Desta forma a descentralização, como fruto das reformas neoliberais dos anos 90, apresenta aspectos multifacetados, de ampliação do espectro privatista e mercadológico na educação ou de ampliação de políticas democratizantes com maior participação do cidadão na efetivação dos serviços públicos. É a partir desta abertura que se podem efetivar a gestão democrática na escola pública.

A Lei Darcy Ribeiro ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/96, pontua a gestão democrática (pautada na autonomia pedagógica, administrativa e financeira) como princípio da educação nacional e, enfatiza que os

² Estado patrimonial é entendido como espaço de prevalência dos privilégios, mediados pela égide clientelística, em detrimento do Estado de direito. (DOURADO, 2002, p. 247).

sistemas de ensino devam assegurar tal procedimento.

A lei, portanto, prevê que os sistemas de ensino definam as normas da gestão democrática, considerando que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar participem dos progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira já normatizadas pelo sistema.

A ordenação legal dos sistemas de ensino, por si só, não tem como garantir a democratização de nenhum espaço educativo. São as relações que se estabelecem dentro das unidades educativas que poderão garantir ou não esta democratização. São também as formas de implementação do ordenamento legal que podem garantir uma efetiva democratização.

Já que a lei (...) é uma conquista de tantas lutas, de tantos anos, e se faz pela primeira vez na história. Pode ser entendido no sentido de que as leis não são auto-aplicáveis, elas precisam ser assumidas por políticas que as viabilizem. Se desconhecemos a viabilização dessas leis e nós, enquanto povo, não nos acostumamos a exigir a execução, elas ficarão engavetadas. Mas se nós lutarmos - professores, educadores - teremos um instrumento legal fortíssimo, que poderá dar resultado (REDIN, 2001, p. 12).

É inegável a possibilidade de democratização que traz a criação de uma lei, porém é impossível que ela, por si só, democratize as relações de poder institucionalizadas na sociedade ou no âmbito escolar, ou seja, a lei é um instrumento que pode ajudar a criar espaços de participação, mas não há como obrigar uma instituição a se democratizar.

Compreendemos que um elemento importante a ser destacado aqui é que não há uma fórmula mágica de se democratizar a escola. É necessário sim, investir no desassossego e numa conseqüente dose de transgressão para mudar, não porque é permitido, mas porque é necessário, até imprescindível.

Para democratizar é importante fomentar a participação. Sem participação não há como argumentar-se que houve democracia, simplesmente porque deu-se o espaço, mas não houve interesse. No próximo item analisa-se como a participação dentro do campo educacional pode favorecer a gestão democrática.

2. 2. A participação

A participação não é somente um instrumento para a solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano. A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Sua prática envolve a satisfação de outras necessidades, não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e ainda, a valorização de si mesmo pelos outros (BORDENAVE,1995: p.16).

Baseado em Bordenave (1995, p. 17-19), tem-se que a participação é inerente à natureza social do homem e a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social. O oposto da participação é entendido pelo autor como a marginalidade (no sentido de ser colocado à margem do processo participativo) e que ocorre como resultado lógico e natural do desenvolvimento modernizador em sociedades onde o acesso aos benefícios está desigualmente repartido.

Apontar a existência dessas dimensões, da participação e da marginalidade, torna-se fundamental, pois possibilita compreender as implicações de ordem social que determinam as várias significações e os múltiplos usos do termo participação que variam de uma ponta a outra dessas dimensões. Como por exemplo, a participação em sociedades onde o acesso aos benefícios está desigualmente repartido pode ser entendida como “estratégia integradora”, ou, como a “inclusão” aos bens materiais e culturais inerentes ao desenvolvimento modernizador.

Em termos de potencialidade, Bordenave (1995) entende que participar engloba as dimensões fazer parte, tomar parte, sentir parte e ter parte numa determinada atividade. O autor entende, no entanto, ser possível fazer parte sem tomar parte, mas aponta que o apenas “fazer parte” remete à condição de uma participação passiva; enquanto que o “tomar parte” a uma participação ativa, diferença que distingue a ação de um cidadão inerte daquele engajado no processo participativo.

Isso porque no segundo caso, a idéia é que, quando se toma parte de algo, ou melhor, na condução do processo, sente-se parte dele, portanto, tem-se parte na sua construção.

Ainda tratando de participação social, Bordenave (1995, p.24) distingue a macroparticipação a ocasião quando há intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade. São processos em que se toma parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens e serviços. Desta forma, conceitua a participação social como o processo mediante o qual as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada.

Considerando esta premissa, se os pais ou a comunidade produzem e usufruem, ou apenas usufruem da escola enquanto um bem social, mas não tomam parte na sua gestão, então, não se pode afirmar que eles realmente participem da escola. E aponta a microparticipação como uma dimensão que compreende a associação voluntária de duas ou mais pessoas numa atividade comum, podendo elas tirarem benefícios pessoais e imediatos ou não.

Distinguindo os tipos de participação, Bordenave (1995, p. 30) aponta vários:

- *a participação espontânea*: “decorrente de grupos, panelinhas ou *gangs*, que não supõem uma organização estável com propósitos claros e definidos, senão que satisfazer necessidades psicológicas” (Ibidem, p. 30);
- *a participação imposta*: “situação em que o indivíduo é obrigado a fazer parte por compromissos de diversas naturezas como é o caso da missa dominical ou do voto obrigatório” (Ibidem, p. 30);
- *a participação voluntária*: “resultante de uma proposta própria, definida pelo próprio grupo, tal como o sindicato, a associação de profissionais, cooperativa” (Ibidem, p. 30);
- *a participação provocada por agentes externos*: “típicos em propostas de participação dirigida e manipulada, na qual quem propõe “usa” outros para atingir seus próprios objetivos anteriormente estabelecidos” (Ibidem, p. 30);
- *a participação concedida*: “situação em que a participação é dada ou outorgada por superiores, passando a ser considerada como legítima por todos” (Ibidem, p. 30). Esta modalidade faz parte de uma estratégia de melhor dominação,

concedendo e mantendo uma participação restrita dos grupos, criando uma ilusão de participação.

Com base nas definições de Bordenave (1995, p. 30) e nas situações de desigualdades existente em processos participativos que aponta, quanto aos graus e níveis de participação, do menor ao maior, pode-se dizer que na escola os graus de participação variam de apenas acesso às informações sobre decisões já tomadas, facultando ou não o direito à reação; consulta aos pais englobando críticas, sugestões ou dados na resolução de problemas, podendo ser uma atitude obrigatória ou facultativa da direção cabendo sempre a decisão final ao diretor; inclusão dos pais na elaboração de propostas e medidas administrativas, pedagógicas ou envolvendo o setor financeiro, podendo estas serem aceitas ou rejeitadas sob justificção; a co-gestão, num grau superior de participação dos pais, representando a atuação de órgãos colegiados garantidos por mecanismos de co-decisão descritos no projeto político pedagógico (PPP) e viabilizados em sua atuação; a atuação autônoma da comunidade escolar – neste grau, o autor defende uma completa autoridade da administração escolar (entendido como o órgão colegiado) – nas tomadas de decisão, ou seja, sem necessidade de consultar órgãos superiores.

Relativo aos níveis, o autor chama a atenção para a existência de decisões de muita e pouca importância, que podem variar da mera execução das tarefas, até a formulação e o planejamento das políticas e ações educativas.

Tomando as instâncias de macro e microparticipação, de tipos, graus e níveis de participação já expostos, pode-se observar que, para se atingir os pontos mais elevados de participação, há uma árdua escalada para a derrubada de poderes já estabelecidos no interior da escola, e em relação aos órgãos superiores. Nesse sentido, o autor aponta que experiências democráticas vivenciadas e cursos de capacitação fazem uma frente de peso na mudança dos quadros de baixo índice participativo, e estas mudanças vêm fatalmente acompanhadas de lutas e conflitos contra o poder estabelecido.

Assim, a noção de conflito relacionada com a participação se deve às condições de desigualdade existentes em sociedades sócio-economicamente estratificadas, as quais tendem a ser reproduzidas nos sistemas de ensino. Estes, atrelados a uma estrutura de poder, concentram as decisões numa elite minoritária.

Por essa breve contribuição de Bordenave (1995) depara-se com múltiplos usos do termo “participação”. Verificar as formas de emprego nos processos participativos aqui investigados e atingir a compreensão de suas várias significações foi o que se perseguiu no primeiro bloco desse estudo.

Por entender que uma escola participativa deve se apoiar numa estrutura, onde toda a comunidade escolar detém o mesmo grau de poder para que se possa atingir o mesmo grau e nível de participação de forma igualitária, e que, para se atingir uma participação assim definida, dada as condições de desigualdade e exploração, inevitavelmente verifica-se o envolvimento de lutas e conflitos, é que se torna útil retomar as formas de emprego de processos participativos sociais em períodos anteriores.

É no sentido de alinhar o íntimo parentesco que a participação social tem com os movimentos sociais, que no próximo segmento serão apresentados aspectos conceituais dos movimentos sociais e sua evolução no setor educacional.

2. 3. A participação na Educação

A educação, considerada instrumento e ação estratégica para se atender aos interesses políticos e sociais de uma sociedade, nos últimos tempos vem sendo considerada área prioritária para o desenvolvimento da sociedade (SOARES, 2000). Reconhecida por organismos multilaterais de financiamento como um caminho eficaz no combate à pobreza, o setor tem apresentado mais problemas do que soluções. Na busca de soluções mais eficientes, a participação e o envolvimento da comunidade vêm sendo intensamente sugeridos e incentivados por setores governamentais e não governamentais como alternativa para a melhoria da escola pública.

Refletindo sobre a situação do setor educacional, Gohn (1994) afirma que, após os anos de regime militar e início dos anos 70, ocorreu no Brasil amplo processo de massificação do ensino público e queda geral de sua qualidade, resultando em problemas de ordem funcional e estrutural que vêm se arrastando até os dias atuais.

A participação popular no cenário educacional brasileiro no período que marca a nova democracia – definido pela Constituição de 88 – bem como nos diversos setores sociais, apresentava-se como um discurso de oposição ao regime militar. Apoiada nos movimentos de base preconizava uma participação vinda das bases, do compartilhamento, do exercício à democracia, visando às necessidades e aos desejos da comunidade. De acordo com Gohn (1994), eram movimentos sociais que agiam e se manifestavam mediante lutas e reivindicações para conquistar espaços democráticos numa sociedade conduzida pela ordem da ditadura militar.

Segundo Melucci (1989), a noção de movimentos sociais envolve interesses e paixões dos atores envolvidos e supõe a adesão e o compartilhamento de objetivos e de motivações, cuja ação coletiva não é um dado, mas resultado de processos sociais assentados em bases históricas, implicando algo que se move na sociedade. A ação dos movimentos sociais deve apresentar uma dimensão educativa que, por meio de experiências vivenciadas, leva ao aprendizado de como identificar os distintos interesses dos atores envolvidos. Para Melucci (1989, p. 28), a ação coletiva da sociedade movimenta-se em duas direções: uma, na direção da ação e dos conflitos sociais; outra, na direção da cidadania, e ambas vêm combinadas no aspecto de luta e conflito social pela inclusão dos excluídos na esfera da cidadania. Pelo viés da ação coletiva, o processo participativo deve se basear na capacidade dos atores partilharem uma identidade coletiva, reconhecendo e sendo reconhecido como uma parte da mesma unidade social, que não é realizada apenas com fins de troca de bens num mercado político e cujo objetivo nem sempre pode ser calculado.

No Brasil, os movimentos sociais – que já ocorriam durante o regime militar pós-64 – foram se intensificando durante a elaboração da Constituinte, articulados com base no conflito contra o poder centralizador e autoritário do Estado e das elites sociais, tidos como "inimigos" do processo de democratização.

Estes dois representantes sociais repudiavam a participação da sociedade civil nos processos decisórios, cerceando-a, perseguindo-a e caçando as manifestações e os manifestantes da democratização.

Segundo a avaliação de Gohn (1994), durante a década de 80 os movimentos na área educacional geraram saldos positivos. Várias reivindicações foram feitas, entre elas o acesso à escolaridade e a universalização do ensino.

Ainda de acordo com Gohn, após 1988 ocorreu um fato marcante que fez mudar o curso dos movimentos sociais no Brasil. A vitória eleitoral de vários partidos

de oposição em diversos estados brasileiros levou lideranças dos movimentos sociais a assumir cargos na administração pública. Como reflexo, muitas das reivindicações sociais passaram para o terreno das conquistas, sendo inscritas em leis. Este acontecimento desencadeou uma grande desmobilização dos movimentos sociais, bem como estabeleceu uma nova relação entre sociedade civil, lideranças políticas e governos estaduais. Outras manifestações como as lutas pelas "diretas já" e as manifestações a favor do processo de *impeachment* do presidente Collor, contribuíram para instalar uma abertura política na sociedade civil brasileira. Desta forma, a partir do final da década de 80 e início dos anos 90, um novo perfil político surgiu no país.

Concomitante a estes acontecimentos, alguns setores da sociedade representados pelas elites dirigentes passaram a reivindicar maior atuação nos setores sociais junto ao Estado que, movido por uma forte onda neoliberal, criou possibilidades de interferência direta do setor privado no setor público. O ingresso do setor privado no espaço público foi apresentado como "a grande solução" para os problemas da crise fiscal do Estado, numa trama que transferia a responsabilidade do Estado com a área social para as comunidades organizadas, utilizando o argumento da "política participativa".

De acordo com Gohn (1991, p. 15), foi nesta época que surgiram as políticas sociais reelaboradas pelo Estado em torno de negociações com a sociedade, consolidando-se o que a autora denominou como o ideal de participação enquanto fórmula de gerenciamento dos negócios do Estado, quando o Estado criou novas regras sociais como forma de atender a reivindicação do direito de participação da sociedade organizada.

Com efeito, não se pode falar em movimentos sociais na atualidade sem considerar as transformações ocorridas no interior do próprio Estado a partir da nova república brasileira, quando este assume uma posição de aliado diante da sociedade civil. Em direção a uma melhor definição da posição dos movimentos sociais contemporâneos, deve-se mencionar que em tese os movimentos sociais trabalham sobre o legítimo, e o Estado, sobre o legal. Apesar da fragilidade nas atuais possibilidades de manifestação social, as oportunidades de articulação e organização social possíveis de serem criadas a partir do Estado constituem aspectos que devem ser considerados.

Cardoso *apud* (DAGNINO, 1999, p. 87), analisando os rumos dos movimentos sociais na década de 90, refere-se a uma visão de refluxo e cooptação com o Estado. Segundo a autora, se no início dos movimentos sociais, particularmente nos anos 70 e início dos 80, a demanda defendia um corte de relações com o Estado por ele não atender às reivindicações populares, durante todo o processo da nova Constituinte, ao surgirem possibilidades concretas de participação social, as reivindicações da sociedade passaram para o terreno da legalidade. Diante deste quadro de mudanças políticas criou-se um novo contexto, estabelecendo uma nova relação entre a sociedade civil e o Estado, que levou a sociedade a não ter mais o Estado como inimigo, mas a estabelecer com ele uma nova relação: de posição de opositora às ações governamentais, passou a ocupar uma posição de parceria. Por conseguinte, a participação social deixou seu cunho reivindicatório de um modelo de luta, passando para a posição de “parceria” com o Estado, situando a comunidade como parceira ideal das ações governamentais.

Na mesma perspectiva Gohn (1994), entende que este fato mudou o curso das ações dos movimentos sociais, que foi deixando para trás suas características de lutas, conflitos e reivindicações.

Cardoso (1994) defende este novo referencial na relação entre Estado e sociedade civil como uma proposta de união de esforços para solucionar os problemas sociais. Segundo a autora, estas mudanças levam o Estado a abrir espaço para a participação da sociedade nas questões públicas, como um modo mais moderno e mais adequado de gerenciar as políticas públicas. É este modo mais “moderno e adequado” que leva o Estado a introduzir em seu interior a idéia de conselhos como modelo de participação, abrindo formas de participação institucional.

Outro fato que mudou o comportamento político tradicional das camadas populares na última década foi a ação das ONGs, que passaram a ocupar o lugar dos movimentos sociais e, por sua vez, se acomodaram na passividade, aguardando a iniciativa de “outros” para liderar novas mobilizações.

