UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ESCOLA E PARTICIPAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE OS CONSELHOS ESCOLARES EM ARACAJU-SE

RODRIGO PEREIRA

São Cristóvão (SE)
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ESCOLA E PARTICIPAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE OS CONSELHOS ESCOLARES EM ARACAJU-SE

RODRIGO PEREIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot

São Cristovão (SE)
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO PEREIRA

ESCOLA E PARTICIPAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE OS CONSELHOS ESCOLARES EM ARACAJU-SE

Aprovada em: _____/_____/_____.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

_____
Prof. Dr. Bernard Charlot
Orientador
Universidade Federal de Sergipe-UFS

_____
Profa Dra. Veleida Anahi Silva
Universidade Federal de Sergipe- UFS

_____
Prof. Dr. José Mario Aleluia Oliveira
Universidade Federal de Sergipe- UFS

_____
Profa Dra. Magda Suely Pereira Costa- UFT
Universidade Federal de Tocantins

_____
Profa Dra. Rosimeire Reis da Silva
Universidade Federal de Alagoas- UFAL

São Cristóvão (SE)
2014

P436e Pereira, Rodrigo.
Escola e participação: um estudo sobre os conselhos escolares em Aracaju-SE/Rodrigo Pereira. – São Cristóvão (SE), 2014.
424 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Conselhos escolares. 2. Escola – Participação comunitária. 3. Escola – Qualidade. 4. Educação – Sergipe. I. Charlot, Bernard. II. Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014

Ficha Catalográfica: Nadja F. Lima CRB 5/1460.

A meus avós, Durval e Eulina (*in memorian*) pela dedicação à família.

A meus pais, Francisco(*in memorian*) e Lourdes, meu pai e minha mãe, que me ensinaram, pelo exemplo, o significado de retidão e persistência.

A Ana Clezia, esposa querida e companheria nos momentos mais difíceis da jornada.

Para Roberto e Rogério, meus irmãos e amigos, que com trajetórias particulares aprendem e ensinam sobre a vida

Para Rafael, Beatriz e Gabriel, sobrinhos que cresceram e já demostram sementes de autonomia.

Aos filhos que virão.

AGRADECIMENTO

Voltar e agradecer.

Não é nada fácil empreender um trabalho de pesquisa, rigoroso e complexo, como um processo de doutoramento. A pesquisa, o campo, as pessoas, a singularidadades das escolas e das pessoas que a compõe, demandam sensibilidade e uma percepção aguçada para desenvolver análises que contemplem as idiossincrasias do cenário estudado e respondam ao problemas de investigação que deram origem a tudo isso. Nessa jornada, volto e agradeço a pessoas que, de maneira especial, exerceram um papel muito importante em toda a jornada. Corro o risco desse momento. Talvez esqueça alguns nomes, mas tentarei manter a fidelidade

Agradeço a paciência que meu orientador manifestou ao longo desses anos de formação. Prof. Dr. Bernard, não posso mensurar o quanto sou grato pela forma como o senhor conduziu o meu processo de formação para a pesquisa. É uma honrater o senhor como professor, orientador, “amigo na jornada comum". O senhor é exemplo de tratamento rigoroso na produção científica, exemplo de receptividade e compromisso com a formação de seus estudantes.Muito obrigado mesmo!

Agradeço a CAPES pela concessão da bolsa de estudos para garantia da logística necessária para desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores doutores Veleida Anahi Silva, José Mario Aleluia Oliveira, Magda Suely Pereira Costa, Rosimeire Reis da Silva pela presença na composição da Banca Examinadora. A participação de vocês, sem dúvida, trouxe mais valor ao processo de formação. Muito obrigado.

Agradeço aos professores do PPGED/UFS, em especial aos professores doutores Jorge Carvalho do Nascimento, Maria Helena S. Cruz e Edmilson Menezes que me proporcionaram grandes e preciosos momentos de análise e profundas reflexões.

Agradeço aos secretarios do PPGED, e ao coordenador do Programa, Prof. Dr. Luiz Eduardo Oliveira pela organização do processo de defesa de Tese e pela gestão que fazem do PPGED/UFS.

Agradeço ao amigo Jailson Conceição pela revisão do texto final e ao Adonias Silva que se responsabilizou pela formatação do texto. Muito obrigado.

Agradeço aos professores, pais, gestores e funcionários das escolas analisadas que se dispuseram a responder questionários e entrevistas e ainda abrir o espaço da escola para análise. Também agradeço ao Carlos Augusto e à Sra. Maria Antonnia de Arimatéia Freitas, coordendores de Gestão da Educação Básica na Secrtaria de Educação em Aracaju. Agradeço pela recepção, oferta dos dados iniciais desta pesquisa e autorização para os encontros nas escolas acontecesse.

Agradeço aos meus colegas e amigos da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, pelo companheirismo e diálogo constante sobre a dinâmica do Campus, da produção científica

e as possibilidades e desafios que se apresentam aos novos doutores e mestres. Especialmente faço destaque dos amigos professores mestres Marcos Ricardo, Cezar Neri, Carlos Eduardo Müller, Aruã Lima, Marcos Sobral, Gabriel Bádue, Flávio Moraes, Adriana Deodato, Ricardo Silva, Lidiane Barbosa, Sheyla Farias e tantos outros amigos que acompanharam este trabalho.

Agradeço em especial ao amigo e colega Prof. Dr. José Vieira que nos instantes finais da Tese se mostrou solícito para momentos de diálogos específicos.

Aos meus irmãos, aos meus sobrinhos, minha esposa e minha mãe. Obrigado pela paciência e cuidado que sempre demonstraram. Este texto final eu dedico a vocês.

Agradeço a Deus pela saúde, proteção, inspiração e oportunidade. O que farei para retribuir tanto cuidado? Anunciarei dia após dia sua grandeza e reconhecerei que *todas as minl fontes estão em ti!*.

PEREIRA, Rodrigo. *Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-Se*. São Cristovão, NPGED/UFS, 2014 (Tese de Doutorado)

RESUMO

O estudo sobre os Conselhos Escolares considera que esta forma de organização, ao se consolidar na escola, sugere modificações na forma de gerir instituições de ensino, bem como faz proposição sobre possíveis caminhos para pensar a inserção de novos interlocutores no espaço da escola, incidindo sobre as possibilidades de uma formação escolar baseada em pressupostos e fundamentos político-participativos. Os Conselhos Escolares são coletivos integrados, compostos por segmentos que constituem o núcleo básico de funcionamento da escola: os pais e a representação da sociedade civil, os servidores técnicos, os gestores, professores e estudantes. Esses segmentos formam uma unidade jurídica que possui competências distintas, porém, integradoras. Manifesta-se através do caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador, normativo e mobilizador de ações participativas que estejam direcionadas ao acompanhamento das atividades escolares. Por esse pressuposto, consideramos que entender as modificações realizadas sobre a escola, com a finalidade de proporcionar alterações de caráter qualitativo nos processos políticos e pedagógicos de gestão, pode ser um exercício necessário para compreensão dos rumos e das estruturas definidas no sistema educacional. Por estas questões, escolhemos, como objeto de pesquisa, os Conselhos Escolares, que se afirmam como lugar de definições políticas e pedagógicas e que possui a finalidade de aperfeiçoar a dinâmica dos processos formativos empreendidos pela escola. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Aracaju-Se, entre os anos de 2011 e 2013 e teve como população pesquisada, um conjunto de 15(quinze) escolas localizadas nos mais diferentes bairros da cidade, 52 (cinquenta e duas) pessoas que responderam aos questionários e um grupo de 20 (vinte) pessoas, que participaram das entrevistas. Todos os sujeitos participantes da amostra fazem parte dos segmentos escolhidos, a saber: professores, gestores e pais, por entender que os dois primeiros segmentos estão diretamente atuando sobre as diretrizes da escola e têm, nos pais, uma voz representativa da sociedade, incindindo, com suas expectativas e demandas, um nível de influência sobre as diretrizes da prática pedagógica. Para a coleta e análise de dados foram utilizados as seguintes técnicas: o Questionário, a Entrevista e a Análise Documental (Atas, Portarias, Regimentos, Decretos, Quadros de medida e avaliação de resultados escolares, etc.). Esta pesquisa utilizou como norteador da investigação um conjunto de questões fundamentais, entre elas, destacamos: *Há sentido em definir as experiências políticas e pedagógicas desenvolvidas no interior dos Conselhos Escolares, como evidência do significado de "Qualidade" dos processos pedagógicos da Escola?Há coerência entre os discursos oficiais, o discurso e as expectativas dos pais e professores sobre as finalidades e os sentidos das ações dos Conselhos Escolares?* Todo processo interpretativo e de aprofundamento de estudo foi subsidiado por importantes autores, entre eles Paulo Freire, Jurgen Habermas, Bernard Charlot, Mª da Glória Gohn, Carlos Alberto Torres, Jean-Louis Derouet e Claus Offe. A Tese está organizada em seis capítulos, onde apresentamos a análise do objeto e os resultados da pesquisa.

Palavras-Chave: Conselhos Escolares, Qualidade da escola, Participação comunitária, Educação, Sergipe.

PEREIRA, Rodrigo. *School and participation: a study of the School Councils in Aracaju-SE*. São Cristovão, NPGED/UFS, 2014 (Tese de Doutorado)

ABSTRACT

The study about School Councils believes that this form of organization, when consolidating at school, suggests changes in how to manage educational institutions, as well as makes proposition to think about possible ways to enter new contacts in the school, focusing on the possibilities of an education based on assumptions and participatory political grounds. School councils are integrated collective, composed of segments that constitute the basic core operation of the school: parents and representatives from the civil society, the technical servers, managers, teachers and students. These segments form a legal unit that has different skills, but inclusive ones. It manifests itself through advisory, deliberative, supervisory and mobilizing character of participatory activities that are directed to follow the actions of the school. On this assumption, we believe that understanding the changes made on the school, with the aim of providing qualitative changes in the political and educational management processes, may be a necessary exercise to understand the directions and the structures defined in the educational system. For these questions, we chose, as a research object, the School Councils, which are asserted as a place of political and pedagogical settings and have the purpose of improving the dynamics of learning processes undertaken by the school. The research was conducted in the municipality of Aracaju-SE, between 2011 and 2013; it was to sample a set of fifteen (15) schools located in the most diverse neighborhoods in the city, 52 (fifty-two) people who answered to the questionnaires and a group of eighteen (18) people who participated of the interviews. All subjects in the sample are part of the chosen segments, namely: teachers, principals and parents to understand that the first two segments are directly acting on the guidelines of the school and have parents, as a representative voice of society, focusing, with their expectations and demands, a level of influence on the guidelines of pedagogical practice. The following techniques were used for data collection and analysis: Questionnaire, Interview and Document Analysis (Acts, Ordinances, Regiments, Decrees, Tables of measurement and evaluation of school results etc.). This research used as a guiding research a number of key issues, among them, we have: *Is there sense in defining policy and teaching experience developed within the School Councils, as evidence of the meaning of "Quality" of the pedagogical processes of the School? Is there consistency among the official discourse, the discourse and the expectations of parents and teachers about the purposes and meanings of the actions of School Councils?* All interpretive and deepening the study process was subsidized by important authors, among them, Paulo Freire, Jurgen Habermas, Bernard Charlot, Maria da Gloria Gohn, Carlos Alberto Torres, Jean-Louis Derouet, Claus Offe, among others. The thesis is organized into six chapters that present an analysis of the object and search results.

Keywords: School Councils, School quality, Community Participation, Education, Sergipe.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Distribuição das respostas ao questionário, de acordo com a idade e segmento da população pesquisada 241
TABELA 2: Distribuição da população por tempo de participação no Conselho 242
TABELA 3: Distribuição da população por gênero 244
TABELA 4: Distribuição de funções da Gestão nas escolas analisadas (%) Q. 13 245
TABELA 5: Distribuição dos espaços de aprendizagem e lazer nas escolas analisadas (%) Q. 14 246
TABELA 6: Distribuição dos recursos tecnológicos (audiovisual e informática) por escolas pesquisadas (%) Q. 15 247
TABELA 7: Descrição de núcleos de participação e gestão presentes nas escolas analisadas, além do Conselho Escolar (%) Q. 18 248
TABELA 8: Sobre o envolvimento da comunidade (pais, alunos, técnicos) na gestão da escola, considero (...) (%) Q. 01 254
TABELA 9: Quando o processo de tomada de decisões na escola envolve os pais e estudantes o que se percebe é (...) (%) Q.04 256
TABELA 10: O Conselho demonstra compromisso com a comunidade-bairro quando (...) (%) Q.11 258
TABELA 11: Sobre o processo de participação da comunidade (escola e local) na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é possível afirmar que: (%) Q.16 263
TABELA 12: Sobre o processo de participação da comunidade (escolar e local) na elaboração do Regimento Escolar é possível afirmar que (...) (%) Q.17 266
TABELA 13: Para mim, o modelo de gestão participativa é (...) (%) Q.13 269
TABELA 14: Na minha compreensão as decisões na escola deveriam ser tomadas por (...)(%) Q.05 271
TABELA 15: Em relação à escolaridade, os membros do Conselho escolar deveriam possuir (...)(%) Q.07 273
TABELA 16: As ações do Conselho Escolar são mais eficientes quando propõe e acompanha mudanças (...)(%) Q.09 276
TABELA 17: Sobre o comportamento dos alunos, o Conselho deveria (...)(%) Q.10 281
TABELA 18: A partir de quantos anos faz sentido que os alunos participem dos Conselhos?(%) Q.12 284

TABELA 19: A principal consequência de um modelo democrático na gestão da escola é (...)(%) Q.02 288
TABELA 20: É a principal consequência do funcionamento do conselho escolar (...)(%) Q.06 290
TABELA 21: Sobre a estrutura das aulas, o Conselho deveria (...)(%) Q.08 293
TABELA 22: A existência e o funcionamento do Conselho Escolar apresentou alguma mudança (ganhos)na qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola? Se “sim”, quais foram essas modificações (ganhos)?(...) (%)- Q.19 295

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: IQSA- Índice de Qualidade da Gestão da Sala de Aula 65
QUADRO 2: IQGE - Índice de Qualidade da Gestão Escolar 68
QUADRO 3: Exemplo 01- Indicador de maior pontuação (IQGE) 70
QUADRO 4: Exemplo 02 - Indicador com segunda maior pontuação (IQGE) 72
QUADRO 5: Exemplo 03 - Indicador de menor pontuação (IQGE) 75
QUADRO 6: IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o Brasil 77
QUADRO 7: Sergipe - Dados referentes à 4ª série/5º ano 78
QUADRO 8: Sergipe - Dados referentes à 8ª série/9º ano 79
QUADRO 9: Dados de Aracaju Dados referentes à 4ª série/5º ano 79
QUADRO 10: Dados de Aracaju Dados referentes à 8ª série/9º ano 80
QUADRO 11: Relação vagas/candidatos em Licenciaturas- Universidades Federais - UAB 102
QUADRO 12: Relação vagas/candidatos em Licenciaturas- por Região Universidades Federais-UAB 104
QUADRO 13: Conselhos Nacionais de políticas Setoriais 115
QUADRO 14: Demonstrativo de Unidades Executoras do Sistema Público de Ensino-Sergipe 147
QUADRO 15: Demonstrativo 01 - Conselho Escolar 220
QUADRO 16: Demonstrativo 02- Conselho Escolar 221

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - O encontro com o objeto da pesquisa 15

CAPÍTULO I - O CONSELHO ESCOLAR: instrumento para a qualidade da escola? 42

1.1 Representação Comunitária na Escola e a questão da Qualidade da Escola 52

1.2 Perspectivas de Qualidade da escola no contexto Sergipano 59

1.2.1 Modelo de gestão 82

1.2.2 Clima de trabalho 85

1.2.3 Apoio de autoridades 87

1.2.4 Participação das comunidades 90

1.2.5 Composição da dinâmica curricular 92

1.2.6 Professores qualificados 97

1.2.7 Formas de utilização e organização do tempo pedagógico e o Reconhecimento público da escola 105

CAPÍTULO II - O CONSELHO ESCOLAR: HISTÓRIA DA PARTICIPAÇÃO E SEU LUGAR NO CENÁRIO DE LUTAS SOCIAIS NO BRASIL NO SÉCULO XX 109

2.1 Conselho Escolar como parte dos Novos Movimentos Sociais: participação, emancipação e identidade 118

2.2 Diversos Olhares sobre "Participação" 119

2.3 O Fórum Social Mundial como Representação de um Cenário de Mobilizações 126

2.4 Da Atuação dos Conselhos Escolares no Brasil: legislação, experiência e representação social 133

2.5 O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: a orientação nacional 134

2.6 A organização de Conselhos Escolares como Manifestação dos Novos Movimentos Sociais: identidade e participação 147

CAPÍTULO III - PODER E EMANCIPAÇÃO: algumas lógicas teóricas fundamentais 155

3.1 O Conselho Escolar: espaço de contestações e disputas 167

3.2 Análise da Formação do Sujeito Participativo e a Crítica de Habermas sobre o Projeto de Modernidade 178
3.3 Analítica em Hannah Arendt: Crise da educação e a necessidade de redefinir papéis sociais 192
3.4 Analítica em Paulo Freire: envolvimento coletivo como mecanismo de re-significação da educação 204

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA PESQUISA: a abordagem qualitativa, instrumentos e técnicas de investigação 214
4.1 Das Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados: definições 225
4.1.1 Pesquisa documental 227
4.1.2 O questionário 227
4.1.3 As entrevistas 229
4.2 Caracterização Inicial das Instituições Escolares Pesquisadas 234
4.2.1 A construção do Conselho Escolar no âmbito político-administrativo em Aracaju/SE 234
4.2.2 Categoria 01 - Dados de identificação, localização e atividades profissionais dos sujeitos pesquisados 241
4.2.3 Categoria 02 - Aspectos descritivos da estrutura técnica, política e pedagógica da escola 245

CAPÍTULO V - ESCOLA E PARTICIPAÇÃO: primeiros diálogos (Questionários) 250
5.1 Categoria 03 - Conselho Escolar, Gestão institucional e o Envolvimento com a Comunidade 253
5.2 Categoria 04 - Significados e Expectativas sobre a Gestão Participativa e sobre o Conselho 268
5.3 Categoria 05 - Gestão Participativa, Conselho Escolar e Consequências para a Escola 287

CAPÍTULO VI - ESCOLA E PARTICIPAÇÃO: aprofundamento, análise e problematização (Entrevistas) 298
6.1 Papel dos Gestores/Segmentos e a Definição do Campo Pedagógico nas Ações do Conselho 298
6.2 Pais, Estudantes e Funcionários no Conselho: motivações, experiência política e resultados da ação 302

6.3 Comunidade, Escola e Conselhos: espaços de conflitos, intervenção e alteridade 313
6.4 Escola de Qualidade: descentralização, cidadania e resultados 324
6.5 Síntese de Resultados: disponibilidade e protagonismos dos profissionais 339
6.6 Síntese de Resultados: construção de uma rede de confiança e de responsabilidade sobre a escola e suas metas pedagógicas e políticas 340
6.7 Síntese de Resultados: diminuição dos distanciamentos entre instâncias de deliberação e sujeitos-alvo das decisões (relação escola-comunidade) 340
6.8 Síntese de Resultados: construção de parcerias para execução e acompanhamento de práticas administrativo-financeiras 341

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A dialética da escola participativa 346

REFERÊNCIAS 357

ANEXOS 371

ANEXO 01- Documentos de Acesso às unidades escolares pesquisadas.....372

ANEXO 02- Modelo de Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa.....374

ANEXO 03-Roteiro de Entrevistas.....381

ANEXO 04- Transcrição de entrevista (Gestor).....383

ANEXO 05- Orientação para preenchimento de plano de trabalho de Gestão.....402

ANEXO 06- INDICE GUIA.....404

ANEXO 07- LEI nº 3.074 de 30 de dezembro de 2002.....416

ANEXO 08- LEI nº 3.451 de 31 de maio de 2007.....423

INTRODUÇÃO - O encontro com o objeto da pesquisa

O início de um texto que traduzirá um processo de formação é sempre desafiador. Não seria possível, dentro das limitações do texto escrito, evidenciar toda uma trajetória que, por vezes, nos lança a olhares múltiplos e que nos cerca de convites para aprofundamentos teóricos diversos, mas, quem poderá descobrir a forma correta de explicitar um objeto em meio a tantos outros? Como evidenciar a condição genuína do objeto da ciência sem cair nos mistérios que o campo de pesquisa nos apresenta?

Às vezes, em silêncio, novas perguntas, novas inquietações e "cantos" nos envolvem e, no afã de responder com brevidade às questões que vão traduzindo a complexidade do objeto, somos desafiados à fidelidade da pesquisa, ao rigor metodológico e, mais ainda, à especificidade do campo e ao contexto em que se insere o objeto, a educação e seus fins na sociedade.

O campo por si só nos mobiliza à compreensão desde a sua complexidade às suas variações. Na acepção mais contemporânea da retórica científica, o campo é lugar de escolhas, é lugar de disputas, conflitos e, mais ainda, o campo é lugar de criação. Entendê-lo, aceitar o desafio que ele nos apresenta é, ao mesmo tempo, aceitar a reconstrução de nós mesmos, dos valores que conduzem nossa prática, redefinir e desenvolver a condição de distanciamento do objeto e, por fim, reconstruir e aprofundar nossa compreensão de ciência e de fazer ciência.

No aspecto mais específico do campo pedagógico, produzir um tipo de conhecimento que contribua com o desenvolvimento das concepções e das práticas de ensino e mesmo de esclarecimento dos sentidos da ação das instituições sobre a realidade social é, sem dúvida, aceitar a complexidade que envolve esta realidade pedagógica no Brasil.

Entender a dinâmica das modificações e determinações dos aspectos culturais, das representações de caráter político, dos anseios dos grupos socialmente definidos por trajetórias marcadas por desigualdades e esperanças, é desenvolver uma ação solidária, comprometida com a escuta, com as imagens criadas e com as situações de marginalizações que fazem da dinâmica social uma realidade complexa e, por isso, uma realidade polifônica, diversa, plural, plena de anseios e lugares definidos por impasses, regulações, imposições, medos, enfim, a realidade social como ela mesma se apresenta.

Eis o desafio de quem ousa entrar e compreender, metodológica, e sistematicamente o campo da educação, que é também compreender o campo social e seus movimentos. Esta é a prática do pesquisador: construir, através de uma caminhada solitária, ideias, concepções,

respostas a problemas intelectuais que serão interessantes, em médio ou em longo prazo, para um conjunto maior de pessoas ou mesmo só irá gerar um tipo de desequilíbrio em poucas pessoas, muitas vezes especialistas no campo.

Sem dúvida, um caminho a ser trilhado, um caminho a que se propõe a abrir possibilidades; um caminho que nem todos desejam trilhar, que pode ser interpretado como algo não tão instigador, porém, o ato de ir, vir, desistir e recomeçar precisa ser realizado, a prática de pesquisa precisa ser assumida e reiterada cotidianamente.

Este é um primeiro desenho, quiçá, uma descrição, ainda incipiente, mas precisa da tarefa do pesquisador e um primeiro retrato de seu ofício na construção de postulados que nos remetem a outras realidades e nos possibilitam construir uma postura intelectualmente analítica, politicamente solidária e humanamente sensível à condição de inacabamento do sujeito e suas formas de organização.

Nesse ínterim, algumas questões de ordem metodológica, de ordem estrutural devem ser respondidas de imediato. Um dos pressupostos importantes é que o tornar-se homem e mulher em sociedade é uma ação complexa.

Os sujeitos da história são seres cujo esclarecimento é a marca que lhes permite compreender o dinamismo da sua realidade através do uso da razão. Essa ação que re-significa a condição humana pode ser pensada através do sujeito em si, isolado das relações sociais? Compreendemos a impossibilidade deste tipo de análise, uma vez que a condição fundamental do tornar-se humano pressupõe encontro, sociabilidade, trocas simbólicas, enfim, um conjunto de ações e dependências na trama social para garantir identidade. Elegemos como campo para análise a escola e a forma estruturada para gestão do ensino e da própria instituição.

A partir desta posição teórica, entendemos que o olhar lançado sobre o processo de formação por meio da educação sistematizada, que ocorre na escola e a condição do homem como sujeito passível de sofrer os efeitos da ação educativa são elementos que nos possibilitam identificar os contornos que vão se definindo para a composição do lugar do humano e nos permite também entender as formas de agrupamento social, bem como as motivações para estes ajuntamentos.

No caso específico desta pesquisa, estamos partindo do pressuposto de que há, no conjunto de práticas sociais, formas de organização que sugerem alteração nas estruturas sociais civilizatórias e, mais especificamente, nas instituições formadoras.

Por esse pressuposto, estamos considerando que, entender as modificações realizadas sobre a escola, com a finalidade de proporcionar, intencionalmente, alterações de caráter

qualitativo nos processos políticos e pedagógicos de gestão da instituição de ensino, pode ser considerado exercício necessário para o processo de entendimento dos rumos e estruturas definidas no sistema educacional e mais especificamente, de como se comportou a sociedade nos seus mais variados ajuntamentos sociais em torno da escola.

Por estas questões, apontamentos para teorização, consideramos como objeto de nosso estudo os Conselhos Escolares, lócus de um conjunto de ações articuladas sobre a escola, que se afirma progressivamente como lugar de definições políticas e pedagógicas com a finalidade de aperfeiçoar a dinâmica dos processos formativos empreendidos pela escola.

O estudo sobre os Conselhos Escolares considera que esta forma de organização ao se consolidar na escola sugere modificações na organização da forma de gerir estas instituições de ensino, bem como sugerem caminhos para pensar a inserção de novos interlocutores no espaço da escola, incidindo sobre as possibilidades de uma formação escolar baseada em pressupostos e fundamentos político-participativos.

Os Conselhos Escolares, por sua definição, são coletivos integrados compostos por pelos segmentos que constituem o núcleo básico de funcionamento da escola: os pais e a representação da comunidade que servem de entorno da escola, os servidores técnicos, os gestores, professores e estudantes.

Esses segmentos, representados, um a um, formam uma unidade jurídica que possui competências distintas, mas com características integradoras. Podem manifestar-se através do caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador de ações participativas que estejam direcionadas ao acompanhamento das ações da escola, através do Projeto Político Pedagógico.

Além dessas características, o Conselho Escolar possui como atribuição o envolvimento em todas as atividades de caráter político e pedagógico da escola, através de um comportamento colaborativo que sinaliza o envolvimento da escola e da comunidade em um objetivo comum: colaborar para o aperfeiçoamento das práticas formadoras da escola.

Nesse caso, consideramos como forma de esclarecer os caminhos teóricos e empíricos aqui definidos como referência, o Conselho Escolar como manifestação de um comportamento social tipicamente registrado com mais ênfase nas duas últimas décadas do século XX no Brasil, embora seu surgimento como filosofia de organização popular tenha uma datação que remonta ao século XVIII no contexto europeu.

Uma escola que, por sua natureza pública, com muita frequência serviu de palco para lutas e conquistas de caráter político e pedagógico, nas quais o objetivo era a construção de um espaço democrático e a construção de uma educação crítica, cuja ação estaria direcionada

à reestruturação da sociedade de classe, o combate à marginalidade social e a promoção de igualdade. Nas palavras de Saviani,

> Entendo, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como possibilidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é conquista; não um dado. Este ponto, porém, é de fundamental importância. Com efeito, assim como a afirmação das condições de igualdade como uma realidade no ponto de partida torna inútil o processo educativo, também a negação dessas condições como uma possiblidade no ponto de chegada inviabiliza o trabalho pedagógico. Isto porque, se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, ou seja, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados, mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global) (2006:78).

O caso brasileiro é recente e o formato que possui, com definições pedagógicas, organizou-se no período de redemocratização do país, no anos 1980, onde a escola, nesse contexto, caracterizou-se como espaço estratégico para análise social, para o desenvolvimento da nação e definidor da postura e comportamento social das gerações por ela contempladas.

O estudo que contempla o Conselho Escolar identifica-o como um *locus* de reflexão, de envolvimento comunitário e, especificamente, estabelece-o como estratégia para construção de uma escola com um perfil diferenciado, tendo a descentralização e a participação política de outros sujeitos como marca de uma escola democrática.

Ainda assim, como ficará claro nas análises posteriores, a inserção de novos sujeitos no interior da escola abriga também um conjunto de contradição sobre a prática docente e as finalidades do trabalho da escola. O acolhimento desses "outros" sujeitos impõe uma abertura a outras vozes, outros valores, outros sentidos no processo de decisão sobre as práticas institucionais.