De maneira geral, a demanda pela participação social desacelerou nos anos 90, apresentando um quadro de participação mínima dos indivíduos nos movimentos, chegando a uma desmobilização geral. Assim analisando, Gohn (1994, p. 102) entende que as causas básicas que levaram a este declínio estão refletidas em fatores de ordem externa aos movimentos sociais, apontados como a crise

econômica do país, a crise do modelo centralizador do Estado, as políticas neoliberais, a crise das utopias, a descrença na política e em fatores de ordem interna caracterizados pela falta de independência e autonomia nos projetos políticos que acompanharam estes movimentos, uma vez que a maior parte deles era liderada e conduzida por projetos de outras instituições (igreja, mediante pastorais religiosas, ou partidos políticos). Outros fatores apontados por GOHN como estimuladores do movimento de participação da sociedade constituem movimentos populares, sociais, sindicais, acadêmicos, de entidades de base, como a OAB, e de ONGs que tinham como objetivo fortalecer a atuação civil na vida pública nacional. Todos estes representam demandas sociais em conquistar mais espaço de participação na política nacional.

Assim, o conceito de participação social tinha sua ação vinculada à noção de movimentos sociais, caracterizada pela luta, reivindicação, protesto e conflito, apresentando um cunho transformador. Concordando com a análise de Gohn sobre a evolução dos movimentos sociais no Brasil, Gentilli (1999, p.121), aponta que as demandas democratizadoras de conteúdo progressista no campo educacional expandiram-se no início dos anos 80, porém, acabaram apresentando uma sobrevida curta. Para o autor, este percurso se deve a promessas de liberdade e de progresso do discurso empresarial, levando as demandas participativas a passarem por uma reconfiguração, assumindo um conteúdo de caráter conservador.

Essa reconfiguração como uma nova condição da participação social nascida do apelo à união de esforços entre a sociedade civil e o governo, desencadeia um reordenamento das relações que se estabelecem entre o Estado e a sociedade civil. Ao serem redefinidas e resignificadas, passam a estabelecer novas práticas de participação, baseadas em práticas de solidariedade, humanitarismo e dever social.

Na opinião de Telles (1998, p. 113), a nova noção de espaço público foi politicamente construída para uma versão comunitária. A autora sugere uma leitura que difere da de Cardoso:

[...] Há aí um peculiar deslocamento do campo em que a noção do espaço público não-estatal é definida. De uma noção política politicamente construída para uma versão comunitária apresentada como terreno da solidariedade, não a dos direitos sociais, a solidariedade da benemerência. E não por acaso onde antes o discurso de cidadania e dos direitos tinha algum lugar ou pertinência no cenário público hoje é ocupado pelo discurso humanitário da filantropia, uma filantropia renovada e modernizada.

Nesta nova acepção de participação, Coraggio (1999, p. 78-82) situa a educação nas amarras do poder dos organismos multilaterais, cuja influência e capacidade de intervir nas relações econômicas dos países devedores chegam a ser fatores decisivos na formulação das políticas públicas destes países. Segundo o autor, utilizando o argumento da crise fiscal dos Estados-nações, estes organismos têm como orientação minimizar o gasto público. O objetivo principal é reestruturar as ações do governo, deixando cada vez mais nas mãos da sociedade civil a alocação de recursos para os serviços públicos, que passam a ser dirigidos pelo mercado. Na realidade, esta é a situação que vem se apresentando no conjunto dos serviços sociais públicos, não apenas no setor educacional.

Cardoso (1994, p. 87), que defende a nova condição da participação social e a idéia de conselhos como um modelo de participação institucional, aponta algumas dificuldades na sua implantação devido à identidade cultural. Para a autora, como a identidade dos movimentos sociais era calcada na idéia de espontaneidade e conflitos com o Estado, tornava-se difícil para as lideranças dos movimentos de base encontrar os caminhos para participação conjuntamente na administração pública. Esta nova ordem simplesmente não se encaixava no modo como os movimentos se identificavam. Além de a crise de identidade, questões como a representatividade, expressas em perguntas como: De que forma as comunidades podem ser representadas num órgão público? Mais ainda, sem que sejam manipuladas por eles? Levavam a uma baixa mobilização, muitas vezes ao esvaziamento desta nova forma de participação política. Segundo Cardoso (1994), estas questões representam o elemento fundamental do desencontro e da dificuldade de se entender como o diálogo, nesta nova trama, seria melhor redefinido.

Um elemento primordial, porém ausente nas novas propostas de participação, pode ser apontado como o que Gohn (1994) e Melucci (1989), chamam de cultura da participação, indicada por estes autores como uma das três fontes básicas de inspiração dos movimentos sociais nos anos 70/80. Esta cultura funda-se no princípio da autonomia das ações e no desejo da autodeterminação dos grupos excluídos. Caracteriza-se por sujeitos que lutam pela sua própria história, rejeitando ser meros objetos de política e políticos (GOHN, 1994, p. 107). Na cultura da participação, a liberdade de expressão visa ser o atributo fundamental, objetivando não apenas o bem material imediato, mas principalmente o crescimento e o amadurecimento do indivíduo. Gohn (1994) entende que neste sentido, a cultura da

participação almeja ser uma expressão manifesta na forma plural de seus participantes, possibilitando a construção de identidades diferenciadas nas quais a igualdade se refere ao acesso às oportunidades.

Especificamente quanto à forma de participação pela atuação do conselho escolar, Gohn (1995, p. 92) entende que esta deve ultrapassar as fronteiras da instituição escolar:

[...] a criação do Conselho e a participação na escola implicam abertura de canais de participação na administração, tendo como meta a transparência administrativa. O Conselho de Escola deve existir para criar políticas e não apenas para executar decisões. Deve estar inserido em um plano estratégico amplo, sem ser o único instrumento de democratização da escola. Deve deliberar sobre currículo, calendário escolar, formação de classes, horários, atividades culturais etc. e deve apontar soluções para os problemas no conjunto de interesses da escola, tais como a aplicação de recursos, racionalização de horários de trabalho e seu funcionamento geral... Os Conselhos representam a possibilidade da escola transformar-se em um espaço de cidadania e democracia no bairro e na região. Assim, cabe ao Conselho garantir que a escola não seja uma unidade voltada só para sua clientela, mas uma unidade de educação para toda a comunidade.

Na proposta de Gouvêa (1997), pode-se perceber a expectativa de uma atuação emancipatória do conselho escolar:

Uma escola que apresente uma proposta pedagógica que atenda aos interesses da comunidade desencadeia um processo de reavaliação da participação comunitária nas decisões e caminhos a serem trilhados. O Conselho da Escola passa a ser o fórum pertinente para as discussões e deliberações a respeito das questões pedagógicas e administrativas. Pais e alunos, ao lado de educadores e funcionários, são co-autores do destino educacional da unidade escolar. Tanto na escolha das temáticas a serem abordadas nos diferentes semestres, quanto nas questões relacionadas à operacionalização das ações, as decisões devem ser tomadas levando em consideração as variáveis e os interesses da comunidade local e dos educadores: funcionários, professores, técnicos e equipe diretiva. Um espaço democrático de construção dos saberes não se organiza com poderes centralizados, autoritarismo e clientelismos corporativistas. A gestão democrática é, além de um direito, uma necessidade pedagógica. Caso não seja assim encarada, nossa prática de construção de cidadania estará comprometida. (GOUVÊA, 1997, p. 210).

Desta maneira, os membros do conselho, cumprem tarefa imprescindível e

difícil, pois tem em suas mãos o destino da escola pública e a constante luta de se fazerem cidadãos e cidadãs. Daí que democracia, cidadania e participação não caem do céu, nem são simples atos institucionais, ao contrário, fazem-se a partir da luta e da conscientização do nosso lugar no mundo e com os outros.

A briga por uma escola democrática soma-se a boa luta participativa, e juntas se articulam na construção de uma escola possível e necessária para as classes populares. Isso ocorrerá caso busque-se conjuntamente, somando as forças da escola e da comunidade, ambos ambicionando as mudanças necessárias e viáveis, caso contrário, não acontecerá.

Desse ponto de vista, a Constituição de 1988 e a posterior Lei de Diretrizes e Bases do Ensino, ampliam e prevêm a promoção de uma escola democrática e de participação da comunidade escolar, mas isso não acontecerá pela simples condição legal, nem pela benevolência dos governantes que a propuseram. Essa construção é efetiva do conjunto de pessoas que estarão, permanentemente, propostas a realizá-la na prática, caso contrário, não acontecerá.

No Estado do Rio Grande do Sul, a partir de 14 de dezembro de 1995 contamos com a Lei que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público a partir dos quatro pilares, ou seja, autonomia da gestão administrativa, autonomia financeira, autonomia da gestão pedagógica e o regime de colaboração, são os alicerces para a gestão democrática na escola pública.

A eleição de diretores é a possibilidade de toda a comunidade escolar escolher, por meio do voto direto, e o conselho escolar é um composto pelos quatro segmentos que formam a comunidade escolar, onde os conselheiros são escolhidos em assembléia geral de cada segmento e eleitos pelos seus pares, sendo o diretor da escola membro nato. Esses dois instrumentos: eleição de diretores e conselho escolar com a participação da comunidade viabilizam a autonomia na gestão participativa.

Quanto à autonomia financeira compreende-se a necessidade de a comunidade escolar optar pelo destino dos recursos públicos. Trimestralmente cada instituição educativa, recebe uma verba que corresponde a um percentual de recurso público pelo número de alunos efetivamente matriculados na escola. Compete ao conselho escolar avaliar e prestar contas à Coordenadoria Regional de Educação sobre estes recursos.

A Autonomia da gestão pedagógica prevê que a comunidade escolar deve ser

parceira na construção dos Planos de Estudos e Regimentos de cada entidade escolar. Os estabelecimentos de ensino também terão assegurada sua autonomia pedagógica através da possibilidade de, segundo a LDB 9394/96 (art. 12º), “elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

No último pilar que compõe a gestão democrática, temos o regime de colaboração (LDB 9394/96, art. 5º e art. 8º) caracterizando-se como um procedimento de colaboração entre municípios e estado para melhor garantir a educação infantil e o ensino fundamental, priorizando o atendimento das necessidades do ensino obrigatório conforme LDB 9394/96.

O Conselho Escolar é, portanto, um dos instrumentos de democratização da gestão da escola pública. É vinculado diretamente à escola, ou seja, qualquer conselheiro que perde seu vínculo, direto ou indireto, com a instituição deixa de fazer parte do conselho.

Os Conselhos Escolares das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul são estruturas de gestão da escola, espaços públicos e gratuitos, de inclusão, igualdade política e de heterogeneidade. A eles todos os assuntos da escola dizem respeito e a forma única com que se constroem e assumem a realidade da escola demonstra a força construtiva de seus integrantes e a visibilidade que conseguem na vida da escola (WERLE, 1997, p. 276).

Em um conselho escolar organizado e atuante, os conselheiros redimensionam a concepção do próprio poder buscando efetivamente decidir sobre a instituição escolar na perspectiva de ajudar a construir uma escola emancipatória e democrática. Assim, a institucionalização dos conselhos escolares traz a possibilidade de redefinir a estrutura da gestão da escola, ou seja, o poder não está mais cristalizado na figura autoritária, centralizadora e individualizada de um cargo hierarquicamente superior.

3- O CONSELHO ESCOLAR

3.1. Levantamento Teórico

Este capítulo tem como objetivo analisar o conselho escolar a partir da produção teórica sobre o tema e também com base na legislação, confrontando-os com os dados empíricos da pesquisa de campo.

Existem duas importantes linhas de pensamento em relação ao papel da escola na sociedade atual. A primeira linha de pensamento prega que tudo já foi feito e está fatalmente pronto e acabado, fortalecendo a lógica do mercado, do individualismo e da competição. A outra busca a construção de outro mundo possível, onde a solidariedade, conquistada pela participação popular, crie as possibilidades e nutra uma sociedade com mais igualdade e menos exclusão. Assim o paradoxo que não pode deixar de ser citado, é o de que, dentro de uma sociedade orientada pelo individualismo, a competição e principalmente a lógica do mercado, o estado se autodenomine democrático, participativo e garantidor dos direitos para tal ação.

Segundo Paggi (2004, p. 153) “o individualismo, na medida em que foi eleito como um dos principais valores da atualidade leva a um rompimento com a noção de relação, já que é considerado um, separado do outro”. Ao afirmar-se ou propor-se a democracia-participativa, busca-se o contraponto ao neoliberalismo e fortalecendo a idéia de relação entre as pessoas.

Sendo o Conselho Escolar um órgão colegiado que tem como objetivo promover a participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, este visa assegurar a qualidade do trabalho escolar em termos

administrativos, financeiros e pedagógicos, possibilitando a superação de estruturas pautadas no individualismo.

Na oposição ao modelo neoliberal, dentro da escola tem-se a possibilidade do Conselho Escolar se afirmar enquanto um órgão capaz de contribuir para qualificar o viver de quem integra o cotidiano escolar.

Quando defendemos a participação das camadas populares nos conselhos escolares - um dos mais importantes instrumentos da gestão democrática da escola pública - apontamos para o controle popular de uma das agências públicas mais importantes para a guerra de movimento na luta contra-hegemônica (ROMÃO, 1997, p. 31).

Ainda segundo Werle (1997, p. 267):

O Conselho Escolar é um espaço de aprendizagens que nos leva para além de nossas relações entre pais e filhos, entre professor e aluno, entre diretor e professor. Pela sua composição, o Conselho exige que nos desloquemos de nossas posições usuais para olhar os demais como indivíduos que querem colaborar com a gestão da escola.

Quanto às funções que serão atribuídas a este conselho, o art. 42, da Lei 10.576/95, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público do estado do Rio Grande do Sul, as prevê, das quais destacamos:

- criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola;
- adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola;
- aprovar o plano de aplicação financeira da escola;
- coordenar, em conjunto com a direção da escola, o processo da discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- convocar assembléias-gerais dos segmentos da comunidade escolar; analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para a melhoria de seu desempenho;
- analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas.

Em estudo relativo a descentralização da educação brasileira nas redes estaduais, Parente & Lück (1999) fazem um levantamento à cerca da implantação de

Conselhos Escolares nos estados brasileiros. Apontam que os Conselhos Escolares estão presentes em 13 unidades federadas. Destas 5 unidades os tem presentes em mais de 75% das escolas. Destacam-se neste quadro Ceará com 79,17%, São Paulo com 93,89% e Distrito Federal e Rio Grande do Sul com Conselhos Escolares implantados em 100% das escolas.

Demonstra-se através deste estudo que o estado do Rio Grande do Sul possui um alto nível de implantação dos conselhos, que estão presentes em 100% das 2.960 escolas existentes na época. Porém não é apenas pela implantação ou criação dos conselhos que vai garantir-se a efetiva ação democratizadora de tais órgãos.

Os Conselhos devem ter poder de decisão dentro da estrutura organizacional da escola, não sendo apenas sugestivos ou ficando submissos a outras instâncias ou poderes instituídos. O ato de sugerir, assegurando poder total à autoridade superior decidir, vislumbra uma pseudoparticipação e uma democracia de baixa intensidade. As decisões, neste caso, têm mais a ver com o cargo, a posição que o sujeito ocupa do que propriamente com a discussão e os encaminhamentos coletivos em torno de uma problemática.

Mas se por um lado tem-se a pseudoparticipação por outro se tem a concepção que Gohn (2001, p.19) denomina de “democrático-radical” que postula a participação para fortalecer a sociedade civil por meio de seu caráter plural e da criação de uma nova cultura de dividir responsabilidades. Essa participação apontará uma nova realidade social e terá a comunidade como co-autora dessa transformação social.

Uma escola que se queira democrática não poderá ambicionar outra participação que não seja a de cunho democrático-radical, onde o conselho escolar se assume enquanto um agente dessa construção.

A construção da escola democrática constitui, assim, um projecto que não é sequer pensável sem a participação activa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (LIMA, 2000, p. 46).

Na contramão desta construção democrática apresenta-se o conselho escolar que não exerça sua força de democratização da escola. O que pode ocorrer quando

este não constituir-se democraticamente com representatividade de todos os segmentos da escola, ou quando este for submisso a figura do diretor ou ainda quando houver um desequilíbrio entre as funções deliberativa, consultiva e fiscalizadora este conselho.

Pode ser preocupante quando o conselho se preocupa basicamente com a prestação de contas, deixando explícito com isso, que o faz muito mais para satisfazer os preceitos legais do que, propriamente, com a democracia-participativa. Estes conselhos caracterizam-se por uma estrutura burocratizada, se regulando ainda pela centralização do poder na figura de poucos, na maioria das vezes professores e especialistas que ocupam os cargos superiores da hierarquia escolar.

Como se pode compreender mais dessa centralização das discussões em torno da prestação de contas dos recursos financeiros repassados trimestralmente às escolas? Como primeira hipótese tem-se a primeira lei que dispunha sobre o conselho escolar, Lei Estadual 9232/91, alterada pela Lei 9262/91 que previa como atribuição ao conselho escolar à competência de deliberar única e exclusivamente sobre as questões financeiras. Estas competências foram ampliadas para as questões administrativas e pedagógicas somente em 1995 com a lei da gestão democrática.

Além disso, a legislação atual prevê penas para as escolas que não prestem contas através do conselho. De acordo com isso, não havendo a prestação de contas com o aval do conselho escolar, além de não serem enviados os recursos do próximo trimestre, o diretor estará sujeito a prestar esclarecimentos dos motivos pelos quais não ocorreu a transparência com os recursos financeiros. Isto fica claro no art. 73º:

Art. 73 - A prestação de contas, demonstrando a aplicação dos recursos administrados, acompanhada de parecer conclusivo do Conselho Escolar, será encaminhada até 30 (trinta) dias após o encerramento de cada trimestre pelo Diretor da escola à Secretaria da Educação para homologação e procedimento complementares decorrentes de seu exame.

Parágrafo 1º - A prestação de contas de que trata o "caput" é condição para liberação de novos suprimentos.

Parágrafo 2º - O descumprimento do prazo referido neste artigo sujeita o Diretor responsável à multa diária de 1% do valor do suprimento recebido, limitada a 30% de seu montante. (Lei 10.576/95 alterada pela lei 11695/01).

Assim os conselhos escolares têm grandes cobranças em torno da questão financeira. Isto pode levar os conselhos escolares a pautarem suas reuniões muito mais com discussões sobre os recursos financeiros do que sobre as questões pedagógicas ou administrativas da escola. Acrescente-se, ainda, que assumindo este papel o conselho na maioria das vezes assume um papel submisso em relação à figura do diretor, responsável pela organização das contas.

O valor repassado trimestralmente às escolas só será gasto após o conselho escolar preencher uma planilha indicando o que poderá ser comprado e, após, avaliar a prestação de contas. Porém a discussão e a possibilidade dos conselheiros decidirem sobre, onde e como serão gastos os recursos não ocorre. Os conselheiros apenas aprovam algo que, na maioria das vezes, já vem pronto. Tem-se a impressão que a escola entende que os conselheiros não teriam a capacidade necessária para tal, e isto caberia ao diretor ou a um número bem pequeno de pessoas que acabam, assim, concentrando o poder e as decisões.

Outro fator que contribui para que se cumpra de forma tão predominante a ênfase na questão financeira, preterindo as demais questões, é a idéia de que, sobre a pedagogia e a administração da escola que em último caso, são as temáticas que contam com a capacidade técnica e profissional dos membros do magistério, não há necessidade dos demais membros da comunidade escolar se preocuparem.

Sobre a constituição dos conselhos, pode-se dizer que a legislação busca garantir o equilíbrio entre os grupos que o compõem. Assim, como demonstra a Tabela nº 1, o Anexo I da Lei de gestão democrática do estado do Rio Grande do Sul, fixa o número de representantes de cada segmento no conselho:

Tabela n° 1 - Composição dos Conselhos Escolares Segundo a Lei 10576/95 alterada pela lei 11695/01.

Número de representantes do Conselho Escolar						
Número de alunos matriculados	Membros do magistério	Pais ou responsáveis	Alunos	Servidores	Direção	Total
Até 100	01	01	01	01	01	05
de 101 a 500	02	02	01	01	01	07
de 1001 a 2000	05	04	03	02	01	15
de 2001 a 3000	07	05	04	02	01	19
Acima de 3000	08	06	04	02	01	21

Fonte: Lei 10576/95 alterada pela lei 11695/01.

A lei ainda acrescenta que “nas escolas de Ensino Médio o número de pais e alunos deverá ser invertido” (Lei 10576/95 alterada pela lei 11695/01, anexo I).

Esta mesma lei em seu art 44, parágrafo 1º, estabelece que “ficará a critério da escola, respeitada a sua tipologia, a adoção da tabela constante no quadro anexo”. Assim cada escola deverá, conforme seus critérios, organizar seu conselho escolar e atender as especificações de lei quanto à composição do mesmo. Um ponto que chama atenção é que a lei não menciona no quadro as escolas que tenham de 501 a 1000 alunos, este é o caso de uma das escolas estudadas.

Werle (1998, p. 98) constatou que numa certa escola, quando não se encontrava nenhum funcionário compondo o quadro de trabalhadores da escola, os 50% destinados aos dois segmentos (professores e funcionários) foram preenchidos única e exclusivamente por professores. E esta realidade reproduz-se em várias escolas, criando uma tendência de manutenção do poder concentrado nas mãos de um segmento, os professores.

Esta estratégia de dominar os espaços de participação parece ser uma boa opção para quem quer se preservar no poder, contrariando a possibilidade de concretização de uma democracia participativa. Inegavelmente esse tipo de composição ajuda a manter os velhos paradigmas que guiaram a escola moderna e que atribuíram ao professor o papel de especialista e maior responsável pela

educação. Assim deixam-se de lado as contribuições dos segmentos pais, alunos e funcionários. A finalidade é a de que todos acreditem que há um grupo que sabe tudo da escola e que, aos outros é garantida a possibilidade de ser comunicado das decisões tomadas. Assim, podemos dizer que o cidadão “é participado” - torna-se participante passivo, que não aponta opções, mas sim opta por opções a ele colocadas - das decisões e ações tomadas pelos dirigentes dos espaços educativos.

Torna-se evidente que se o Estado se isenta de suas obrigações com a escola, é compreensível que não invista numa política educacional onde de fato, a comunidade escolar apodere-se, enquanto co-autora do devir dessa instituição. Porém, porque a comunidade não assume este papel? Porque prefere-se deixar isto a cargo de um segmento apenas? Afinal, a quem pode servir a função autoritária e centralizadora do diretor ou dos professores da escola, se na verdade os grandes problemas administrativos e pedagógicos, eles sozinhos não os podem resolver?

Sobre os diretores, Paro (2000) convida-os a transgredirem a forma de poder capitalista instituída nas escolas públicas, que tem servido muito mais para aliviar as obrigações do Estado do que propriamente para criar espaços democráticos de participação no interior da escola.

Por isso, uma real consciência crítica da situação por parte dos diretores deveria fazê-los rebelar-se contra essa migalha de poder, lutando por um efetivo poder *para a escola*, que seja aí distribuído *entre todos* os seus agentes e usuários (PARO, 2000, p. 24) [grifos do autor].

Esta é uma das contribuições significativas que o conselho escolar pode dar a gestão da escola. Suprindo a necessidade da constituição de um espaço colegiado que colabore para estender o poder, antes centralizado na figura do diretor da escola.

Torna-se necessário ter clareza sobre o que se quer com a educação. Esta é a única possibilidade de não burocratizar as várias instâncias que compõem o cotidiano escolar e, principalmente o conselho escolar que, certamente, não tem como único fim deliberar sobre os recursos financeiros, por meio da prestação de contas.

Sobre os objetivos da educação, a possibilidade de emancipação e a contribuição da gestão democrática para tal, Paro (1999, p.304) coloca:

Se pretendemos, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo, enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática, e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos.

Os quatro segmentos podem lutar pelo que os caracteriza, imprimindo ao conselho não só perguntas diferentes como possivelmente, olhares diferentes sobre a mesma situação. Pais não precisam ser convencidos pelos professores, por exemplo. Enquanto relação ética, o respeito à diferença é condição essencial.

Se o conselho é efetivamente um lugar de aprendizagens deverá fortalecer o caráter plural de sua constituição e as diversas formas de compreensão em torno dos assuntos nele discutidos. Caso contrário, se consagrar o consenso forçado, por meio de quem sabe sobre quem não sabe, estará fortalecendo os velhos paradigmas da educação tradicional.

4- BREVE DIÁLOGO COM A REALIDADE

Após o levantamento teórico em relação aos Conselhos Escolares, e como forma de perceber, dentro da realidade atual da escola, a configuração atual dos Conselhos Escolares, realiza-se o levantamento ou pesquisa empírica em relação a estes órgãos colegiados.

Como campo de análise escolheu-se, aleatoriamente, duas escolas da rede estadual do município de Santa Maria-RS. Estas serão aqui identificadas como Escola A e Escola B. Foram organizadas diversas formas de coleta de dados da realidade, a citar: questionários, entrevistas e análises documentais. Todos estes têm por objetivo perceber os processos de constituição e funcionamento dos Conselhos Escolares nas escolas analisadas.

A Escola A situa-se num bairro da zona urbana de Santa Maria-RS. Esta escola atende a 800 alunos aproximadamente, atendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola A conta com 59 professores. A Escola B situa-se em um bairro mais periférico da zona urbana de Santa Maria-RS, atendendo a 1300 alunos aproximadamente, atendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola B conta com 75 professores.

Tabela n° 2 - Composição dos Conselhos Escolares das Escolas A e B;

SEGMENTO	ESCOLA A	ESCOLA B
	TOTAL	TOTAL
PROFESSORES	3	5
PAIS	2	4
ALUNOS	4	2
FUNCIONÁRIOS	2	2
DIREÇÃO	1	1
TOTAL	13	15

FONTE: Coleta de dados realizada nas Escolas A e B.

ORG: CONCEIÇÃO, M., V.

4.1 Procedimentos metodológicos

Como já foi colocado, esta pesquisa dividiu-se em duas etapas. A primeira com levantamento teórico e bibliográfico acerca do tema de estudo; A segunda etapa foi à coleta de dados empíricos na realidade estudada.

Para efetivação da coleta de dados utilizou-se de questionários e entrevistas, bem como da análise documental em relação aos Conselhos Escolares estudados. Como objetos de estudo foram delimitadas duas escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul, situadas na cidade de Santa Maria-RS. Para preservação de suas identidades estas serão tratadas como Escola A e Escola B.

Os questionários foram elaborados tomando-se o cuidado de utilizar uma linguagem compreensível aos informantes, evitando-se possibilidades de interpretação dúbias. Foram utilizadas questões especificamente abertas ou fechadas, combinando-se estas características em alguns questionamentos.

Seguiu-se o que preconiza Minayo (1998, p. 54):

O questionário deverá ser construído em blocos temáticos obedecendo a uma ordem lógica na elaboração das perguntas; A redação das perguntas deverá ser feita em linguagem compreensível ao informante. A linguagem deverá ser acessível ao entendimento da média da população estudada. A formulação das perguntas deverá evitar a possibilidade de interpretação dúbias, sugerir ou induzir a resposta; Cada pergunta deverá focar apenas uma questão para ser analisada pelo informante; O questionário deverá

conter apenas as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Devem ser evitadas perguntas que, de antemão, já se sabe que não serão respondidas com honestidade.

A primeira questão foi: *Qual segmento você representa dentro do conselho escolar?* Como alternativas apresentam-se, Professores; Funcionários; Alunos; Pais ou responsáveis; Outro. Esta questão, obviamente tinha como objetivo identificar os informantes como forma de, futuramente, estabelecer alguma conexão entre o segmento representado e interpretações semelhantes em relação à demais questões.

A segunda questão, aberta, foi: *O que levou você a fazer parte do Conselho Escolar de sua escola?* Esta questão busca perceber quais as motivações que levaram o informante a fazer parte do Conselho Escolar. Busca-se desta forma perceber se os informantes são membros do conselho em decorrência de motivações individuais ou coletivas, bem como verificar a existência de situações diversas que tenham levado o informante a fazer parte do conselho sem interesse, como por exemplo: “não havia ninguém disposto para isso”.

A terceira questão é: *A quanto tempo você faz parte do Conselho Escolar de sua escola?* E como alternativas: Menos de 6 meses; Entre 6 meses e 1 ano; Entre 1 ano e 2 anos; 2 anos ou mais. Esta questão busca saber se existe alternância dentro do conselho e se o quadro de representantes sofre modificações constantes. Tal questão é importante para verificar se a alternância dentro do conselho é positiva para o aprendizado da democracia dentro do espaço escolar ou se ao contrário, existe uma concentração do poder em um grupo pequeno de representantes.

A quarta questão, tentando visualizar o processo de constituição dos Conselhos Escolares, é: *Como foi o processo para sua escolha como representante no conselho em sua escola? Como alternativas apresentam-se a Eleição, ou a Indicação, ainda deixa-se em aberta para a colocação de outro processo.*

Ainda buscando informações sobre o processo de constituição a quinta questão é: *Você foi eleito pelo seu segmento (professor eleito por professor, funcionário por funcionário, aluno por aluno pai por pais)?* Esta questão visa perceber o caráter da representatividade que consubstancia-se nos Conselhos.

A Sexta questão, de caráter mais genérico, é: *No seu entender, quais a(s) função/funções do Conselho Escolar?* Pretende-se com tal questionamento, visualizar a compreensão dos membros dos Conselhos em relação à função destes

órgãos. E para averiguar se os conselhos estão desempenhando estas funções adequadamente constrói-se a sétima Questão que é: *O Conselho Escolar de sua escola está desempenhando adequadamente esta(s) função/funções?* Para esta pergunta apresentam-se às alternativas, Sim ou Não e Por quê.

Como sétima e última questão tem-se: *A proporcionalidade na composição do conselho (número de professores, alunos, funcionários e pais), a seu ver, é adequada?* Com as seguintes alternativas, Sim ou Não. É buscado sugestões de possíveis mudanças.

Através da aplicação desses questionários em 24 membros dos Conselhos Escolares das escolas objeto deste estudo pretendeu-se perceber como se constituem estes colegiados. Também se tentou entender qual a visão dos conselheiros em relação as funções e ao funcionamento destes colegiados, evidenciando-se possíveis contradições nestes discursos.

Além destes questionários também se constituíram como instrumentos de análise e coleta de dados da realidade estudada, análises documentais e entrevistas com membros da direção das escolas.

Antes de mencionar os resultados das coletas de dados feitas através do referido questionário, é importante refletir sobre como as escolas foram contatadas e como receberam a pesquisa. De modo geral pode-se dizer que as escolas receberam a pesquisa sem restrições ou indisposições para esta coleta inicial de dados.

Porém percebeu-se o quanto as direções algumas vezes tentaram manter a sua centralização de poder, até mesmo no processo de tomada das informações. Como isto se deu? Na medida em que se chegou até as escolas e apresentou-se a pesquisa e suas intenções, de imediato, sob o pretexto de facilitar o trabalho do pesquisador os diretores se colocaram a disposição para que os questionários fossem deixados em suas mãos e posteriormente retirados, respondidos. Isto é, os diretores aplicariam os questionários junto aos conselheiros. Não é preciso dizer o quanto estes procedimentos, mesmo que frutos da mais boa vontade poderiam comprometer os resultados da coleta de dados. Mesmo que não se consiga a pretendida neutralidade científica para coletar e analisar os dados, tem-se que organizar as ações neste sentido. Assim a aplicação dos questionários ficou a cargo do pesquisador. Além destes questionários, também organizaram-se observações de reuniões dos Conselhos e análises de documentos (atas e regimentos).

Observou-se uma reunião em cada Escola.

Tabela nº 3 - Composição dos Conselhos Escolares das Escolas A e B e número de questionários aplicados.

SEGMENTO	ESCOLA A		ESCOLA B	
	TOTAL	QUESTIONADOS	TOTAL	QUESTIONADOS
PROFESSORES	3	3	5	5
PAIS	2	2	4	3
ALUNOS	4	2	2	2
FUNCIONÁRIOS	2	1	2	1
DIREÇÃO	1	1	1	1
TOTAL	13	11	15	13
TOTAL DE QUESTIONADOS				24

FONTE: Coleta de dados realizada nas Escolas A e B.

ORG: CONCEIÇÃO, M., V.

Fazendo-se um cálculo da relação entre o número de professores em relação ao número de alunos chega-se as seguintes razões, na escola A existem 12,31 alunos por professor e na escola B, 16,37 alunos por professor. Este cálculo demonstra uma primeira diferença significativa entre as duas escolas estudadas, que é o número de professores para atender a demanda de alunos evidenciando uma melhor adequação na escola A.

Quanto à composição dos Conselhos Escolares nas escolas estudadas, a Escola A, que tem 800 alunos, como foi citado, não tem apoio na lei 10576/95 alterada pela lei 11695/01, a indicação sobre a composição de seu Conselho. Fazem parte do conselho desta escola 3 professores, 2 pais, 4 alunos, 2 funcionários e a direção da escola, totalizando 13 membros.

Outra questão que merece destaque é que a escola adota meios para garantir que os cargos de Presidente e Vice-presidente do Conselho sejam ocupados por pais. Tal política, mesmo que não esteja presente no Regimento da escola ou do Conselho, é adotada, segundo a Direção, para “prestigiar os membros da comunidade” e “demonstrar que a escola não tem nada a esconder”. Isto serviria também como um estímulo à participação destes pais nos processos de constituição e funcionamento do Conselho.