No modelo atual, o Conselho Escolar se constitui o espaço de efetivação do artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) e o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira, quando sugere que o processo gestor das escolas públicas deverá ter como núcleo participativo e colaborativo, as organizações comunitárias que traduzam o sentimento coletivo em relação à escola.

Nesse caso, o Conselho Escolar pode e deve servir como espaço de ressonância das expectativas, conflitos, propostas e esperanças da própria comunidade sobre o fazer educativo

posto pela escola, uma vez que a relação da escola como a comunidade é fundamento para o modelo contemporâneo de organização escolar no Brasil.

O desafio lançado aqui é a compreensão de como esse processo foi definido, desenvolvido e quais caminhos foram logrados por esta forma de organização, tipicamente popular, sobre a escola, uma instituição historicamente estatal, cuja finalidade foi sendo definida como a transmissão cultural de normas, atitudes e valores sobre um contingente social em processo formativo; em uma perspectiva antropológica: em processo de constituição da civilidade moderna.

Sobre esta realidade é possível formular alguns questionamentos importantes, entre os quais, citamos: quais os caminhos trilhados, como foram sendo definidos os objetivos de trabalho do Conselho Escolar, quais as formas de organização? Como os segmentos envolvidos representam a ação do Conselho Escolar e quais resultados podem ser identificados?

Além disso, uma das questões norteadoras desta Tese, a saber: os resultados alcançados pela ação do Conselho Escolar possuem caráter eminentemente político ou define-se com maior inclinação para o campo pedagógico? Da análise teórica e empírica é possível visualizar uma especificidade dessa relação no contexto sergipano, em especial na sua capital, a cidade de Aracaju?

Produzir inteligibilidade nesse campo, através da análise do contexto sergipano, utilizando uma interpretação em torno de elementos teóricos e empíricos, constitui-se a intenção maior deste trabalho.

Entendemos que os debates em torno da escola básica são produtivos e relevantes para a compreensão do que acontece no interior dessa instituição, relevantes também porque em muitos momentos, entender a escola é entender parte da sociedade ou o seu comportamento na lógica do espelho: são elementos que se refletem e não se distanciam; não há isolamento pedagógico ou social.

A busca desse processo de organização analítica dos movimentos populares sobre a escola cria-se como campo importante de compreensão por possibilitar uma leitura detalhada sobre as intenções políticas contemporâneas que são apresentadas à escola, além de favorecer uma interpretação sobre um problema teórico relevante para os nossos dias: a presença com caráter propositivo e deliberativo da população que vive no entorno da escola e a permanência da escola como espaço de formação pública, institucionalizada.

A seguir, apresentamos um conjunto de questões que nos auxiliará na melhor definição do campo em que situamos o objeto de pesquisa.

O que acontece quando os populares entram na escola e possuem poderes decisivos sobre o currículo? Como representam e o que pensam os sujeitos que compõem este núcleo de participação sobre a atuação e sentido dos Conselhos Escolares? Há sentido em investigar a relação entre: gestão da escola, participação popular e os processos qualitativo-emancipatórios e, ainda, como estes se configuram na atual conjuntura?

Na perspectiva da análise aqui proposta, há entre os professores, gestores e os pais dos estudantes uma apropriação dessas instâncias regulatória, propositivas e normativas na/sobre a escola?

São várias as questões que podem ser feitas sobre a relação analisada, porém não trataremos de todas elas, antes iremos buscar respostas para algumas dessas questões, de maneira aprofundada, clara e objetiva, especificamente quando se trata das formas de apropriação e representação dos segmentos professores, pais e gestores.

Sobre estas questões, lançamos, de imediato, algumas luzes.

Primeiro, entendemos que não há possibilidade de estudos inscritos nos campos científicos da História, Sociologia, Pedagogia sem considerar os níveis de interação homem-mundo. Desde o início do século XX com a perspectiva sociointeracionista em educação que os postulados da ciência compreendem, pela escola pedagógica e filosófica russa, que não há sujeito social sem que haja um sujeito culturalmente influenciado, dos comportamentos motores até aos mais elevados níveis de representação da existência, ou pela reflexão de Vigotski (1991)e M. Baktin (1981): o desenvolvimento das ações psicológicas superiores são, por assim dizer, dependentes da interação com um coletivo humano integrado.

A condição de "tornar-se homem" é dependente de entender-se homem na relação estabelecida com outros grupos sociais. A escola na modernidade cumpriu este papel como espaço de sistematização de interações.

Segundo, o período de transição entre séculos nos mostra que as formas de organização social são variadas e com objetos, da mesma forma, diferentes. A estratégia de envolvimento e participação das pessoas por objetivos distintos sempre serviu como elemento de inquietação de intelectuais em diferentes campos e sobre isso se originaram os Movimentos Sociais com suas inquietações de caráter economicista, bem como os chamados "Novos Movimentos Sociais" (Touraine, 1977), que, pela escassez de categorias que explicassem os objetos de suas lutas dentro da teoria do Movimento Social, foram identificados por este termo: "novo", justamente porque o alvo de suas mobilizações não está no campo econômico (campo tradicionalmente desenvolvido e palco de lutas entre os

primeiros movimentos sociais), mas sim no campo das lutas identitárias, redefinição de políticas públicas e participação nos processos deliberativos das instituições sociais.

Os Conselhos Escolares são definidos nessa segunda categoria. Homens e mulheres, jovens, crianças que se integram em um mesmo campo para defesa de interesses que vão desde a formação de uma instituição com maior proximidade da comunidade, até currículos que retratem a dinâmica sempre em mutação da sociedade.

A conseqüência direta desse envolvimento é que estes grupos estão lidando diretamente com o perfil das escolas e fazem parte do quadro definidor do significado institucional do termo Qualidade na escola. Este termo, por sua vez, será utilizado como referência para estabelecer entendimento em relação aos efeitos das ações do Conselho Escolar sobre a escola.

O termo "Qualidade" possui variações pertinentes na definição do seu significado. Uma compreensão possível quando se relaciona à escola está direcionada aos resultados do trabalho pedagógico e das práticas gestoras.

Do mesmo modo, pode ser aplicado à análise do resultado do envolvimento do Conselho Escolar na construção de políticas específicas para a escola. Políticas que estejam propondo mudanças na organização do currículo, das ações pedagógicas, das metas pontuais para o Projeto Político Pedagógico e para o seu acompanhamento, na tentativa de, por meio da organização do espaço escolar, ser possível criar o conjunto de experiências escolares que oportunizem a atividade intelectual dos estudantes. Por consequência, criar condições para o alcance de níveis de formação diferenciados, coerentes com as expectativas sobre a relação idade, ano de formação e expectativas de aprendizagens. Mesmo assim, é válido pontuar que a nomenclatura Qualidade possui uma quantidade significativa de possibilidades interpretativas.

A leitura em torno do termo possui sentidos e representações variadas. Os sentidos atribuídos ao conceito de Qualidade, na educação e da escola, vão desde a maior participação dos agentes populares no interior da escola (seja no acompanhamento dos filhos, seja na participação de reuniões e a presença como sujeitos no processo de definição das metas da escola), até as ações especificamente qualitativas quando se analisa o campo das aprendizagens dos estudantes e a capacidade desses em resolver problemas intelectuais postos de acordo com o tempo da formação.

Esses sentidos, porém, são somados ao campo da interpretação de qualidade pelos próprios agentes populares: pais, mães, representantes da comunidade, professores, gestores e os próprios estudantes interpretam o termo de acordo com as referências pessoais, os significados próprios que cada um estabelece como coerente.

Nesse caso, para garantia de uma interpretação coerente do termo, estabelecemos como elemento de análise a distinção entre o conceito de Qualidade da escola e Qualidade da educação contidos nos documentos oficiais e o que os autores aqui estudados defendem como argumento válido sobre o conceito e como os sujeitos que participam da escola e, especificamente, participam do Conselho Escolar, interpretam o tema.

Consideraremos para efeito de aprofundamento de estudo, a organização das reflexões sobre a escola e sobre a educação postos pelos órgãos governamentais (INEP-MEC-2005) e o que Charlot (2005) propõe como campo interpretativo sobre as publicações oficiais do governo brasileiro sobre o tema.

É válido ressaltar que o discurso sobre a qualidade da escola e da educação tem como referência específica os documentos avaliativos sobre a escola e sobre a formação (rendimentos) dos estudantes nos diferentes níveis (fundamental e médio), bem como as áreas do conhecimento que são alvo dessas análises, a saber: os conhecimentos sobre Língua Portuguesa (leitura e escrita), os conhecimento sobre Matemática (lógica e compreensão e resolução dos problemas matemáticos) e os conhecimentos sobre as Ciências Naturais, seus fundamentos e manifestações.

Os instrumentos de avaliação que definem esta síntese de dados são, por sua ordem e nível de complexidade: Provinha Brasil (aplicado a crianças no segundo ano do ensino fundamental), Prova Brasil (Avaliação aplicado aos alunos do quinto ao nono ano do ensino fundamental), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e ENADE (Exame Nacional do Desempenho de Estudante) e o PISA (Programa for International Student Assessment). Este último, a forma internacional utilizada para avaliar os rendimentos dos estudantes da educação básica.

A estes mecanismos somam-se as avaliações institucionais que interferem no cotidiano das escolas e instituições de ensino superior em uma dinâmica administrativa-estrutural e, de vez em quando, nas suas práticas pedagógicas. Nesse caso, em especifico, nas escolas básicas, a consideração dos conselhos escolares como uma referência comunitária supriria uma evidente ausência dos que circundam a escola no processo de avaliação dos resultados e da qualidade da escola.

Na construção dos significados e interpretações sobre as ações do Conselho Escolar e suas consequências sobre a dinâmica da escola básica, propomos a vinculação com a categoria “Qualidade” para entender se há e quais as aproximações ou distanciamentos dessa possível relação, tanto no entendimento conceitual, como na interpretação do cotidiano e no conjunto de ações definidos para a escola básica.

Entendemos que é coerente analisar as discussões que fomentaram a organização dos Conselhos Escolares, no sentido que possui os Conselhos como possível aspiração comunitária e/ou uma estratégia de fomento governamental para aproximar as pessoas que compõem o entorno da escola (e, supostamente, partilhar os desafios e fracassos em torno dos problemas de educação) no sentido de criar caminhos de co-responsabilidade em relação aos rumos da escola.

Analisaremos, nesse aspecto,o que Charlot (2008) identificou como uma contradição da escola e do professor: a difícil e necessária decisão entre compreender a escola como local específico ou como instituição que se vincula à sociedade.

O estudo sobre os Conselhos, suas formas de atuação, consequências e possibilidades sobre a escola básica, bem como os sentidos estabelecidos pelos sujeitos sobre este protagonismo coletivo nos mostram por sua complexidade, que ainda há muito a ser desenvolvido nesse campo e como proceder a esta análise, senão através de processos sistemáticos de investigação?

Em terceiro lugar, como forma de responder duas questões ligadas pela mesma abordagem epistemológica, entendemos que o novo contexto social sugere uma nova remessa de problemas ou desafios à escola e ao seu processo de socialização ou processo de construção de civilidade.

Com as modificações no campo econômico, do campo político, as novas configurações demográficas e, ainda, as exigências de saberes que respondam a atual configuração social, a escola encontra-se em um tempo de modificações estruturais, desde o campo das finalidades até o campo das ações pedagógicas sistematizadas (Qual proposta curricular? Quais saberes e quais circunstâncias/experiências de formação?).

Estas questões sempre foram as determinantes para se definir as práticas educativas como campo de estudos e de definições político- pedagógicas. No entanto, o atual contexto vive a complexidade dos valores que questionam se a escola é, por sua vez, o lugar exclusivo para que uma formação ideal se concretize; se há, na atualidade, instituições outras que possam exercer o valor coercitivo da educação por outras vias.

Mesmo assim, o espaço escolar ainda constitui um espaço privilegiado para formação dos sujeitos, possibilitando a estes uma formação de significativa complexidade, com abrangência intelectual, física e moral, através da transmissão dos valores culturais, das normas e atitudes necessárias ao contexto de atuação e às demandas sociais contemporâneas. É um campo de estudos profícuo e/ou infindos. E é a escola como espaço de socialização, de

explicitação de escolhas que traduz a complexidade do formar-se homem, formar-se mulher para um tipo de sociedade em constante transição.

Estes homens e mulheres, submetidos a um processo sistemático de regulação de suas práticas, e, em última instância, regulação de suas forças e pensamentos, definidos a partir de ideologias que pela condição conceitual, não são formadas pelos sujeitos a que se impõem, emergem como atores sociais em busca de esclarecimento, desenvolvimento de um tipo de reflexão que lhes permita ascender ao nível de interpretação coerente da realidade para, então, definir-se como sujeitos da história, construtores de seu lugar intelectual e, mais ainda, garantidores de certo nível emancipação para sua descendência.

Sobre a escola, essa realidade se impõe sobre os pesquisadores em que esse desafio é posto. Dessa realidade emergem questões que são incisivas e são as questões norteadoras desta investigação, a saber:

- Há sentido em definir as experiências políticas e pedagógicas desenvolvidas no interior dos Conselhos Escolares como evidência do significado contemporâneo de "Qualidade" dos processos pedagógicos da Escola?

-Há coerência entre os discursos oficiais, o discurso e as expectativas dos pais e professores sobre as finalidades e os sentidos das ações dos Conselhos Escolares?

-- Os Conselhos Escolares podem ser considerados como lugar de lutas e conquistas das comunidades populares, lugar de expressão de um movimento social educacional?

- As ações desenvolvidas e projetadas nos Conselhos Escolares, no estado de Sergipe, são direcionadas para o campo eminentemente político ou pedagógico?

A partir dessas questões que são, do ponto de vista da análise, de alta complexidade para serem respondidas em um primeiro momento, sem se valer da livre especulação científica, da formulação de hipóteses e de critérios para validar esses estudos, nos valeremos de aspectos teóricos que traduzam o percorrer do processo de definição do que vem a ser o sentido do conceito "Qualidade dos processos pedagógicos, Qualidade da educação e da escola, dos conceitos de Gestão Educacional ou "Gestão participativa de práticas pedagógicas".

Para esta análise, consideraremos o conceito de "emancipação" a partir da leitura e análise da perspectiva filosófica e política de Jurgen Habermas e Hannah Arendt, da perspectiva política-pedagógica de Paulo Freire e da leitura, análise e proposições de Bernard Charlot sobre o conceito de "Sentido", Qualidade da escola dentro do Estado Regulador e as

configurações da escola nesse contexto, entendendo estes termos como parte integrante da configuração da escola moderna.

A leitura do objeto de pesquisa, a partir desses autores, soma-se à interpretação das relações estabelecidas no interior das instituições e sistemas reguladores (inclusive a escola) feitas por Michel Foucault(2002; 2004; 2005)quando nos estudos sobre o conceito de poder, governo e suas relações com a noção de autoridade. Esses autores nos conduzirão aos outros campos do diálogo em torno do tema e, mais além, da compreensão da especificidade da escola, seus fins, fundamentos e práticas de regulação.

Além dos aspectos teóricos que estarão fundamentando o texto, apresentaremos as razões da escolha desta Tese pela pesquisa qualitativa, os critérios da escolha das 15 (quinze) escolas envolvidas, do grupo de professores, pais e gestores que compõem os sujeitos estudados. Do mesmo modo, entenderemos que esta explicitação esclarecerá a coerência do uso dos instrumentos e técnicas específicas para que fosse possível a coleta de dados e a análise proposta. A pesquisa, por sua vez, será apresentada na sua estrutura.

Os autores com suas respectivas defesas serão apresentados dentro da lógica do diálogo, na dimensão do conflito de ideias e, quando possível, em harmonia, e essa interlocução nos ajudará a interpretar dados, fatos sociais e situações de campo de pesquisa.Em seguida, apresentaremos as primeiras análises em torno do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa e sua opção metodológica.

É válido ressaltar que estes primeiros escritos tratam de introdução ao *corpus* teórico proposto como fundamento desta pesquisa. Portanto, este texto não tem caráter definitivo, mas de demonstração dos caminhos que foram percorridos durante os estudos e a pesquisa propriamente dita, do mesmo modo que apresentaremos a sistematização inicial de algumas categorias utilizadas para investigação e entendimento do objeto de pesquisa.

A leitura deste texto deve ser feita considerando seu aspecto de sinalização do caminho epistemológico e seu status de primeiros escritos em um campo conceitual de alta complexidade e interdisciplinar.

Portanto, partiremos nesse momento para construção de uma escrita que tentará ser, ao máximo, esclarecedora e coerente com o objeto de estudo e fiel ao rigor que caracteriza a pesquisa científica. O texto se caracteriza, por sua condição temporal e por sua finalidade, apresentar os caminhos que foram seguidos, com zelo e com o desejo de alcançar esclarecimento em torno das questões que sustentam a pesquisa.

ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Afirmamos que o ofício de pesquisador impõe, cada vez mais, a condição de busca constante, curiosa, comprometida com a produção do saber e sua divulgação. A intenção do pesquisador também pode ser identificada como de ampliação dos elementos de análise, a distinção dos objetos de pesquisa e possibilidades de novas conclusões sobre a vida social, e, em caso específico, conclusões sobre a prática social dos envolvidos com a escola e com seu caráter de lugar privilegiado de formação intencional, política e planejada.

Nessa perspectiva, seguindo os passos construídos por autores como Gadotti e Romão (2005), Oliveira (2000; 2003), Pereira (2009), Paro (2003), Werle (2006) na pesquisa sobre a dinâmica do Conselho Escolar e as relações/implicações com o rendimento qualitativo na escola, iniciamos uma investigação sobre a realidade, comportamentos, perfis e práticas sociais sobre a realidade educacional, na tentativa de produzir novos saberes em torno da escola como instituição pública e alguns casos como instituição popular.

Na pesquisa que nos dispomos a realizar, analisaremos a estruturação dos Conselhos Escolares ou ainda dos Comitês Comunitários de Educação (variação que ocorre na nomenclatura desse núcleo em algumas escolas) no Estado de Sergipe como estratégia de compreensão da dinâmica de funcionamento dos núcleos de participação popular no espaço da escola pública e suas implicações na dinâmica pedagógica dessas instituições e na representação por parte dos sujeitos que deles fazem parte.

De forma mais específica, como denomina e fundamenta esta pesquisa, analisaremos a representação e o significado atribuído pelos participantes desse coletivo (professores e gestores) aos termos "qualidade da escola e Qualidade da educação" e se estas ações participativas podem ser consideradas ações, cujo fim são proposições e práticas para modificação do espaço e dos processos pedagógicos/escolares e/ou a própria reconstrução do espaço escolar, criando novas circunstâncias de aprendizagens que fomentem o desenvolvimento intelectual, moral dos estudantes e práticas sociais emancipatórias.

Ou seja, trabalharemos de forma objetiva a partir de três campos de produção. O primeiro deles é o campo das representações sociais, para entender quais representações são lançadas sobre o Conselho Escolar e os sentidos que lhes são atribuídos, especificamente, pelos segmentos Pais, Gestores e Professores, considerando a sua existência, suas finalidades e práticas, confrontando sempre com o discurso oficial.

Em segundo lugar, analisaremos até onde é possível afirmar que os Conselhos Escolares funcionam como um recurso para melhorar a qualidade da escola e se estas ações se

expandem ao ponto de ser possível pensar em reconstrução da escola, considerando, para isso, o ideal de formação intelectual/emancipatória.

Por fim, como análise que complementa a inquietação anterior, analisaremos a expressão conceitual "Qualidade da escola" para entender se os termos "aprendizagem e desenvolvimento intelectual" e "Emancipação" podem ser a ela vinculados ou considerados sua tradução mais direta e ainda mais especificamente, sendo "Emancipação", a que se refere.

Como explicitação de nossa compreensão das relações que estão fundamentando as práticas dos Conselhos Escolares, no decorrer deste texto, dedicaremos um tempo de análise das dimensões conceituais principais já destacados dentro dos aspectos participativos, preconizados pelo modelo de Gestão participativa e democrática e como esses temas são utilizados em função da formação do sujeito, com base no conceito de educação integral e com fins intelectuais-emancipatórios. Para isso, analisaremos a própria constituição interpretativa dos termos escolhidos para análise (Qualidade na escola, Emancipação, Educação e Sentido) nos diferentes campos científicos e epistemológicos, a saber, nos estudos da Sociologia, Filosofia, Política e Pedagogia.

No caso em específico, atentaremos para a análise dessa dinâmica a partir da interpretação que autores como Paulo Freire, Jurgen Habermas, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Hannah Arendt, Bernard Charlot e autores específicos que tratam da legislação educacional brasileira, especificamente a legislação sergipana em torno das práticas gestoras escolares, suas finalidades e estruturas. Estes autores representantes de campos específicos no debate sobre a escola e sobre educação nos oferecem contribuições significativas para uma apropriação intelectual do campo educacional compreendido na segunda metade do século XX.

Esses autores avançaram em caminhos próprios, identificando elementos que melhor fundamentam o debate sobre educação, suas finalidades e estruturas e, mais ainda, elementos que definem uma melhor compreensão do que vem a ser o sentido mais próximo da realidade das comunidades que se valem da escola como espaço de formação de capacidades requisitadas pelo contexto social, necessárias à sobrevivência e do que é ofertado enquanto processo de socialização.

Esses intelectuais ainda analisaram o campo educacional e fazem a crítica à estrutura da escola e de como suas lógicas socializadoras vão modificando em função das relações estabelecidas com outros campos: econômico, cultural, estético, político e de como estas modificações trouxeram alterações significativas à dinâmica do ensino, das proposições pedagógicas, bem como transições na forma de envolvimento e apropriação da escola pelos

pais de estudantes, representantes das comunidades onde as escolas estão situadas e pelos segmentos que vão compor a estrutura fundamental do espaço escolar.

Do quadro teórico utilizado, neste texto, como referência de análise, aprofundaremos a proposição teórica de Paulo Freire sobre como o processo de construção de uma escola participativa, escola de qualidade que se desenvolve no interior do debate político e pedagógico.

Para este importante autor brasileiro, só há sentido na discussão em torno dos temas "Qualidade na educação" e "Emancipação" quando se coloca a questão dos modelos culturais como referência.

Por esta abordagem, Paulo Freire pode ser identificado como na origem das discussões em torno dos fundamentos da Educação Popular enquanto paradigma tipicamente latino-americano, da segunda metade do século XX, que traz em si, inúmeras contribuições para a discussão na Pedagogia. Ele foi um dos pioneiros a problematizar os desafios concretos que impulsionaram a articulação de lutas organizadas a partir de Movimentos sociais em direção às modificações necessárias na estrutura social, política, econômica e pedagógica do Brasil no período identificado como de redemocratização.

A proposta pedagógica freiriana, com seus aspectos políticos bem definidos, muitas vezes sobrepondo o debate em torno da técnica, convergiu para inauguração de um grande movimento identificado como Movimento de Práxis Transformadora. Uma proposta de orientação filosófica baseada nas categorias que envolviam o Marxismo e o Existencialismo (proposta que será aprofundada em capítulos posteriores) e que emergia da realidade social latino-americana, e passou a agrupar inúmeros líderes, intelectuais e educadores do mundo todo em torno das discussões sobre a formação e efetivação de modelos pedagógico-políticos definidos a partir da referência popular.

Com Freire, é possível identificar a proposta de emancipação a partir da formação intelectual e de propostas pedagógicas específicas direcionadas para grupos marginalizados contra os processos de dominação ideológica que afasta os grupos sociais da ação de apropriação das instituições do Estado e que submetem os populares a níveis elevados de dependência.

Mas, a razão maior de trazer Freire para discutir horizontes de propostas no campo da Educação Popular, e, consequentemente, esclarecer os fundamentos e a coerência de uma educação com fins de emancipação, reside no fato de que a sua obra e sua história de vida e militância nos oferecem um número significativo de referências para compreender seu modo de pensar engajado, modo de ler o mundo e de refletir sobre seu grande tema que foi a

humanização da vida em sociedade e ainda a ação pedagógica que pudesse reverter situações historicamente construídas de distanciamentos e marginalizações de grupos sociais específicos.

A reflexão protagonizada, por este autor, mostra-nos ainda como a maneira de organização popular pode ser compreendida como processo de desenvolvimento de um tipo de consciência capaz de gerar alterações no contexto social e mais especificamente nas vidas dos sujeitos envolvidos em ações cujo caráter não está eminentemente em torno de questões vinculadas à economia e sim por questões que giram em torno da identidade e representação cultural, que por extensão, culminam em processos para estabelecer grupos sociais em cenários que são legítimos pela inserção através dos códigos restritos da cultura identificada como dominante.

Desde os anos 1960, quando Freire lançou suas primeiras obras mais sistemáticas, expressando sua proposta de educação, ele buscou rever-se a si mesmo, considerando as críticas que recebia de seus leitores e estudiosos e, por outro lado, sempre ficou atento ao dinamismo da realidade que nos desafia a reler constantemente o nosso mundo e rever nossas posições. Em toda sua trajetória, enquanto educador e teórico da educação, Freire buscou atualizar seu modo de pensar e refletir sobre os temas que abraçou como plano de trabalho.

Portanto, mesmo tratando de problemáticas comuns em suas diferentes obras, Freire reelaborou suas ideias, recriando o raciocínio e a forma de abordar os problemas centrais por ele trabalhados e desafiou-nos com novas intuições sempre fecundas e originais. O desafio maior que Freire lançou a si mesmo é a humanização do mundo através da ação cultural libertadora e, em última instância, a própria libertação do homem, uma perspectiva que aproximava suas proposições aos campos antropológicos, políticos e pedagógico (1993).

Essas proposições, sem dúvida, continuam hoje mais atuais do que há vinte ou trinta anos e requer das populações envolvidas com este diálogo, seres humanos sujeitos da história, um compromisso ético e político claramente definidos em favor da transformação da realidade.

Na sua defesa, o mundo real é intrinsecamente dialético porque, efetivando-se historicamente, constitui os grupos sociais e, ao mesmo tempo, é constituído por eles, enquanto sujeitos da práxis social. Portanto, frente aos problemas que a realidade atual apresenta, na ótica do autor, precisamos impulsionar novos momentos de ação para atingir outros níveis de humanização do mundo, da sociedade e da cultura.

Seguindo esta lógica, uma das grandes intuições que Freire submeteu à análise e reflexão crítica, ao longo de sua trajetória enquanto educador e filósofo da educação é a

problemática da libertação das pessoas concretamente em suas vidas entendidas como desumanizadas pela opressão e dominação social. Mais especificamente, entendidas como vidas submetidas a um tipo de regulação social absoluta e por isso reducionista. Daí o estudo e as proposições em torno de um modelo de escola que estivesse a serviço das contingências históricas.

Essa foi a marca dos seus textos e, mais precisamente, de suas propostas pedagógicas, estas traduzem, de forma integral, as preocupações que perpassam do início ao fim sua atuação prática enquanto educador e intelectual.

Nos princípios defendidos por este autor, desde os anos 1970, já era anunciado o modelo de uma escola progressista que vislumbrava desde a formação técnica dos sujeitos envolvidos até a sua formação política. E, desta forma, esse autor inaugurou e fortaleceu, no Brasil, um debate promissor que se fez ouvir por todo o país sobre a necessidade de maior participação do povo nas decisões da escola e, além disso, uma reformulação urgente da escola para o povo.

É válido ressaltar que a noção de "povo", aqui registrada, está sendo pensada na perspectiva de população marginalizada no campo econômico e político. Não fazemos referência à noção de povo como destacamos em páginas anteriores, quando esta noção semiótica, em uma perspectiva republicana, tratava de um coletivo integrado, unificado que formava uma nação. Povo aqui é entendido como os grupos que pertencem, segundo este autor, a uma classe desfavorecida economicamente, mas plena no campo da formação cultural.

Paulo Freire, em referência à escola e sua direção, fez o seguinte relato:

> Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE, 1992).

A partir da sua abordagem, utilizaremos categorias que sustentaram sua interpretação da realidade para identificar se existem ações desenvolvidas pelos Conselhos Escolares em Sergipe que estejam na direção dessas formas de organização social, definições de comportamentos e, mais especificamente, interpretar o sentido e a forma dessa participação e organização popular a partir dos conceitos e da perspectiva social propostas por este autor.

Seguindo o caminho de explicitação do Quadro teórico, abordaremos a contribuição de Jürgen Habermas em torno do que será chamada de Emancipação ou a finalidade das instituições formadoras na sociedade.

Através dos estudos de Jurgen Habermas, autor que pertence, segundo a definição, à segunda geração da Escola de Frankfurt, aprofundaremos pelos seus estudos, a crítica e a utopia do projeto iluminista que defendeu a emancipação como finalidade da formação humana nas instituições sociais e as relações específicas desse tema com a escola e suas práticas.

Em seus estudos, Habermas inaugura a Teoria da Ação Comunicativa onde o autor explicitará as bases para um raciocínio que criticará a Filosofia da Consciência, da tradição moderna, fundada em uma reflexão solitária, na centralidade do sujeito. Em oposição, propõe outro modelo, outro paradigma em que a razão não seja monológica, mas dialógica, como resultado da ação de compreensão intersubjetiva dos objetos da realidade e da própria dinâmica social.

Na perspectiva do autor, o processo de emancipação defendido pelo movimento Iluminista não se desfez, mesmo considerando a crítica desenvolvida pelos frankfurtianos (como analisaremos em um capítulo específico) em torno da mecanização levada ao extremo nas primeiras décadas do século XX e a absolutização da razão como elemento de poder e de submissão de povos.

Na interpretação do autor, a razão iluminista estará melhor interpretada quando considerarmos a condição de envolvimento coletivo dos homens e mulheres, situados e condicionados ao tempo em que vivem, estruturadores de uma fala onde anunciam suas representações, criam consensos a partir de esclarecimentos e constroem uma comunidade comunicativa.

A reflexão harbemasiana sobre a intersubjetividade, a razão comunicativa e os processos formadores de uma consciência política no espaço de encontro da diversidade está direcionada para o que ele chamará de processo evolucionista emancipatório. Na verdade, o conceito é definido como "processo de emancipação através do uso da razão comunicativa".

Com isso, o autor propõe resgatar o sentido original de "Modernidade" citada pelos intelectuais da primeira geração de Frankfurt, como encerrada e frustrada, pois o seu projeto emancipatório sucumbiu quando no uso da razão como processo de dominação, precisamente quando se analisou o contexto europeu do início do século XX.

A proposta deste autor não é um conjunto de postulados para fundamentar uma educação emancipatória, mas o seu trabalho fundamenta uma análise sobre a estrutura e a possibilidade de processos nessa linha, no contexto da formação do sujeito.

Há uma espécie de valorização da história do sujeito como "evolução emancipatória" por intermédio do envolvimento comunitário, do desenvolvimento da razão e através da argumentação.

A escola na modernidade e os mecanismos de participação popular no interior das escolas contemporâneas podem ser analisados como formas de emancipação e de construção de "consensos" a partir da Vontade Geral, sendo o mecanismo de participação analisado especificamente para esta investigação, o Conselho Escolar. Este como espaço de interação, argumentação coletiva, superação de conflitos e problemas através do uso da "Razão Comunicativa" e superação também dos elementos que, supostamente, conduziriam a uma diferenciação hierárquica, semântica nos momentos de posicionamento.

Os conceitos fundamentais desse autor que serão analisados como forma de dar coerência ao texto e por serem conceitos importantes para interpretação do nosso objeto de estudo e, mesmo possuindo nomenclaturas diferentes, são muito próximos no sentido: Agir comunicativo, Razão comunicativa, Mundo do vivido; Agir sistêmico e Mundo do sistema, Razão instrumental.

Estes conceitos serão utilizados como referência ao pensamento do autor, principalmente para fundamentar sua defesa teórica que consiste em explicitar as bases do consenso discursivo como manifestação mais próxima da coerência conceitual do que seja, na sua perspectiva, emancipação. Porém, situaremos estas reflexões em diálogo constante com os fundamentos da crítica ao projeto iluminista a partir dos fundamentos da Escola de Frankfurt.

Da análise social, como constante processo de refazer o caminho intelectual, dialogaremos com uma das mais importantes intelectuais do século XX em torno do debate do uso da razão sobre os processos de manipulação e redução da condição humana.

Avançaremos, no texto, a partir da leitura de Hannah Arendt, para interpretar seu projeto de educação crítica e sua proposta de combate a toda forma ideológica de cercear a liberdade e manipular o ser humano, culminando em processos totalitários. Para isso, esta autora sugere um raciocínio em torno das consequências da razão levada ao extremo e utilizada unilateralmente.

A discussão proposta pela autora está circunscrita na análise do cenário judaico-cristão no período da segunda guerra mundial e também na análise sobre como o processo de socialização que marginalizou muitas populações pode ser redefinido tendo como referência a

valorização do humano e de sua condição imanente: a liberdade. Esta análise coloca em relevo as nuances, modificações e direcionamentos dados às instituições do Estado, e em específico, à escola.

A leitura dessa autora ampliará nossa referência a partir da análise dos princípios filosóficos ainda baseados nas categorias marxista-existencialistas e nos mostrará elementos para melhor interpretação dos fins e meios utilizados pelas comunidades para redefinição de suas identidades.

Esses autores serão analisados, bem como outros que seguem na interpretação do aspecto sociológico, filosófico e pedagógico do discurso em torno da emancipação social. Cada um, ou cada Escola do pensamento, por vez, e em diálogo constante para nos apresentar melhores dados para leitura aprofundada das palavras, imagens, representações, ações do cotidiano e fins da ação coletiva na escola básica, esta entendida como campo de conflitos, disputas, mas também, na acepção habermasiana, campo de consensos discursivos.

Desta análise inicial é válido destacar que o campo pedagógico sugere um número elevado de produções, leituras e interpretações da realidade, do mesmo modo um conjunto de objetos de estudos necessários à compreensão do processo educativo, que, por definição, é complexo e estruturado sobre bases epistemológicas diversas, justificando assim a multiplicidade de abordagens sobre o campo.

A pesquisa que aqui será apresentada eleva estas produções e contribui para uma análise elaborada e redefinida do encontro de dois conceitos: “educação e emancipação”, suas implicações, consequências, formas e diálogos estabelecidos no contexto da escola básica. Como forma e campo, nos propomos à análise das modificações que o cenário educativo sugere em torno do debate e as práticas que visam emancipação, a caracterização sugerida para este tema no contexto da sociedade de transição da modernidade.

Para esta aventura intelectual, consideramos as práticas desenvolvidas no interior das escolas básicas do ensino público sergipano, identificando os potenciais participativos desenvolvidas no Estado como forma de tipificar o significado dado pelas comunidades envolvidas nesse processo de participação, identificando ainda a maneira como os sentidos atribuídos por autores contemporâneos e clássicos na literatura pedagógica são incorporados, reificados ou mesmo re-significados quando utilizados na dinâmica social.

Nestes termos, o diálogo estabelecido com a escola será mediado pelas ações dos Conselhos em torno da estrutura político-pedagógicas das instituições de ensino no Estado como orientação, todavia a análise se dará especificamente nas escolas do município de Aracaju.

Entendemos como coerente esta investigação sobre processos participativos a partir da escola básica e as implicações dessas ações sobre a comunidade e os participantes que militam nesse campo, sobretudo pela intensidade dos debates que se acirram nos meios acadêmicos em torno da formação de novas frentes de lutas sociais; novos objetos são erigidos ao nível de disputas intelectuais e materiais e ainda novos cenários são, a todo instante, organizados como *lócus* para debates incisivos, profícuos que miram, em última instância, a reorganização da sociedade.

Todavia, ao questionar a sociedade e sua tradicional organização, as comunidades organizadas a partir de movimentos sociais/comunitários específicos, sugerem um debate sobre a própria constituição desses movimentos, sua legitimidade e ainda abre-se um debate (ou intensifica) sobre o objeto maior da ação coletiva: o processo de apropriação material e simbólica do Estado, ou o seu produto, a sujeição das instituições aos seus construtores ideologicamente estabelecidos, homens e mulheres situados no seu tempo, com limitações, possibilidades e contradições que emanam do seu contexto social, histórico e cultural.

Nessa perspectiva, a escola ainda é o local privilegiado para observação constante dessa manifestação. Homens e mulheres com seus descendentes vivem, no espaço escolar, a dinâmica da diversidade, do encontro, da reconstrução de si para aceitação dos outros, da internalização das regras sociais, como um processo de construção de civilidade.

É na escola que a ação reguladora e civilizatória se manifesta e todo o contexto de coerção social é aprendido e internalizado. Sobre isso se escrevem, são estabelecidos documentos, erguem-se monumentos e criam-se expectativas em torno do "produto" da escola, ou ainda do produto da ação coercitiva da escola: de um lado, uma sociedade melhor, ordeira, coordenada por suas instituições organizadas *a priori*.

Do outro lado, a crítica direcionada à ação escolar, sendo coercitiva e definidora de comportamento, tem sua ação reduzida à reprodução de comportamento e usurpação da inteligência, euma sociedade que é dependente e está alheia às transformações e reducionismo coordenado pelas instituições reguladoras.

Nesse caso, a construção ou reordenamento da escola como lugarde análise social e definição de um tipo ideal de sujeito, consciente, apto à vida social e à luta para superação das suas inerentes contradições é o alvo dos movimentos sociais organizados nesse período ininterrupto de transição (HOBSBAWN, 2009), ora milenar, ora secular, enfim, novos contextos e que sugerem novos campos e objetos para investigação e compreensão da sociedade.

Um dos imperativos definidos sobre a sociedade é a construção de um modelo teórico que oferte às gerações que são iniciadas no campo social, um melhor entendimento em torno do que vem a significar termos comuns, mas com grandes significados para a construção de uma sociedade: “passagem”, “transição”, o valor ou o repúdio ao conceito de “reprodução social”, entendimento do significado que tem o termo “emancipação” nesse período, por fim, e não menos importante, a identificação do que seja reordenamento nas instituições em função de demandas comunitárias, mais especificamente dos movimentos e “novos” movimentos sociais.

Os processos emancipatórios estão no âmago das discussões emblemáticas dos movimentos sociais, mesmo que a consideração pelo sentido do termo Movimento Social se nos vem a partir das lutas de coletivos engajados na mudança da estrutura sócio-econômica, mesmo assim, não fica reduzido exclusivamente a esse campo e no contexto atual, outras “frentes” são construídas, respondendo à demandas de identidade, reconhecimento, definições de valores e lugar e formação de sujeitos .

Na atual conjuntura, podemos identificar elementos que melhor caracterizam o contexto político, social e econômico como forma de entender as relações desses campos e os desdobramentos sobre instituições formativas como a escola, a saber: as lutas sociais em torno de elementos que compõem a dinâmica econômica: a universalização de emprego e renda, a distribuição de partes dos lucros de empresas privadas e do Estado, uma assistência sistemática do mesmo Estado sobre as famílias que necessitam e a oferta àquelas que não dependem diretamente dessa ação, e até mesmo a garantia universal e irrestrita de acesso a bens culturais e mecanismos básicos de sobrevivência alimentar, a questão da terra, etc.

As últimas duas décadas do século XX, no entanto, marcaram o período de transição do milênio e nos mostraram que a luta popular saia da informalidade e passava para o nível de ação coletiva institucionalizada.

A criação de novas ONG’s (Organizações não-governamentais) reconstruiu o próprio sentido de ação coletiva e popular. A aproximação constante com as instituições do governo alterava a luta social, ampliava definitivamente o papel e o foco das lutas e o conceito que ajudaram, por muito tempo, a compreensão de como os coletivos sociais se organizam e, em seguida, sobre com que lutavam.

A existência de “um inimigo a ser combatido” para (re) tomada da posse econômica, como forma de impor uma justiça social deixa de existir como única forma de manifestação da luta social e o conceito de justiça e distribuição para os que não possuem passa a ser reinterpretada enquanto finalidade da ação militante.

Na análise do atual contexto, é possível verificar que as demandas sociais que constituem as novas lutas são diversificadas e não mais estão, exclusivamente, no campo da consciência para o engajamento e luta para redistribuição de bens e posses.

Os novos grupos organizados se estabelecem pela luta incisiva e intensa em torno de outros elementos, todos que irão compor o debate sobre identidade social. Nesse campo, identificado como participante desse debate, estão as lutas empreendidas pelas comunidades em torno de segurança para os filhos, para as famílias, como também cobranças sobre o governo em torno de vagas em serviços de apoio familiar ofertados pelo Estado (serviço de acolhimento infantil- creche, serviço de saúde e educação especializado para pessoas portadores de necessidades especiais ou com distúrbios mentais).

Sobre estes aspectos, existem estudos que sinalizam a identidade social como sendo a questão com maior relevância nos dias atuais.

Além desses elementos, podemos identificar a participação dos membros de comunidades nos Conselhos de Escola, estes como espaço de reivindicação e construção de um novo modelo de escola, o que incide justamente no campo de ação das comunidades no que se refere ao movimento empreendido sobre serviços atribuídos ao Estado e à descentralização do processo gestor.

Esse envolvimento se manifesta na participação nos Conselhos com caráter deliberativo nas escolas públicas e, como forma de expressão e de alcance dos princípios constitucionais sobre a escola, a saber: gestão democrática, pluralismo, igualdade de acesso aos níveis mais elevados de qualidade da ação pedagógica, permanência e sucesso na escola.

Os Conselhos surgem assim como um espaço de autonomia e envolvimento coletivo, comprometido com instituição e com a comunidade, além de fazer parte diretamente da reorganização da própria forma de gerir a escola. Nesse caso, o modelo de gestão participativa prevê que este envolvimento coletivo no processo de tomada de decisão auxilie a construir o significado de qualidade na educação e projete a escola como espaço de formação qualitativa.

Ainda como elemento que caracteriza essa participação e que torna o cenário relevante, é o fato de que a presença dos membros das comunidades não está ligada necessariamente ao nível de formação escolar ou mesmo acadêmica.

A legitimidade comunitária advém da conquista de papéis através do engajamento político e demonstrado através de práticas cotidianas de reivindicação, estes são os elementos mais comuns na caracterização dos sujeitos, membros dos Conselhos Escolares.

Sendo institucionalizados, a participação desenvolvida, através dos Conselhos, propõe dar fôlego ao debate em torno do que vem a ser ação de reconstrução das escolas nos seus

aspectos pedagógicos e políticos e vai se tornando, assim, no plano do discurso, do ponto de vista ideológico, mecanismo de emancipação.

Se o conceito de consciência de classe, desenvolvido pelos ideários marxistas, foi suficiente para estruturação de lutas sociais e análise dos fundamentos dessas lutas até a primeira metade do século XX, a ideia de consciência a partir de lutas em função de identidade e representação será a bandeira erguida pelos Novos movimentos sociais que se desenvolverão até o final do século XX e se tornaram um imperativo no início do século XXI.

Nesse momento, lançamos algumas de nossas **hipóteses** formuladas em torno do vínculo que constitui e caracteriza o Conselho Escolar e sua atuação no estado de Sergipe, especificamente na cidade de Aracaju: **a)** a primeira delas é que do seu surgimento ao efetivo exercício de participação, os Conselhos Escolares em Aracaju, devem ser entendidos como conquistas das comunidades que lutaram para obtê-las e seu exercício, por sua origem, deve ser entendido como ações para emancipação. Em seguida: **b)** a formalização e as ações do Conselho Escolar são fatores que exercem influência direta no desenvolvimento da qualidade nos processos pedagógicos (indicação de demandas, revisão de práticas pedagógicas, discussões sobre valores e os implícitos evidenciados nas ações institucionais) que são realizados no interior das escolas públicas.

Das duas primeiras hipóteses, é possível formular duas outras: **c)** Seja como for a história (conquista popular ou não), os Conselhos escolares funcionam, hoje em dia, como lugares de lutas populares, para emancipação, ou seja, as pessoas que dele participam se apropriam do espaço e de suas discussões, tomam para si e as utilizam como mecanismo de uso racional contra formas de dominação ideológica. **d)** Por fim, a segunda hipótese nos leva a pensar que, independente da sua origem história, hoje os Conselhos podem ser considerados, por princípio e por definição, como lugares onde é possível uma luta popular para a emancipação, logo que existir um movimento social, expresso nas comunidades que rodeiam a escola.

A tese que sustenta esta pesquisa é de que, com base nas obras de Jurgen Habermas e Paulo Freire,é possível afirmar que os Conselhos Escolares podem e devem ser lugares de luta popular para uma educação emancipatória, considerando, nesse caso, a educação como processo de formação crítica do sujeito, bem como o processo de formação que permite ao sujeito a afirmação identitária.

Na acepção de Pierre Bourdieu, essa ação comunitária evidencia uma apropriação dos mecanismos simbólicos ofertados pela cultura, para que seja possível, em maior

probabilidade, considerar a promoção ou conquista da ascensão social por intermédio do capital simbólico.

Do mesmo modo, esta tese nos leva a pensar em uma afirmação secundária que pode ser traduzida da seguinte forma: mesmo considerando lógicas constitutivas diferentes, os sujeitos que participam dos Conselhos Escolares dão-lhe sentido a partir de expectativas escolares/sociais distintas, por vezes, conflitivas e é justamente essa variação de significados que garante a funcionalidade dos Conselhos.

Esta tese que considera elementos da sociologia da reprodução a partir de Pierre Bourdieu (1983), pode sofrer a interpretação que identifica um determinismo sócio-histórico característico dos estudos do autor em questão, envolvendo a relação de determinação entre a estrutura econômica e cultural e as possibilidades de existência do sujeito na trama social, quando se leva em consideração a noção de habitus e de interpretação da cultura de acordo com o lugar ocupado pelos sujeitos.

Essa prévia determinação das possibilidades do sujeito, por sua condição anterior, tem lugar central na sociologia da reprodução, porém, para esta pesquisa, estamos utilizando como referência as análises de Charlot (2005), pois elas permitem recusar o determinismo sociológico, sem, portanto, negar a desigualdade social e os elementos que a produzem em referência aos alunos; conceitos teóricos que convergem com o projeto de escola crítica: Relação com a escola e com o saber, Sentido e Mobilização. Contudo, o fato de os Conselhos Escolares poderem ser excelentes lugares de luta para uma educação crítica não comprova que, de fato, nasceram com esse projeto e cumprem mesmo essa função.

No decorrer desta pesquisa, daremos atenção à história da sua organização, e tentaremos, antes de tudo, avaliar se os Conselhos Escolares são lugares de luta e criticidade e se contribuem verdadeiramente para a formação qualitativa da educação pública, no caso específico, na cidade de Aracaju no Estado de Sergipe, ou cumprem outra função, que chamaremos, nesse momento, apenas de função administrativa.

Utilizaremos uma análise comparativa entre a realidade política brasileira enquanto projeto de participação popular, a realidade do Estado de Sergipe na busca de práticas efetivas e manifestação do Projeto político nacional e como acontece essa realidade especificamente na capital do Estado, Aracaju.

É em torno desse campo que desenvolveremos uma leitura de processo, principalmente quando essas ações populares, no interior da escola, deparam-se com a dinâmica burocratizada e definida,*a priori*, em torno do currículo, do método de ensino, da hierarquização dos papéis sociais e da finalidade da escola.

Nesse caso, para além dessa realidade, os Conselhos Escolares serão dispositivos reguladores da ação coletiva e lugar privilegiado da construção de novos referenciais e redefinição do próprio conceito de emancipação e do papel da educação escolar na organização de coletivos e do perfil sócio-político de um povo.

Para o desenvolvimento deste texto, foi preciso uma extensa análise de material bibliográfico para melhor compreender os dados da realidade e criar as possibilidades de interpretação do contexto analisado.

Desta análise primeira, essencialmente bibliográfica, pautamo-nos em intelectuais de áreas diversas, porém, complementares. Estudos no campo da Sociologia, Pedagogia, História, Epistemologia e Política foram considerados para construção e aperfeiçoamento de um olhar sensível às especificidades do objeto que, por sua natureza social, transita entre referenciais teóricos diversos.

As etapas que seguem possuem um caráter analítico, a partir da análise aprofundada dos temas que cercam o objeto investigado e dos autores que nos auxiliam na interpretação da problemática proposta.

A estrutura do texto, composta por seis capítulos e seus desdobramentos, está assim disposta. No primeiro capítulo, sob o título ***"O Conselho Escolar: instrumento para a qualidade da escola?"***, apresentamos a forma como o modelo de organização da escola foi sendo construído no século XX, mais especificamente, como o modelo de organização democrática e participativa se estruturou como referência para os governos e para a escola. Discutiremos, nessa etapa, o que é sugerido como relação possível entre modelo de organização da escola e os referenciais de qualidade na educação. Essa relação seguirá como norteadora de todo o texto.

No capítulo dois, com o título ***"O Conselho Escolar: história da participação e seu lugar no cenário de lutas sociais no Brasil no século XX"***, dedicaremos atenção na tentativa de esclarecer que as práticas e as diretrizes organizacionais do Conselho Escolar e sua atuação junto às práticas pedagógicas são tradução e ampliação das práticas participativas e podem ser identificadas como um movimento social específico.

No capítulo três, com o título: ***""Poder, Emancipação: Algumas lógicas teóricas fundamentais"***, apresentaremos o construto teórico que fundamenta a pesquisa. Abordaremos, além dos aspectos da legislação que estrutura a organização e funcionamento dos órgãos de participação no interior das escolas públicas, as análises feitas por autores no campo educacional, como a leitura em Bernard Charlot sobre os fundamentos da educação e a idéia de "cercamento simbólico" na construção de legitimidade do discurso pedagógico feito

pela escola; do mesmo modo trataremos do modelo de "Dialogicidade" e "Agir Comunicativo" e sua implicação na construção de um espaço que viabiliza decisões coletivas, bem como as implicações dessa prática sobre a escola.

Esta análise será feita a partir da contribuição teórica de Jurgen Habermas e da interpretação da Pedagogia Progressista, através da leitura em Paulo Freire. Ao final, buscaremos realizar uma interpretação do pensamento de Michel Foucault quando na análise do conceito de "Micro-poder" e "Disciplinarização" a partir da interpretação do autor sobre o papel exercido pelas instituições, aqui em específico, a escola, no campo subjetivo, na construção de normas e na legitimação do saber ofertado. Para esta análise, utilizaremos a referência do autor quando na análise em torno do nascimento do "Biopoder" e de como este se manifesta nos processos de gestão de instâncias públicas, especificamente a escola.

A interpretação se dará em torno do saber de experiência e de como a tríade proposta pelo autor- saber, subjetivação e poder, pode servir para melhor compreender, no campo discursivo, a formulação de saberes e de normas que são utilizados para construir os processos de organização democrática propostos para a gestão da escola pública.

Os escritos de Hannah Arendt também serão analisados em torno da finalidade da educação e de como o modelo formativo presente na sociedade pode conduzir a uma prática de civilidade e não inclinada à barbárie. Estas leituras estruturarão os fundamentos da análise aqui proposta.

O capítulo quatro, com o título ***"Metodologia da Pesquisa: A abordagem Qualitativa, Instrumentos e Técnicas de investigação",***abordará o caminho metodológico e epistemológico utilizado nesta pesquisa. Todo o percurso de coleta de informações, categorização de dados e interpretação da realidade será nesse capítulo apresentado.

No quinto capítulo, sob o título **"Escola e Participação: *primeiros diálogos (Questionários)"*** é o capítulo de apresentação e interpretação de dados oriundos dos questionários. Trata-se de uma análise dos dados objetivos com a finalidade de estabelecer um mapeamento dos primeiros significados atribuídos à política de organização participativa da gestão das escolas do Município estudado. A análise foi organizada a partir de categorias específicas e tabelas contendo as respostas obtidas na pesquisa, no entanto, interpretações advindas de questionários e entrevistas dialogam quando os temas são comuns para ampliação do entendimento.

No sexto capítulo **"Escola e Participação: *aprofundamento, análise e problematização* (*Entrevistas)"***apresentaremos os relatos e depoimentos sobre o objeto da pesquisa. Este capítulo foi constituído para permitir aprofundamento e a possibilidade de

elaboração de novos problemas sobre a relação "Escolas de qualidade e o modelo de gestão baseado nos Conselhos Escolares". O capítulo contém ainda os primeiros resultados da análise e estão organizados como subtemas identificados como "síntese de resultados".

Nas Considerações Finais elaboramos um texto com o título: ***"A dialética da escola participativa"***, onde apresentamos os resultados da pesquisa, as relações possíveis entre Conselhos Escolares e Qualidade na educação, além de voltarmos às hipóteses e questões que nortearam todo o trabalho de investigação, especificamente, apresentando aproximações e distanciamentos do discurso oficial e dos sujeitos participantes sobre as motivações, funcionalidade e finalidades das práticas dos Conselhos Escolares.

Ao longo do texto, apresentamosesclarecimentos sobre conceitos e princípos utilizados com a intenção de definir o significado destes no tempo em que foram escritos, os campos semânticos que estamos utilizando e os autores que estão servindo de referência para o texto maior. Esperamos, com isso, contribuir para melhor leitura e compreensão desta Tese.

CAPÍTULO I

O CONSELHO ESCOLAR: instrumento para a qualidade da escola?

A análise dos contornos que definiram a escola como espaço privilegiado de formação crítica nos remete a compreendê-la também como espaço de confluência de conflitos, desejos, projeções e poder. Os documentos da história nos revelam que, para definir-se como espaço múltiplo, onde decisões poderiam ser tomadas a partir de um encontro comum entre segmentos e pessoas diferentes, custou muito e ainda demanda um preço alto para consolidar sua estrutura de formação e seus princípios.

Diante de um contexto complexo, onde as demandas de educação são cada vez mais intensas, a escola pública se vê frente ao imperativo de ter que responder, com coerência, ao desafio posto pela sua própria história: permanecer como núcleo de efetivação do processo civilizador, de construir os caminhos para que os estudantes tenham acesso aos bens culturais da humanidade e inserção em uma cultura comum ou realizar-se como espaço de construção/formação social, com exclusivos saberes locais que permitam a inserção e a identificação do estudante com sua comunidade, além de construir como instituição comprometida com o espaço comunitário.

Do mesmo modo, a partir do final dos anos 1980, no Brasil, foi posto à escola um outro desafio: o de ser gerenciada, pensada, decidida por coletivos integrados que representam interesses por segmentos, por representações, com o argumento de que seria isso é uma evidência de formação mais próxima do que se entende por práticas democráticas. Em ambos os casos, espera-se da escola muito mais do que ensinar. Ao trabalho pedagógico está somado a uma quantidade significativa de práticas políticas, culturais, morais, disciplinares.

No contexto dos desafios postos à escola, criou-se um discurso normativo que sugere a escola como campo de experimentações democráticas e, por consequência de estar em um contexto político sob a égide da democracia representativa, entende-se que a escola, independente dos conteúdos formais a serem desenvolvidos, deve, como práticas fundamentais, formar o sujeito para este modelo de sociedade, democrática por princípio e na sua organização. Para isso, não somente o cenário de participação em sala de aula, mas o envolvimento efetivo no processo gestor da instituição de ensino deverá ser um dos mecanismos dessa formação política-pedagógica.

Para além da formação dos estudantes, o modelo de gestão democrático-participativa das escolas sugere que a escola seja um dos principais núcleos formador/regulador da própria comunidade. Como evidência dessa formação, entende-se que a gestão da instituição de

ensino deve ser realizada por todos os segmentos que a compõe, a saber: os estudantes, os diretores e sua equipe de técnicos, os funcionários, os professores e aqueles que representam a comunidade: pais, representantes comunitários, etc.

Nesse caso, a partir da abertura democrática do Brasil em 1985, a escola pública se encontrou diante de obstáculos que podem ser definidos como ações de caráter organizacional e mais especificamente de caráter pedagógico.

Estas ações exerceram dois papéis estratégicos: o de caracterização de um modelo organizacional baseado no centralismo, em processos decisórios e de definição de políticas internas verticalizadas, bem como a introdução de um caráter pedagógico baseado em um modelo tecnicista que movimentava a escola em função de um processo de adequação das suas práticas e metas às máximas de desenvolvimento planificado.

Em função desse modelo, desde a definição de objetivos de trabalho, passando pelo campo curricular e avaliativo, as práticas pedagógicas que se basearam neste modelo contribuíram para a definição desse valor operacional como sendo o mais importante da escola, ao mesmo tempo em que assegurava que, fazendo assim, os interesses da comunidade estavam sendo contemplados.

No período em questão, até a abertura democrática no Brasil, o debate em torno da organização da escola básica e seu processo de gerenciamento colocou em cena o significado das terminologias específicas do campo da organização do sistema de ensino e da escola. A gestão fora antecipada pelo sentido mais comum e técnico do campo da administração pública e da racionalização de processos. O campo administrativo, sobretudo pela influência dos tempos da produtividade e da divisão dos trabalhos por setores e pessoas, vai agir diretamente no debate sobre quais seriam os procedimentos mais adequados para garantir funcionamento e desenvolvimento das escolas.

A Administração escolar se constituía até o final dos anos 1970, o campo de estudo que aprofundava o estudo sobre a escola enquanto instituição produtiva. Do mesmo modo que este debate elevava a escola à condição de espaço de desenvolvimento potencial das pessoas e por isso deveria ser melhor administrada. Uma série de críticas será desencadeada sobre esta concepção administrativa, sobretudo pela crítica à impessoalidade e distanciamento técnico que os processos administrativos possuíam como características, direcionados ao controle das atividades educacionais, organização, planejamento na escola.