A Escola B enquadra-se na faixa das escolas com número de alunos entre 1001 e 2000. Portanto, segundo a legislação estadual, deve ter um total de 15 membros no Conselho Escolar, ao que a escola cumpre, tendo 5 professores, 4 pais, 2 alunos, 2 funcionários e 1 membro da direção da escola. Porém a legislação deixa claro que isto vale para escolas de Ensino Fundamental e que nas escolas de Ensino Médio, que é o caso, o número de pais e alunos deverá ser invertido. Na prática não se verifica esta inversão e a Escola B mantém 4 pais e 2 alunos no seu Conselho. Quando questionada a este respeito, a Diretora da escola argumentou que “nossa escola acha importante a participação dos pais e a gente percebeu que os alunos não têm tanto interesse quanto os pais de participar” (Resposta da entrevista com a diretora da Escola B).

Mesmo que se perceba um interesse maior de um determinado segmento em participar do que outro, que é o argumento da diretora, entende-se que deveria ser garantida aos alunos, no caso, o número de cadeiras que a lei prevê para este segmento. Assim a escola poderia ter os 4 alunos como a lei prevê e manter os 4 pais também, já que estes demonstram tal interesse em participar.

Pode-se, no entanto, perceber uma contradição entre a argumentação da diretora e as análises da realidade no que se refere a este interesse de participação dos pais. Na reunião do Conselho Escolar que se observou na Escola B, dos 4 pais apenas 2 compareceram e as atas não registram uma presença tão expressiva destes membros.

Quanto à presidência do Conselho a Escola B relata que este, bem como o Vice-presidente são eleitos em reunião do Conselho Escolar, o que indica que as chapas concorrentes ao C.E. não indicam cargos. Isto possibilita que a Direção da escola centralize poder, visto que, atualmente, contrariando a Lei 10576/95 alterada pela lei 11695/01, a Presidência do conselho é ocupada pela Diretora da escola.

O que o questionário de coleta de dados nos pode demonstrar, e que chama a atenção numa primeira avaliação, é a diversidade de motivações que fazem com que os membros do Conselho Escolar optem por fazer parte deste colegiado. Os motivos vão desde “contribuir para que possamos ter um ambiente escolar bom com um ensino adequado à realidade e aos interesses dos alunos de nossa escola”(Resposta de uma Professora, Escola A), até “convite para representar funcionários da escola” (Resposta de uma Funcionária, Escola A), existindo ainda resposta menos objetivas que não deixam bem claras estas motivações.

O que se pode inferir é que os professores demonstram com muito mais clareza suas motivações para fazer parte deste conselho. Não se sabe se isto decorre de uma melhor capacidade de articulação e escrita ou de melhor esclarecimento sobre o Conselho Escolar. A verdade é que pais, alunos e funcionários motivam-se, ou por convites para representar seu segmento ou por interesse de “participar e conhecer todas as partes que compõem a comunidade da escola” (Resposta de um aluno, Escola B). Respostas que girem em torno do interesse coletivo de participar e de contribuir com a escola nas tomadas de decisão são muito menos freqüentes nestes segmentos.

Infere-se destas respostas a questão nº2 do questionário que o segmento professor organiza suas respostas em torno do interesse coletivo e de contribuição com a melhoria dos aspectos administrativos, financeiros e, sobretudo, pedagógicos da escola. Porém, apenas a resposta melhor organizada não garante que as ações deste segmento sejam realmente orientadas neste sentido.

Não se verificou diferenças significativas entre as respostas à questão nº2 dos questionários na Escola A em relação Escola B.

Quanto ao tempo de participação no Conselho Escolar, questão nº 3, dos 24 questionados, 15 (62,5%) fazem parte do Conselho há menos de um ano, 3 (12,5%) há mais de dois anos e 6 (25%), entre 1 ano e dois anos. Nenhum os questionados pertence ao Conselho há menos de 6 meses.

A tabela abaixo é elucidativa desta realidade:

Tabela nº 4 – Tempo de Pertencimento aos Conselhos Escolares

SEGMENTO	TOTAL	TEMPO DE PERTENCIMENTO AO CONSELHO			
		Menos de 6 meses	Entre 6 meses e 1 ano	Entre 1 e 2 anos	Mais de 2 anos
PROFESSORES	8	1	3	3	1
PAIS	7	1	2	3	1
ALUNOS	3	-	1	2	-
FUNCIONÁRIOS	3	-	-	-	3
DIREÇÃO	2	-	-	-	2
TOTAL	24	2	6	8	7

FONTE: Coleta de dados realizada nas Escolas A e B.

ORG: CONCEIÇÃO, M., V.

O que chama a atenção é que o tempo de pertencimento ao Conselho apresenta diferenças significativas entre alguns segmentos. Entre os 8 professores que fazem parte do conselho, apenas 1 declara que pertence ao Conselho há mais de 2 anos, enquanto todos os 3 funcionários respondentes têm mais de 2 anos de Conselho. É claro que este maior tempo de participação entre os funcionários pode ser explicado pela diferença entre o número total de funcionários ser muito menor do que de professores, fazendo com que os representantes deste segmento sejam quase sempre os mesmos.

E o que é melhor para a escola? Ter um grande rodízio entre os membros do Conselho? Ou garantir a manutenção dos conselheiros por mais tempo? Se por um lado tem-se o argumento de que o rodízio pode significar a participação de um número maior de membros da comunidade na estrutura de gestão da escola, por outro lado pode-se argumentar que a manutenção dos membros por um tempo maior pode dar mais conhecimento sobre o Conselho, suas funções e atribuições e assim mais capacidade de participação aos conselheiros.

Apreende-se que os membros da direção, assim como os funcionários, são os que, percebendo-se, no conjunto dos segmentos, têm mais tempo de pertencimento nos Conselhos. Em decorrência disto tais membros poderão ter maior conhecimento sobre estes colegiados e sobre as atribuições e funções a eles atinentes. Não se pode afirmar que isto seja um fator negativo, mas também não se pode afirmar que seja um fator totalmente positivo, pois, como colocou-se anteriormente, o maior ou menor tempo de pertencimento tem prós e contras que devem ser balanceados dentro desta análise. Um dos fatores que pode ser prejudicial ao maior envolvimento da comunidade na gestão da escola, está na postura de dominação dos membros da direção que, auxiliados por sua inserção mais direta e presente permanentemente na escola, além de maior experiência nas questões administrativas, impedem uma participação mais direta e efetiva da comunidade.

Este é um fator indicativo da alternância e da provisoriedade de permanência de membros da comunidade externa nos C.E., o que se comprova na realidade investigada pelo tempo de participação variado de pais e alunos, não apresentando diferenças significativas de tempo de permanência entre um e outro. O que chama a atenção é que na Escola A, dos dois representantes dos pais, um tendo entre 1 ano

e 2 anos e outro menos de 1 ano de participação, são Presidente e Vice-presidente do Conselho, demonstrando que a Escola A não entende como necessário um maior tempo de participação e, naturalmente de conhecimento, para exercer estas funções.

O que não pode deixar de ser questionado é a não garantia de participação efetiva de alguns membros, como na Escola B, onde a Diretora relatou que um dos representantes dos alunos tinha se transferido de escola e que não havia suplente participando das reuniões.

Quanto ao processo de constituição dos Conselhos, questão n° 4, todos os 24 questionados relataram que a eleição foi o processo utilizado. Porém não se pode verificar a existência de atas de registro de todos estes processos. A Escola A demonstrou maior organização e registro destas eleições, demonstrando inclusive maior participação da comunidade nestes processos.

A Escola A tem próximo de 800 alunos matriculados, tendo um potencial de participação de 1600 pais aproximadamente, e registra a participação de mais de 400 pais na eleição para os representantes do Conselho. Este número pode parecer, a primeira vista, pequeno uma vez que é a quarta parte do número total de pais, mas, como coloca Paro (2000, p.33)

isto não é o que acontece com a generalidade das escolas públicas, em que os usuários são mantidos a distância e sentem medo até mesmo do atendimento que lhes pode ser dedicado quando procuram a secretaria da escola com alguma solicitação.

Assim, dentro do quadro de não participação e desinteresse dos pais em relação a estes processos os números apresentados são significativos e merecem destaque. Talvez o fato de destacarmos uma participação nestas proporções é que demonstre o quanto se precisa ampliar e atrair esta comunidade para a escola. Sobre o aspecto referente a baixa participação dos usuários em colegiados escolares, Paro (2001) argumenta que deve ser analisado como reflexo da falta de uma política de participação que envolva uma nova ética, perpassando todas as atividades da escola. Segundo o autor:

existem dois aspectos dessa baixa participação que merecem destaque especial: trata-se, de um lado, da situação de vulnerabilidade que envolve a participação dos usuários no conselhos, e por outro, da necessidade do

oferecimento de condições mínimas de participação e de exercício de representação por parte dos pais (PARO, 2001, p. 85).

Entre os alunos, a falta de participação é, por razões não difíceis de designar, maior do que entre os pais. A inexistência de Associações de Alunos ou Grêmios Estudantis nas escolas, o que é um fator negativo, de certo modo, justifica esta realidade. Com a existência de associações de alunos, a participação poderia ser facilitada pela força da própria associação fazendo-se representar nos colegiados escolares, legitimando processos próprios de organização, assim como pela oportunidade de vivência de práticas de participação aos seus membros em processos decisórios que lhes dizem respeito diretamente. São direitos de cidadania.

Quanto à questão n° 5, que questiona sobre as funções do Conselho Escolar, no entender dos questionados, o Conselho assume uma variedade de atribuições. As respostas foram, desde citações da Lei 10576/95 alterada pela lei 11695/01, até atribuições completamente diferentes do que a lei designa.

A tabela abaixo, resume o conjunto de respostas sobre as funções atribuídas e assumidas pelo C.E.

Tabela n° 5 – Função Dos Conselhos Escolares

SEGMENTO	TOTAL	FUNÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR			
		<i>Deliberativa</i>	<i>Consultiva</i>	<i>Fiscalizadora</i>	<i>Outra</i>
PROFESSORES	8	5	3	4	2
PAIS	7	2	2	6	1
ALUNOS	3	-	-	1	1
FUNCIONÁRIOS	3	2	3	3	-
DIREÇÃO	2	2	2	2	1
TOTAL	24	11	10	15	5

FONTE: Coleta de dados realizada nas Escolas A e B.

ORG: CONCEIÇÃO, M., V.

Chama a atenção o entendimento de uma professora da Escola B que diz que “o Conselho Escolar é um órgão de apoio a direção da Escola” (Professora, Escola B). Esta professora, como se percebe pela resposta, compreende o Conselho Escolar como uma estrutura que tem como função apoiar a Direção da escola em suas decisões. Isto não deve ser negado, em verdade, pois esta pode ser uma das funções do Conselho, porém as atividades de deliberação e fiscalização são as

atribuições mais importantes do C.E. e, por isto, é o órgão máximo decisório na escola em funções administrativas, pedagógicas e financeiras.

Para deixar mais claro:

As funções deliberativas referem-se à tomada de decisões quanto as diretrizes e linhas de ação que serão desenvolvidas na escola; as funções consultivas referem-se à emissão de pareceres sobre situações duvidosas ou problemáticas das ações pedagógicas, administrativas e financeiras e levantamentos de propostas para solucionar problemas e desenvolver projetos (ABRANCHES, 2003, p.55).

Esta demarcação das funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora dos Conselhos Escolares, que a lei prevê está presente em muitas das respostas encontradas. Entre os professores, mesmo com algumas interpretações diferenciadas, isto ficou ainda mais perceptível. As funções relativas à fiscalização das contas da escola estiveram presentes em grande parte das respostas. Do total, 15 membros citaram esta função para o conselho, destes 5 mencionam esta função como única do órgão. Isto se deve, em muito, ao artigo 73 da lei 10.576/95 alterada pela lei 11695/01, que prevê o não repasse de recursos a escola que não desenvolver esta ação de fiscalização através do Conselho escolar que deverá elaborar “parecer conclusivo” sobre as contas da escola.

Esta determinação legal, que foi um dos motes que o Estado encontrou como forma de obrigar as escolas a implantarem os Conselhos Escolares, acabou por fazer com que as escolas, sobretudo os usuários, entendam que está é a função única deste. Pode-se perceber este entendimento em uma das respostas dada por um funcionário a esta questão: “Através do conselho podemos ver onde a direção está gastando o dinheiro da Escola” (Resposta de um Pai, Escola A), este conselheiro atribui ao Conselho apenas esta função.

Entretanto, mesmo que a função fiscalizadora das contas da escola seja a que mais os conselheiros atribuem ao Conselho Escolar, em uma das reuniões observadas, na Escola B, percebeu-se o domínio exercido pela diretora quando do tratamento sobre o tema referido. Os demais membros do Conselho não demonstravam conhecimento sobre as contas da escola e nem demonstrava interesse pelo tema que foi apresentado, conduzido e encerrado pela diretora, sem a emissão de nenhuma opinião ou discordância dos conselheiros.

Houve respostas que não se adequaram a nenhuma destas atribuições,

deliberativas, consultivas ou fiscalizadoras. Um aluno da Escola A mencionou que a função do conselho escolar é “representar a comunidade” (Aluno Escola A). Esta resposta, mesmo que não possa dar-se como errada, está incompleta, uma vez que não basta à comunidade estar representada no Conselho se este não tiver outras funções ou ações a desenvolver.

A questão n° 6 buscava saber se o Conselho Escolar estava desempenhando adequadamente estas funções. Nesta questão os conselheiros unanimemente responderam positivamente. Quanto às justificativas para esta resposta, houve diferenças.

Uma professora da Escola A, opinando que o Conselho exerce adequadamente suas funções em sua escola, justifica: “Sim, temos reuniões ordinárias mensais onde se discutem assuntos da escola, e reuniões extraordinárias, quando há necessidade, para assuntos específicos” (Professora, Escola A). Para esta professora a existência de reuniões ordinárias mensais é indício de que o Conselho está cumprindo suas funções. Quanto a este aspecto, ambas as escolas demonstram boa organização e uma programação de reuniões mensais pré-definidas, evidenciando que as escolas têm Conselhos Escolares ativos.

Ainda sobre esta questão uma funcionária da Escola B, também afirmando que o conselho de sua escola é ativo, explica que “consegue-se solucionar os problemas que vêm a surgir dentro da escola” (Funcionária, Escola B). Resta saber quais são os problemas e qual a real força que o conselho tem para solucioná-los.

Por fim a questão n° 7 procurava saber se a composição do Conselho (número de pais, alunos, professores e funcionários) estava adequada segundo a visão dos conselheiros. Nesta questão apenas um aluno da Escola A, apesar de ter respondido que achava que a composição era adequada, manifestou o interesse de que mais alunos fizessem parte do Conselho.

Uma professora da Escola B dizendo que a entendia adequada a composição do conselho, acrescentou “nossa escola tem o Conselho composto de acordo com a lei 10.576/95”, desconhecendo que esta lei determina que em escolas com Ensino Médio o número de Pais e Alunos membros do Conselho deve ser invertido em relação às escolas de Ensino Fundamental. Algo que a Escola B não faz na prática.

Finalizando, em linhas gerais pode-se perceber que a pesquisa empírica demonstrou que os discursos dos conselheiros num primeiro momento evidenciam os Conselhos Escolares estão exercendo ativamente sua função. Porém outras

observações das reuniões, de atas e regimentos demonstram que, como adianta Paro (2001, p. 81)

o conselho de escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, deslocado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática.

Ainda que o foco de análise do presente trabalho restrinja-se aos Conselhos Escolares, não podemos deixar de perceber o espaço escolar como uma totalidade. As estratégias de democratização que se empreendam neste espaço não lograrão êxito se não observarem e perpassarem esta totalidade.

Mesmo assim, a tarefa ousada de buscarmos um Conselho Escolar pautado na participação democrática, fundado nos princípios da partilha do poder, da co-autoria e da co-laboração, ainda que distantes das práticas existentes como um todo, não deve ser abandonada, isso porque, como já afirmamos, não existe uma democracia pronta e acabada, ao contrário, está sendo permanentemente construída.

5- CONSIDERAÇÕES E APONTAMENTOS FINAIS

Ao final deste estudo algumas considerações e apontamentos fazem-se necessários, após uma revisão bibliográfica adequada e uma visão da realidade adquirida a partir de dados empíricos, o que possibilita uma forma de visualizar e contrastar a teoria e a prática. Importantes exames foram feitos neste trabalho de análise dos Conselhos Escolares como instrumento de construção da democracia no interior da escola pública.

Neste momento a compreensão das bases históricas, políticas, sociais e econômicas que fundamentam a história recente de nossa sociedade é crucial. É ferramenta importante para se entender o que leva muitos a abdicar do seu direito, a favor de outro que detém o saber ou um cargo superior da hierarquia escolar. Este entendimento é tarefa importante para planejarmos os passos da construção dessa escola democrática e participativa.