À época, os termos “organização” e “gestão escolar” passaram a ser considerados mais abrangentes que o termo Administração Escolar, porque envolviam um conjunto mais dinâmico de conceitos filosóficos e considerava a presença das pessoas e o campo

subjetivodaí advindo e necessário ao campo educacional; mais que importante, a dimensão subjetiva iria caracterizar o campo.

Considerando o termo "Organização", o escrito de Lourenço Filho (1976) dá a seguinte explicação do termo aplicado à escola:

> *Organiza*r [...] é bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzem a fins determinados. *Administrar* é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral (LOURENÇO FILHO, 1976, p. 41).

Nos escritos do autor já existe uma discussão sobre o real significado do uso dos termos como conceitos norteadores de práticas. É clara a compreensão de que o uso da expressão "Administração Escolar" remete a um campo marcado pelo controle e apresentação de níveis hierárquicos de autoridade definidos no sentido de produção, eficiência, trabalho, ideias fundamentais que serão retomadas no campo da agenda de metas para os planos de educação priorizados dentro das políticas neoliberais.

Ainda sobre o tema, Libâneo (2003) argumenta:

> Por volta dos anos 1980, em decorrência do recrudescimento da visão ideológica e política da escola, adotou-se nos meios intelectuais de esquerda a expressão "Organização do trabalho escolar", em que predominava como conteúdo a análise da escola com base na crítica às formas de organização do trabalho capitalista, desprezando-se o conteúdo específico.

Anos mais tarde, ainda no debate sobre os termos mais específicos que caracterizariam o campo da gestão escolar, Vitor Paro, autor de *Administração Escolar- Introdução Crítica* (2003) a partir de uma leitura marxista sobre a escola, na qual o autor argumenta que "a administração pode ser vista, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a "racionalização do trabalho" e a "coordenação do esforço humano coletivo" (PARO, 2003).

Paro empenha-se em compreender a administração *em geral*, comum a todo tipo de estrutura social e a administração *geral*, forma concreta da administração historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista. Daí destaca seu caráter instrumental e, como tal, aplicável a uma visão de administração escolar voltada para a transformação social.

Estes elementos que sinalizam quais eram as características da organização escolar no período que antecede o processo de abertura democrática no Brasil do final dos anos 1980, também nos mostram quais eram as principais demandas que formaram os temas de lutas empreendidas por professores no período em questão.

Entre as reivindicações do período, havia consenso na defesa de que os problemas da escola e da forma como foram constituídos deveriam ser superados através das práticas internas: introdução de um novo modelo de organização escolar, reestruturação de práticas pedagógicas com a finalidade de criar circunstâncias de aprendizagem que se baseassem na percepção da complexidade da vida e das possibilidades intelectuais, técnicas e de protagonismo para inserção crítica no mundo do trabalho, além de pensar na formação ampliada de professores e abertura para envolvimento e participação de todos aqueles que se interessam e se envolvem com a escola.

Nesse caso em específico, uma das marcas das lutas do movimento de reconstrução da escola básica se deu em torno da maior e melhor participação da comunidade no espaço escolar, a partir da definição de participação organizada, através do Conselho Escolar como espaço privilegiado, institucionalizado de envolvimento comunitário, por meio de suas representações.

Somente na década de 1990 é que o termo Gestão Escolar passou a exercer maior influência ao debate sobre a organização da escola, motivado pelo debate e inclinação das políticas públicas de envolvimento dos diversos segmentos no âmbito do acompanhamento das práticas escolas e do melhor gerenciamento e aplicação do campo financeiro que envolvia a escola.

O envolvimento das comunidades na gestão das escolas tornou-se, ao mesmo tempo, uma estratégia de acalmar as massas quando na luta por maior participação na definição de políticas públicas para a escola e também serviu para co-responsabilizar os diversos segmentos (pais, professores, estudantes, técnicos, gestores) por possíveis fracassos e êxitos da escola.

Essa aproximação das comunidades passa a ser prioridade dentro das políticas públicas sobre a escola, assumidas no âmbito governamental através das leis que seguem no período (entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96) e das definições legais nos Estados e Leis Orgânicas dos municípios. O conceito de Gestão Escolar passa a ser princípio definidor de políticas para a educação e, na visão de Heloísa Luck, pode ser assim definido:

> [...] constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (2002:37).

Na mesma linha de interpretação, Menezes e Santos (2002) definem a Gestão Escolar como a expressão relacionada à atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos. Esses conceitos nos auxiliam na compreensão do significado plural que a nova configuração da gesta escolar impõe.

No âmbito da legislação vigente, o modelo de gestão democrática tem um lugar privilegiado como forma e objetivo das instituições de formação escolar básica. É visto como um princípio fundamental na estruturação dos direitos básicos de existência social e condição para o exercício da liberdade e cidadania.

A Constituição Federal, em seu Artigo 205, deixa claro o significado político desse princípio ao citar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, expressando que esta deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, apontando caminhos para a resolução de problemas sociais, e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Finalmente no artigo 206, deixa claro que o ensino nos espaços escolares será ministrado com base em alguns princípios importantes, entre eles a gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino devem definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: i) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e ii) participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ainda nesse artigo da Lei, é possível observar o valor atribuído à participação da comunidade, elevada ao nível de comunidade gestora, sugerindo que esta participação seja uma marca fundamental das práticas formadoras para democracia protagonizadas pela escola pública e isso, de alguma forma, pensa-se, possuirá consequências qualitativas para os

estudantes. Do mesmo modo, no texto da Constituição Federal, nos artigos 205 e 206 está escrito acerca das escolas e dos sistemas de ensino:

> Art. 205.A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VI - *gestão democrática do ensino público, na forma da lei* (Grifo nosso).

Além da Constituição Federal que determina os princípios para efetivação das políticas de participação e de gestão democrática das escolas e a LDB (9394/96) que define de modo mais específico os procedimentos e os níveis de participação possíveis aos diversos segmentos que compõe a escola, o texto do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010, Lei nº 10.172/2001, possui significativa relevância.

Nesse documento, há o destaque para os modelos de organização das escolas públicas, que, nesse caso, há o destaque para o nível de envolvimento e participação da comunidade escolar e local na prática de uma gestão democrática. Não apenas esse destaque do princípio de organização participativa da escola, mas também do processo de democratização e descentralização do ensino básico através e nos estabelecimentos oficiais, com a meta de criação de Conselhos Municipais e Conselhos Escolares nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2001).

No texto que segue, há um destaque para as sessões que tratam especificamente do campo da Gestão. Originalmente, o tema está vinculado primeiramente ao campo da gestão financeira das escolas e, posteriormente, há o destaque para o campo da gestão como relacionado à qualidade da escola. O texto é um relato do conjunto de metas definidas para o campo da gestão, porém optamos por fazer apenas um recorte em torno das metas com o destaque para o texto quando este é específico ao tratar do tema, ei-lo:

> *Seção V- Objetivos e Metas acerca do Financiamento e da Gestão do ensino (p.81)*
> ✓ Aperfeiçoar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas deste PNE.
> ✓ Estimular a colaboração entre as redes e sistemas de ensino municipais, através de apoio técnico a consórcios intermunicipais e colegiados regionais consultivos, quando necessários.
> ✓ Estimular a criação de Conselhos Municipais de Educação e apoiar tecnicamente os Municípios que optarem por constituir sistemas municipais de ensino.
> ✓ Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.
> ✓ Editar pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares.
> ✓ Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a eqüidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.

No texto é possível verificar que há uma lógica distributiva de responsabilidades com o processo gestor. Essa distribuição de responsabilidade considera os sistemas de ensino integrados, até as escolas, passando pelas definições de políticas nos Municípios. Este regime de colaboração destaca a oferta de vagas, monitoração das práticas docentes, responsabilidades e acompanhamento dos resultados dos estudantes.

Há também o destaque para a ideia de desenvolvimento de um padrão de gestão, baseado na autonomia das instituições, na descentralização e foco na aprendizagem dos alunos e da participação da comunidade.Observamos aqui o registro de uma preocupação em incentivar processos de organização institucional com a participação efetiva da comunidade.

Há um vínculo estabelecido entre envolvimento comunitário, o processo autônomo e democrático de definição de procedimentos para a escola e a aprendizagem dos alunos, como uma relação causal em que o processo de desenvolvimento de aprendizagem é visto como uma consequência, ao mesmo tempo, meta a ser alcançada.

Também no texto da Lei observamos reiteradas vezes proposições em torno da reconstrução dos processos de gestão com a finalidade de tornar o processo mais eficiente, a partir de temas como Padrão de gestão, desburocratização, descentralização, equidade, autonomia, etc. Estes termos traduzem uma concepção de escola/gestão com vínculos comunitários e que se definem justamente por esta participação descentralizada.

No entanto, os textos que avaliam os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 anunciam que as metas não foram alcançadas na sua totalidade e, em alguns

aspectos, ficou bem abaixo do que se esperava. Aguiar (2010), analisando a questão, argumenta que:

> Estabelecidas as prioridades do PNE, cabia aos governos, nos âmbitos dos estados e municípios, a sua operacionalização em uma estratégia articulada com a União, dada a magnitude dos problemas da realidade brasileira. Contudo, tal situação não se confirmou, na dimensão esperada, haja vista as dificuldades e as omissões de vários estados e municípios para engajamento neste processo. Os objetivos e metas do PNE, tendo em vista a sua amplitude e complexidade, exigiam um esforço coordenado dos entes federados para garantir à população o acesso à educação escolar pública de qualidade. Múltiplos desafios emergem quando os objetivos e metas são traduzidos em ações concretas pelos agentes governamentais, em articulação com setores da sociedade (2010:07).

Para a autora e de acordo com o Plano, as metas definidas para cada nível de ensino e também para as modalidades do ensino básico até o ensino superior, giravam em torno do aumento de matrículas, diminuição das distorções idade-série, criação de uma rede de articulação entre os entes federados, responsáveis pelo processo de aplicação de políticas de financiamento e aperfeiçoamento da educação básica, além da melhoria da formação e valorização da condição do magistério, básico e superior.

Mesmo identificando avanços no alcance dessas metas, há variações por nível de ensino e, em muitos casos, o problema da desigualdade social e econômica do país interferiu significativamente.

Paralelamente, o cenário de expansão da indústria, no final dos anos 1990, recuou e o avanço no número de matriculados no ensino médio também regrediu. Inversamente, a tentativa de universalização do ensino fundamental, em tese, foi praticamente alcançada, cerca de 97% (BRASIL, 2001) da população em idade escolar para o ensino fundamental estava matriculada em escolas nas diversas regiões do país.

E, em específico, o campo do financiamento da educação e a melhoria dos índices de educação, especificamente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, diretamente relacionados, tiveram resultados diferentes.

O primeiro, com limitações de financiamento, não conseguiu contemplar as especificidades dos níveis de ensino, de acordo com as realidades dos entes federados, permitindo o aumento das matrículas das crianças com idade escolar, mas não sendo suficiente para a necessária estruturação das escolas, para o ensino integral, para a educação

do campo e não sendo suficiente para reparar os problemas de atendimento da educação na idade de 0-3 anos. O Fundeb por sua vez, com um conjunto de metas diferentes e mais amplas e um volume notadamente superior, estabelece o financiamento para os níveis e modalidades de ensino e se propõe reparar lacunas em torno da manutenção da educação básica.

Por fim, além do financiamento, os índices de qualidade e rendimento da educação básica, obtidos através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), obtidos no período 2008-2010 evidenciaram certa distância das metas.

A variação por regiões ainda é grande, porém é válido ressaltar que as metas propostas por iniciativa do governo, como de adequação do país ao momento socioeconômico mundial dizem respeito ao alcance de padrões de qualidade da educação básica (no ensino e na gestão) que devem ser comparados aos países desenvolvidos. A ideia de qualidade perpassa todas as proposições e articulações entre os estados, municípios e União.

Pelos textos:

> O grande desafio que se apresenta, atualmente, à sociedade brasileira, no que diz respeito à educação, é a qualidade. O fato de existir, segundo o Censo de 2007, 41% das matrículas no horário noturno denuncia as limitações das políticas implementadas, que não conseguiram reverter tal realidade, da mesma forma que não conseguiram responder ao problema da distorção série-idade. Os indicadores de qualidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) relativos ao ensino médio são, no mínimo, preocupantes, o que testemunha as limitações das políticas e ações empreendidas (MEC, 2010).
> É importante salientar que esta etapa da educação básica sofre o impacto das condições de vida dos estudantes, tendo em vista que nesta faixa etária a questão da busca de trabalho é um fator presente. Neste caso, a permanência dos estudantes na escola e a expansão da oferta nesse nível de ensino, mesmo da educação básica, exigem o apoio de outras políticas sociais. As iniciativas educacionais de caráter obrigatório são insuficientes e, portanto, requerem ações de articulação política entre o MEC e outros órgãos e ministérios (AGUIAR, 2010:14).

No ano de 2011, após uma série de estudos sobre os impactos do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e sob forte pressão dos educadores e sistemas de ensino, foi publicado o novo Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020 e nele está contida a seguinte relação de metas para a educação básica, com destaque para o campo da gestão educacional que prevê também a formação contínua de todos os envolvidos nesse processo e diretamente o envolvimento da comunidade nos processo de escolha dos gestores da educação.

As metas agora giram em torno do aperfeiçoamento, expansão e aumento da qualidade com a intenção de equiparar o desenvolvimento da educação nacional com os dados externos do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e também da consolidação de políticas já iniciadas no Plano anterior.

As vinte metas dizem respeito à educação infantil e se estendem à política de formação de professores em nível *strictu sensu*, porém faremos destaque para algumas metas que estão diretamente ligadas ao nosso estudo.

Embora a citação seja exaustiva no primeiro momento, faremos destaque de algumas metas importantes para o nosso estudo, especificamente a meta 19 (dezenove) que trata do processo de gestão escolar, porém, esses destaques serão utilizados como sinalizadores da ação e não como políticas consolidadas, dado que ainda se apresentam como objetivos a ser alcançados. Entre elas, destacamos:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.
Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.
Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.
Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.
Meta 6: Oferecer Educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica.
Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):

Ideb	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Anos iniciais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional
Meta 19: Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da educação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica prevendo a observância de critérios técnicos de mérito e desempenho e a processos que garantam a participação da comunidade escolar preliminares à nomeação comissionada de diretores escolares.
Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em Educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País. (MEC- PNE 2011-2020)

Entretanto, apesar de estar garantida pela legislação, tanto de âmbito federal, quanto de âmbitos estaduais e municipais, a gestão democrática ainda busca o caminho de sua efetivação (ARAGÃO, 2007).

Percebe-se pela prática que poucas ações concretas vêm sendo realizadas em busca de promover essa efetivação. No estado de Sergipe, tomando o caso da rede estadual como referência, pode-se ter impressão de que o objetivo foi alcançado, pois já em 2004, como mostra o censo escolar daquele ano, cerca de 60% das escolas já teriam um Conselho Escolar constituído.

Contudo, a constituição do Conselho não implica exatamente no seu adequado funcionamento. Vale ressaltar que, além de também sofrer com esta distorção, as redes municipais de ensino ainda apresentaram no mesmo ano uma participação ainda bem menor nesse quesito (MEC, s.d).

Outro fator que sinaliza fragilidade do processo democrático na gestão das unidades escolares é a pouca frequência da comunidade escolar na elaboração dos documentos que norteiam as ações dentro da escola, especialmente o Projeto Político-pedagógico (PPP) e os Planos Municipais de Educação.

1.1 Representação Comunitária na Escola e a questão da Qualidade da Escola

A construção de um modelo e de uma prática gestora democrática na escola, uma vez que está preconizada na legislação nacional, pressupõe a prática de uma forma colaborativa de trabalho coletivo, ou seja, o forjar de um *habitus*, na acepção de Bourdieu (2005), de toda uma cultura local, tendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar em todos os âmbitos da gestão. Essa participação, para Lück (2008, p. 23), "dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem a autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto construindo e conquistando a autonomia".

No campo educacional, a direção de um trabalho colegiado se realiza em diferentes núcleos de ação pedagógica e política que vão desde o Conselho Nacional aos Conselhos Estaduais, Municipais e Escolares, incluindo ainda os Grêmios Estudantis, Conselhos Fiscais, dentre outros. Esses núcleos exercem um papel fundamental na constituição de uma prática colaborativa, deliberativa outrora oficialmente silenciada no Brasil nas décadas de repressão.

Essas instâncias de poder se tornaram espaços muito importantes para a definição de políticas educacionais que orientem a prática educativa e os processos de participação,

segundo diretrizes e princípios definidos nessas várias instâncias (MEC, 2004), a fim de que tais políticas reflitam essencialmente a vontade e demanda do coletivo.

Considerando esta realidade política e pedagógica, entende-se que o planejamento, a execução, fiscalização e a avaliação são atividades que exigem a participação plena de todos. Na leitura de Rios e Aragão (s.d):

> [...] avançar na direção de projetos coletivamente produzidos implica considerar que esse será um processo em permanente construção, dinâmico, marcado pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola, suas finalidades, a organização dos processos administrativos, do trabalho pedagógico, os currículos e as metodologias, enfim, de acordo com a 'cultura' de cada escola.

A análise da expressão "cultura escolar" sugere uma interpretação do termo como desdobramento do próprio conceito de Cultura, nas suas dimensões antropológicas e sociológicas. Desta forma, o termo "Cultura" será melhor compreendido. Aqui, esta expressão está sendo utilizada a partir da diferenciação do conceito de cultura escolar e do conceito específico utilizado nos estudos etnográficos. Nesse campo, Tylor (1832-1917) sintetizando o termo inglês *Culture*, argumenta que:

> [...] tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Este conceito se estende ao sentido atribuído à Cultura Escolar, entendida, na visão de Viñao Frago (2000) como:

> [...] modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100).

Macêdo (2006, p. 25), Utilizando a compreensão de Cultura no campo antropológico recria o conceito e evidencia-o como "[...] um conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece os meios e as condições para que essas interpretações aconteçam". Esses conceitos nos indicam que, portanto, as prioridades administrativas estabelecidas, as condições concretas em que os estudantes aprendem e os

professores trabalham, dentro de uma perspectiva de ação transformadora, seja ela consciente ou não.

O fato de a cultura ser aqui concebida como representativa do lugar de produção de identidade e, junto a isso, o campo com dimensões subjetivas e práticas onde o sujeito desenvolve sua concepção de mundo e de prática social, nos dá uma medida de como este campo é complexo e variável, sobretudo quando se considera este campo como elemento para compreensão da escola, sua dinâmica, demandas e ações possíveis para aperfeiçoamento de práticas.

Cortella (2008) defende que a ação transformadora consciente é inerente ao ser humano, e a isso ele dá o nome de trabalho ou práxis. Para ele (p. 37), a práxis "é consequência de um agir intencional que tem por finalidade a alteração da realidade de modo a moldá-la às nossas carências e inventar o ambiente humano". O trabalho, portanto, é um instrumento da intervenção do humano sobre o mundo, dentro de um contexto histórico e de sua apropriação, cujo efeito Cortella denomina de cultura.

O conceito de práxis, por sua vez, deve ser entendido a partir da sua produção primeira quando está sendo analisada a partir da relação direta com o conceito de trabalho, sendo estes dois conceitos determinados pelo nível de incorporação de significados sociais a eles atribuídos.

A análise desses dois conceitos, dentro da lógica de produção e de criatividade também prática,caracteriza-se a constituição da própria identidade do homem como ser de criatividade, de transformação da matéria bruta em instrumentos de trabalho e nos faz compreender de maneira mais aproximada o que o autor propõe como sendo a relação entre trabalho e cultura.

O trabalho possuirá a exata medida que traduz o nível de envolvimento cultural do homem. Nesse caso, se há um nível de apropriação e de reconhecimento da escola como *locus* de produção e de trabalho, a dimensão cultural estabelecida definirá, do mesmo modo, o grau de envolvimento e participação dos homens e mulheres no processo de redefinição dos processos pedagógicos e administrativos.

Ainda em Rios e Aragão (S.d):

> reconhecer a escola em sua cultura significa também compreender que os problemas, as dificuldades e os obstáculos são únicos; que embora possam se assemelhar em alguns aspectos, diferenciam-se em muitos outros. O que é comum a esses determinantes é a variabilidade do grau de envolvimento da comunidade escolar, que depende de ambiente favorável à participação, assim como também das articulações, das mobilizações, ou seja, da capacidade mediadora do gestor.

Na argumentação de Lück (2000) sobre o tema, a autora assim se expressa:

> A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Deles fazem parte a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente (p. 47).

Gadotti (2003) traz o conceito de Escola Cidadã para retratar a importância da participação da comunidade na escola, e afirma que "a educação para e pela cidadania, como movimento da própria sociedade, é mais amplo do que o ensino e a própria escola".

Com base neste conceito, o autor argumenta que, para mudar, a escola precisa se apoiar na sociedade, através da criação de uma esfera pública de decisão não estatal. Ele complementa dizendo que a escola pública de qualidade para todos precisa ser uma escola em rede de colaboração solidária em todos os níveis – local, regional e mundial – buscando a construção democrática.

Porém, o autor identifica que, para este projeto ter concreticidade, necessariamente será preciso redefinir o significado dessa participação da sociedade civil e mesmo se tornará preciso a efetivação de um processo de esclarecimento sobre os níveis possíveis de intervenção social sobre a instituição que tradicionalmente teve suas políticas decididas no âmbito estatal.

No caso em específico, considerar o envolvimento da sociedade é também assumir a sociedade como local de educação e esclarecimento. É considerar a dimensão coletiva da escola e a reafirmação do seu compromisso sociohistórico no momento de gerar uma disciplinarização da sociedade, no que diz respeito à construção de proposta que tenham por intenção o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, redefinição do que seria a dimensão dos objetivos sociais empreendidos pela escola e, mais especificamente, a apropriação da escola, com seus códigos e discursos legitimadores de uma representação de mundo, pela sociedade.

Sem a apropriação desses códigos, a assunção da escola pela sociedade correrá o risco de apenas servir à dimensão da passividade e de aceitação não-crítica das determinações realizadas pelo Estado, com o reconhecimento da sociedade.

Gadotti (2003, p. 21) ainda afirma que a escola precisa passar de uma concepção de educação como produção em série (seriação) e de repetição de saberes da sociedade industrial, da parcelarização do conhecimento, para uma concepção transdisciplinar, transcultural, própria da era da informação pós-industrial, onde predominam a autonomia e a aprendizagem colaborativa, onde todos podem 'dizer a sua palavra', citando Freire.

Nesse modelo de organização escolar, os saberes de experiência possuem lugar privilegiado, uma vez que a percepção de escola como lugar social de participação e envolvimento, demanda a constituição de novos padrões epistemológicos, tendo como referência as formas de definição de vida e as múltiplas experiências sociais que os sujeitos utilizam na definição da prática social e da cultura.

Esta escola, definida a partir desses pressupostos, torna-se o lugar social mais adequado para incorporação das demandas sociais e também para servir de espaço constituinte de uma forma mais coerente de envolver as múltiplas formas culturais e de existência.

Os termos "transdisciplinar" e "transcultural" sugerem ainda a abertura da escola para experiências de diálogo constante entre manifestações diversificadas de existência subjetiva, de costumes, de comportamento, de manifestações estéticas, plásticas, técnicas, políticas, religiosas, étnicas e, por fim, da variada forma de diálogo interdisciplinar como marca da escola plural, saberes que são alvo de apropriação e construídos com referência à complexidade que traduz a sociedade e suas constantes mudanças.

A partir da análise de Gadotti (Idem) e considerando o cenário dos espaços de formação educativa e política é possível afirmar que não há mais espaço nem coerência no modelo de gestão hierarquizado e definido apenas pela figura de mando do gestor ou gestora.

Os desafios postos e a complexidade que a diversidade de alunos e das expectativas vindas destes impõem à escola, ao mesmo tempo favorecem um debate interno que sinaliza a gestão democrática como um postulado a ser considerado e do mesmo modo evidencia o conjunto de mudanças necessário à reformulação da escola para responder com coerência a esse conjunto de demandas.

Mesmo longe de dirimir os problemas que o contato com a multiplicidade em um processo de tomada de decisão acarreta, faz-se necessário compreender as relações que

motivam a participação na escola e os sentimentos, os conceitos e valores, bem como as representações que estão fundamentando essas práticas.

Isso posto, há de considerar também que o envolvimento com grupos, cujo interesse sobre a escola pode variar de acordo com o valor em jogo; requer um tipo de formação específica que permita desenvolver uma sensibilidade para ouvir o outro, compreender o seu campo de significado, entender a demanda quando se faz presente e evidente, mas sempre tendo a escola e o interesse coletivo como aspecto que referenda a prática social da educação.

Nesse caso, por essa compreensão, o entendimento é que a participação comunitária no interior da escola deve possuir um conjunto diversificado de motivações, mas a escola, dentro do contexto de instituição pública e estatal, depara-se constantemente com o conflito entre ser uma instituição de formação universal para estudantes que são apresentados à cultura humana ou instituição cujo interesse maior é responder a demandas locais, com especificidades temporais.

A formação sugerida poderia considerar a tentativa de acolhimento das diferentes expectativas sobre a escola e a reflexão constante sobre os fundamentos que sustentam a escola na contemporaneidade.

Não há, mesmo assim, garantias que essa formação venha a ser uma panaceia diante dos problemas enfrentados pelas escolas públicas, porém, é preciso considerar o significado pedagógico que envolve a participação da comunidade local no processo de gestão coletiva da escola, mesmo que essa participação venha acompanhada de uma série de críticas em torno do projeto comunitarista de educação assumido pelo Brasil pós 1985.

Mesmo assim, entendemos a relevância para este projeto em vigor, do envolvimento de toda a comunidade escolar, o que inclui pais e estudantes e possa se preparar e avaliar o quanto ela está articulada para responder a esses desafios. Ainda na análise de Rios e Aragão (S.d):

> O gestor, portanto, precisa estar preparado para conduzir esse processo, assim como também apoiar e promover a formação dos sujeitos (atores sociais) que compõem a comunidade escolar a fim de que possam se apropriar das informações necessárias para sua intervenção na gestão da escola de forma ativa e consistente. Em outras palavras, é preciso proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem coletiva e colaborativa, a fim de que todos os envolvidos sintam-se parte do processo de gestão da escola. Assim, constituindo a escola numa organização que aprende, ou seja, que enfatiza sua capacidade de adaptação às aceleradas mudanças que ocorrem no mundo atualmente.

É preciso entender que a adaptabilidade crescente constitui apenas o primeiro passo no processo de aprendizagem. Senge (1990) afirma que o ser humano naturalmente é motivado a aprender, a explorar e a experimentar. Infelizmente, a maioria das instituições é mais orientada para controlar, recompensando o desempenho das pessoas pela sua obediência a padrões estabelecidos e não por seu desejo e pelos sentidos presentes no aprender.

Para o autor, nas organizações que aprendem as pessoas expandem a capacidade de criar os resultados que desejam, surgem novos e elevados padrões de raciocínio, a aspiração coletiva é libertada e as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas.

Garvin (1993) corrobora com Senge, dizendo que uma organização de aprendizagem cria, adquire e compartilha conhecimentos, modificando sua maneira de funcionar em função dos novos conhecimentos, resultando assim num modelo de gestão democrático-participativa, já que há cooperação entre líderes e liderados, através de uma estrutura em rede (CASTELLS, 2007).

Logo, para que a comunidade possa participar ativamente das decisões acerca da gestão da escola, faz-se necessário que haja uma descentralização da oferta dos conhecimentos necessários e que os processos de formação institucionalizados sejam, do mesmo modo, acessíveis a todos.

Essa participação, ainda assim, será desenvolvida a partir do nível de compreensão de processos por parte das comunidades envolvidas e também do nível de abertura sistemática do modelo de gestão empreendida pela escola.

Garantir acessibilidade ao campo de ação da escola, seus objetivos, suas manifestações e sua organização burocrática (administrativa, financeira) é uma forma de envolver os outros sujeitos que dão sentido ao trabalho escolar e são alvo das definições pedagógicas empreendidas pela instituição de ensino, especificamente definições de caráter subjetivo, político, de formação de mentalidades.

Atualmente, garantir essa abertura simbólica da escola para que os outros se tornem participantes diretos dos seus processos decisórios, necessariamente é uma estratégia de organização de um modelo diferenciado de fazer educação, porém não tão diferente e inovador dentro de governos de tendência esquerdista, pelo contrário, é a expectativa comum das práticas políticas nesse contexto.