O longo período de ditadura militar e de conseqüente silenciamento vividos no Brasil, originou uma massa de homens e mulheres individualistas e, o que é pior, distanciados e desinteressados de qualquer participação, mesmo de realidades que lhes digam respeito direta ou indiretamente. A ideologia disseminada durante este período, bem como o pensamento neoliberal atual, em muito contribuem para o afastamento da população do refletir em torno da coisa pública, abdicando dos seus direitos. Assim a população, acomodada e omissa, ainda não despertou para as possibilidades de intervir nas políticas públicas no sentido de garantir o direito de

dizer sua palavra, o direito de fazer valer sua diversidade cultural, o direito de participar e decidir sobre os rumos da vida. Alheios ao contexto, entregam a solução de seus problemas aos representantes políticos que “sabem o que o povo precisa”.

A democratização do país, portanto, aparece como estratégia de quem, camuflado do discurso de cidadania, nega as possibilidades de participação ao outro, pois faz uso do cargo superior que ocupa, para barrar a participação. Estimula, com isto o jogo perverso da pseudoparticipação.

A gestão compartilhada em suas diferentes formas de conselhos, colegiados etc. precisa desenvolver uma cultura participativa nova, que altere as mentalidades, os valores, a forma de conceber a gestão pública em nome dos direitos da maioria e não de grupos lobbistas. Isso implica a criação de coletivos que desenvolvam saberes não apenas normativos - legislações, formatos de aplicação de verbas etc (GOHN, 2006, p. 36).

No estudo sobre o Conselho Escolar, ficam evidentes essas práticas inadequadas nomeadas de democráticas. A participação que deveria surgir através da discussão, do caráter plural desse colegiado, formado pelos segmentos diversos, com opiniões diversas, com fins e objetivos comuns pertinentes a escola como organização social à serviço da formação humana e cidadã, ao contrário fixa-se na pura e simples indicação do que se deve comprar e na aprovação dos recursos públicos financeiros.

Diante disso, trazemos a definição que segue abaixo:

A gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois ela envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada de uma nova proposta pedagógica que a exige. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo (SPOSITO, 1990, p 55).

Desta forma, o Conselho Escolar poderá começar a experimentar outros fazeres, desencadeando, um movimento de apropriação desse colegiado por todos os segmentos que dele fazem parte. É necessário, para isso, que todos os segmentos passem a dar suas contribuições promovendo momentos que ampliem a participação e o diálogo sobre as várias percepções encontradas no cotidiano escolar.

De forma semelhante, todos os conselheiros, poderiam investigar sobre os estrangulamentos comuns existentes no interior da escola, aferindo-os com os seus pares e colocando estas constatações como pontos de pauta nas reuniões do conselho. Explicitando um pouco mais, entende-se que todos os segmentos da escola deveriam contribuir com as interrogações que provavelmente, modificariam o contexto no qual estão inseridos, trazendo as especificidades de cada um que tem como fim, os objetivos que propuseram para a própria escola. Quando isto não acontece, cada setor vive sua burocracia, perdendo-se em si mesmo.

Porém, o que os estudos constata é que os segmentos ocupam lugares importantes de acomodação na estrutura do Conselho Escolar. Os alunos, pais e funcionários ao julgarem os professores como sabedores dos destinos da escola, eximem-se das discussões e das proposições que poderiam originar uma participação efetivamente democrática e os membros do magistério, de posse do conhecimento e dos lugares do saber, conduzem os destinos da escola e preservam a velha estrutura tradicional da instituição escolar.

Isto evidenciou-se nas reuniões dos Conselhos Escolares observadas nas escolas em estudo. Na maior parte do tempo os usuários dos serviços educacionais, acrescidos dos funcionários das escolas, permanecem calados e sem omitir opinião sobre os assuntos tratados, sendo as reuniões dominadas, visivelmente pelos professores da escola. Esta é uma prática instituída e que parece não despertar nenhuma estranheza por parte dos conselheiros.

Como escreve Gadotti (1995, p. 202):

...descentralização e autonomia caminham juntos. A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se.

Portanto o que se propõe ao Conselho Escolar, que se quer comprometido com a escola democrática e participativa, é que este discuta sobre o poder e sobre o domínio de poucos sobre quase todos. Rever o instituído. E esta é uma tarefa necessária desse colegiado que se quer reinventar, perguntar e propor sobre a forma com que poderão contar com a participação efetiva de todos os segmentos

que o compõe.

Por fim é importante ter-se claro que:

É preciso aprender e refletir, constantemente, sobre as experiências participativas que foram desenvolvidas e estão ocorrendo ao nosso redor, pois mesmo uma instituição que obteve sucesso em implantar estruturas participativas e, com isto, envolveu pais, alunos, professores e funcionários em questões relativas à gestão da escola, não tem assegurada a perenidade desta participação (WERLE, 1999, p. 86).

A democracia está caminhando a passos lentos e não há garantia de que terá êxito no espaço escolar, ainda impregnado de traços tecnicistas e centralizadores. Essa democracia que deve radicalizar-se nas relações entre educador e educando como dois sujeitos em interação, não deve ser negada na organização destas relações, na gestão da escola.

6- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICA

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 7ed. SP: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2000.
- Ball, Stephen J.. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001 ISSN 1645-1384 (online) <www.curriculosemfronteiras.org>
- BARROSO, João. O reforço da autonomia escolar e a flexibilidade da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo; Cortez, 1998, p. 11-32.
- BERNARTT, Maria de Lourdes & SIGNORINI, Noeli Tereza Pastro. **A Pesquisa sob os Pressupostos do Materialismo-Histórico Dialético na Formação do Profissional da Educação**. (Texto S/D)
- BIANCHETTI, Lucidio. **Da Chave de fenda ao Laptop. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Ed. UnB, 1986.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: para uma teoria geral da política**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz Eterna, 1997.
- _____. **A teoria das formas de governo**. 7ª ed. Brasília: UNB, 1994.
- _____. **Igualdade e liberdade**. 4ª Ed. Rio de Janeiro : Ediouro, 2000.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** Col. Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional - 9394/96**, Senado, Brasil.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**, 1988.

- CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In Tommasi, Livia; Warde, Mirian Jorge & Haddad, Sergio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DAGNINO, Evelina. **Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania**. In Dagnino, Evelina. *Anos 90 - política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 Março 2007. Pré-publicação.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional, In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). **Autonomia da escola; princípios e propostas**. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1997.
- GADOTTI, M. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. In L. H. da Silva e J. C. de Azevedo (orgs.), **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes. 1995.
- GAMBOA, Silvio A. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto, In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.
- GENTILLI, Pablo & Silva, Tomas Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Movimentos sociais e luta pela moradia**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- _____. **Conselhos gestores e participação sóciopolítica**. São Paulo : Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v.84).
- _____. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Revista Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006
- GOUVÊA, Antonio Fernando de. Política educacional e construção da cidadania. In Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clovis & Santos, Edmilson. **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 5ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- LIBANEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, JOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo

Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v. 4).

MELUCCI, Alberto. **Um objetivo para os movimentos sociais?** São Paulo: Lua Nova, 1989.

McPHERSON, C. B. **A Democracia Liberal**, São Paulo: Zahar. 1978

MITTER, Wolfgang A Educação no Processo de Globalização: algumas considerações sobre um debate atual e controverso, **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n.75, p.23-34, jul. 2002.

MOUSQUER, M. E. **Paradoxos da democracia: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do Ensino Público**. Tese. UFRGS. Porto Alegre: 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Coleção tema sociais. 9ª ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

NEVES, L. **Brasil 2000: nova divisão do trabalho na Educação**. 2ed. SP: Xamã, 2000

OLIVEIRA, Dalila & DUARTE, Marisa (Org) **Política e Trabalho na Escola: Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica**, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PAGGI, Karina Preisig e GUARESCHI, Pedrinho A. **O desafio dos limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos**. Petrópolis : Vozes, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo : Ática, 2000.

_____. **Administração escolar; Introdução crítica**. 11 ed. São Paulo : Cortez, 2002.

_____. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. 3 ed. Petrópolis : Vozes, 1999.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **Brasil: da Independência aos dias de hoje**. 6 ed. São Paulo : Ática, 1993. (Coleção História e Vida, v. 2).

REDIN, Euclides. **Não se faz Universidade para satisfazer o mercado de trabalho**. A Paixão de Aprender. Porto Alegre, nº 14, p. 10-3, nov. 2001.

_____. **Nova fisionomia da escola necessária**. 1998. (texto)

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual nº 10.576 de 14 de novembro de 1995** Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Publicação da Secretaria da Educação do Estado do rio Grande do Sul.

_____. **Lei Estadual nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001**. Altera a Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Publicação da Secretaria da Educação do Estado do rio Grande do Sul.

_____. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**.1989.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes,

1984.

ROMÃO, José Eustáquio. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; (orgs). **Autonomia da escola; princípios e propostas**. 2 ed. São Paulo : Cortez, p. 91-102. 1997.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 20, n. 69, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abril 2007. Pré-publicação.

ROSSI, Clóvis. **Militarismo na América Latina**. 2 ed. São Paulo : Brasiliense, 1984. (coleção Tudo é História, v.46).

SILVA, 1996 SILVA, Luis Heron (org.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe**, Rio de Janeiro: Moraes Editores, 1981.

SPOSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.15, nº 1, p. 52-56, jan-jun. 1990.

SOARES, M., 2000 SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In Dagnino, Evelina (org). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge & Haddad, Sergio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez: 2000.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

VALE, Ana Maria. **Educação popular na escola pública**. 2 ed. São Paulo : Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v.8).

VICENTINO, Cláudio. **Brasil: período imperial e republicano**. 11 ed. São Paulo: Scipione, 1998. (Coleção História Memória Viva, v. 2).

WEFFORT, Francisco Correa. **Por que democracia?** São Paulo : Brasiliense, 1984.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselhos Escolares: desafio em construção. In: CASTRO, Marta Luz Sisson de. *Sistemas e instituições: Repensando a Teoria na Prática/18*. **Anais. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 1997. (v. 3).

_____. Processos participativos: uma revisão de estudos. **Cadernos CEDAE**. Práticas democráticas e gestão da escola básica. EDIPUCRS : Porto Alegre, nº 5, p. 69-88. 1999.

_____. Papel dos Especialistas nos Conselhos Escolares. **Cadernos CEDAE**. Qualidade e gestão da escola básica. EDIPUCRS : Porto Alegre, nº 4, p. 77-102. 1998.

WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO I

**PESQUISA SOBRE CONSELHOS ESCOLARES: CONSTITUIÇÃO E FUNÇÃO
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
QUESTIONÁRIO N° 1**

1. *Qual segmento você representa dentro do conselho escolar?*

() Professores; () Funcionários; () Alunos; () Pais ou responsáveis;

() Outro:

2. *O que levou você a fazer parte do Conselho Escolar de sua escola?.....*

.....
.....
.....

3. *A quanto tempo você faz parte do Conselho Escolar de sua escola?*

() Menos de 6 meses; () Entre 6 meses e 1 ano; () Entre 1 ano e 2 anos;

() 2 anos ou mais;

4. *Como foi o processo para sua escolha como representante no conselho em sua escola? () Eleição; () Indicação; () Outro:*

4.1- *Você foi eleito pelo seu segmento (professor eleito por professor, funcionário por funcionário, aluno por aluno pai por pais)?.....*

.....

5. *No seu entender, quais a(s) função/funções do Conselho Escolar?.....*

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. *O Conselho Escolar de sua escola está desempenhando adequadamente esta(s) função/funções? () Sim () Não*

Por quê:.....
.....

7. *A proporcionalidade na composição do conselho (número de professores, alunos, funcionários e pais), a seu ver, é adequada? () Sim () Não*

- *Que mudanças poderiam ser feitas:.....*

ANEXO II

LEI Nº 10.576 DE 14 DE NOVEMBRO DE 1995.

ALTERADA PELA LEI Nº 11.695, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2001.

Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.

Faço saber, em cumprimento ao disposto no artigo 82, inciso IV, da Constituição do Estado, que a Assembléia Legislativa aprovou e eu sanciono e promulgo a lei seguinte:

Título I

Da Gestão Democrática do Ensino Público

Art. 1º - A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes 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 e 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.

Art. 2º - Os estabelecimentos de ensino serão instituídos como órgãos relativamente autônomos, dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, financeira e pedagogia específica de cada setor.

Art. 3º - Todo estabelecimento de ensino está sujeito à supervisão do Governador e do Secretário de Estado da Educação, na forma prevista para as entidades da Administração Indireta.

Capítulo I

Da Autonomia na Gestão Administrativa

Seção I

Disposições Gerais

Art. 4º - A administração dos estabelecimentos de ensino será exercida pelos seguintes órgãos:

- I - Diretor;
- II - Vice-Diretor ou Vice-Diretores;
- III - Conselho Escolar.

Art. 5º - A autonomia da gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino será assegurada:

- I - pela indicação do Diretor, mediante votação direta da comunidade escolar;
- II - pela escolha de representantes de segmentos da comunidade no Conselho Escolar;
- III - pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar;
- IV - pela atribuição de mandato ao Diretor indicado, mediante votação direta da comunidade escolar;
- V - pela destituição do Diretor, na forma regulada nesta lei.

Seção II

Dos Diretores e Vice-Diretores

Art. 6º - A administração do estabelecimento de ensino será exercida pelo Diretor e pelo(s) Vice-Diretor(es), em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, respeitadas as disposições legais.

Art. 7º - Os Diretores das escolas públicas estaduais poderão ser indicados pela comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino, mediante votação direta.

Parágrafo 1º - Entende-se por comunidade escolar, para efeito desta lei, o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, membros do Magistério e demais servidores públicos, em efetivo exercício no estabelecimento de ensino. (Parágrafo único renumerado para 1º pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 2º - Para os fins desta lei, entende-se por servidor o integrante do Quadro de Servidores de Escola, criado pela Lei nº 11.407, de 6 de janeiro de 2000. (Parágrafo incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 8º - São atribuições do Diretor:

I - representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;

II - coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do projeto administrativo-financeiro-pedagógico, através do Plano Integrado de Escola, observadas as políticas públicas da Secretaria da Educação;

III - coordenar, a implementação do Projeto Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;

IV - submeter ao Conselho Escolar, para apreciação e aprovação, o Plano de Aplicação dos recursos financeiros;

V - submeter à aprovação da Secretaria da Educação o Plano Integrado da Escola;

VI - organizar o quadro de recursos humanos da escola com as devidas especificações, submetendo-o à apreciação do Conselho Escolar e indicar à Secretaria da Educação os recursos humanos disponíveis para fins da convocação de que trata o art. 56, da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, com a redação dada por esta lei, mantendo o respectivo cadastro atualizado, assim como os registros funcionais dos servidores lotados na escola;

VII - submeter ao Conselho Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentar, a prestação de contas prevista no artigo 73;

VIII - divulgar à comunidade escolar, a movimentação financeira da escola;

IX - coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico-administrativo-financeiras desenvolvidas na escola;

X - apresentar, anualmente, ao Conselho Escolar os resultados da avaliação interna e externa da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;

XI - apresentar, anualmente, à Secretaria da Educação e à comunidade escolar a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano Integrado de Escola, a avaliação interna da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;

XII - manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação;

XIII - dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos órgãos do Sistema de Ensino;

XIV - cumprir e fazer cumprir a legislação vigente.

Art. 9º - O período de administração do Diretor corresponde a mandato de 3 (três) anos, permitidas reconduções. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo único - A posse do Diretor ocorrerá ao final do ano letivo, em data a ser marcada pela Secretaria da Educação.

Art. 10 - A vacância da função de Diretor ocorrerá por conclusão da gestão, renúncia, destituição, aposentadoria ou morte.

Parágrafo único - A decisão final desfavorável ao candidato, em recurso sobre impugnação de registro de candidatura e o seu afastamento por período superior a 2 (dois) meses, excetuando-se os casos de Licença para Tratamento de Saúde, Licença à Gestante, Licença à

Adotante, Licença por Motivo de Doença em Pessoa da Família e Licença para Concorrer a Mandato Público Eletivo, implicará vacância da função. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 11 - Ocorrendo a vacância da função de Diretor, excetuada a hipótese prevista no artigo 12, iniciar-se-á o processo de nova indicação, conforme o previsto nos artigos 22, 23 e 24 desta lei, no prazo máximo de 10 (dez) dias letivos.

Parágrafo único - No caso do disposto neste artigo, a Direção indicada completará o mandato de seu antecessor.

Art. 12 - Ocorrendo a vacância da função de Diretor, no ano anterior ao término do período, completará o mandato: (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

I - o Vice-Diretor, substituto legal do Diretor;

II - no impedimento do Vice-Diretor referido no inciso anterior e, havendo mais de um Vice-Diretor, dentre estes, o que tiver mais tempo de serviço público estadual; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

III - não havendo Vice-Diretor(es) ou no impedimento deste(s), o membro do Magistério ou servidor, em exercício no estabelecimento de ensino, com mais tempo de serviço público estadual, respectivamente. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 13 - A destituição do Diretor indicado somente poderá ocorrer motivadamente:

I - após sindicância, em que seja assegurado o direito de defesa, em face da ocorrência de fatos que constituam ilícito penal, falta de idoneidade moral, de disciplina, de assiduidade, de dedicação ao serviço ou de deficiência ou infração funcional, previstas na legislação pertinente; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

II - por descumprimento desta lei, no que diz respeito a atribuições e responsabilidades.

Parágrafo 1º - O Conselho Escolar, mediante decisão fundamentada e documentada, pela maioria absoluta de seus membros, e o Secretário de Estado da Educação, mediante despacho fundamentado, poderão propor ou determinar a instauração de sindicância, para os fins previstos neste artigo.

Parágrafo 2º - A sindicância será concluída em 30 (trinta) dias.

Parágrafo 3º - O Secretário de Estado da Educação poderá determinar o afastamento do indiciado durante a realização da sindicância, assegurado o retorno ao exercício das funções, caso a decisão final seja pela não destituição.

Art. 14 - Nas escolas com apenas 1 (um) membro do Magistério, este será designado Diretor.

Art. 15 - O Vice-Diretor do estabelecimento de ensino será escolhido pelo Diretor dentre os membros do Magistério e servidores, em exercício no estabelecimento de ensino e, desde que preencha os requisitos dos incisos I e II do art. 20 e seus §§ 1º e 2º, poderá ser designado seu substituto legal, assumindo a função sob o compromisso de, em 6 (seis) meses, frequentar curso de qualificação para Diretores. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 1º - Os estabelecimentos de ensino com mais de 1.000 (mil) alunos com 3 (três) turnos de funcionamento e que não contem com Assistente Administrativo Financeiro, terão um Vice-Diretor-Geral com carga de 40 horas semanais. (Parágrafo único renumerado para 1º pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 2º - A escolha dos demais Vice-Diretores deverá recair entre os membros do Magistério ou servidores, em exercício no estabelecimento de ensino, que possuam habilitação correspondente, no mínimo, à exigida para o nível de ensino em que atuarão. (Parágrafo incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 16 - Os Vice-Diretores de estabelecimento de ensino com mais de 100 (cem) e até 250 (duzentos e cinquenta) alunos e mais de um turno de funcionamento exercerão a função com carga horária de 20 (vinte) horas, independentemente do regime de trabalho a que estejam vinculados.

Parágrafo único - O estabelecimento de ensino com menos de 100 (cem) alunos não terá Vice-Diretor, assumindo a direção em substituição, nos impedimentos legais do titular, o membro do Magistério ou servidor, com maior titulação em Educação, em exercício na escola, que aceite. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 17 - Os estabelecimentos de ensino com mais de 250 (duzentos e cinquenta) alunos contarão com Vice-Diretores com carga horária de 20 (vinte) horas, por turno de funcionamento, independentemente do regime de trabalho a que estejam vinculados.

Art. 18 - A designação de Vice-Diretores de estabelecimento de ensino, que funcionem em mais de um prédio em distintos endereços, obedecerá aos critérios dos artigos 15, 16 e 17, no que couber.

Seção III

Do Processo de Indicação de Diretores

Art. 19 - O processo de indicação de Diretores de estabelecimentos de ensino público estaduais será feito mediante votação direta pela comunidade escolar e exigida a participação em curso de qualificação para a função. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 20 - Poderá concorrer à função de Diretor todo membro do Magistério Público Estadual ou servidor, em exercício no estabelecimento de ensino, que preencha os seguintes requisitos: (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

I - possua curso superior na área de Educação; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

II - seja estável no serviço público estadual; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

III - concorde expressamente com a sua candidatura; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

IV - tenha, no mínimo, 3 (três) anos de efetivo exercício no Magistério Público Estadual ou no serviço público estadual; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

V - comprometa-se a frequentar curso para qualificação do exercício da função que vier a ser convocado após indicado; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

VI - apresente plano de ação para implementação das ações junto à comunidade. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 1º - Nas escolas de ensino fundamental incompleto até a 4ª série ou equivalente, e de educação infantil poderá concorrer o membro do Magistério Público Estadual e/ou servidor habilitado em nível médio-modalidade Normal. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 2º - Nas escolas técnicas estaduais, não havendo candidatos habilitados, será facultada a indicação de membro do Magistério Público Estadual e/ou servidor, em exercício na mesma, que comprove titulação mínima específica de técnico, correspondente à terminalidade do respectivo estabelecimento de ensino. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 3º - Nenhum candidato poderá concorrer, simultaneamente, em mais de um estabelecimento de ensino. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 21 - Terão direito de votar:

I - os alunos regularmente matriculados em escola, a partir da 4ª série, ou maiores de 12 (doze) anos;

II - os pais, os responsáveis legais ou os responsáveis perante a escola, dos alunos menores de 18 (dezoito) anos; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

III - os membros do Magistério e os servidores públicos em exercício na escola no dia da votação.

Parágrafo 1º - (Parágrafo suprimido pela Lei 11.695, de 10 de dezembro de 2001) .

Parágrafo 2º - Ninguém poderá votar mais de uma vez no mesmo estabelecimento de ensino, ainda que seja pai ou responsável por mais de um aluno, represente segmentos diversos ou acumule cargos ou funções.

Art. 22 - A indicação processar-se-á por voto direto, secreto e facultativo, proibido o voto por representação.

Parágrafo 1º - A Secretaria da Educação, observado o disposto no art. 28, fixará a data da indicação que deverá ser a mesma para todos os estabelecimentos de ensino, a cada 3 anos. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 2º - A votação somente terá validade se a participação mínima do segmento pais/alunos for de 30% (trinta por cento), e do segmento Magistério/servidores atingir 50% (cinquenta por cento), do respectivo universo de eleitores.

Parágrafo 3º - Na hipótese de um dos segmentos não atingir o percentual de participação previsto no parágrafo anterior, processar-se-á nova votação dentro de 8 (oito) dias.

Parágrafo 4º - Se, ainda assim, não for atingido o percentual mínimo, a Secretaria da Educação designará Diretor aquele que, em exercício na escola, apresentar maior titulação na área da educação. (Redação dada pela Lei nº 11.304, de 14 de janeiro de 1999)

Parágrafo 5º - Não aceitando o membro do Magistério ou o servidor a designação prevista no parágrafo anterior, será designado o que se lhe seguir em titulação, e assim, sucessivamente até que se logre o provimento da função. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 6º - Havendo empate, na hipótese dos §§ 4º e 5º, será designado o membro do Magistério ou o servidor com mais idade. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 7º - Se, na hipótese do § 5º, nenhum professor ou servidor aceitar a designação, o Secretário da Educação poderá indicar um professor ou servidor de uma outra escola. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 23 – (Artigo suprimido pela Lei 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 24 - Será considerado indicado o candidato que obtiver 50% (cinquenta por cento) mais um dos votos válidos, não computados os votos brancos e nulos.

Parágrafo 1º - na hipótese de haver mais de dois candidatos e de nenhum alcançar o percentual de votos previstos no "caput" deste artigo, far-se-á nova votação em segundo turno, até 15 (quinze) dias após a proclamação do resultado.

Parágrafo 2º - Se no resultado do 1º turno permanecer em segundo lugar mais de um candidato com a mesma votação, qualificar-se-á ao 2º turno o de mais idade.

Art. 25 - Para dirigir o processo de indicação nas escolas será constituída uma Comissão Eleitoral e, para atuar em grau de recurso, comissões regionais e estadual. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 1º - A Comissão Eleitoral, que se instalará na primeira quinzena do mês de setembro do último ano do mandato do Diretor, terá composição paritária com 01 (um) ou 02 (dois) representantes de cada segmento que compõe a Comunidade Escolar e elegerá seu Presidente dentre os seus membros maiores de 18 (dezoito) anos.

Parágrafo 2º - Será constituída e instalada, por iniciativa dos Coordenadores Regionais de Educação, concomitantemente com a Comissão Eleitoral, uma Comissão Regional em cada Coordenadoria, com competência para decidir, no prazo de 72 (setenta e duas) horas, os recursos interpostos de decisões da Comissão Eleitoral, com a seguinte composição: (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

I - o Coordenador Regional de Educação, que a presidirá e mais 2 (dois) representantes da Coordenadoria Regional de Educação; (Alínea a transformada em inciso I pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

II - um representante regional do segmento pais, 1 (um) representante do segmento alunos e 1 (um) representante regional do segmento Magistério/servidores indicados por suas entidades de representação. (Alínea b transformada em inciso II pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 3º - A Comissão Estadual, constituída e instalada por iniciativa do Secretário da Educação concomitantemente com as demais, terá competência para decidir em última instância, na forma e prazo regulamentares, sobre as questões decididas em grau de recurso pelas Comissões Regionais e terá a seguinte composição: (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

I - dois representantes da Secretaria da Educação; (Alínea a transformada em inciso I pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

II - um representante da Procuradoria-Geral do Estado; (Alínea b transformada em inciso II pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

III - um representante estadual do segmento pais, 1 (um) representante estadual do segmento alunos e 1 (um) representante estadual do segmento Magistério e 1 (um) representante estadual do segmento servidores, indicados por suas entidades de representação. (Alínea c transformada em inciso III pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 4º - Somente poderão compor a Comissão Eleitoral, como representantes de seu segmento, alunos com idade mínima de 14 (quatorze) anos completos, ou aqueles matriculados, a partir da 4ª série, ou equivalente. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 5º - Os trabalhos das Comissões serão registrados em ata.

Art. 26 - Os membros da Comissão Eleitoral serão eleitos em assembléias-gerais dos respectivos segmentos, convocadas pelo Conselho Escolar e, na sua inexistência pelo Diretor da escola.

Art. 27 - Os membros do Magistério ou servidores, integrantes da Comissão Eleitoral, não poderão ser candidatos à direção de estabelecimentos de ensino. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo único - O disposto neste artigo não se aplica aos estabelecimentos de ensino com até 05 (cinco) membros do Magistério Público Estadual.

Art. 28 - A comunidade escolar, com direito a votar, de acordo com o artigo 21 desta lei, será convocada pela Comissão Eleitoral, através de edital, na segunda quinzena de setembro, para, na segunda quinzena de outubro, proceder-se à indicação.

Parágrafo 1º - O edital, que será afixado em local visível na escola, indicará:

- a) pré-requisitos e prazos para inscrição, homologação e divulgação dos candidatos;
- b) dia, hora e local de votação;
- c) credenciamento de fiscais de votação e apuração;
- d) outras instruções necessárias ao desenvolvimento do processo de indicação.

Parágrafo 2º - A Comissão remeterá aviso do edital aos pais ou responsáveis por alunos, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias da data da realização da votação.

Art. 29 - O candidato a Diretor deverá entregar à Comissão Eleitoral, até 15 (quinze) dias após a publicação do edital, juntamente com o pedido de inscrição:

I - comprovante de habilitação;

II - comprovante de tempo de efetivo exercício no Magistério Público Estadual e/ou serviço público estadual; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

III - declaração escrita de concordância com sua candidatura e participação em cursos de qualificação, caso seja indicado; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

IV - declaração de disponibilidade para cumprimento do regime de trabalho de 40 horas.

Parágrafo 1º - O candidato a Diretor deverá entregar à Comissão Eleitoral, no ato da sua inscrição, o plano de ação visando à melhoria da qualidade do desempenho escolar.

Parágrafo 2º - A Comissão Eleitoral publicará e divulgará o registro dos candidatos, no primeiro dia útil após o encerramento do prazo das inscrições, na forma a ser estabelecida em regulamento.

Parágrafo 3º - Qualquer membro da comunidade escolar poderá impugnar candidato que não satisfaça os requisitos desta lei, fundamentadamente e por escrito, no prazo de 24 horas, a contar da publicação a que se refere o parágrafo 2º deste artigo.

Parágrafo 4º - Na escola em que não houver impugnações a Comissão Eleitoral, de imediato, homologará as candidaturas, dando publicidade ao ato no prazo de 24 horas.

Parágrafo 5º - Havendo impugnações, estas serão decididas pela Comissão Eleitoral, no prazo de 72 horas, contadas do término do prazo de que trata o parágrafo 3º.

Parágrafo 6º - Das decisões referidas no parágrafo anterior cabe recurso com efeito suspensivo para a Comissão referida no parágrafo 2º do artigo 25, na forma e prazo a serem estabelecidos em regulamento.

Parágrafo 7º - Na hipótese do parágrafo 6º, a decisão sobre as impugnações será publicada, juntamente com a homologação das candidaturas, quando for o caso, no prazo de 24 horas.

Art. 30 - Ressalvado o disposto no artigo 25, não será permitida a participação de elemento estranho à comunidade escolar no processo de indicação.

Art. 31 - A Comissão Eleitoral disporá da relação dos integrantes da comunidade escolar, conforme definida no parágrafo único do artigo 7º desta lei.

Art. 32 - A Comissão Eleitoral credenciará até 3 fiscais por candidato, para acompanhar o processo de votação, escrutínio e divulgação dos resultados.

Art. 33 - Caberá à Comissão Eleitoral:

I - organizar a apresentação em debate público para a comunidade escolar dos planos de ação dos candidatos inscritos;

II - constituir as mesas eleitorais/escrutinadoras necessárias a cada segmento, com um Presidente e um Secretário para cada mesa, escolhidos dentre os integrantes da comunidade escolar;

III - providenciar todo o material necessário ao processo de indicação;

IV - orientar previamente os mesários sobre o processo de indicação;

V - definir e divulgar o horário de funcionamento das urnas, com antecedência mínima de 72 (setenta e duas) horas, de forma a garantir a participação do conjunto da comunidade escolar.

Art. 34 - A ata da mesa será lavrada e assinada pelos integrantes da mesa eleitoral/escrutinadora e pelos fiscais, uma vez recebidos e contados os votos.

Art. 35 - A ata da votação será lavrada e assinada pelos membros da Comissão Eleitoral e pelos fiscais, devendo ser arquivada na escola juntamente com a documentação relativa ao processo de indicação.

Art. 36 - Qualquer impugnação relativa ao processo de indicação será argüida, por escrito, no ato de sua ocorrência, à Comissão Eleitoral que decidirá de imediato dando ciência ao impugnante, colhendo sua assinatura bem como a do impugnado, quando couber. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 1º - Da decisão referida no *caput*, caberá recurso, no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, a contar da ciência das partes, à Comissão Regional. (Parágrafo único renumerado pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 2º - Recebido o recurso referido no parágrafo anterior, a Comissão Regional, de imediato, dará ciência à parte interessada para que, no prazo de 24 (vinte e quatro) horas apresente contestação. (Parágrafo incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 3º - A Comissão Regional decidirá o recurso, no prazo de 72 (setenta e duas) horas. (Parágrafo incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 4º - Da decisão mencionada no § 3º, cabe recurso, acompanhado de manifestação da parte contrária, no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, à Comissão Estadual que decidirá em 72 (setenta e duas) horas. (Parágrafo incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 37 - Concluído o processo, a Comissão Eleitoral comunicará os resultados ao Presidente do Conselho Escolar e ao Diretor da escola que, em 3 (três) dias, dará ciência dos mesmos à autoridade competente.

Parágrafo 1º - Será encaminhado à Secretaria da Educação, juntamente com os resultados da indicação, o Plano Integrado da Escola e o compromisso do Diretor indicado de implementá-lo.

Art. 38 - Se a escola não realizar o processo de indicação, por falta de candidatos, será designado Diretor o membro do Magistério ou o servidor, estáveis, em efetivo exercício na escola, que possuírem maior titulação na área educacional, o qual deverá em até 6 (seis) meses frequentar curso de qualificação para a função. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 1º - Aplica-se à hipótese prevista no "caput" deste artigo o disposto nos parágrafos quinto e sexto do artigo 22.

Parágrafo 2º - Na hipótese de nenhum professor da Escola aceitar a designação, conforme o artigo 22, o Secretário da Educação poderá designar, para Diretor, professor de uma outra escola.

Art. 39 - O processo de indicação do Diretor nos estabelecimentos de ensino estaduais, criados após a publicação desta lei, será iniciado no prazo de 90 (noventa) dias, contados da publicação do ato de autorização de funcionamento.

Parágrafo único - Enquanto não assumir o Diretor indicado, nos termos desta lei, será designado para dirigir a escola membro estável do Magistério ou servidor, estáveis, em exercício no estabelecimento de ensino, que possuir maior titulação na área da Educação e que aceite a indicação. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Seção IV

Dos Conselhos Escolares

Art. 40 - Os estabelecimentos de ensino estadual contarão com Conselhos Escolares constituídos pela direção da escola e representantes eleitos dos segmentos da comunidade escolar. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 41 - Os Conselhos Escolares, resguardados os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da Secretaria da Educação, terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras.