O desafio posto é construir mecanismos de efetivação dessas políticas de inserção dos outros sujeitos, com a abertura para que a voz e a representação comunitária postas à escola não sejam meramente uma representação cuja importância seja apenas como elemento de legitimação de decisões tomadas *a priori*, mas o contrário disso: decisões que traduzam

expectativas sociais e direcionamento pedagógico institucional, com ênfase em processos que se aproximem do ideal de esclarecimento coletivo e apropriação simbólica da escola pelos populares.

1.2 Perspectivas de Qualidade da escola no contexto Sergipano

A partir dessa primeira análise, é possível fazer interpretações ao caso sergipano. Um Estado que possui elementos que são comuns na região nordeste: uma região marcada historicamente por uma série de governos cuja prática e governabilidade, por muito tempo, estiveram distantes dos ideais de gerência pública, reduzindo as ações educativas a programas e/ou projetos isolados e com marcas partidárias, em detrimento à pluralidade de perspectivas e convicções políticas.

Da representação negativa de atraso na educação que foi construída no Brasil sobre a região nordeste às alterações significativas nesse cenário, várias modificações foram sendo construídas no interior das escolas bem como nas políticas públicas para promoção de um perfil de organização, de avaliação de rendimento e efetivação das práticas pedagógicas com caráter crítico e, em certa medida, conscientizadoras não só das possibilidades das ações escolares, mas também das suas limitações.

A defesa de um modelo de trabalho pedagógico integrador, que alterasse o sentido e os índices de qualidade da escola pública no contexto nordestino foram alvo de diversas ações políticas, ao longo das últimas duas décadas, por intermédio de professores e pela luta empreendida por diversos setores sociais.

Quando na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), o sentido de qualidade pensada para a educação brasileira, em linhas gerais, foi desenvolvido na perspectiva de uma escola integradora, cujo alvo, além da formação dos estudantes, pudesse assumir o caráter de instituição reguladora de padrões comportamentais da sociedade e, para isso, a formação dos estudantes não seria suficiente, mas sim, a escola como núcleo de formação da própria sociedade deveria compor sua agenda de trabalho incluindo a formação e envolvimento dos representantes dos lugares onde cada escola estivesse situada.

A gestão dos processos pedagógicos elevada ao nível de categoria administrativamente relevante e com papel estratégico na definição do sentido de qualidade da escola ocupou-se de contribuir para que a ideia de processos institucionais de formação fossem alvo de políticas

públicas e de esforços comunitários para o alcance de níveis elevados de modificações qualitativas nas ações escolares.

Para isso, a garantia de modelos de gestão pedagógica que incluíssem em sua agenda as noções de eficiência, eficácia e racionalização na gestão de recursos públicos com fins de aperfeiçoamento das práticas administrativas e pedagógicas se tornaram o alvo de um conjunto de ações governamentais ao mesmo tempo que eram objeto de diversos estudos e críticas dos autores em educação a uma suposta tendência a um tecnicismo forjado no interior das escolas identificadas como modelos de administração.

Nessa mesma perspectiva, a crítica lançada ao envolvimento comunitário fez surgir estudos que identificavam a participação dos populares no processo de tomada de decisão e "consciência" em torno dos problemas e desafios da escola como uma estratégia de manipulação das populações ao redor da escola em prol de uma necessária legitimidade para o desenvolvimento ou para a inserção da educação pública em uma agenda de trabalho com indicadores de qualidade baseado em elementos quantitativos, em uma lógica de mercado competitivo.

Por outro lado, outros grupos de estudiosos do campo se detiveram na análise da validade dessa participação, considerando que, para a construção de uma escola coerente com o tempo e a complexidade que o momento atual sinaliza, as instituições de ensino precisariam envolver cada vez mais as populações que estão sendo alvo da ação política e pedagógica empreendida pela escola, no sentido de ouvir as demandas e favorecer uma apropriação do espaço e das práticas por parte dos sujeitos da comunidade.

Estas demandas somam-se a outras cujo fundamento é a característica e o perfil das instituições de ensino, priorizado pelo mercado, que postula a ideia de uma escola competitiva.

O princípio de apropriação simbólica e, consequentemente, envolvimento político e cultural das pessoas da comunidade sobre a escola, para estudiosos progressistas do campo, seria uma alternativa diferenciada para o suposto isolamento que a escola viveu no início da primeira metade do século XX.

A inversão dessa realidade, com todas as consequências teóricas, filosóficas e políticas, poderia gerar modificações no próprio rendimento da ação pedagógica e, mais especificamente, poderia elevar a escola ao nível de instituição que vive claramente os princípios democráticos de participação, análise e decisão coletiva com repercussões positivas para a formação dos estudantes.

Apesar dos conflitos que este princípio faz surgir, entende-se que estas ações são importantes para modificação do perfil da escola, no sentido de aperfeiçoamento das práticas de gestão e também nas ações especificamente pedagógicas (ensino e aprendizagem).

Gadotti e Romão (2001), ao tratar dos fundamentos e requisitos para um processo de organização democrática das ações gestoras na escola pública, destacam que estas práticas possuem pressupostos definidos como condição *sine qua non* para a existência de um processo institucional inclinado às ações participativas. São estes os pressupostos:

> a) Capacitação de todos os segmentos escolares;
> b) Consulta à comunidade escolar;
> c) Institucionalização da gestão democrática;
> d) Lisura na definição da gestão;
> e) Agilidade nas informações e transparência nas negociações(2001,pp.101-102)

Esses pressupostos sinalizam um envolvimento da comunidade local e escolar em momentos distintos de participação, porém, em todos os processos, seja de consulta ou envolvimento em processos deliberativos, o contexto de ação da escola, nesse cenário, que se apresenta como novo, elevou a comunidade ao nível de poder, de tomada de decisão que, em certa medida, altera o sentido de escola como instância reguladora da sociedade e lugar específico e impõe um processo inverso, uma contradição: a escola é subsidiária da sociedade/comunidade, integrando-se e tornando-se extensão desses espaços.

As decisões de ordem curricular, avaliativa ou mesmo no campo administrativo passam agora pelo crivo de uma comunidade que, mesmo alheia à construção dos princípios republicanos, fundadores da escola pública, o fato de se interessarem pela escola (por causa da formação dos filhos) e estarem no alvo do modelo de "democratização" do Estado, dão legitimidade a esta participação e habilitam as vozes (dissonantes, a partir de valores) no interior da escola.

Considerando esta realidade, é possível compreender que os processos de participação popular nas decisões da escola estão diretamente ligados ao desenvolvimento de políticas publicas em educação no Estado de Sergipe.

Estas políticas passaram por períodos distintos, ora como reprodução do que foi pensado em âmbito ministerial, com determinações gerais advindas do Ministério da Educação, ora como política pública do próprio Estado no sentido de desenvolver um conjunto de ações que permitissem a organização de processos gestores com características democráticas.

Nesse contexto, é válido reafirmar que a escola, considerada o núcleo formador de cidadania, foi alvo de uma série de políticas específicas de tentativa de elevação da qualidade dos seus processos e, na última década, essa realidade obteve significativa projeção quando na implantação das seguintes políticas: Plano de Desenvolvimento da Educação de Sergipe – PDE/SERGIPE, a implantação do Sistema de Gerenciamento Estratégico, a implantação e oferta de vagas nos cursos PROGESTÃO e PROFUNCIONÁRIO (nesses cursos os profissionais recebem "capacitação" sobre a gestão financeira e pedagógica das escolas), implantação e ampliação do PROFIN – Programa de Financiamento Direto da Escola e a discussão para elaboração da Lei da Gestão Democrática e a difusão do Projeto Prêmio Gestão das Escolas de Sergipe.

As relações entre qualidade da escola e o seu modelo de organização política e pedagógica servem como fundamentos das ações propostas pelo Estado de Sergipe, o que nos faz pensar que há uma preocupação, em tese, em aproximar esses dois campos de ação pública cuja importância para a estruturação da gestão democrática é estruturante.

A ideia de qualidade no ensino e qualidade da escola está diretamente ligada a uma dupla dimensão: social e individual. Para isso, além da educação ser entendida como um conceito histórico é também compreendida como possuidora de uma dimensão civilizatória sobre os homens pela ação de incorporação da cultura.

As duas dimensões podem ser assim definidas: a dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao auto-desenvolvimento do educando, dando-lhe as condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o viver bem (Ortega y Gasset, 1963).

Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do viver bem de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social.

Do mesmo modo é possível retomar as ideias de Charlot (2005) que enfatiza as três funções exercidas pela educação sobre o sujeito: os processos de individualização, humanização e de socialização. Os três processos integrados são responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito em sociedade e, mais especificamente, são responsáveis pela transformação do sujeito, da sua condição de natureza à condição social, partícipe das responsabilidades coletivas e consciente de suas possibilidades e deveres em sociedade.

Nessa perspectiva, o processo de organização da escola básica, o processo gestor da educação necessariamente demanda uma compreensão do que caracteriza os homens em

sociedade, o papel exercido pela educação nesse espaço e as possibilidades de que são evidentes quando se considera o conjunto da ação humana na definição de um modelo de organização institucional.

Nesse sentido, um outro modelo/padrão de gestão, um comportamento alternativo parece necessário à escola, e isso vai além do papel de um único gestor e está além do campo das ações cognitivas; é também uma reconstrução conceitual em torno do sentido do ato educativo e sua função e papel dos sujeitos.

Por isso, a questão da gestão necessita ser tratada numa dimensão muito mais ampla do que a escolha do diretor. Seguindo esta orientação, parece-nos que, nas últimas décadas, um investimento tem sido feito no processo de descentralização do sistema, na definição das responsabilidades, um esforço para qualificação de pessoal, bem como para envolvimento da sociedade.

Esta realidade, como ficará evidente na exposição dos dados de pesquisa, está sendo desenvolvida com maior eficácia na escola do município de Aracaju, do que nas escolas estaduais da mesma cidade.

Essas perspectivas sobre a escola e a analítica que sugere alterações sobre o rendimento dos estudantes, professores e gestores foi alvo de uma série de proposições elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe a partir do ano de 2011, quando na formulação de documentos que intencionam avaliar o rendimento, inicialmente de toda a escola, mas, objetivamente, a proposta de avaliação direciona-se aos professores e estudantes (mais especificamente aos professores como gestores de processos de aprendizagem-aula), seguindo uma compreensão que fundamenta as análises contemporâneas em torno do processo educativo que vinculam projeção social e possibilidades do estudante e da escola no âmbito social.

Essa vinculação é objetivamente figurada na relação proposta a partir dos balanços de investimento econômico e as possibilidades que a escola demonstra no seu cotidiano quando se objetiva a aprovação dos estudantes e o alcance de capacidades motoras e intelectuais básicas, elementos entendidos como tradução de um processo de formação qualitativo.

No caso específico de que trata esta pesquisa, estamos tratando dos documentos lançados pela Secretaria de Educação do Estado sob o título: *"Compromisso de Gestão da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe"* e *"Índice Guia"(2011)*. Documentos que estabelecem a forma com que a Secretaria de Educação concebe o sistema de avaliação dos professores e das escolas a partir de categorias que analisam diferentes situações e

capacidades voltadas para áreas específicas e habilidades necessárias à progressão escolar e na carreira docente.

Esses dois documentos, quando no seu lançamento, causaram tensões na relação dos professores com a Secretaria de Estado o que ocasionou intensa resistência ao documento e à forma de sua elaboração, bem como a forma como estes documentos estavam chegando às escolas.

Os dados que constituem esses documentos e que se tornaram alvo dos debates iniciados pelos professores junto aos órgãos gestores da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe foram organizados a partir de categorias que se propõem avaliar a qualidade do ensino, qualidade e níveis de rendimento dos alunos e, consequentemente, do trabalho dos professores.

Além dessas características, os documentos se dispõem a avaliar a estrutura da escola, sua organização e a forma de implementar as práticas pedagógicas. Como instrumento regulador dessas ações avaliativas, os documentosapresentam o conceito de Índice de Qualidade, voltado ora para a sala de aula (professores, alunos e tecnologias didáticas), identificado como *Índice de Qualidade da Gestão da Sala de Aula* (IQSA), ora para a gestão da escola, nesse caso o *Índice de Qualidade da Gestão da Escola* (IQGE) propõe avaliar desde o campo conceitual às perspectivas das práticas gestoras, bem como o nível de participação dos professores, alunos e seus pais, além da sociedade civil organizada participando no segmento Comunidade, do processo de gestão da escola.

Especificamente, o *Índice de Qualidade da Gestão Escolar* trata do envolvimento do Conselho Escolar como um dos elementos que qualificam o processo gestor e exerce influência, por assim dizer, no processo de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola.

A definição de procedimentos deste nível e com esta estrutura são justificados pela Secretaria como estratégia administrativa para compreensão do baixo rendimento da escola sergipana (conforme dados do IDEB 2009-2011) e uma forma de projetar a ação educativa dentro de padrões de qualidade que podem potencializar o trabalho dessas escolas, uma vez que os índices nacionais que verificam o rendimento dos estudantes indicam que Sergipe possui um dos sistemas de ensino que tiveram os menores níveis de crescimento (qualidade) nas últimas duas avaliações nacionais ocorridas em 2009 e 2011.

Nessas avaliações, foram feitos levantamentos no ensino fundamental (final do 5º e 9º ano) e no ensino médio e em todas as avaliações foi indicado que há um baixo rendimento da escola sergipana, girando em torno da estagnação ou em um tímido aumento em relação às metas projetadas para estes níveis de formação (ver tabelas indicativas).

A análise sobre estes dados está desenvolvida nas páginas que se seguem. Por hora, é válido apresentar as categorias que foram utilizadas para compor o IQSA e o IQGE de que tratamos como estratégia da Administração pública para diagnosticar a situação da educação no Estado e servir para projeções. A apresentação desse quadro nos serve para identificar quais são as categorias de análise utilizadas para definir o sentido de Qualidade para a escola sergipana, na formação dos estudantes (habilidades específicas e habilidades gerais) e na gestão da escola.

Ao final desta análise, faremos uma apresentação de como estes dados se refletem no sistema municipal de ensino e como este sistema projetou sua noção de qualidade, suas estratégias para formulação, alcance de metas e como o processo gestor, com a maior participação da comunidade cria níveis de influência nesse processo.

IQSA- Índice de Qualidade da Gestão da Sala de Aula
Indicador 1- Os alunos são incentivados, desenvolvem e finalizam produtos, constroem e consolidam conhecimentos e habilidades.
Indicador 2- Os professores elaboram e utilizam semanalmente em sala de aula o portfólio do professor, tendo como referências o seu plano anual de curso.
Indicador 3- Os alunos com dificuldades de aprendizagem e os alunos avançados são incentivados e todos eles são desafiados à participação em atividades de enriquecimento curricular.
Indicador 4- Os resultados das avaliações externas do desempenho e das avaliações bimestrais internas da aprendizagem dos alunos são analisados pelos gestores, professores e alunos, e as famílias dos estudantes são informadas.

QUADRO 1: IQSA- Índice de Qualidade da Gestão da Sala de Aula.
Fonte: Índice Guia, 2011.

No caso específico da distribuição de indicadores para avaliação da qualidade na sala de aula, os instrumentos que servem a esta metodologia de avaliação foram organizados considerando três campos de habilidades, dispostos pelos seguintes textos: *"Todo dia é dia de resolver problemas"* quando trata da regularidade na construção de exercícios intelectuais na área da Matemática, especificamente na resolução de problemas e criação de hipóteses, além de destacar que a Matemática deve ser identificada nas práticas do cotidiano.

No segundo campo *"Todo dia é dia de leitura"* trata da necessidade de elevar o nível da capacidade de ler por parte dos estudantes, tornando uma meta o sucesso do trabalho docente condicionado ao alcance de um maior nível de leitura entre alunos com 10 anos de

idade, segundo sua série, lendo pelo menos 01 livro por mês, no caso da Língua Portuguesa; nas demais disciplinas, a leitura de textos selecionados passa a ser uma prática do cotidiano.

No penúltimo campo de habilidades, destaca-se um conjunto de outras práticas, denominado *"Todo dia é dia de escrita"*, alunos e professores passam a ser avaliados considerando a capacidade de escrever pelo menos três textos por semana, na escola, em qualquer disciplina, fazem cálculos e são instigados a conhecer opções e fazer escolhas operando por hipóteses.

O último campo de habilidades refere-se às práticas de argumentação, conversação e persuasão; o uso de linguagens na composição de diálogos intencionais: *"Todo dia é dia de dialogar e de aprender a argumentar"*. Nesse último item, alunos e professores serão avaliados pela prática e pela construção da capacidade de produzir trabalhos em grupo e promoção de debates criativos.

A recepção desse documento (inicialmente lançados como proposta e parâmetro a ser incorporado na dinâmica da avaliação interna de cada escola) não foi das melhores entre os professores e parte dos gestores. Muitos deles rejeitaram a proposta de utilização das categorias indicados no *Índice Guia* como mecanismo de avaliação de práticas. Esta rejeição foi justificada, segundo os professores, pela ausência de clareza em torno das ações estruturantes que, supostamente, seriam realizadas com a intenção de criar condições para a realização das práticas que constituem as categorias presentes no *Índice*e alcance de "metas" lançadas no documento.

Outros argumentos que contribuíram para forma a posição política dos professores da Rede Estadual, representados pelo seu Sindicato[1] através do manifesto *"Direito à educação: dever do Estado"*[2], foram organizados com base na análise prospectiva das implicações dessa avaliação. Segundo consta no documento, as críticas ao *Índice* e ao *Compromisso de Gestão* giram em torno da estrutura e finalidade dos documentos: a possibilidade de os professores serem avaliados e promovidos ou enfrentarem barreira à promoção por meio de mecanismos externos à escola.

Por fim, professores e parte dos gestores rejeitam a possibilidade de diferenciação dos estudantes por meio do que identificam como a classificação dualista: *"avançados e com dificuldade"*. Optamos por transcrever parte dos argumentos aqui, por sua importância e como forma de esclarecer o posicionamento do grupo de professores. Reconhecemos que, como citação, são extensos textos, mas, por sua importância, transcrevemo-los.

> O que foi criado como instrumento de avaliação nacional, Prova Brasil e Provinha Brasil, passa a ser o que define a agenda da escola e suas concepções pedagógicas e curriculares. Não é demais lembrar que essas provas versam por língua portuguesa e matemática, submetendo as outras áreas do conhecimento a essas duas. Que elas são nacionais e, portanto, têm muita dificuldade em levar em consideração às regionalidades e culturas locais. Há aqui uma inversão de significados e valores que precisam ser debatidos entre os profissionais da educação, não aceitando que as escolas públicas se tornem caixas padronizadas, sem autonomia e sem levar em consideração suas diversidades (ÍNDICE GUIA, p. 10).

> O plano de trabalho de docente (LDB 939496, art. 13) é realmente um procedimento pedagógico importante para o professor, para os alunos e para o planejamento e avaliação escolares, principalmente quando em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola coletivo e participativo. Entretanto, padronizá-lo por meio de determinações externas, transformando-o em plano de curso padronizado, significa um retrocesso ao campo sócio-histórico que é a educação, pois em momentos anteriores por meio de pesquisas, análises e encontros científicos já avançamos na percepção de quanto o plano de trabalho docente precisa ser um instrumento de autonomia e reflexão da prática docente, dele próprio e não de terceiros (ÍNDICE GUIA, p.9).

> Essa prática, comum até a década de 80 do século passado, mostrou-se ineficiente à medida que promove mais constrangimentos e exclusão dos alunos em dificuldade de aprendizagem que promoção e equidade na sala de aula. Não podemos permitir que esse passado retorne com uma face nova, maquiada pelo “monitoramento dos professores” (ÍNDICE GUIA, p.9).

A partir dessa primeira descrição, passamos a apresentar o quadro referente aos indicadores de rendimento e qualidade da Gestão Escolar. Neste quadro, além da especificação do que compõe cada indicador e o que consta no documento como intenção avaliativa, apresentaremos brevemente o posicionamento dos professores e gestores através da sua representação e do manifesto que sintetiza esse posicionamento, além da análise acerca da importância dada à gestão participativa e mais especificamente ao envolvimento do Conselho Escolar nesse processo.

IQGE- Índice de Qualidade da Gestão Escolar
Indicador 1- A direção e a coordenação pedagógica da escola funcionam como uma equipe, as ações são coordenadas, a organização é eficiente, e a coesão as expectativas do grupo são altas.
Indicador 2- As rotinas organizacionais e de informação da escola são definidas, a direção tem agenda e concentra sua ação na coordenação pedagógica da escola.
Indicador 3- Disponíveis e satisfatórios, segundo um padrão básico, os recursos didáticos da escola são intensa e rotineiramente utilizados pelos professores e pelos alunos, e sua utilização está prevista nos planos anuais e nos portfólios dos professores.
Indicador 4- Os professores participam semanal e quinzenalmente de programa anual de formação continuada e de atividades programadas de formação na escola, e os impactos dessa formação na aprendizagem dos alunos são monitorados pela equipe diretiva da instituição.
Indicador 5- A direção e a coordenação pedagógica da escola empenham-se para obter os melhores professores, extraem deles o máximo de desempenho e intervêm quando os alunos começam a ficar para trás.
Indicador 6- A escola tem metas e faz avaliação processual institucional e do desempenho do professor e de cada membro da equipe de gestores.
Indicador 7- O Conselho Escolar é organizado, funciona, suas competências são claras, relevantes e coopera com a direção na gestão da informação e na formação das expectativas dos pais dos alunos e da comunidade de vizinhança sobre a escola.
Indicador 8- A escola garante jornada semanal expandida de atividades escolares programadas.

QUADRO 2: IQGE - Índice de Qualidade da Gestão Escolar.
Fonte: Índice Guia, 2011.

Neste quadro explicitamos a perspectiva e as categorias que traduzem o entendimento da Secretaria do Estado a respeito do tema qualidade na gestão da escola. Com indicadores que se propõem medir o desenvolvimento de fatores relativos ao processo de organização da escola, entre eles o papel de componentes técnicos, administrativos e pedagógicos na medida em que vão constituindo a estrutura das práticas escolares e se tornam referência para pensar o processo de gestão e as finalidades desenvolvidas pelas instituições de ensino.

No quadro destinado à avaliação de cada indicador, existem elementos que são os desdobramentos de cada item. Para cada um desses elementos existe uma pontuação específica que, ao final, somadas todas as notas, o Indicador poderá ser avaliado evidenciando suficiência ou fragilidade na sua composição na escola. Elementos como *trabalho em grupo*, uso de *portfólios*, organização de *planos de aula* e *planos de curso*, participação em *formação continuada* são exemplos de componentes de cada Indicador.

Assim como no quadro anterior que trata da gestão da sala de aula, os indicadores que tratam da gestão da escola, mesmo que na sua maioria, tratam de realidades exequíveis para a escola e presente nas leis que regem os sistemas de ensino no Brasil (Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional), causaram reações divergentes quando analisados por professores e gestores.

Para o sindicato dos professores do Estado de Sergipe (ainda no Manifesto "*Direito à educação: dever do Estado"),* a interpretação desse instrumento de avaliação permitiria entender uma aparente intenção e incentivo à competição entre escolas e entre professores e gestores, o que seria contrário ao modelo de gestão democrática, com referência ao local de existência da escola e com participação de todos os agentes e interessados em educação, membros da comunidade local e interna da escola, orientação preconizada nos documentos oficiais da União, orientadores da organização dos sistemas de ensino.

Na distribuição de pontos para cada componente dos Indicadores, o instrumento de avaliação da Secretaria de Educação de Sergipe considerou como mais importante, pelo distributivo quantitativo, elementos de caráter técnico e instrumental e posicionou como de menor importância aspectos pedagógicos que, para o Sindicato dos professores, são primordiais na definição de modelos e práticas gestoras.

No exemplo apresentado abaixo, é possível verificar que a disposição da pontuação de indicadores privilegia alguns elementos da prática em detrimento de outros, inclusive fazendo menção de aspectos que sinalizam incentivo a certo nível de competitividade entre escolas e gestores, mesmo que a disposição de consequências e motivações sejam aceitáveis do ponto de vista pedagógico. No exemplo 01, identificamos os itens de maior pontuação (0 a 8 pontos para cada componente do Indicador) e no exemplo 02, os itens de menor pontuação (0 a 2 pontos para cada componente do Indicador).

Indicador 5- A direção e a coordenação pedagógica da escola empenham-se para obter os melhores professores, extraem deles o máximo de desempenho e intervêm quando os alunos começam a ficar para trás.	Banda de valor: 0 a 8 pontos	(A) A escola persevera para obter, formar e manter os melhores professores e exerce persistente influência leal sobre o sistema de ensino para que esses propósitos sejam alcançados. (0 a 1 ponto)	(B) A direção e a coordenação pedagógica da escola extraem dos professores o máximo de desempenho. Procedimentos: a-Contrato de gestão; b-Plano anual de curso; c-Avaliação bimestral; d-Avaliação bimestral do desempenho (índice Guia); e-Formação e entrevista semanal com a coordenação. (0 a 3 pontos)	(C) A direção e a coordenação monitoram, por classe, o progresso dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, e, em cooperação com os professores, intervêm quando os alunos começam a ficar para trás. (0 a 2 pontos)	(D) Cada professor se sente responsável pelo desempenho de cada um dos seus alunos. (0 a 2 pontos)

QUADRO 3: Exemplo 01- Indicador de maior pontuação (IQGE).
Fonte: Índice Guia, 2011.

A definição deste indicador como possuidor de maior relevância na avaliação, manifestado pela maior pontuação atribuída, gerou uma série de inquietações entre os educadores, principalmente porque o Indicador sustenta (ainda que sutilmente) uma apologia à competitividade entre as escolas, professores e gestores, o que, na interpretação dos professores vinculados ao Sindicato, seria uma ação irreal para um espaço de formação humana.

Essa postura do Estado, ao definir essa disposição avaliativa, estaria supostamente a serviço de uma ação ideológica utilitarista, contrária à perspectiva fundamentada nas tendências humanísticas e nas ações políticas com caracterização progressista priorizadas em escolas públicas. Esse seria o caso das escolas do Estado de Sergipe, ou pelo menos, o

discurso comum entre os professores e suas representações, conforme publicação realizada pelos professores, através do ser órgão representativo.

Neste Indicador, pelo peso que possui nesta avaliação (26,7% do total de pontos) torna evidente o posicionamento da Secretaria de Educação do Estado ao priorizar a definição das escolas pela capacidade dos gestores de atrair “os melhores professores” e “extrair deles o máximo de desempenho”.

Do ponto de vista da análise contemporânea que prevê níveis de diferenciação por escola, a partir da criação de situações significativas de desempenho qualitativo e práticas inovadoras capazes de gerar níveis de reconhecimento pelo público atendido, poderíamos afirmar que estas ações da equipe gestora da Secretaria de educação não seriam de todo incoerentes.

Porém, o fato de fazer menção a uma suposta e necessária competição entre escolas e gestores, fragilizou o debate em torno da construção do perfil de democratização que envolve o debate atual sobre o sentido da escola pública, suas práticas e seus ideais.

No quadro seguinte, com o objetivo de exemplificar com maior detalhe a estrutura de quantificação avaliativa e a disposição de prioridades elaboradas pela equipe gestora da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, fazemos destaque para os Indicadores da qualidade da gestão que possuem, respectivamente, a segunda maior pontuação e a menor pontuação.

Indicador 04: Os professores participam semanalmente ou quinzenalmente do programa anual de formação continuada e de atividades programadas pela escola, e os impactos dessa formação na aprendizagem são monitorados pela equipe diretiva da instituição**.**	Banda de valor: 0 a 5 pontos	(A) Os professores participam e a escolha dos assuntos da formação tem conexão com os resultados das avaliações. (0 a 1 ponto)	(B) Os professores dispõem de um turno ou d eum módulo, em um dia da semana por disciplina ou área do conhecimento, para formação, planejamento, desenvolvimento e finalização de produtos, e para entrevistas e formação com a coordenação pedagógica da escola (0 a 1 ponto)	(C) A escola identifica os seus professores de excelência; recomendados, eles trabalham em tempo integral na instituição, na docência direta, no assessoramento às classes de outros docentes e em aulas suplementares para os alunos com dificuldade de aprendizagem. (0 a 2 pontos)	(D) A formação continuada dos professores tem impacto na sala de aula e isso é rotineiramente verificado e comunicado aos docentes e À direção pela equipe de coordenação pedagógica da escola. (0 a 2 pontos)

QUADRO 4: Exemplo 02 - Indicador com segunda maior pontuação (IQGE).
Fonte: Índice Guia, 2011.

Nesse segundo indicador, a análise se dá em torno da caracterização da formação continuada no Estado e a proposta de ser empreendida em cada escola. Sobre este aspecto, não há argumentos contrários entre professores e gestores.