Art. 42 - São atribuições do Conselho Escolar, dentre outras:

I - elaborar seu próprio regimento;

II - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola;

III - adentrar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola;

IV - aprovar o Plano de aplicação financeira da escola;

V - apreciar a prestação de contas do Diretor;

VI - divulgar, quadrimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

VII - coordenar, em conjunto com a direção da escola, o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;

VIII - convocar assembléias-gerais dos segmentos da comunidade escolar;

IX - encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância para os fins de destituição de Diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;

X - recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir, e não previstas no regimento escolar;

XI - analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho;

XII - analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas;

XIII - apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar. (Inciso incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 43 - Cabe ao(s) conselheiro(s) representar seu segmento discutindo, formulando e avaliando internamente propostas para serem apresentadas nas reuniões do Conselho.

Art. 44 - O Conselho Escolar será composto por número ímpar de conselheiros, não podendo ser inferior a 5 (cinco), nem exceder a 21 (vinte e um), respeitada a sua tipologia, conforme tabela constante no quadro anexo. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo único - O Conselho Escolar das escolas com até 2 (dois) membros do Magistério Público Estadual poderá ser composto por um mínimo de 03 (três) integrantes. (Parágrafos 1º e 2º renumerados para parágrafo único pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 45 - A Direção da escola integrará o Conselho Escolar, representada pelo Diretor, como membro nato e, em seu impedimento, por um de seus Vice-Diretores, por ele indicado.

Parágrafo único - é vedada a participação do Diretor ou do seu representante nas reuniões do Conselho Escolar, quando a pauta tratar de assunto relativo a atos da Direção da Escola, exclusivamente.

Art. 46 - Todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão estar representados no Conselho Escolar, assegurada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) para pais e alunos e 50% (cinquenta por cento) para membros do Magistério e servidores.

Parágrafo 1º - No impedimento legal do segmento/aluno ou do segmento/pais, o percentual de 50% (cinquenta por cento) será completado, respectivamente, por representantes de pais e alunos.

Parágrafo 2º - Na inexistência do segmento de servidores, o percentual de 50% (cinquenta por cento) será complementado por representantes, dos membros do Magistério.

Art. 47 - A eleição dos representantes dos segmentos da comunidade escolar que integrarão o Conselho Escolar, bem como a de respectivos suplentes, se realizará na escola em cada segmento, por votação direta e secreta, uninominalmente, ou através de chapas em eleição proporcional, na mesma data, observado o disposto nesta lei.

Parágrafo 1º - Se a eleição se realizar através de chapa com proporcionalidade, o total de votos em cada chapa determinará o número de membros que a representará no Conselho Escolar.

Parágrafo 2º - Para efeito de aferição dos nomes eleitos, dentro do critério de proporcionalidade, será observada a ordem de inscrição dos candidatos na constituição das chapas por segmento.

Art. 48 - Terão direito a votar na eleição:

I - os alunos, regularmente matriculados na escola a partir da 4ª série ou maiores de 12 (doze) anos;

II - os pais, ou os responsáveis pelo aluno perante a escola, dos alunos menores de 18 (dezoito) anos;

III - os membros do Magistério e os demais servidores públicos em exercício na escola no dia da eleição.

Parágrafo único - Ninguém poderá votar mais de uma vez no mesmo estabelecimento de ensino, ainda que seja pai ou responsável por mais de um aluno, represente segmentos diversos ou acumule cargos ou funções.

Art. 49 - Poderão ser votados todos os membros da comunidade escolar arrolados nos incisos do artigo 48.

Art. 50 - Os membros do Magistério e demais servidores, que possuam filhos regularmente matriculados na escola, poderão concorrer somente como membros do Magistério ou servidores, respectivamente.

Art. 51 - Observadas, no que couberem, as disposições do artigo 25 desta lei, será constituída uma Comissão Eleitoral para dirigir o processo da eleição e comissões regionais e estadual para atuarem em grau de recurso.

Parágrafo 1º - A Comissão Eleitoral será instalada no primeiro semestre, preferencialmente em abril e, em qualquer época, quando da organização do primeiro Conselho Escolar.

Parágrafo 2º - A Comissão Eleitoral convocará assembléia-geral da comunidade escolar para definir a forma de eleição, conforme artigo 47 desta lei, e definir o regimento eleitoral.

Art. 52 - Os membros da Comissão Eleitoral serão eleitos em assembléias-gerais dos respectivos segmentos, convocadas pelo Conselho Escolar e na sua inexistência, pelo Diretor da escola.

Art. 53 - Os membros da comunidade escolar integrantes da Comissão Eleitoral não poderão concorrer como candidatos ao Conselho Escolar.

Parágrafo único - O disposto neste artigo não se aplica aos membros do Magistério dos estabelecimentos de ensino, que contarem com até 05 (cinco) membros do Magistério, nem aos servidores em idêntica situação.

Art. 54 - A comunidade escolar, com direito de votar, de acordo com o artigo 48 desta lei, será convocada pela Comissão Eleitoral, através de edital, na segunda quinzena de abril, para, na segunda quinzena de maio, proceder-se à eleição.

Parágrafo 1º - O edital, que será afixado em local visível na escola, indicará:

- a) pré-requisitos e prazos para inscrição, homologação e divulgação das nominatas ou chapas;
- b) dia, hora e local de votação;
- c) credenciamento de fiscais de votação e apuração;
- d) outras instruções necessárias ao desenvolvimento do processo eleitoral.

Parágrafo 2º - A Comissão remeterá o aviso do edital aos pais ou responsáveis por alunos, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

Art. 55 - Os candidatos ou as chapas deverão ser registrados junto à Comissão Eleitoral até 15 (quinze) dias antes da realização das eleições.

Art. 56 - Da eleição será lavrada ata, que assinada pelos membros da Comissão Eleitoral, ficará arquivada na escola.

Art. 57 - Qualquer impugnação relativa ao processo de votação deverá ser argüida à Comissão Eleitoral, no ato de sua ocorrência e decidida de imediato.

Parágrafo único - Da decisão referida no "caput" caberá recurso, na forma e prazos regulamentares, para as comissões regionais.

Art. 58 - O Conselho Escolar tomará posse no prazo de até 15 (quinze) dias após sua eleição.

Parágrafo 1º - A posse do primeiro Conselho Escolar será dada pela Direção da escola e, dos seguintes, pelo próprio Conselho Escolar.

Parágrafo 2º - O Conselho Escolar elegerá seu presidente dentre os membros que o compõem, maiores de 18 (dezoito) anos.

Art. 59 - O mandato de cada membro do Conselho Escolar terá a duração de 2 (dois) anos, permitidas reconduções. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 60 - O Conselho Escolar deverá reunir-se ordinariamente 1 (uma) vez por mês e, extraordinariamente, quando for necessário, por convocação:

- I - de seu Presidente;
- II - do Diretor da escola;
- III - da metade mais um de seus membros.

Parágrafo único - A função de membro do Conselho Escolar não será remunerada.

Art. 61 - O Conselho Escolar funcionará somente com "quorum" mínimo de metade mais 1 (um) de seus membros.

Parágrafo único - Serão válidas as deliberações do Conselho Escolar tomadas por metade mais 1 (um) dos votos dos presentes à reunião.

Art. 62 - Ocorrerá a vacância de membro do Conselho Escolar por conclusão do mandato, renúncia, desligamento da escola ou destituição, aposentadoria ou morte.

Parágrafo 1º - O não-comparecimento injustificado do membro do Conselho a 03 (três) reuniões ordinárias consecutivas ou a 05 (cinco) reuniões ordinárias ou extraordinárias alternadas, também, implicará vacância da função de Conselheiro.

Parágrafo 2º - O pedido de destituição de qualquer membro só poderá ser aceito pelo Conselho se aprovado em assembléia-geral do segmento, cujo pedido de convocação venha acompanhado de assinatura de, no mínimo, 20% (vinte por cento) de seus pares e de justificativa.

Parágrafo 3º - No prazo mínimo de 15 (quinze) dias, preenchidos os requisitos do parágrafo 1º, o Conselho convocará uma assembléia-geral do respectivo segmento escolar, quando os pares, ouvidas as partes, deliberarão sobre o afastamento ou não do membro do Conselho Escolar, que será destituído se a maioria dos presentes à assembléia assim o decidir.

Art. 63 - Cabe ao suplente:

I - Substituir o titular em caso de impedimento;

II - completar o mandato do titular em caso de vacância.

Parágrafo único - Caso algum segmento da comunidade escolar tenha a sua representação diminuída, o Conselho providenciará a eleição de novo representante com seu respectivo suplente, no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a vacância.

Art. 64 - Os estabelecimentos de ensino do Estado, que forem criados a partir da data da publicação desta lei, deverão possuir um Conselho Escolar em funcionamento no prazo máximo de 1 (um) ano, contado da data da publicação do ato de autorização do seu funcionamento.

Capítulo II

Da Autonomia Financeira

Art. 65 - A autonomia da gestão financeira dos estabelecimentos de ensino e das Coordenadorias Regionais de Educação objetiva o seu funcionamento e será assegurada: (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

I - pela alocação de recursos financeiros, suficientes no orçamento anual; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

II - pela transferência, periódica, à rede de escolas públicas estaduais e Coordenadorias Regionais de Educação dos recursos referidos no inciso anterior; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

III - pela geração de recursos no âmbito dos respectivos estabelecimentos de ensino, inclusive a decorrente das atividades previstas na Lei nº 10.310, de 7 de dezembro de 1994, e doações da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

IV - pelo gerenciamento de qualquer recurso financeiro, resguardados os pertencentes às entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar. (Inciso incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 66 - Fica instituído, na forma desta lei, o suprimimento mensal de recursos financeiros às escolas da rede pública estadual de ensino e às Coordenadorias Regionais de Educação para custear as suas despesas de manutenção. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 1º - Os recursos serão disponibilizados ao diretor de cada estabelecimento de ensino e ao coordenador regional de cada Coordenadoria Regional de Educação, que os

administração com prerrogativas e responsabilidades de ordenadores de despesa. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 2º - Aos recursos referidos no caput deste artigo serão agregados os oriundos de atividades desenvolvidas no âmbito de cada estabelecimento de ensino, as doações de pessoas físicas e jurídicas, bem como de outros recursos públicos transferidos. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 3º - Os recursos adicionais próprios da escola, elencados no parágrafo anterior, serão escriturados como receita do Estado e integrarão a prestação de contas. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 67 - As despesas referidas no artigo anterior, compreendem:

I - as necessárias para a manutenção e desenvolvimento do ensino, exceto despesas com pessoal não decorrentes de parcelas indenizatórias;

II - a aquisição de móveis e equipamentos; e

III - a realização de obras de pequeno porte e outras conforme autorização, incluídas as obras em prédios locados.

Art. 68 - A Secretaria da Educação publicará, anualmente, no Diário Oficial do Estado, os valores destinados a cada estabelecimento de ensino e às Coordenadorias Regionais de Educação. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 69 - A aplicação dos recursos pelo Diretor de cada estabelecimento de ensino e Coordenador Regional dependerá, respectivamente, de prévia aprovação do plano de aplicação pelo Conselho Escolar e pela Secretaria da Educação, estando sujeitas à prestação de contas. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 70 - O suprimento mensal de recursos de que trata esta lei será precedido de empenho em dotações orçamentárias próprias, tendo como beneficiário o Diretor de cada estabelecimento de ensino e o Coordenador Regional de Educação de cada região. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 71 - O crédito correspondente aos suprimentos liberados ficará disponível aos Diretores das escolas e aos Coordenadores Regionais de Educação para livre movimentação. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 72 - Na realização das despesas, deverão ser observadas as disposições da Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993, bem como os princípios previstos no "caput" do artigo 19 da Constituição do Estado.

Art. 73 - A prestação de contas, demonstrando a aplicação dos recursos administrados, acompanhada de parecer conclusivo do Conselho Escolar, será encaminhada até 15 (quinze) dias após o encerramento de cada quadrimestre pelo Diretor da escola à Coordenadoria Regional de Educação, para homologação e procedimentos complementares decorrentes de seu exame. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 1º - A prestação de contas das Coordenadorias Regionais de Educação será encaminhada pelo Coordenador Regional de Educação à Secretaria da Educação na forma e prazo previstos no caput. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 2º - As prestações de contas referentes ao caput e § 1º são condições para liberação de novos suprimentos. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 3º - A Secretaria da Educação manterá as prestações de contas à disposição, para exame pela Contadoria e Auditoria-Geral do Estado - CAGE, comunicando após o encerramento de cada quadrimestre, as prestações de contas homologadas, bem como as providências adotadas em relação às pendentes. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 4º - Os valores eventualmente glosados serão restituídos pelo Diretor ou pelo Coordenador Regional no prazo de 5 (cinco) dias úteis, contados da data do recebimento da notificação, devidamente atualizados na forma dos índices aplicáveis aos débitos para com a

Fazenda Estadual, acrescidos de juros de 1% (um por cento) ao mês, aplicados pro rata die. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

§ 5º - Os valores a que se refere o parágrafo anterior, não recolhidos, serão descontados da remuneração do Diretor ou do Coordenador Regional de Educação, mediante comunicação da Secretaria da Educação à Secretaria da Fazenda. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 74 - Sem prejuízo das responsabilidades penais, civis e administrativas cabíveis, perderá a função o Diretor de escola ou Coordenador Regional de Educação que não prestar contas ou aplicar irregularmente os recursos recebidos. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Capítulo III

Da Autonomia da Gestão Pedagógica

Art. 75 - A Autonomia da Gestão Pedagógica dos estabelecimentos de ensino será assegurada:

I - pela definição, no Plano Integrado de Escola, de proposta pedagógica específica, sem prejuízo da avaliação externa;

II - pelo aperfeiçoamento do profissional da educação.

Seção I

Do Plano Integrado de Escola

Art. 76 - As escolas elaborarão sob a coordenação do Diretor, Plano Integrado de Escola, nas áreas administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com as políticas públicas vigentes, com o plano de metas da escola e com o plano de ação do Diretor.

Parágrafo 1º - O plano a que se refere o artigo anterior incluirá a proposta pedagógica da escola, elaborada com base no padrão referencial de currículo estabelecido pela Secretaria da Educação.

Parágrafo 2º - A avaliação do Plano Integrado de Escola, que se constitui na avaliação interna, será efetivada através da aferição do cumprimento das metas do Plano Integrado e da produtividade do processo escolar, com base na avaliação de desempenho dos alunos, considerando, entre outros, os índices de permanência e promoção na vida escolar.

Seção II

Do Aperfeiçoamento do Profissional da Educação

Art. 77 - A Secretaria da Educação promoverá, em parceria com as instituições de ensino superior e outras agências formadoras, ações que visem ao aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nas escolas da rede pública estadual, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

I - programas de formação em nível de habilitação com vistas à titulação, à valorização profissional e ao suprimento das necessidades; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

II - programa de formação permanente para servidores; (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

III - programas de formação continuada em serviço, com objetivo de proporcionar a reflexão e a reorientação qualificada das práticas pedagógicas considerando as diferentes realidades e especificidades, no sentido de uma educação de qualidade social. (Inciso incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Seção III

Da Avaliação Externa

Art. 78 - Todos os estabelecimentos de ensino da rede pública serão anualmente avaliados, através de um "Sistema de Avaliação da Escola", coordenado e executado pela Secretaria da Educação.

Art. 79 - Na avaliação externa ter-se-á como base o padrão referencial de currículo, as diretrizes legais vigentes e as políticas públicas.

Art. 80 - Os resultados da avaliação externa serão anualmente divulgados pela Secretaria da Educação e comunicados a cada escola da rede pública estadual e servirão como base para a reavaliação e aperfeiçoamento do Plano Integrado para o ano seguinte.

Capítulo V

Do Regime de Colaboração

Art. 81 - O Estado e os municípios, em regime de mútua colaboração na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e pré-escolar, para os fins estabelecidos neste capítulo, distribuirão seus encargos na proporção de seus recursos e das determinações constitucionais e de leis orgânicas, a que estão submetidos, obedecendo o critério da proporcionalidade de gastos, através do ajuste de matrículas.

Parágrafo único - Os recursos públicos municipais destinados à educação, nos termos do "caput" deste artigo, deverão assegurar prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório.

Art. 82 - Observando o disposto no artigo anterior, o Estado e os municípios planejarão em conjunto a distribuição dos encargos nas respectivas redes.

Parágrafo único - O planejamento conjunto visa à cooperação mútua e à concentração de esforços na melhoria da qualidade do ensino e na organização, manutenção e ampliação das redes escolares, racionalizando o aproveitamento dos recursos materiais, humanos e financeiros.

Art. 83 - O Estado criará Grupo de Assessoramento constituído, paritariamente, por representantes da Administração Estadual e da entidade representativa das Associações de Municípios, que definirá o coeficiente e proporá as metas que assegurem a proporcionalidade na mútua colaboração.