Todos os grupos concordam com a efetivação de processos formativos em serviço ou a formação continuada como é disposta na descrição do indicador. A questão que surge está ligada mais ao campo administrativo e pragmático e menos na abordagem do sentido da prática e da correspondente alusão aos conteúdos da proposta de formação.

Nesse caso, o elemento de inquietação entre professores está vinculado ao debate em torno da disposição de professores efetivos e com responsabilidades integrais na escola de sua vinculação administrativa (carga horária integral na escola onde o professor possui responsabilidades profissionais, compromissos pela “lotação” do professor).

A crítica realizada pelos professores por intermédio do seu Sindicato foi direcionada à aparente dificuldade de permanência dos professores nas escolas onde foram anteriormente distribuídos quando nos seus concursos.

A realidade verificada junto a Secretaria de Educação do Estado é que cerca de 28% do quadro de professores ainda é composta de “professores contratados”, sem vinculação efetiva com o Estado e no contingente de professores efetivos, muitos cumprem jornada de trabalho em locais diferentes, sendo portanto, difícil a permanência necessária para realização de formação continuada e para maior vinculação política com a escola, enquanto instituição com problemas, possibilidades e compromissos locais.

A propósito do cumprimento deste indicador, entendemos que seria importante o desenvolvimento de ações estratégicas que garantam a permanência dos professores em tempo integral nas escolas que trabalham.

Assim sendo, seria possível avaliar o nível de envolvimento profissional dos professores com essas escolas e também tornando possível o processo de formação continuada para responder com coerência aos desafios e demandas definidas no Projeto Político Pedagógico de cada Instituição e mais especificamente, que seja possível a formação para ações pedagógicas mais complexas e de caráter estratégico no desenvolvimento do trabalho dos professores.

No exemplo a seguir, tratamos de um dos indicadores com menor pontuação, uma vez que são três indicadores que possuem menor pontuação, porém, pela coerência com o trabalho de pesquisa, optamos pelo indicador que faz menção do Conselho Escolar e suas especificidades.

Indicador 07 – O Conselho Escolar é organizado, funciona, suas competências são claras, relevantes e coopera com a direção na gestão da informação e na formação das expectativas dos pais dos alunos e da comunidade de vizinhança sobre a escola.	Banda de valor: 0 a 3 pontos	(A) O Conselho Escolar decide sobre aprovação do PPE, do Pacto de Gestão, do plano de gastos da escola e do currículo expandido, coopera com a direção da escola e, em conjunto, eles reúnem-se com os pais e com eles debatem, em pequenos grupos, o Pacto de Gestão anual. (0 a 1 ponto)	(B) Os pais e a comunidade de vizinhança são periódicas e consistentemente informadas e esclarecidas sobre o desempenho dos alunos e sobre os resultados e as metas bimestrais da escola e das classes.. (0 a 1 ponto)	(C) A escola organiza e mantém atuante uma rede de parcerias de cooperação com a instituição. (0 a 1 ponto)	

QUADRO 5: Exemplo 03 - Indicador de menor pontuação (IQGE).
Fonte: Fonte: Índice Guia, 2011.

Na definição do Indicador, um conjunto de atribuições é verificado para o Conselho Escolar e para sua efetivação do compromisso com a qualidade da escola e do ensino voltam à cena. Estas dimensões do debate passam a ser prioridade na definição da categoria em análise e mais especificamente a comunidade é vista assumindo um papel estratégico de acompanhamento das ações da escola e o texto sugere que esta mesma comunidade seja "periódica e consistentemente" informada sobre o desempenho dos estudantes.

A partir desta interpretação do processo gestor como desenvolvida por diversos agentes de educação, especificamente representada aqui pelo papel do Conselho Escolar, de

certo modo, poder-se-ia afirmar que esta ação efetiva o princípio democrático pensado como posicionamento ideal para as escolas públicas do Estado.

Do mesmo modo, é possível reafirmar esta conclusão quando o quadro de atribuições ou de detalhamento da avaliação evidencia que a elaboração de metas e a definição de compromisso no seu alcance se constituem uma evidência do compromisso da gestão das escolas com um possível aperfeiçoamento das atividades e ampliação do rendimento dos estudantes e professores.

No entanto, o fato de este Indicador, contendo premissas fundamentais para constituição de um perfil diferenciado na gestão da escola, possuir apenas 10% da totalidade quantitativa prevista na avaliação de desempenho das escolas (Pacto de Gestão) levanta um debate sobre a real importância de se constituir um núcleo gestor comunitário na definição de uma escola de qualidade e, mais especificamente, na definição de um processo de gestão democrática. Inversamente, poderíamos formular uma questão em torno da implicação de se ter uma comunidade partícipe do processo de organização da escola.

Os dados mostram que, nos documentos, existem contradições quando se pensa o discurso atual e a normatização pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) em torno do sentido de participação da comunidade e dos múltiplos profissionais de educação presentes na escola, na definição do modelo gestor e, aqui, das práticas de educação em uma perspectiva qualitativa.

Entendemos, pois, que, pelo princípio de autonomia, os Estados e municípios possuem liberdade para estabelecer critérios de validade sobre o sentido de uma escola participativa e mais especificamente, o que se entender por qualidade nas práticas pedagógicas.

O posicionamento do Sindicato dos professores definiu a postura de muitas escolas quando na rejeição dos instrumentos de avaliação e ampliou o clima de tensão entre escolas e Secretaria de Educação. O impasse foi resolvido com a modificação de critérios e a decisão de envolver professores no processo de (re) elaboração dos instrumentos de avaliação.

Mesmo assim, a resistência dos professores e do seu Sindicato, bem como o governo do Estado, se deparam, continuamente, com a situação da escola definida a partir dos dados do IDEB. Números cada vez mais alarmantes que servem para intensificar a questão das mudanças em torno da ação gestora da escola e da sala de aula. No tópico seguinte, apresentamos uma descrição detalhada sobre as projeções para o Estado de Sergipe e especificamente, para a cidade de Aracaju.

Esta descrição será somada a uma análise das categorias que traduz o sentido de Qualidade da escola pelo MEC e que serve de referência para composição das diretrizes

educacionais utilizadas no Estado de Sergipe, especificamente para a cidade de Aracaju, sobre a qual faremos referência constantemente.

A partir do quadro abaixo, analisamos os dados e indicadores do rendimento e projeções das escolas no Estado de Sergipe e, especificamente, no município de Aracaju, lugar de nossa investigação. Destacamos, nesses dois quadros, o quantitativo que traduz, para os órgãos oficiais, o lugar avaliado e as prospecções em torno da educação no Estado em 2007-2009 e 2011, e, nos anos que seguem até 2022, em caráter projetivo.

Os dados nos servem imediatamente para uma primeira interpretação acerca da realidade mensurada da educação no Estado, através de dados advindos dos instrumentos de avaliação aplicados no ensino fundamental e na educação infantil, respectivamentedo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Provinha Brasil.

O processo de gestão da educação básica leva em conta os resultados e diagnósticos feitos através desses modelos de avaliação institucional e, mais especificamente, as metas traçadas pelos governos como sendo o alvo a ser alcançado pelos Estados.

Para compreensão das definições de rendimento em nível nacional e em nível estadual, verificaremos, nos quadros a seguir, as metas e as médias projetadas e alcançadas em nível nacional e, logo em seguida, consideraremos as dimensões locais, a saber, analisaremos a realidade projetada para Sergipe e, mais especificamente, para a cidade de Aracaju.

É válido ainda ressaltar que a fórmula concebida pelo órgão do governo federal para efeito de cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), considera a taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Ideb de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional)

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental						Anos Finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas			IDEB Observado			Metas		
	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
TOTAL	3,8	**4,2**	**4,6**	3,9	4,2	6,0	3,5	**3,8**	**4,0**	3,5	3,7	5,5	3,4	**3,5**	**3,6**	3,4	3,5	5,2
Dependência Administrativa																		
Pública	3,6	**4,0**	**4,4**	3,6	4,0	5,8	3,2	**3,5**	**3,7**	3,3	3,4	5,2	3,1	**3,2**	**3,4**	3,1	3,2	4,9
Estadual	3,9	**4,3**	**4,9**	4,0	4,3	6,1	3,3	**3,6**	**3,8**	3,3	3,5	5,3	3,0	**3,2**	**3,4**	3,1	3,2	4,9
Municipal	3,4	**4,0**	**4,4**	3,5	3,8	5,7	3,1	**3,4**	**3,6**	3,1	3,3	5,1	2,9	**3,2**	-	3,0	3,1	4,8
Privada	5,9	**6,0**	**6,4**	6,0	6,3	7,5	5,8	**5,8**	5,9	5,8	6,0	7,3	5,6	**5,6**	5,6	5,6	5,7	7,0

QUADRO 6:IDEB 2005, 2007, 2009 e Projeções para o Brasil.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Os dados acima demonstram os resultados obtidos e as projeções para as escolas públicas (todos os níveis) para os anos de 2007, 2009 e 2021, respectivamente. A referência para esta análise é a média para 2007 no Brasil, média geral de 4,3, sendo que a referência mundial entre os países desenvolvidos é 6,0 para a educação básica, o que é um índice alto quando tratamos dos países em desenvolvimento.

As marcas em negrito fazem referência às projeções para o ensino fundamental, as primeiras e as últimas séries (o que diríamos nas perspectivas dos Ciclos de formação: segundo e quarto ciclos, o equivalente à 4ª e 8ª séries ou 5º e 9º ano do ensino fundamental). As metas projetadas são variáveis. Conforme o nível da formação, a esfera de organização ou dependência administrativa e a condição de pública e privada, a variação de possibilidades se aproxima de 2,0 pontos.

As Metas deixam claro que há diferença entre as possibilidades e o padrão de crescimento entre instituições públicas e privadas. No caso das instituições privadas, as metas para o ano de 2021 ultrapassam a média internacional, variando entre 6,0 e 7,5, bem diferente do que está sendo projetado para instituições de ensino municipais que são responsáveis pelo ensino dos primeiros anos de escolarização, índices e metas bem abaixo do padrão de qualidade do ensino esperado, chegando a uma expectativa bem abaixo dos 5,0 pontos.

Nesse caso em específico, é possível verificar que as metas traduzem a relação que se estabelece entre os dados oriundos do sistema de avaliação da educação básica e que serviram de referência para o relatório de avaliação do Plano Nacional de Educação (2001-2010) quando identifica diferenças graduais entre a oferta e manutenção do ensino nas primeiras séries de formação e as dificuldades que existiram no Plano de auxiliar os municípios nesse tipo de oferta.

Diferentemente do que pode ser observado nos dados referentes às últimas séries do ensino fundamental, na sua maioria, de responsabilidade (oferta e manutenção) dos Estados. Os índices previstos são mais otimistas, mas sempre mantendo um padrão de variação pequeno em relação aos dados dos primeiros anos.

São, em síntese, metas tímidas quando se analisam os níveis de desenvolvimento das escolas do sistema privado de ensino e também em relação aos padrões alcançados e evidenciados na média internacional.

A realidade do Estado de Sergipe não é diferente. Os dados do Estado ainda estão abaixo do que seria a média nacional, nos anos iniciais de formação, mas, principalmente, essa realidade fica ainda mais grave quando se analisam os dados referentes aos anos finais de escolarização.

A realidade sergipana consegue superar a baixa média nacional, ficando próximo ao mínimo considerado (3,0), o que impossibilita realizar projeções ousadas para o Estado. As modificações no rendimento do ensino pensadas para 2021 no Ensino Fundamental são próximas à média internacional, mas ainda distante e contraditório quando se considera o tempo previsto para este alcance dessas metas e as possibilidades estruturais que o Estado oferece. Nos quadros abaixo, seguem os dados que evidenciam a condição observada e projetada para o Estado.

	Ideb Observado			Metas Projetadas							
Estado	**2005**	**2007**	**2009**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Sergipe	3.0	3.4	3.7	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

QUADRO 7: Sergipe- Dados referentes à 4ª série/5º ano.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

	Ideb Observado			Metas Projetadas							
Estado	**2005**	**2007**	**2009**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Sergipe	3.0	3.1	3.2	3.1	3.2	3.5	3.9	4.3	4.5	4.8	5.1

QUADRO 8: Sergipe - Dados referentes à 8ª série/9º ano.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

No quadro abaixo, a referência será o Município de Aracaju e as variações que aconteceram entre os dados observados em 2005, 2007 e a realidade divulgada do ano de 2009 e, por fim, as projeções para os anos seguintes até o 2021, conforme os quadros anteriores. Os dados coletados nos mostram que existem problemas reais na qualidade do ensino público no Estado de Sergipe e na cidade de Aracaju.

É possível verificar que os índices de desenvolvimento são próximos na comparação entre 2007 e 2009. Há variações pequenas, mas é válido destacar a superação dos dados para a 2ª e 4ª séries, etapas que, por vezes, são o ponto de divergência entre escolas públicas, uma vez que este é o momento de definição, em muitos casos, o rumo dos estudos dos alunos, etapas caracterizadas pela apropriação dos códigos escritos e numéricos, bem como etapa de desenvolvimento da capacidade de abstração e lógica.

Os dados demonstram certo equilíbrio entre os anos de referência e também evidenciam elementos que nos permitem afirmar que há uma elevação no rendimento dos estudantes, o que é entendido como manutenção e elevação da qualidade dos trabalhos desenvolvidos pela escola. Apesar de uma leve variação positiva nos dados, estes mesmos indicam que o que fora observado nos anos de 2007 e 2009 ficou abaixo do ideal projetado e mais distante ainda daquilo que é esperado e manifesto através dos índices internacionais, principalmente quando se analisa a situação das últimas séries do ensino fundamental.

O que ficou evidente com os dados coletados é que há um distanciamento real que se agrava por um conjunto de fatores, entre eles, o distanciamento curricular e o envolvimento no campo dos significados estabelecidos pelos alunos, o apoio e manutenção das escolas no campo, as grandes disparidades entre idade e série dos estudantes nesse nível de ensino e a suposta falta de perspectivas que a escola oferece diante do desafio do emprego e entrada no mercado que os jovens e adolescentes se deparam.

	Ideb Observado			Metas Projetadas							
Município	**2005**	**2007**	**2009**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Aracaju	2.5	3.1	3.1	2.6	2.8	3.2	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

QUADRO 9: Dados de Aracaju Dados referentes à 4ª série/5º ano.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

	Ideb Observado			Metas Projetadas							
Município	**2005**	**2007**	**2009**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
Aracaju	2.5	3.1	3.1	2.6	2.8	3.2	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

QUADRO 10: Dados de Aracaju Dados referentes à 8ª série/9º ano.
Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Por esta realidade caracterizada, pode-se observar que a construção de expectativas sobre a escola se faz presente toda vez que um projeto é construído e proposto com a finalidade de modificação qualitativa na educação.

As ações já pontuadas, nesse texto, para o Estado de Sergipe (programas de formação de professores, de formação de gestores, envolvimento da comunidade nos processos decisórios da escola e de organização do ensino por eixos curriculares fundado no princípio da diversidade) se caracterizam por ser a junção da urgência na modificação do quadro educacional sergipano, com as expectativas sociais, de âmbito local, nacional e internacional que são presentes no momento de avaliação o rendimento dos sistemas de ensino.

A partir desses dados e do que eles evidenciam, buscaremos compreender, por meio das vozes de outros interlocutores, quais as estratégias formuladas para modificação desse quadro descrito e também para garantia de qualidade no processo pedagógico nas escolas analisadas e ainda e mais especificamente, as implicações do envolvimento popular através dos Conselhos Escolares nesse processo.

Entendemos inicialmente que há possibilidade de vínculo e uma relação próxima da causalidade entre modelos de gestão de processos pedagógicos e gestão escolar e uma mudança qualitativa na educação e na escola.

O modelo de uma escola que se destaca pela qualidade de seus processos políticos e pedagógicos, uma escola eficaz que se propõe democrática e participativa nas ações deliberativas sugere o estabelecimento de uma gestão democrática e isso passa pelo entendimento de que a escola não deve ser lugar de operações de grupos isolados passa pela capacidade de atrair novos agentes, tais como os alunos, os pais e a comunidade local e passa pela compreensão de que a escola deve ser mais tolerante e inclusiva.

Nesse sentido, a construção de um modelo de ação participativa na escola, em seu processo gestor, incide diretamente no comportamento institucional em torno da qualidade do que é desenvolvido na escola, e, por fim, a qualidade da própria instituição frente aos órgãos

reguladores do Estado, bem como na representação que a comunidade (local e escolar) possui sobre a escola.

A partir dessa reflexão, vale ressaltar que existem delimitações objetivas em torno de quais categorias dão conta do significado de qualidade à escola. Um desses aspectos, definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2004) é o modelo de gestão democrática como fundamento das relações na escola, além dessa categoria de análise, seguem outras que apresentaremos a partir de agora com uma breve análise sobre cada uma, fazendo destaque em torno das implicações dessas categorias sobre a escola básica e sobre o sentido de qualidade da educação atribuído a cada categoria.

Do mesmo modo, vale destacar que teremos estas categorias como referência e, dentro da análise sobre Modelo de Gestão, situaremos os Conselhos Escolares e como estes podem exercer um papel estratégico no processo de redefinição da ação qualitativa da escola. São estas as categorias:

- ✓ Modelo de gestão;
- ✓ Clima de Trabalho;
- ✓ Apoio de Autoridades;
- ✓ Participação das comunidades;
- ✓ Composição da dinâmica curricular;
- ✓ Professores qualificados;
- ✓ Formas de utilização e organização do tempo pedagógico;
- ✓ Reconhecimento público (BRASIL, 2004)

A partir dessas categorias, faremos uma breve análise de cada uma delas, para demonstrar como essas categorias se constituem elementos para tradução do significado de qualidade da escola. Cada uma das categorias sugere princípios e fatores de ordem conceitual e um conjunto de ações que deverão ser realizadas na tentativa de construir um referencial de qualidade na escola.

Mais uma vez, é importante destacar que a proposta referendada no contexto social e nos padrões internacionais de rendimento do ensino básico assumido pelo governo federal e repassado aos estados como política pública tem nessas categorias, os referenciais de construção de um padrão de organização do ensino básico diferenciado e com clara intenção de reparar problemas estruturais da escola brasileira.

No Estado de Sergipe, por sua vez, essas categorias estão sendo utilizadas como referência para construção de ações localizadas, ações de formação e acompanhamento para o rendimento das escolas e entre estas ações se encontra a estruturação de núcleos de

participação comunitária para desenvolvimento de ações e participação nos processo de tomada de decisão sobre a escola, ações de caráter pedagógico e político.

Por esta razão, entendemos que é relevante a apresentação dessas categorias, através de uma descrição como forma de situar o leitor em relação ao sentido atribuído a cada uma delas e a relação existente com a escola e com suas práticas gestoras, especificamente, a ação dos Conselhos Escolares.

1.2.1 Modelo de gestão

A relação entre o modelo de gestão da escola e a qualidade dos processos pedagógicos pode ser analisada a partir da leitura crítica do sentido de qualidade do que a escola oferece e do seu significado nas trajetórias dos estudantes, assim também esta relação pode estar vinculada ao significado de adequação dos processos pedagógicos ao campo da economia ascendente em um contexto com a complexa estratificação social e regulação do Estado.

Nesse caso, a adequação tornar-se-ia símbolo de cessão da autonomia do pensar e do compromisso histórico de formação dos estudantes para as humanidades e a internalização dos processos regulatórios e coercitivos externos à escola, que decidem áreas de concentração, finalidades, estruturas e processos de formação.

Esse significado, por sua vez, pode ser entendido como uma contradição, dado que uma das marcas da constituição da escola é a liberdade com que delibera sobre seus programas de formação. Porém, o sentido de qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, quando analisado a partir do referencial de construto no estudante, o nível ou o *quantum* de capacidade foi por ele construída, precisa considerar outros elementos na composição do conceito.

Entre eles está o afastamento da lógica de mercado a que a escola se tornou subsidiária nas duas últimas décadas, quando na imposição do mercado como foco e destino dos estudantes ou na construção de processos seletivos que determinaram quais segmentos deveriam ou não avançar para níveis mais elevados no contexto da educação formal.

A educação entendida, nessa visão, retira desse processo o caráter histórico-cultural que situa o sujeito na vida e no seu tempo-lugar, abrindo possibilidades reais de ascensão de reconhecimento em sociedade.

Sobre esta análise, Paro (2003) assim analisa:

> Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direito os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social (2003:21).

Continua o autor:

> A educação também se faz com a assimilação de valores, gostos e preferências; a incorporação de comportamentos, hábitos e posturas; o desenvolvimento de habilidades e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas. Esses elementos nem sempre são passíveis de mediação pelos tipos de testes e provas disponíveis, aferidores de conhecimento e informações: uma coisa, por exemplo, é responder positivamente a uma questão sobre a importância da participação política ou sobre os aspectos deletérios da corrupção ou do preconceito racial; outra bastante diferente e muito mais complexa é desenvolver, na vida real, as convicções, as posturas e os comportamentos adequados a essas verdades. A peculiaridade da educação, em sua ligação orgânica com a personalidade e a vida de cada um, não permite a mesma abordagem avaliativa da maioria dos bens e serviços normalmente produzidos na sociedade (2003:22).

Essa abordagem da educação constituída de função moral e política, lançada na análise de Paro, sugere que a escola, no desenvolvimento das suas ações, reage socialmente a um modelo de educação que não se limita ao campo cognitivo, ao acúmulo de informações com uma finalidade técnica, uma realidade que caracterizou o modelo de educação identificada como Tradicional.

Na abordagem do autor, o campo subjetivo, a incorporação de comportamentos, hábitos e gostos como sendo o produto de uma educação de qualidade fazem com que esse processo seja pensado bem mais além do que a aula como espaço de transmissão de saberes, constituída por uma relação de dominação entre professores e alunos que, juntos, realizam trocas simbólicas e constroem sentidos em torno da vida prática.

Esses modelos a que se refere à categoria de análise, levanta também a possibilidade de pensar outras estratégias de gestão que podem sobressair ao modelo tradicional de organização dos espaços institucionais, focados em resultados empíricos, comportamentais e cuja base é a administração clássica, sobre os moldes do Taylorismo do Fordismo estadunidenses, do início do século XX.

Aquilo que pode constituir as formas mais elaboradas de gestão da escola e, por conseguinte, ser entendido como modelo que inspira qualidade dos processos pedagógicos para este momento cultural e político em que estamos vivendo, neste início do século XXI, momentos marcados pela diversidade e ampliação do debate em torno das identidades e das

participações no interior das escolas, definitivamente o modelo de gestão das escolas não poderia ser pensado longe da perspectiva de democracia representativa e, por causa disso, levanta-se a questão do significado do envolvimento e da permanência de outros sujeitos no interior da escola, assumindo papéis de caráter deliberativo.

A gestão participativa e democrática é, então, elevada como significado de qualidade na organização das escolas. Qualquer outro modelo pensando longe do princípio de diversidade e envolvimento coletivo na gestão institucional, no cenário atual é visto como retrógrado e com marcas de retorno a um lugar social aparentemente não desejado pelo coletivo integrado que constitui a "comunidade escolar".

Ao mesmo tempo que esta reflexão toma corpo, outros embates teóricos se desvelam, no sentido de compreender até que ponto a presença da comunidade escolar e da comunidade, assumindo papéis de caráter deliberativo contribui efetivamente para a ampliação (ou conquista) da qualidade na escola.

Nesse caso, questiona-se a presença dos representantes nos espaços de discussão, análise e deliberação sobre as escolas (núcleos de participação: Conselhos Escolares, Grêmios estudantis, Conselhos de Classe, Eleição de gestores, etc.) e o significado da presença desses outros sujeitos para a Instituição. As questões que são lançadas nesse contexto podem ser assim, brevemente, organizadas:

Haverá um quantum suficiente de capital cultural nos pais e nos estudantes que participa, em suas representações, dos processos decisórios na escola?

As práticas políticas e pedagógicas são realmente importantes para a determinação (ou influência) do processo de aprendizagem que se desenvolve no interior da escola?

A escolha dos gestores pode modificar qualitativamente o desenvolvimento da escola?

Essas questões nos fazem pensar e são postas constantemente em torno do que se concebe como modelos alternativos de gestão das escolas e sobre a melhor forma de pensar os processos de organização dos processos pedagógicos específicos desenvolvidos na sala de aula.

Os dados mais recentes indicam que a experiência de participação é uma experiência formativa, sendo insistentemente colocada em evidência nos textos norteadores da prática escolar, fazendo destaque para o papel pedagógico que a escola exerce quando insere os representantes comunitários no campo específico da educação formal. Elege-se o caráter formativo dessas práticas como referência para tomada de decisões nesse contexto.

1.2.2 Clima de trabalho

Sobre este aspecto, atribui-se ao clima de trabalho, ou ao tipo de convivência que se estabelece no interior das escolas, um papel importante na definição do sentido de qualidade para a própria escola. Entende-se com isso que a ação escolar pode ser construída, considerando a harmonização das relações que se desenvolvem na escola, nesse caso, parte-se do princípio de que a presença de diversas pessoas, com objetivos diferentes e com expectativas, do mesmo modo, distintas pode gerar um clima de conflito constante.

Nesse caso, a ideia de conflito não pode ser pensada como positiva, e, mesmo sendo um lugar comum na literatura pedagógica, o princípio de conflito cognitivo, na literatura política, por sua vez, conflito é visto como parte integrante do processo de desenvolvimento da história humana, todas essas compreensões são amalgamadas quando se estabelece que o clima de trabalho será mais favorável (à aprendizagem?) quanto menos conflitos existirem no ambiente formativo, no ambiente escolar. É uma compreensão de Conflito diferente do que se pensa na definição de Campo (Bourdieu, 1983), nesse caso o conflito é inerente a toda forma de encontro de coletivo e se caracteriza pela disputa em torno da legitimidade de argumentos, lógicas, discursos e representações.

Algumas contradições são postas sobre esta categoria. Entre elas, o fato de que a determinação de clima de trabalho como um elemento de avaliação do rendimento e da qualidade dos processos pedagógicos nos leva a refletir sobre qual referência social está sendo definido esse aspecto da suposta qualidade da escola.

Entende-se que a sociedade é caracterizada por um ambiente marcado pela diversidade de perspectivas e diversidade de comportamentos, atributos garantidos pela presença de vários personagens distintos compondo toda a trama social e, por isso, pela diversidade a sociedade é, então, marcada por conflitos vários e uma certa instabilidade constante, definindo, assim, um *ambiente de conflitos* que chamaremos aqui de "pró-ativos", que impulsionam o movimento da sociedade, seu desenvolvimento e sua tentativa de respostas em torno dos elementos que se destacam por intermédio das lutas sociais distintas e históricas.

Entre essas lutas é possível citar os conflitos gerados pela distinção classista no Brasil, distinções religiosas, étnicas, sexuais, políticas e, quando se trata especificamente da escola, podemos destacar: conflitos nas determinações curriculares, dos processos avaliativos, do campo metodológico e dos próprios objetivos da escola.

Nesse caso, a garantia da diversidade é, *mutatis mutandis*, a garantia do conflito constante presente no ambiente da escola como mobilizador de transformações necessárias ao

campo. O modelo de gestão que se caracteriza pela presença da diversidade e a definição de um clima de trabalho harmonioso podem ser definidos como lugar comum, porém onde o diálogo é quase inexistente ou desafiador, dado que as características de ambos sãos antagônicas.

Entende-se, por esta perspectiva, que a escola poderá construir um espaço em que os conflitos sejam dirimidos e a diversidade seja incorporada como marca fundamental da escola e como ação definidora do modelo nas tomadas de decisão e na identidade institucional.

Esta ideia, por sua vez, complementa e torna mais complexa a compreensão do que caracterizam as discussões da escola básica, a reunião dos agentes escolares com a população que forma a estrutura fundamental dos Conselhos Escolares. Essa "reunião da diversidade" é marcada pelo constante dissenso em torno de temas como: valores, princípios de organização curricular, perspectivas sobre as experiências de formação alternativas e porque não considerar o dissenso sobre o fundamento epistemológico que deve sustentar a escola e sua proposta pedagógica: a ciência ou o senso comum e as experiências do cotidiano como referência para a escola.

Além disso, as questões internas sobre envolvimento estético e sobre protagonismos no espaço escolar: fardamento, experiências culturais, discussões sobre temas contemporâneos para os jovens e adolescentes: sexo, droga, prostituição, práticas criminalizadas, religião como fundamento ou uma escola laica, etc. Todos são temas que permanecem como presença marcante nas reuniões dos Conselhos Escolares e fazem parte do diaadia das escolas e são tratados de maneira pouco harmoniosa no contexto de discussão e análise coletivas.

Esta categoria de interpretação da qualidade na escola segue assim como um desafio posto para aperfeiçoamento da escola em um campo marcado pelo conflito, pela busca de legitimidade, um "Campo" no sentido que Bourdieu (1983) dá ao conceito.

> A estrutura do campo científico se define a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições (BOURDIEU, 1983:133).

Ficamos com a seguinte pergunta: sobre quais meios serão utilizados como mais adequados para que este clima de trabalho seja garantido na escola e no interior dos Conselhos Escolares?

1.2.3 Apoio de autoridades

Por esta categoria de interpretação da qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola, entende-se que existem atribuições específicas na relação estabelecida entre União, Estados e município, o que impõe certos papéis na oferta, manutenção e acompanhamento das ações escolares.

Junto a isso, compreende-se que cada esfera pública e cada órgão representativo tenham a incumbência de dedicar apoio real às instituições de ensino para que estas tenhas as condições estruturais para implementação de políticas direcionadas ao desenvolvimento qualitativo de suas ações pedagógicas.

Nesse caso, em específico, o olhar está voltado para as atribuições legais preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos artigos 09, 10, 11, 12 que preveem atribuições específicas para a União, os Estados e municípios, conforme o descrito nos artigos referendados:

Da União:

> *Art. 9o A União incumbir-se-á de:*
> I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios;
> II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos territórios;
> III – prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
> IV – *estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos*, de modo a assegurar formação básica comum;
> V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
> VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, *objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino*;

Dos Estados...

> *Art. 10. Os estados incumbir-se-ão de:*
> I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
> II – definir, com os municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das

> responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do poder público;
> III – *elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação*, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios;
> IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
> V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
> VI – *assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem*, respeitado o disposto no art. 38 desta lei;
> VII – assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

Dos Municípios...

> *Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:*
> I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados;
> II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
> III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
> IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
> V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas,e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;
> VI – assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.
> Parágrafo único. Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Os destaques feitos, ao longo das citações da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional registram, com clareza, o papel das esferas públicas na oferta de educação, mais especificamente naquilo que pode ser entendido como aspectos diretamente envolvidos com o tema "qualidade em educação" e seus determinantes no ambiente escolar.

Nesse caso, os destaques giram em torno do papel da União na garantia da estrutura do sistema de ensino, bem como o estabelecimento de padrões de qualidade, incorporando os ideais de qualidade dos órgãos de cooperação internacional que vinculam educação e desenvolvimento social-econômico.

Na mesma descrição, percebe-se a relação direta que é feita entre a definição partilhada com Estados e municípios de diretrizes curriculares nacionais, cujo foco é a

definição de prioridades e a melhoria da qualidade dos processos pedagógicos e estruturais da escola.

No caso dos Estados e municípios, seguindo diretrizes presentes no Plano Nacional de Educação (2001) e do próprio Ministério de educação, além de assegurarem a oferta de educação básica, colaboraram com políticas específicas para avaliação do rendimento e acompanhamento das práticas pedagógicas em processo.

Uma das críticas feitas ao modelo de partilha de responsabilidades pelos entes federados é que, mesmo com a aparente definição de papéis e, em tese, clareza nas atribuições, mesmo assim, o rendimento qualitativo das escolas não alcança as expectativas.

Esse fato se traduz nos resultados quantitativos das avaliações, estabelecendo quadros comparativos entre regiões do país e correlaciona os resultados dos estudantes com a estrutura política, pedagógica e financeira das escolas.

Dessa realidade, as disparidades são evidentes e as regiões norte e nordeste ainda sustentam os índices mais distantes dos padrões esperados, ainda que seja evidente o aperfeiçoamento na região com o aumento da oferta, do número de estabelecimentos, do nível de formação dos professores e das práticas de envolvimento comunitário com as práticas da escola.

Em todos esses casos, entende-se que o objeto da educação segue sendo avaliado como requisito de cidadania e como obrigação partilhada entre os entes federados. Cabe, nesse caso, em última instância, entender que a aproximação dos governantes sobre a escola e o correto direcionamento das verbas públicas destinadas ao processo de manutenção dos trabalhos escolares, políticas de valorização da escola e dos seus trabalhadores, bem como o envolvimento constante com as ações avaliativas que mensuram qualidade da escola são ações vistas como marcos garantidores de processos qualitativos na escola.

Considerando estes dados, torna-se válido ressaltar que uma das características no campo das responsabilidades dos Conselhos Escolares é o *acompanhamento, avaliação e fiscalização* de como são aplicados os recursos destinados à escola.

Mesmo com a constatação de que muitas vezes esse papel ficou isolado como única prática do Conselho Escolar (uma clara confusão a respeito da identidade deste núcleo em relação às suas atribuições), confundindo-se com as práticas dos conselhos fiscais presente na escola, a organização dos Conselhos é entendida como uma forma de construir uma relação fiscal mais próxima da escola, com o intuito de garantir ou mesmo proporcionar o máximo de transparência ao processo de aplicação de recursos e prestação de contas.

1.2.4 Participação das comunidades

A ação que a escola desenvolve, tipicamente pedagógica e política, estabelece-se com a referência à sociedade que se quer, se deseja, considerando as limitações e possibilidades que o contexto oferece. Este tipo de trabalho desenvolvido pela escola não acontece distante da dinâmica social. É uma espécie de construção humana que, ao mesmo tempo, é cultural, é epistemológica e é política (Charlot, 2005).

O ato pedagógico não pode ser isolado porque é a própria sociedade que contextualiza o campo. O distanciamento não pode ser considerado no tipo de trabalho desenvolvido pela escola, sobretudo pelo fato de que há uma teleologia presente no ato de educar e esta finalidade é, ao mesmo tempo, de construção de individualidade e construção de uma identidade coletiva no sujeito. Ele é, concomitantemente, na acepção de Charlot (idem), individual e coletivo, "*um filhote de homem condenado a aprender sempre*" como condição de sobrevivência.

Este princípio que caracteriza a escola opera na mesma linha daquilo que os escritos rousseaunianos identificou como característica dos homens e mulheres e elemento que nos distingue dos animais: o desenvolvido da capacidade de raciocínio e de fazer escolhas. Este tipo de capacidade é essencialmente humana e tem na escola o lócus de desenvolvimento.

Sendo o ato educativo uma ação coletiva sobre um indivíduo em formação, então somos levados a entender que o processo pedagógico não pode ser desenvolvido longe dos sujeitos que dão forma ao ato e ao contexto que direciona moral e politicamente a ação da escola.

Essa ação é do mesmo modo coercitiva e se impõe ao sujeito (Durkheim, 1985), antecedendo-o em estrutura e finalidade e se desenvolvendo com intenções claras que, muita vezes, foge à perspectiva de transformação e permite estruturar-se como mecanismo de adequação ou preparação para o convívio social, construindo-se como uma ação garantidora de civilidade e da capacidade de leitura crítica da realidade, inserindo os sujeitos na dinâmica social.

Por esta compreensão e esclarecimento sobre o lugar do outro na educação, nesse caso o outro social que exerce um papel importante na definição da finalidade do ato educativo, pode-se entender, por hora, que há uma espécie de lugar cultural que é ocupado, simbolicamente, pelo lugar e pelas pessoas que criam significados para a necessária contextualização da ação pedagógica.

Esse mesmo argumento pode ser enriquecido quando na análise (psicológica) feita por Vigotski (2003) quando argumenta em torno do Outro na aprendizagem, exercendo um papel de mediador entre o saber a ser aprendido e o sujeito que irá internalizar e compreender o objeto estudado. Nesse caso, a análise do autor coloca o outro da aprendizagem numa relação causal que dialoga com os campos da Antropologia e da Psicologia.

A presença da comunidade no processo de desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, ao longo do tempo, foi objeto de questões importantes em educação, principalmente quando, no contexto pós 1985, no cenário brasileiro, as lutas em torno de outro modelo de escola e de educação era pauta de muitas reivindicações. Na ocasião, os argumentos em torno de uma escola de qualidade estavam lançados sobre o pilar da participação, de tomada de decisão coletiva sobre a escola.

Este mesmo argumento se fez presente na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) quando define no seu art. 14 que a definição de políticas pedagógicas e, do mesmo modo, a definição das metas a serem conquistadas pela escola deveria passar pela análise da comunidade e esta exerceria sobre a escola um papel de sensibilidade pedagógica e uma vigilância crítica constante.

Os debates em torno das políticas de participação colocaram em xeque a capacidade de organização e leitura crítica sobre a especificidade do trabalho, do objeto de ação da escola: o processo de ensinar e aprender. Até que ponto esta presença dos outros sociais serviria qualitativamente à escola e aos seus processos?

Esta questão é somada a um conjunto de outras questões que tratam do campo qualitativo e representativo, tais como: para a escola e para os sujeitos envolvidos, qual o significado e o sentido atribuído às ações do Conselho Escolar quando na construção de um padrão de qualidade para a escola? Tem sentido a presença dos pais dos estudantes nesse núcleo de debate, de compreensão e tomada de decisão sobre a escola, uma vez que os pais, muitas vezes, possuem níveis de escolarização baixos? Quais implicações dessa participação e envolvimento comunitário para a escola?

Ao mesmo tempo em que estas questões foram postas em evidência, outros argumentos de caráter político e contextual serviam como defesa teórica da entrada os pais, dos trabalhadores em educação e representantes comunitários, até mesmo a entrada da força interventora do Estado: os órgãos jurídicos e militares.

Nesse caso, não somente para garantir a presença para decidir políticas, mas considerando o contexto social de algumas cidades, para conter e disciplinar estudantes e todos os envolvidos na escola, tendo como referência o argumento de que uma ação

repressiva poderia garantir certo comportamento desejado para a escola e, mais ainda, poderia conter práticas violentas cujo alvo seria a própria escola e seus processos.

O contexto atual atenua os debates sugerindo que a presença das comunidades e suas representações servem qualitativamente à escola. A entrada e envolvimento real dos outros sociais são entendidas como aspecto de verificação da qualidade da escola, uma categoria definidora do novo modelo de gestão das escolas e de alguns órgãos públicos, além de outras também importantes como a organização e definições das experiências curriculares.

1.2.5 Composição da dinâmica curricular

Um dos campos onde a noção de conflito e disputa em torno de tendências se manifesta com avidez, no contexto escolar, é, sem dúvida, o campo do currículo. Nele há uma presença constante de debates intensos em torno da legitimidade do saber e a questão do saber legítimo que, por muito tempo, ocupou a cena principal das discussões em torno da finalidade, projeto e análise na escola básica, sobretudo por ser um lugar onde a escola materializa, por assim dizer, a sua tendência epistemológica, reconstrói conceitos, ressignifica tendências e efetiva princípios e práticas através da aula e dos processos formativos que escolheu para a dinâmica de formação dos sujeitos.

A proposta de análise que compreende o currículo como categoria para avaliação da qualidade na escola sugere como referência à gestão escolar que a currículo seja, ao mesmo tempo, eficiente na construção do sujeito, bem como seja flexível na mais profunda interpretação do termo. Eficiente quando considera que é na definição e partilha claras do sentido do saber e no conjunto de abordagens que a escola fará em torno do saber, que as identidades serão construídas, vivenciadas, discutidas e, ao mesmo tempo, um perfil diferenciado de sujeito será, pela abordagem do currículo, realizada.

No contexto brasileiro, para entender a dinâmica das propostas de avaliação de qualidade do Ministério da Educação, faz-se necessário entender as razões que são lançadas para a escola quanto à necessidade de flexibilização e criticidade na definição das circunstâncias, experiências e saberes a partir dos quais a vida dos estudantes serão "moldadas" na trajetória escolar.

O debate em torno de um currículo que chamaremos aqui de "Integrado" (por entender que o termo traduz de maneira muito próxima o sentido de abertura sugerida para este mecanismo de formação) tem seu início no Brasil, a partir das influências desse campo do

saber vindas dos Estados Unidos da América, precisamente em 1920, com uma tendência psicológica intensa.

A abordagem tem seu fundamento no conceito de comportamentos definidos *a priori* e cujo alcance seria determinado pelo tipo de experiência a que os estudantes estariam submetidos. Os estudos comportamentalistas na Psicologia de orientação skinneriana podem ser o estudo que melhor aproxima do momento histórico e da influência norte-americana no Brasil.

Esse mesmo modelo foi verificado durante todo o período que compreende a primeira metade do século XX no Brasil e que será denominado como abordagem funcionalista nos estudos do Currículo. Essa abordagem defende uma ideia que caracteriza a escola como núcleo regulador da sociedade e, por conseguinte, cumpre seu papel no momento em que reproduz um tipo ideal de sujeito que caracteriza a demanda específica da sociedade industrial.

Além dele, a organização do estudo, neste campo, começa a exercer influência na produção de uma *intelligentsia* brasileira, no momento em que a experiência e a proposição realizada por Dewey e Kilpatrick (1942) na reforma do ensino Norte- Americano começam a se estabelecer. Neste campo, segue uma orientação a partir da teoria dos interesses, identificada por J. Habermas como perspectiva por "centros de interesses", e pode ser assim apresentada:

> [...]a classificação é uma aplicação dos interesses de Habermas ao campo do currículo. MacDonald (1975a) justifica essa aplicação da seguinte forma: a) o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano; b) o objeto do conhecimento curricular é o conhecimento escolar - sua seleção, organização e transmissão. Os três interesses básicos de Habermas – interesse em controle técnico, interesse em compreensão (ou interesse em consenso ou interesse prático), interesse em emancipação (ou interesse crítico) – são considerados por MacDonald como as fontes das diferenças na teoria e na prática curricular(MOREIRA, 1990, pp. 48-49).

Outra forma de classificar esses estudos feitos por MacDonald (1975) define a preocupação do autor por interesses nas crianças, na diferença e nas propostas de emancipação. Ainda nas palavras de Moreira (1999):

> As diferenças em valores, observada no nível da teoria e da organização curricular, levam a diferentes modelos de desenvolvimento curricular (que corrrespondem aos paradigmas de Domingues). No modelo técnico-linear, o especialista domina o processo com a intenção de garantir o controle e maximizar o rendimento. O interesse subjacente é o controle técnico. O

> modelo circular-consensual é associado com movimentos comunitários de base. O pessoal das escolas é envolvido no processo e a participação do especialista só ocorre quando necessária e quando desejada (1999, p.50).

Apenas no início da década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial comportamentalista-funcionalista norte-americana foi fragilizada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Sobre esse tema Lopes & e Macedo (2005) argumentam que:

> Enquanto dois grupos nacionais- pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido-disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção de língua inglesa se diversificava incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e a tradução de textos de Michael Apple e Henri Giroux. Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiada pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico. Esse processo menos direcionado de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto da literatura em língua francesa quando de teóricos do marxismo europeu (p.14).

A partir desse período as tendências de abordagens curriculares assumiram um claro aspecto de interpretação política, sociológica, superando a tendência que se fez homogenia até o período que analisava a dimensão curricular nas escolas básicas a partir de uma leitura administrativa-científica e com marcas psicológicas comportamentais.

A abordagem que começa a se desenhar, no final dos anos 1980, supera o modelo anterior e se apresenta objetivando analisar as relações internas, as relações de poder que estão na base das opções que se traduzem no currículo: relações de força, de disputa por narrativas, disputas por perfis e por epistemologias.

O currículo das escolas passava então por uma mudança não somente do conceito, que passa ser entendido como o conjunto de práticas formativas deliberado conscientemente ou não,pela escola. Além da modificação conceitual, entende-se que o currículo deveria ser alvo de uma interpretação crítica sobre suas finalidades e estruturas.

Essa nova perspectiva terá como referência a análise marxista e a discussão crítica sobre a escola como lócus de reprodução social. Estas análises serão empreendidas por autores como Luis Althusser, Pierre Bourdieu, Henri Giroux, A. Gramsci, Habermas, Michael Apple, Paulo Freire, etc.

No caso brasileiro, pode-se fazer referência às pesquisas empreendidas pelo Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que entre outras abordagens sobre o currículo aprofundaram questões como as relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum.

Do mesmo modo, o processo de escolhas e seleção de conteúdos constitutivos do currículo, às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e aos processos emancipatórios, a necessidade de superação de dicotomias entre conteúdos entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola sintonizam com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento.

Ao lado dessas abordagens, temas como multireferencialidade, complexidade e integração de saberes, experiências formativas, bem como os temas que analisam a presença de diversidade de gênero, dos papéis sociais e das relações étnicas no espaço da escola passam a ser a tônica do momento.

A abordagem desses temas entende a escola como espaço produtor de bens simbólicos, muito mais do que bens materiais. Nesse caso, a análise curricular vai incorporando novas temáticas afim de contemplar as diversas possibilidades de interpretação oriundas do tempo histórico atual e das tendências de interpretação que observam a escola e todo o processo pedagógico desenvolvido por ela como intencional e definidor de posturas e comportamentos.

O currículo se consolida como Campo, na acepção de Bourdieu (1983,1992): um lócus no qual se trava um embate entre atores e/ou instituições em torno de formas de poder específicas que caracterizam a área em questão. Ainda na acepção *ipsis litteris* do autor (um retorno ao conceito):

> A estrutura do campo científico se define a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições (...) (BOURDIEU, 1983:133).

Como síntese, é possível entender que, no currículo, há uma possibilidade real, subjetiva de construção de perfis diferenciados na escola. Através da incorporação de temas contemporâneos que permitem a leitura crítica da sociedade e novas interpretações sobre as relações já existentes, entendemos, assim como a diretriz do Ministério da Educação que o currículo e a reflexão coletiva sobre ele até a sua efetivação se constitui elemento definidor de qualidade da formação empreendida pela escola.

A chamada à participação dos outros sujeitossociais para o debate, para análise e incorporação de temas que contemplem expectativas pode servir para favorecer a entrada de novos agentes na definição dessa categoria na escola básica. Porém, estas chamadas à participação sugerem a necessidade de criticidade no trato dos temas e a sensibilidade e compromisso para que o papel pedagógico, formativa e constituidor da escola não seja fragilizado.

As proposições presentes nos documentos oficiais sinalizam ainda o caráter integrador do currículo, sugerindo a incorporação de temas como totalidade do saber, interdisciplinaridade, a ideia de Processo e o estreitamento da Relação Teoria e Prática. Essas abordagens tornam mais complexos os processos, mas lançam novas possibilidades de organização do saber e da escola. São princípios ou elementos fundantes orientadores do Currículo:

a)A **totalidade** prevê que todas as partes sejam analisadas em um só momento, na relação totalidade-especificidade, estabelecendo um tipo de relação entre conceitos e relacionando conhecimentos oriundos das diversas disciplinas.

b)A **interdisciplinaridade** aborda a relação e o diálogo interdisciplinar, preservando nas áreas de conhecimento a autonomia e a profundidade da análise, mas articulando fragmentos de conhecimentos para uma compreensão pluridimensional dos fenômenos.

c)A **relação entre teoria e a prática** aborda estes dois pólos, reforçando que devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo-se uma unidade indissolúvel. A prática constitui o ponto de partida e de chegada. A teoria passa a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade à qual busca responder.

d)Processo - O currículo permanece aberto à discussão, à critica e à transformação. Permanentemente, construído e reconstruído. Chirelli (2002) argumentando sobre o Currículo integrado estabelece uma valorização dos espaços de integração **entre ensino e representações conceituais comunitárias** como o cenário do processo de aprendizagem, devendo o estudante refletir sobre sua ação e a realidade em que está inserido, buscando problematizar o seu cotidiano, tornando o que tem para ser aprendido como fundamento impulsionador do processo de formação na perspectiva de uma aprendizagem crítico-reflexiva.

Pensar o currículo como parte integrante desse processo de reorganização da escola rumo a um perfil diferenciado é sempre assumir o risco da reflexão e as implicações que pensar esse campo acarreta.

Neste momento da escola, esta reflexão considera o currículo sob a compreensão do ato de educar como complexo, multirreferenciado, desenvolvido por e para sujeitos que vivem expectativas diferentes para a vida e, por causa disso, a reflexão curricular exige a consideração dos outro sujeito como parte integrante do processo de reflexão e deliberação sobre o currículo. Quais experiências serão adotadas como coerentes para formação? Quais saberes, quais representações? Quais valores? Quais perfis? Quais objetivos serão definidos como referência?

Entendemos que a dimensão pedagógica que está presente na organização dos Conselhos Escolares precisa assumir o risco de pensar sobre estas questões e, mais ainda, entendemos ser coerente que esta reflexão seja antecedida por uma formação sobre este campo para que conselheiros e os que se preocupam com a escola possam, sobre ela, lançar proposições fundamentadas em princípios de formação integral, considerando a complexidade do campo e as possibilidades de formação dos sujeitos.

1.2.6 Professores qualificados

Entre as categorias de análise que representam o significado de qualidade na escola está a formação dos professores e as competências específicas do ofício. A influência para a definição desta categoria como sendo estratégica na construção e avaliação da qualidade dos processos pedagógicos, sem dúvida e claro está que se deve ao lugar e função específica que exerce o professor no interior da escola, não somente com a função direta de ensino, mas como participante dos processos de elaboração de políticas específicas para a escola, bem como também o trabalho de elaboração de mecanismos de acompanhamento do rendimento qualitativo dos estudantes.

Além dessa primeira consideração, registramos que os professores como partícipes, como um dos segmentos de composição dos Conselhos Escolares serão alvo desta investigação, através da explicitação dos sentidos que estes atribuem ao processo de envolvimento da comunidade nos processos de organização da escola e os vínculos possíveis desse envolvimento com a determinação da qualidade de uma escola.

Além desse esclarecimento, também abordaremos a construção do significado do ser professor para além do trabalho em sala de aula, para verificar os níveis de envolvimento e o sentido desse envolvimento no processo de gestão da escola e, novamente, como isso se reflete no processo de construção da qualidade de uma escola.

A política de formação de professores no Brasil segue uma orientação cognitivista e praxiológica, tendo como referência as definições (no modelo espanhol) de competências para ensinar e aprender e a vinculação curricular da ação pedagógica com o universo de interações sociais que envolvem os estudantes na relação posta entre local de convivência e global, ao se referir às possibilidades dadas aos sujeitos históricos.

Nesse sentido, cabe uma reflexão sobre a estrutura dessas competências previstas para os professores, a partir do referencial que considera a prática pedagógica como interventora na realidade dos estudantes e também considera a ação docente uma ação por meio da qual os professores são identificados como intelectuais.

Na abordagem sobre as práticas docentes, nas relações com a prática social e na mediação da aprendizagem dos estudantes, Charlot (2005) destaca que existem princípios e práticas identificados como universais no ofício dos professores, por meio dos quais as ações pedagógicas começam a ter sentido e similitude onde quer que aconteçam.

A perspectiva de educação lançada por Charlot (Idem) é analisada a partir de uma interpretação antropológica e filosófica, compreendendo o sujeito como parte integrante de um processo social e a educação entendida como ação social cumpridora de três grandes funções sobre o sujeito que aprende: humanizar, socializar e garantir a individualização.

A partir dessa concepção, o autor analisa que a prática docente se estrutura através de uma representação do ser estudante e de aprender. Estas práticas podem ser, de maneira objetiva, identificadas como "universais da situação de ensino". Nas palavras do autor:

> A educação supõe uma relação com o Outro, já que não há educação sem algo de externo àquele que se educa. [...] aquele Outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc.; é também um outro ser humano (ou vários). Este tem vários estatutos. Assim, o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). (CHARLOT, 2005:77)

Nessa abordagem, o autor esclarece que existem papéis específicos na relação pedagógica, apesar de os estudantes identificarem os professores como os sujeitos do processo e atribuir a uma suposta injustiça a situação de fracasso na escola e consequente reprovação dos estudantes. Sendo o professor o ativo no processo, então a ação do estudante limita-se a uma dedicação de tempo e atenção ao que se ouve, ~~se~~ expõe-se e internalização das regras e das práticas propostas.

Esse papel de passividade na relação pedagógica serviria como referência em relações cuja solicitação ao estudante seria a reprodução do saber, a reprodução de comportamentos. No entanto, o autor alerta que processos reais de aprendizagem exigem o envolvimento plural do sujeito, envolvimento das dimensões motoras, intelectuais e a construção de sentido nas práticas.

Quando os sentidos não se estabelecem, as ações do professor, as circunstâncias e experiências criadas para o desenvolvimento dos estudantes não alcançarão respostas exitosas e a situação desenhada será de fracasso.

Em outros estudos, Charlot (2008) identifica a prática docente como sendo exercida em um ambiente repleto de tensões e contradições. Para o autor, a ação docente demanda uma série de decisões em torno da prática pedagógica, de concepção de ensino, da sua finalidade, entre outras decisões.

> As contradições relativas à escola são contradições sociais a respeito da escola e não contradições dentro da escola. Em tal configuração socioescolar, a posição social dos professores, a sua imagem na opiniãopública, o seu trabalho na sala de aula são claramente definidos e estáveis. O professor é mal pago, mas é respeitado e sabe qual é a sua função social e quais devem ser as suas práticas na sala de aula.
> [...] Por todas essas razões, a contradição entra na escola e desestabiliza a função docente. A sociedade tende a imputar aos próprios professores a responsabilidade dessas contradições. Até as práticas pedagógicas, cuja eficácia parecia comprovada pela tradição, são questionadas e criticadas: começa a ser desprezado o professor "tradicional" (CHARLOT, 2008, pp.18-19).

Sobre esta mesma realidade, Perrenoud (2003) propõe que a formação docente seja desenvolvida a partir de uma série de comportamentos que, em tese, garantem resultados significativos para o profissional do ensino, bem como resultados para os estudantes envolvidos.

Essas competências seriam uma releitura do que Delors (2001) propõe no texto "Educação: um tesouro a descobrir", relatório da Unesco sobre o desenvolvimento da educação no mundo. Este relatório propõe que as escolas, professores e estudantes se empenhem no desenvolvimento básico de quatro grandes capacidades de raciocínio e de organização da prática, são elas: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Segundo o Relatório, estas capacidades se incorporadas às propostas pedagógicas poderão ser impulsionadoras de aprendizagens que permitiriam uma melhor inserção dos

sujeitos na realidade social, compreensão das lógicas que sustentam o contexto cultural e político e uma adequada intervenção nos rumos das histórias pessoais, fazendo com que o sentido de sujeito crítico, reflexivo, ativo no processo de aprender seja efetivamente alcançado.

Sob essa influência, Perrenoud (2003) propõe as seguintes competências para a formação de professores:

- ✓ Organizar e estimular situações de aprendizagem.
- ✓ Gerar a progressão das aprendizagens.
- ✓ Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
- ✓ Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
- ✓ *Trabalhar em equipe.*
- ✓ *Participar da gestão da escola.*
- ✓ *Informar e envolver os pais.*
- ✓ Utilizar as novas tecnologias.
- ✓ *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.*
- ✓ Gerar sua própria formação contínua.

Para cada uma dessas competências, o autor sinaliza o sentido prático dessas ações, sendo elas organizadas a partir de três eixos: Concepção de educação e do aprender; Organização da prática pedagógica e Uso de múltiplos recursos para potencializar a aprendizagem e envolvimento no processo de gestão da escola. Esses três eixos devem ser compreendidos a partir do que se prevê na LDB (Lei nº 9394/96- Art. 13) quando sugere como papel dos professores:

> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesse sentido, elevar a formação de professores como categoria de análise dos rumos da prática pedagógica e da qualidade do trabalho desenvolvido pela escola é considerar que estes profissionais possuem um papel estratégico no desenvolvimento da própria sociedade.

Estar vivenciando o crescimento da capacidade intelectual dos estudantes, ajudando-os a realizar leituras críticas da sociedade, ensinando-os a exercer a autonomia nas escolhas tendo como referência a moral social e os ideais de vida de cada sujeito, essas ações tão complexas e exigem dos professores uma dedicação muito elevada na dimensão didática (planejamento, avaliação, currículo, metodologia) na relação desenvolvida na escola, porém, do outro lado, exige com a mesma intensidade a participação das instâncias gestoras da formação dos professores.

Essa participação dos sistemas federados, como parte integrante do processo de formação dos professores, garantindo os recursos necessários para esta formação, bem como criando condições estruturais para que a formação específica aconteça é condição necessária para que os objetivos preteridos sejam alcançados.

Estas condições tornam-se mais intensas quando a análise é feita sobre a dinâmica de formação que acontece nos municípios do interior dos Estados e, mais especificamente, em Sergipe.

A gravidade que aqui fazemos relação está na significativa demanda de formação, devido ao número que professores cuja formação não ultrapassou a educação básica, por outro lado as exigências do processo de ensino presencial dificultam a saída dos professores para desenvolver sua formação em Instituições de Ensino Superior, o que faz proliferar o número de cursos de formação superior na condição de formação virtual, formação a distância.