Parágrafo único - Poderão ser constituídos grupos pelos municípios, com participação paritária de representantes do Estado e da respectiva municipalidade, para acompanhamento do planejamento conjunto e proposição de medidas que objetivem o melhor resultado das ações a serem implementadas.

Art. 84 - O Grupo de Assessoramento definirá o valor padrão do gasto-aluno-ano considerando os seguintes elementos e tendo como princípio a sua aferição com base em padrões unitários de qualidade:

- a) remuneração de pessoal, qualificação, atualização e aperfeiçoamento de pessoal;
- b) ampliação, conservação e suprimento da rede com material permanente e equipamentos e material de consumo;
- c) material didático e transporte escolar.

Art. 85 - Sem prejuízo das demais cominações constitucionais e legais, as transferências não compulsórias de recursos do Estado aos municípios ficam condicionadas à observância do disposto neste Capítulo.

Parágrafo 1º - As Secretarias de Estado só processarão transferências de sua alçada após certificarem-se do cumprimento dessa exigência.

Parágrafo 2º - O municípios com indicadores aquém de suas possibilidades só serão contemplados com transferências não compulsórias do Estado, mediante autorização do Governador, ouvidos as Secretarias da Educação, da Fazenda e da Coordenação e do Planejamento e o Grupo de Assessoramento de que trata o artigo 83.

Parágrafo 3º - O município que, por razões circunstanciais, não tenha condições de assumir inteiramente os encargos que lhe são próprios, merecerá, de parte do Estado, tratamento condizente até que se lhe estabeleça plena capacidade operacional.

Parágrafo 4º - O grupo de Assessoramento de que trata o artigo 83 deverá definir formas de compensação financeira ou outras, aos municípios que ultrapassarem a aplicação dos recursos

vinculados para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e pré-escolar em conjunto com o Governo Federal.

Art. 86 - Anualmente os municípios, comprovarão junto à Secretaria da Educação o cumprimento das determinações constitucionais e das respectivas leis orgânicas, no que tange à aplicação devida de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo 1º - Essa comprovação se fará através de preenchimento de planilhas elaboradas pelo Grupo de Assessoramento de que trata o artigo 83, onde constarão os elementos comprobatórios da exação municipal e que será utilizado para apuração do gasto-aluno-ano.

Parágrafo 2º Eventuais irregularidades encontradas serão encaminhadas ao Tribunal de Contas do Estado e determinarão uma reavaliação da situação municipal frente ao Estado.

Art. 87 - Estabelecidas as novas participações proporcionais na oferta de matrículas públicas, Estado e município firmarão acordos ou convênios para seu cumprimento, servindo, ainda, os mesmos de peça liberatória das restrições de que trata o artigo 85.

Art. 88 - Poderá ocorrer a transferência patrimonial de escolas estaduais rurais ao acervo das municipalidades respectivas, condicionada aos interesses do Estado e dos municípios.

Art. 89 - O Estado assumirá o acervo patrimonial de escolas públicas municipais urbanas, quando proposta a transferência pelo município e houver interesse do ensino estadual.

Título II

Das Disposições Gerais e Transitórias

Capítulo I

Das Disposições Gerais

Art. 90 - A Secretaria da Educação, visando ao pleno atendimento dos objetivos desta lei, promoverá cursos de qualificação para o exercício da função de Diretor de escola pública estadual, nos termos do art. 20. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 91 - As controvérsias existentes entre o Diretor e o Conselho Escolar, que inviabilizem a administração da escola, serão dirimidas, em única e última instância, pela assembléia-geral da comunidade escolar, a qual deverá ser convocada por qualquer das partes para reunir-se e decidir, no prazo máximo de quinze dias, contados do ato que gerou impasse.

Art. 92 - Os estabelecimentos de ensino fundamental e médio com 3 (três) turnos de funcionamento, os com mais de 1.000 (mil) alunos e as escolas técnicas poderão ter um Assistente Especial I com atribuições de coordenação e execução nas áreas administrativa e financeira. (Redação dada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Parágrafo 1º - As atribuições do Assistente Especial I serão cometidas, mediante designação para função gratificada, condicionada à freqüência com aproveitamento a cursos de aperfeiçoamento, promovidos pela Secretaria da Educação em conjunto com a Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos.

Parágrafo 2º - Poderão ser incluídas na hipótese do "caput" deste artigo as escolas que por sua estrutura diferenciada sejam julgadas pela Secretaria da Educação como de singular complexidade.

Art. 93 - Ficam criadas, no Quadro de Funções Gratificadas da Lei nº 4.914, de 31 de dezembro de 1964 e alterações, 500 (quinhentas) funções gratificadas, padrão FG - 8 de Assistente Especial I, lotadas na Secretaria da Educação, para o exercício das atribuições estabelecidas no artigo anterior.

Art. 94 - Observadas as demais disposições legais, somente haverá cedência de integrante do Quadro do Magistério Público Estadual, estável, para:

I - exercício do Magistério;

II - exercício de função de confiança no Ministério da Educação;

III - atuação em entidade de atendimento ao deficiente e ao superdotado;

IV - exercício de cargo de Secretário Municipal de Educação;

V - outros poderes ou órgãos, quando houver interesse do Estado e com a expressa autorização do Governador.

Parágrafo único - O professor ou especialista de educação, quando cedido, permanecerá lotado no Centro de Lotação Especial e, excetuado o titular do cargo de Inspetor de Ensino, uma vez terminado o período de cedência, será obrigatoriamente lotado em Centro de Lotação local.

Art. 95 - O membro do Magistério Público Estadual que adquirir direito à aposentadoria voluntária e cuja permanência no desempenho de suas funções for julgada conveniente, quando lotado em estabelecimento de ensino, perceberá uma gratificação correspondente a 50% do valor da gratificação de que trata o art. 114, da Lei Complementar nº 10.098, de 03 de fevereiro de 1994, a qual não servirá de base de cálculo para nenhuma vantagem, nem será incorporada aos vencimentos ou provento da inatividade, sem prejuízo da percepção da gratificação prevista na disposição referida.

Art. 96 - Ao Diretor de estabelecimento de ensino, designado com as atribuições e responsabilidades estabelecidas nesta lei, será atribuída Gratificação de Gestão de Estabelecimento Relativamente Autônomo, correspondente ao percentual de 50% de Gratificação de Direção por ele percebida, sendo que seu valor não servirá de base de cálculo para nenhuma outra vantagem, nem será incorporado aos vencimentos ou proventos da inatividade.

Parágrafo único - A gratificação a ser atribuída ao Diretor de estabelecimento de ensino, quando servidor, deverá ser estabelecida por lei específica. (Parágrafo incluído pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 97 - (Artigo suprimido pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001)

Art. 98 - Os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual poderão receber obras, bens ou prestação de serviços caracterizados como atividade-meio, através de doações de pessoas físicas ou jurídicas, mediante contrato precedido de licitação, firmado pelo Estado do RS, através da Secretaria da Educação, reconhecido o direito do doador de usar espaços publicitários no objeto licitado e/ou conforme estabelecer o edital.

Parágrafo 1º - Não será admitida a doação à estabelecimento de ensino que importar na veiculação de propaganda de bebida alcoólica, tabaco ou armas em geral, que atente contra o processo pedagógico, ou que implique descaracterizar, desnaturar ou desvirtuar a prestação do serviço público oferecido pela escola, ou ainda de caráter ideológico.

Parágrafo 2º - O regulamento disporá sobre dimensões e localização do espaço publicitário.

Parágrafo 3º - O serviço, material ou obra a ser contratado deverão constituir-se em auxílio direto à consecução da atividade-fim executada pela escola.

Art. 99 - Os artigos 18, 19, 20, 46, 47, 48, 50, 55, 56, 57 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 18 - A posse verificar-se-á até 15 dias após a publicação do ato de provimento no Diário Oficial, ou em igual prazo, a partir da publicação do laudo médico de que trata o artigo 17, item VI, desde que o nomeado ou o reintegrado se tenha apresentado para a realização dos exames de saúde dentro dos 15 dias e a eles se submetido nas datas aprazadas.

Parágrafo 1º - A autoridade competente para dar posse, poderá, por motivo justificado, a requerimento do interessado, prorrogar o prazo por até 15 dias.

Parágrafo 2º - O ato de provimento será tornado sem efeito se a posse não se der no prazo legal.

Art. 19 - Exercício é o desempenho do cargo pelo professor ou especialista de educação nele provido.

Parágrafo 1º - O exercício do cargo será iniciado dentro de 10 dias da posse.

Parágrafo 2º - Não se iniciando o exercício no prazo do parágrafo 1º será tornado sem efeito o ato de provimento.

Parágrafo 3º - Os candidatos cujo ato de provimento for tornado insubsistente, na hipótese do parágrafo 2º deste artigo, bem como, na do parágrafo 2º do artigo 18, serão incluídos na lista dos aptos à nomeação observada a ordem de classificação, após o último aprovado, constante do edital de homologação do resultado final do concurso.

Art. 20 - É competente para autorizar o exercício o responsável pelo estabelecimento de ensino ou órgão a que se destina o professor ou especialista de educação, lotado na forma do artigo 46.

Art. 46 - Lotação é o ato mediante o qual o Secretário da Educação ou autoridade por ele delegada, fixa o professor ou especialista de educação em centro de lotação onde deva ter exercício efetivo, observados os limites estabelecidos para cada órgão ou unidade escolar.

Parágrafo 1º - O Poder Executivo, observada a tipologia das unidades escolares e as necessidades dos demais órgãos, estabelecerá os limites a que se refere o "caput" deste artigo.

Parágrafo 2º - Excepcionalmente, por interesse do ensino, poderá o Secretário da Educação colocar, temporariamente, professores ou especialistas de educação em número superior ao limite previsto no parágrafo 1º.

Art. 47 - Para a administração e controle do pessoal do Magistério, haverá:

I - um Centro de Lotação Local (CLL), em cada unidade escolar;

II - um Centro de Lotação Regional (CLR), em cada Delegacia de Educação;

III - um Centro de Lotação Especial (CLE), no órgão central do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 48 - O membro do Magistério, titular do cargo de professor e de especialista de educação, à exceção do titular do cargo de Inspetor de Ensino, será lotado no CLL.

Parágrafo 1º - O Inspetor de Ensino será lotado no CLR ou no CLE.

Parágrafo 2º - Os demais especialistas de educação, quando estáveis, poderão ser lotados no CLR ou no CLE.

Parágrafo 3º - É vedado ao membro do Magistério o exercício de cargo fora do respectivo centro de lotação, exceto para complementação de carga horária.

Parágrafo 4º - A designação para o exercício de função de confiança na Administração Direta determina a lotação.

Art. 50 - A lotação poderá ser alterada a pedido por necessidade do ensino.

Parágrafo único - Quando a lotação for alterada por necessidade do ensino e importar em mudança de domicílio para outro município, somente será realizado com o consentimento do servidor.

Art. 55 - Substituição é o ato pelo qual a autoridade competente coloca o professor ou o especialista de educação, lotado em unidade escolar para exercer, temporariamente, funções em decorrência de afastamento, impedimento do titular, ou necessidade do ensino.

Art. 56 - O professor ou o especialista de educação com regime de 20 ou 30 horas de trabalho semanal, quando em substituição temporária, poderá ser convocado para cumprir regime de trabalho determinado, entre 24 e 40 horas semanais.

Parágrafo 1º - A convocação se dará dentre os detentores dos cargos mencionados no "caput" do artigo, com regime de 20 ou 30 horas de trabalho semanal e formação compatível com a função que irá desempenhar e com duração máxima do ano letivo.

Parágrafo 2º - A carga horária decorrente da convocação será remunerada com vencimentos proporcionais ao regime titulado.

Parágrafo 3º - A substituição, devidamente justificada, será feita somente para o período e número de horas necessárias ao cumprimento da base curricular ou ao funcionamento do serviço, de acordo com a tipologia da escola.

Parágrafo 4º - A cessação da necessidade do ensino, do afastamento ou do impedimento do titular determina a automática revogação da convocação.

Art. 57 - As disposições deste capítulo aplicam-se à hipótese de ocorrência de vaga exclusivamente até o seu devido provimento."

Art. 100 - Os artigos 4º e 5º da Lei nº 8.747, de 21 de novembro de 1988, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 4º - O valor da gratificação de que trata a alínea h, do item I do art. 70, da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, fixada sobre o vencimento básico do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, corresponderá:

I - a 50% para o professor com regime de trabalho de 20 ou 30 horas semanais, quando em exercício na regência de classe unidocente do currículo por atividades, educação pré-escolar ou classe especial;

II - a 100% para o professor com regime de trabalho de 40 horas semanais, quando na regência de duas das classes referidas no inciso anterior.

Parágrafo único - A hipótese do inciso II fica condicionada a que o professor, quando no mesmo estabelecimento de ensino, tenha pelo menos um total de 40 alunos do currículo por atividade ou pré-escola, ou ainda duas turmas de alunos em classe especial."

"Art. 5º - A gratificação prevista no artigo anterior determina o exercício e remunera 2 horas-atividade para o professor com regime normal de 20 ou 30 horas semanais e 4 horas-atividade para o professor com regime normal de 40 horas semanais.

Parágrafo 1º - O regime de 40 horas semanais para o professor com titulação exclusivamente de 2º grau Magistério, implica a regência de 2 classes unidocentes.

Parágrafo 2º - É vedada a concessão desta gratificação ao professor que estiver nas condições do art. 119 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974.

Parágrafo 3º - A gratificação de que trata este artigo não servirá de base de cálculo para a que for percebida em razão de convocação para regime especial de 30 ou 40 horas semanais."

Capítulo II

Das Disposições Transitórias

Art. 101 - No primeiro processo de indicação de Diretores de escola pública estadual a realizar-se após a publicação desta lei, a fase de qualificação a que se refere o inciso I, do artigo 19, será realizada após a indicação do candidato escolhido pela comunidade escolar.

Art. 102 - O primeiro mandato dos Diretores eleitos com base no disposto nesta lei encerra-se no final do ano letivo ímpar que lhe seguir.

Art. 103 - Ficam extintas as funções de Vice-Diretor, previstas na letra "a", do inciso I, do art. 70, da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que não se adequarem ao disposto nos artigos 15 a 18 desta lei.

Art. 104 - (Artigo revogado pela Lei nº 11.126, de 09 de fevereiro de 1998)

Art. 105 - O Poder Executivo, em até 2 (dois) anos, implementará as ações necessárias à adequação dos recursos humanos e materiais às disposições dos arts. 47 e 48 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, com a redação dada por esta lei.

Art. 106 - O Poder Executivo ajustará as cedências de integrantes do Quadro do Magistério Público Estadual, ora em vigor, às disposições do artigo 92 desta lei, no prazo de 2 anos.

Parágrafo único - A partir da publicação desta lei não será renovado ato de cedência de integrante do Quadro do Magistério Público Estadual que não se ajuste aos termos do artigo 92.

Art. 107 - Fica o Poder Executivo autorizado a doar aos municípios, com encargo e cláusula de reversão, os veículos destinados ao transporte escolar, objetos de convênios e cessões de uso, visando a nucleação de escolas públicas municipais e estaduais na administração estadual anterior.

Art. 108 - O Poder Executivo estabelecerá datas e prazos especiais para a realização do primeiro processo de indicação de diretores de escolas públicas estaduais, conforme calendário a iniciar-se até 30 de novembro de 1995, com a instalação das comissões eleitorais e estendendo-se até o dia 20 de dezembro.

Art. 109 - As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias.

Art. 110 - Esta lei entra em vigor na data da sua publicação, devendo ser regulamentada no prazo de 120 dias.

Art. 111 - Revogam-se as disposições em contrário, especialmente o inciso II do art. 45, art. 51, o art. 61 e seus parágrafos 1º e 2º e o Capítulo III, do Título IV da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, passando o seu art. 50 a vigorar com a redação desta lei e a integrar o Capítulo II do mesmo Título IV, e as Leis nº 9.233, de 13 de fevereiro de 1991, nº 9.263, de 5 de junho de 1991, nº 9.232, de 13 de fevereiro de 1991 e nº 9.262, de 5 de junho de 1991.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 14 de novembro de 1995.

Anexo I

I - Escolas de Educação infantil, Ensino Fundamental Completo e Incompleto e Escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Número de alunos matriculados	Número de representantes do Conselho Escolar					
	Membros do magistério	Pais ou respons.	Alunos	Servidores	Direção	Total
até 100	01	01	01	01	01	05
de 101 a 500	02	02	01	01	01	07
de 1001 a 2000	05	04	03	02	01	15
de 2001 a 3000	07	05	04	02	01	19
Acima de 3000	08	06	04	02	01	21

II - Nas escolas de Ensino Médio o número de pais e alunos deverá ser invertido.