Mesmo considerando a dinâmica do mundo que sugere cada vez mais o aumento de espaços virtuais de formação, questiona-se a capacidade de apreensão, análise e auto-formação dos sujeitos envolvidos nessa nova dinâmica.

Essas modificações de contexto sugerem maior participação do Estado através de políticas de expansão da formação superior, respondendo assim às exigências específicas por área do conhecimento e pelos novos princípios de organização curricular, de organização didática e dos processos avaliativos.

Pelos dados do Estado e da Universidade Federal de Sergipe (UFS-2010), entende-se que há um número crescente de professores formados em cursos superiores na condição de cursos a distância, realizados a partir da política da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um programa do Ministério da Educação e tem como prioridade a capacitação de professores da educação básica. Seu objetivo é estimular a articulação e integração de um sistema nacional

de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros.

Instalada no país a partir de 2006 e, em Sergipe, a partir de 2007, cuja principal finalidade é a expansão real de formação superior no Estado, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) iniciou seu trabalho no Estado de Sergipe a partir de uma parceria entre o Estado e a União, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seed), Universidade Federal de Sergipe e prefeituras municipais. Esta modalidade de ensino a distância está em 14 pólos, direcionada para, aproximadamente, seis mil estudantes sergipanos.

A oferta de cursos é direcionada para os campos da licenciatura, especificamente Matemática, Português, História, Física e demais disciplinas do ensino médio, além do bacharelado em Administração. Para cada curso, de cada um dos pólos, são ofertadas 50 vagas. Busca-se uma equiparação real da carga horária ofertada entre os cursos presenciais, na Universidade Federal, para que não exista limitação estrutural para os estudantes nessa modalidade.

A distribuição das vagas para a formação de professores para a educação básica, na modalidade a distância, em Sergipe,é realizada, mantendo-se uma relação quantitativa com outros Estados e a projeção para a União, conforme dados a seguir:

Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos, relação Candidato/Vaga

Processos 2010

Região / Instituições Federais	Vagas Oferecidas		Candidatos Inscritos		Relação Candidatos Inscritos/Vaga	
	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância
Brasil	**248.534**	**34.127**	**2.252.459**	**92.350**	9,1	2,7

QUADRO 11: Relação vagas/candidatos em Licenciaturas- Universidades Federais- UAB.
Fonte: MEC, 2011.

No quadro exposto, háuma distribuição de vagas em universidades e faculdades do Brasil, indicando que há uma prevalência nos cursos de graduação presenciais, mas, ao mesmo tempo, em que é crescente o número de vagas destinadas à modalidade de educação a distância, geralmente com a oferta de cursos de formação de professores no nível das licenciaturas.

Estas vagas são preenchidas por estudantes que participam de seleções específicas para o ingresso ao ensino superior e também por meio de processos seletivos que contam com reservas de vagas para grupos economicamente desfavorecidos, grupos étnicos, entre outros critérios.

O que nos importa, no momento, é a compreensão de que há uma demanda significativa de professores à espera de uma formação que aconteça no espaço universitário. Os dados nos mostram que esta demanda geralmente se manifesta longe dos grandes centros, o que ocasiona o aumento de vagas na estratégia de educação a distância.

Nesse caso, ocorre uma inclinação política de diminuição de critérios e do rigor na formação em nome da necessidade das regiões e municípios mais periféricos e, como forma de responder quantitativamente ao cenário da educação pública onde permeia um grande contingente de professores na condição de "leigos", busca-se ofertar vagas para essa demanda.

Do mesmo modo que é crescente o aumento de vagas, o número de inscritos é, significativamente, maior do que a oferta, havendo, assim, uma clara disparidade, tornando cada vez mais distante o ideal de contemplação das demandas de região do Brasil por professores com formação superior. Os dados se aproximam de uma relação 2/1, sugerindo o dobro de vagas para realização objetiva de quadros profissionais coerentes com a demanda.

Percebe-se pela leitura dos dados que a formação de professores tem crescido, de forma ainda tímida, mas a realidade das escolas do Estado tem sido significativamente alterada, uma vez que a presença de professores com formação superior, na escola, promove um conjunto novo de repertório didático e novas reflexões em torno da prática, possibilitando o acesso da comunidade estudantil e dos colegas de trabalho a autores, livros e perspectivas de intervenção que, em suma, abre novos caminhos para a prática pedagógica.

Do quadro a seguir, apresentamos a relação das vagas ofertadas no ensino superior para formação de licenciados a partir da relação entre a Universidade Federal de Sergipe e outras universidades na região nordeste.

Consideramos que um número significativo de outras instituições também oferece formação em licenciaturas presenciais e na modalidade a distância, porém, faremos menção da dinâmica existente e proposta na Universidade Federal de Sergipe, dado que a análise irá se restringir aos espaços públicos de formação na cidade de Aracaju, cidade que, diretamente, recebe a influência da Universidade referida e a proposta de análise. Nesse momento, estabelece como parâmetro o campo público de formação que se torna, *a posteriori*, referência para as instituições privadas.

Região / Instituições Federais	Vagas Oferecidas		Candidatos Inscritos		Relação Candidatos	
	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância	Graduação Presencial	Graduação a Distância
Nordeste	78.148	13.763	757.857	42.343	9,7	3,1
Universidade Federal do Maranhão	4.776	50	112.053	243	23,5	4,9
Instituto Federal de Educação, Ciência e T	960	1.525	6.589	618	6,9	0,4
Universidade Federal do Piauí	5.756	0	23.251	0	4,0	.
Instituto Federal de Educação, Ciência e T	920	.	11.215	.	12,2	.
Universidade Federal do Ceará	5.614	400	45.056	2.433	8,0	6,1
Instituto Federal de Educação, Ciência e T	2.525	.	24.203	.	9,6	.
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	1.770	.	28.581	.	16,1	.
Universidade Federal do Rio Grande do N	6.387	1.280	27.378	7.168	4,3	5,6
Instituto Federal de Educação, Ciência e T	984	250	11.415	745	11,6	3,0
Universidade Federal da Paraíba	7.025	2.410	33.362	6.725	4,7	2,8
Universidade Federal de Campina Grande	4.585	.	23.600	.	5,1	.
Instituto Federal de Educação, Ciência e T	1.510	.	54.090	.	35,8	.
Fundação Universidade Federal do Vale d	1.380	.	53.711	.	38,9	.
Universidade Federal Rural de Pernambu	3.546	2.240	86.005	8.922	24,3	4,0
Universidade Federal de Pernambuco	6.462	950	44.148	1.396	6,8	1,5
Instituto Federal de Educação, Ciência e T	482	718	4.061	2.467	8,4	3,4
Instituto Federal de Educação, Ciência e T	389	.	1.754	.	4,5	.
Universidade Federal de Alagoas	5.180	980	27.002	3.870	5,2	3,9
Instituto Federal de Educação, Ciência e T	436	360	1.826	1.223	4,2	3,4
Universidade Federal de Sergipe	**4.920**	**2.600**	**27.631**	**6.533**	**5,6**	**2,5**
Instituto Federal de Educação, Ciência e T	620	.	3.512	.	5,7	.
Universidade Federal da Bahia	8.391	0	55.124	0	6,6	.
Universidade Federal do Recôncavo da B	2.290	.	39.444	.	17,2	.
Instituto Federal de Educação, Ciência e T	390	.	3.772	.	9,7	.

QUADRO 12: Relação vagas/candidatos em Licenciaturas- por Região Universidades Federais-UAB.
Fonte: MEC, 2011.

A distribuição de vagas em cursos de Licenciatura, apresentada aqui por instituições públicas Federais, identifica o Estado de Sergipe como possuidor na modalidade presencial, de um percentual de 40% destinado à formação de professores nas diversas áreas do conhecimento e na modalidade a distância, esse percentual alcança 100% das vagas.

Mesmo assim, a procura por formação de professores em nível superior no Estado de Sergipe é aproximadamente três vezes maior que a oferta. Entendemos que uma boa parte da população que constitui essa demanda também é atendida por oferta de vagas em instituições privadas no Estado.

Esses dados nos permitem entender que, nos últimos cinco anos, a inserção de professores em cursos de qualificação profissional e jovens que optam pela formação docente como campo profissional é uma crescente, mesmo diante da inexpressiva oferta de vagas nas

Instituições públicas de ensino, mesmo considerando que, no contexto nordestino, a oferta é das maiores.

1.2.7 Formas de utilização e organização do tempo pedagógico e o Reconhecimento público da escola

A organização do processo pedagógico, a partir da referência de racionalização do tempo e maior objetividade nas ações didáticas, é um dos requisitos para pensar a qualidade da escola básica no Brasil. Do mesmo modo, o tempo pedagógico e a ideia de produtividade têm sido alvo de preocupação e debates quando se reúnem os membros da Gestão Escolar e dos Conselhos Escolares, no sentido de analisar, criticamente, a possibilidade de ampliação dos tempos destinados a exercícios intelectuais pelos estudantes.

Sobre este tópico, é possível pensar duas proposições que apresentaremos e desenvolveremos a seguir: a utilização do tempo pedagógico, através de construções didáticas específicas, exerce influência sobre o processo de aprendizagem e de criação de circunstâncias motivadoras do aprender.

Outra proposição pode ser assim descrita: o tempo livre que as crianças e adolescentes possuem entre aulas e nas atividades recreativas diminui as possibilidades de desenvolvimento intelectual que seria inversamente objeto de desenvoltura pelos estudantes se estes estivessem expostos a situações mais complexas que ocupassem o tempo integral de aula e da permanência na escola.

O tempo destinado à aula nas escolas de ensino básico é alvo de análises por especialistas em educação que sugerem melhor aproveitamento da ação educativa e diminuição das etapas burocráticas quando em sala de aula.

Sobre este aspecto, é válido afirmar que o desenvolvimento de aprendizagem entre estudantes do ensino fundamental e médio é um processo intencional e que demanda certa estruturação de processos que permitam ao estudante compreender a realidade social sob os critérios de uma epistemologia específica, uma leitura crítica da realidade que se dá pelo viés da ciência e do saber popular.

Todas estas ações direcionadas para a inserção sensível, criativa e fundamentada em princípios coerentes com a vida social no contexto de pragmatismo-subjetividade, democracia, liberdade e diversidade que caracterizam a sociedade contemporânea. Nesse aspecto, o tempo destinado à aula e visto como estratégico na construção desses perfis.

Entende-se que a ação docente, desenvolvida através do diálogo e construção de circunstâncias de aprendizagem, não está desligada da complexidade inerente ao processo pedagógico, pelo contrário, deve ser entendida como uma ação interdisciplinar, complexa e sensível ao tempo cognitivo de cada estudante.

Presume-se que o tempo destinado à aula deverá ser assumido como especial, resistindo a práticas que não corroboram com o perfil de estudante definido *a priori* pela escola.

Quando se estabelece a racionalização do tempo como um dos pilares que identificam qualidade na escola, entende-se que todas as práticas desenvolvidas no espaço de aula devem possuir a mesma clareza em torno do objeto do conhecimento e do processo de aprendizagem que está sendo construído.

Sendo assim, admite-se que o uso do tempo pedagógico possui uma relação direta com as possibilidades de desenvolvimento intelectual dos estudantes, mesmo que não haja uma relação de determinação entre os dois processos.

Aprender pode ser compreendido como uma ação, antes de mais nada, que exige uma mobilização do sujeito para o pensar; uma mobilização que é impulsionada pelos sentidos atribuídos pelo aprendiz sobre o objeto ou a prática a ser aprendida. Uma apropriação do saber e a construção de sentido que podem ser influenciadas pelos elementos externos ao sujeito, mas exige, para ser efetivada, uma ação intelectual e singular por parte do sujeito que aprende.

A segunda proposição sugere que o tempo livre da criança, na escola, seja reorganizado a partir de um sentido pedagógico sob pena de, não existindo a determinação pedagógica do tempo livre, o aprendiz terá o foco da aprendizagem desviado e, consequentemente, o que fora previsto não seja alcançado. A ludicidade aqui é vista como parte integrante do processo de aprender e, por isso, deve, desde sempre, ser organizada pela escola.

Há um sentido lógico nessa proposição, sobretudo porque, quando se propõe que as práticas recreativas, as práticas lúdicas sejam pensadas a partir de uma referência pedagógica e como espaço de motivação para aprendizagens variadas (práticas sociais, regras de conduta moral, desenvolvimento motor, etc.), presume-se que, da mesma forma, as ações ordinárias são também aproveitadas com o máximo de preocupação para o direcionamento qualitativo das ações.

Do mesmo modo, é preciso compreender que a disponibilidade, espontaneidade e o entusiasmo do aprendiz (que também se manifestam livremente, sem a regulação escolar)

vistas com muita frequência, nos espaços onde há liberdade para a recreação, para novos ordenamentos com os colegas e experimentação de práticas de sociabilidade, fazem parte do processo de construção social do sujeito que aprende.

Esse debate se configura, na atualidade, como necessário, uma vez que se identifica, no trabalho do professor, a parte integrante e necessária na construção do que seria um padrão de qualidade para a escola.

Entende-se que, da mesma forma, não é possível distanciar a prática dos professores, os debates sobre os rumos da sua formação e seu papel político na construção da escola, dos seus referenciais e do alcance do que a ela é proposto. Entendemos assim que as reflexões que estruturam a formação docente no Brasil precisam considerar,permanentemente, a presença e o envolvimento dos professores na construção política da escola e do processo de estruturação dos objetivos e metas direcionadas à escola de caráter pedagógico.

A participação dos professores, nos Conselhos Escolares, através dos debates que culminarão em decisões para a escola, é vista aqui como estratégica e entender o que os mesmos professores pensam sobre esse aspecto da gestão da escola é, da mesma maneira, importante.

Por fim, estas ações anteriormente analisadas, direcionadas para a mesma finalidade, devem servir para que exista uma relação da escola com a comunidade que lhe confere sentido social. Nesse caso, para além do exclusivo reconhecimento por práticas de inserção de jovens e adolescentes na Universidade, pelo ranking de aprovação em vestibulares, o que se pretende aqui é que haja reconhecimento da comunidade local a partir da formação cidadã dos estudantes.

Essa formação não exclui o preparo científico e técnico para sobrevivência na sociedade com autonomia, mas, ao contrário, preconiza a formação cidadã fundamentada na formação de capacidades intelectuais que permitem ao sujeito situar-se no espaço social e desenvolver-se no campo da moral, das competências que lhe permitam acessar novos níveis do saber, das práticas sociais coerentes com os princípios republicanos da Nação e com os valores e singularidades do seu espaço sociocultural.

O estudante, assim formado, terá as condições de sobrevivência na estrutura social. Essas referências, somadas às outras categorias aqui analisadas, que sugerem um envolvimento da comunidade local nos processos deliberativos da escola, aperfeiçoamento dos professores, apoio das autoridades e reconstrução das práticas internas da escola (currículo, avaliação, metodologias) e os resultados objetivos e subjetivos de aprendizagem

dos alunos, devem compor os elementos suficientes para que exista o reconhecimento da escola como um espaço de formação de qualidade.

Por sua vez, a apropriação simbólica da escola pela comunidade é considerada a forma mais genuína de legitimação de suas práticas, por isso há razão em vincular o reconhecimento público da escola como parte integrante do processo de construção da qualidade da instituição.

Nesse caso, apropriar-se tem a ver com assumir a escola como pertencente ao seio social, ao espaço comunitário, que assume um papel formador e interventor na vida dos filhos e, por conseguinte, a apropriação sugere participação constante no processo de reinvenção dos rumos da escola e construção de seu referencial.

Através disso, entendemos que a escola define-se como parte integrante do seio social, de um campo complexo onde deverá demonstrar sentido sobre a vida dos sujeitos que nela transitam e, por extensão, sentido para a vida da própria comunidade que lhe serve como entorno. Os Conselhos Escolares se configuram como uma forma de manifestar este envolvimento e, quiçá, apropriação da escola pelos sujeitos que lhe dão composição, do mesmo modo servirá à comunidade como mais um espaço de formação pedagógica e política.

CAPÍTULO II
O CONSELHO ESCOLAR: HISTÓRIA DA PARTICIPAÇÃO E SEU LUGAR CENÁRIO DE LUTAS SOCIAIS NO BRASIL NO SÉCULO XX

O estudo do Conselho Escolar como instância de análise dos problemas pedagógicos e institucionais, representação civil e espaço de deliberação acerca da gestão da escola básica é, ao mesmo tempo, um estudo específico de uma normatização específica da escola, bem como um estudo sobre o cotidiano dos Conselhos e Comitês Escolares cuja estrutura e finalidades podem assemelhar-se às lutas empreendidas pelos diversos movimentos sociais.

No contexto brasileiro, é bastante presente a análise que remete pensar os movimentos sociais como fundadores dessa forma de gerenciar a*"res"* pública através de representações civis paritárias. No caso específico dos conselhos escolares, entendemos que é uma forma nova de organizar uma instituição que, historicamente, foi definida como uma instituição do Estado e a ele serve ideologica e pragmaticamente, criando, assim, uma impossibilidade tangente de pensar esse espaço como a serviço das pessoas e do modo de vida que a elas se atribuem.

No entanto, muitos dos sistemas educacionais já formalizaram a constituição de conselhos para gerenciar a estrutura educacional do ponto de vista administrativo, mas, por várias razões, estes conselhos se distanciam das formulações e representações populares em torno de qualidade e anseios específicos das comunidades que circundam a escola.

Entre essas razões, identificamos a ausência de quadro teórico e clareza conceitual que explique e fundamente a ação desses conselhos e desvelem seu caráter político. Nesse caso, o Conselho se define muito mais pela capacidade de gerência burocrática e exercício unilateral de poder, do que serve como encontro e demandas e conselhos multi-representtivo. Ficando dessa forma, pelas ausências das categorias que esclarecem seu papel político e reformador dos modelos de gestão institucional, limitados à letra e à forma improdutiva do ponto de vista social.

Os conselhos escolares podem ser entendidos como espaços onde se estabelecem as relações de poder e, nesse caso, não só entre os membros que são os agentes sociais, que não estão diretamente sofrendo a ação pedagógica da escola, mas também em relação aos membros e a instituição de ensino cuja representação remete à estrutura do Estado.

Segundo a análise de Offe (1984), o exercício do poder envolve autorização e influenciação entre as partes. Na perspectiva de Werle (2003:10):

> Não há poder, a priori, nos Conselhos Escolares, mas como decorrência do exercício da palavra, da capacidade de argumentação nas reuniões, do nível de escolaridade dos participantes e da politização da comunidade escolar, as percepções que os diferentes atores desenvolvem seu poder real influem nas relações de poder. O que se pensa, o que se imagina ou comenta-se sobre o poder dos membros do Conselho Escolar constitui um recurso efetivo de poder.

Dessa análise, é possível entender que os membros do Conselho Escolar exercem ou sofrem a ação do poder pela livre participação nesses espaços e utilizam o mecanismo da argumentação como referência para demonstração de suas demandas e suas crenças, o que ocorre no interior dos debates em torno da qualidade dos trabalhos pedagógicos da escola e de proposições para resolução do que seria problemas no contexto da instituição e de seu entorno, quando cabe à escola intervir.

Da eleição dos seus membros à constituição do Conselho, de caráter deliberativo, a efetiva participação dos seus membros, está relacionada à posse de instrumentos materiais e culturais, com suas respectivas possibilidades de expressão. É na fala, na expressão linguística e na composição de uma rede de argumentações que o membro do Conselho escolar expressa sua inquietação e, do mesmo modo, constrói sua perspectiva (ou de seu grupo representado) de ação.

Nesse caso, a partir da argumentação de Vigotski (1987), podemos afirmar que a fala consiste na materialização do pensamento em palavras, sendo que suas condições de uso e significado dependem do contexto e dos emitentes e ouvintes, por outro lado, a linguagem como presença discursiva e materialização de pensamentos e vontades dos representantes presentes às reuniões dos conselhos.

Por fim, é possível identificar na análise de Bourdieu (1989) que as relações de poder vivenciadas, no contexto do Conselho Escolar, dependem da ativação do capital cultural dos seus componentes e de sua concretização em linguagem convincente, clara e adequada ao contexto.

Os Conselhos Escolares, assim analisados, podem expressar uma construção diferenciada das demandas populares e reinvenção da estrutura escolar antes concebida, exclusivamente, como instituição que manifesta o interesse e as vinculações ideológicas do Estado.

Ainda que permaneçam como dependência financeira do Estado, as escolas que são gerenciadas por meio de Conselhos escolares têm a possibilidade de demonstração de outras formas de direcionamento, dado o controle social presente através do Conselho.

Mesmo assim, nem sempre é possível afirmar que há uma modificação estrutural na composição do modelo gestor da Escola, uma vez que, se o livre exercício de poder através da presença argumentativa dos membros e manifestação do capital cultural e das demandas comunitárias não forem evidenciadas das ações dessa instância política, é possível verificar a constituição de uma barreira que impedirá qualquer possibilidade de manifestação de outras formas de gestão do espaço escolar.

É possível entender o Conselho como uma comunidade cívica, como um espaço de aprendizagem participativa, democrática e de *empowerment* de seus membros. Na medida em que os Conselhos Escolares desenvolverem-se como construção da comunidade escolar, a democracia estará sendo construída, ativamente, e vivenciada em processos concretos. Na análise do conceito de Comunidade Cívica feita por Werle (2003:12), a autora assim se expressa:

> Numa comunidade cívica, há engajamento e efetiva participação nas questões de interesse público, igualdade política entre todos os participantes, participação ativa, tolerância e voluntariedade, além de espaço para discordar e propor pontos de vista sem constrangimento ou passividade [...] os conselhos escolares são um espaço de relações de poder, que depende predominantemente do capital cultural dos representantes eleitos pela comunidade escolar e de como eles se relacionam entre si, com os problemas da escola e onde ocorrem aprendizagens vivenciais de democracia e participação. Os conselhos são um espaço de aprendizagem não em nível conceitual e teórico da democracia, mas um local de fazer democracia.

Nesse aspecto, é muito comum vincularmos a análise do Conselho Escolar como instância de discussão e experiências deliberativas, aprendizagem e efetivação da democracia com sua análise na história dos Conselhos.

Uma interpretação objetiva vincularia o nascimento dos Conselhos com os ciclos das grandes revoluções ocidentais no que se refere ao campo da participação política.

Inicialmente, a forma de envolvimento nos governos, através dos Conselhos de caráter comunitário, teve maior presença no ambiente político, exclusivamente. O registro histórico remete-nos aos conselhos existentes no século XVIII, a partir a Comuna de Paris e, em seguida, os Conselhos dos Sovietes russos no início do século XX, os conselhos operários de Turim, conselhos populares na Alemanha nos anos 1920, conselhos da antiga Iugoslávia nos anos 1950 e os conselhos atuais na democracia americana que serviram como referência para as práticas de organização popular na América Latina.

Diante da transição do século XIX para o século XX e a fragmentação do poder nas instituições políticas tradicionais, os conselhos surgem como alternativa popular frente às organizações mais tradicionais.

Gonh (2007), analisando as instituições e modelos participativos no século XX, destaca que o exemplo Francês da Comuna de Paris é considerado, por muitos historiadores, como a primeira experiência histórica de autogestão operária por meio de conselhos populares. Segundo Hobsbawm (2009:184), foi um governo insurrecional de trabalhadores em uma única cidade e foi importante não apenas por aquilo que realizou, como também por aquilo que anunciou; era a formidável como um símbolo do que como um fato.

Ainda em Hobsbawm (idem), podemos compreender que, como proposta de governo popular, a Comuna se tornou referência para uma organização política que eclodiu na França, mas gerou consequências para todo o Ocidente. As suas oficinas efetivaram o modelo de democracia popular: fixavam salários, jornada de trabalho, escolhas de lideranças sempre com a participação dos trabalhadores organizados em Comitês.

Essa referência se tornou para o Ocidente a primeira manifestação de autogestão sobre elementos de interesse público, o que fez nascer outras experiências sobre elementos específicos de governabilidade, tanto em âmbito geral quanto aos elementos de caráter mais específico cuja demanda se fazia em espaços como bairros onde, no caso específico da França, tornou-se o *lócus* de gerência da instrução pública.

No campo econômico, as experiências que logo se tornaram conhecidas foram os levantes revolucionários que ocorreram na Rússia e na Alemanha nas duas primeiras décadas do século XX com os conselhos de trabalhadores/operários em torno da construção de um novo modelo de produção de gerência econômica.

Respectivamente, o exemplo russo nasce da revolução de 1917 onde foram criados conselhos como organismos de classe onde estavam presentes e representados soldados, operários e intelectuais desempenhando um papel específico de controle social ora como ação voluntária, ora atuando em espaços de atividade outrora controlado pelo Estado.

Do mesmo modo, os conselhos de operários na Alemanha surgiram em meio a uma crise profunda no campo econômico, especificamente em 1918, no auge dos debates específicos sobre modificações políticas e no modo de produção.

A defesa dos intelectuais que definia a orientação política desses Conselhos era de que esta organização não poderia se limitar ao campo econômico, no modelo de autogestão nas fábricas, mas que, progressivamente, deveria se estender ao campo político, ao campo das

deliberações gerais em torno dos modelos de administração e dos modelos de organização educativa.

Para Gonh (2007:67), os Conselhos alemães desempenharam um papel estratégico na composição do modelo de autogestão, mas considerando seu aspecto local, as limitações temporais eram eminentes. Nas palavras da autora:

> Eles não eram eleitos sobre base territorial, como na Comuna de Paris ou os sovietes russos, mas sobre a base da empresa. Eram órgãos de autogestão da produção e auto-administração da população. Isto era possível porque as empresas não eram apenas unidades de produção, mas células sociais, lócus de socialização dos indivíduos. Os comitês das empresas eram designados segundo regras jurídicas que os diferenciavam dos organismos tradicionais pelo fato de serem revogáveis e de terem suprimido as diferenças entre os poderes executivo, legislativo e judiciário ao criar os tribunais populares. (GONH, 2007:67)

Seguindo a mesma lógica de interferência popular nas questões de governabilidade, encontramos exemplos especificamente nas instituições administrativas e educativas do Estado encontramos na Itália, na Espanha, Hungria, Polônia e Iugoslávia.

No caso da Itália, reportamo-nosà análise de Gramsci (1981), quando identifica os conselhos como a forma alternativa de participação, forma moderna de organização, encontradas em condições de divisão do trabalho avançadas, com a indústria e a urbanização desenvolvidas.

Da análise até então exposta, vimos, no cenário europeu da primeira metade do século XX, os exemplos da organização social através de Conselhos populares como alternativa de controle e autogestão nos campos administrativos, econômicos, como fruto da organização civil para fiscalização de governos ou mesmo para organização da defesa de setores da sociedade.

No caso brasileiro, é possível verificar a discussão em torno dos Conselhos populares de gestão da coisa pública nos anos 1970-1980 com a organização dos conselhos comunitários para atuar junto à administração municipal no exemplo do Estado de São Paulo.

Na análise de Gohn (2007), os Conselhos, no contexto brasileiro, podem ser identificados em três modelos: Conselhos comunitários criados pelo próprio poder executivo para mediar suas relações com os movimentos e com as organizações populares; os populares construídos pelos movimentos populares ou setores organizados da sociedade civil em suas relações de negociações com o poder público e os institucionalizados, com possibilidade de

participar da gestão dos negócios públicos criados por leis originárias do poder Legislativo, surgidos após pressões e demandas da sociedade civil.

No primeiro exemplo, como registramos anteriormente, os Conselhos Comunitários são definidos como participantes da gestão pública e criados pelo próprio poder executivo. No segundo caso, os Conselhos populares criados nos anos 1980 com reflexo da luta popular em torno de identidade e maior participação na definição de políticas específicas para os setores da sociedade civil e, finalmente, o terceiro modelo, os conselhos institucionalizados ou os Conselhos Gestores, organizados por Leis Orgânicas ou diretrizes específicas do Governo Estadual ou Federal e como respostas a demandas sociais específicas.

Nesse último modelo, encontram-se os Conselhos Escolares organizados na educação básica com formação paritária e com representação de toda a comunidade escolar. Além dos Conselhos Escolares, encontram-se, nesse modelo, os conselhos de saúde, de economia, de justiça, de direitos humanos, de assistência social, etc.

No contexto brasileiro, já é possível verificar um modelo de gestão que considera, ao menos simbolicamente, a participação social como referência ou como elemento partícipe da tomada de decisões.

A partir da abertura democrática de 1985, a constituição de Conselhos populares, nos processos de gerência do bem público, tornou-se um lugar comum, ficando para análise a efetivação das práticas participativas e as implicações dessas organizações sob os campos a elas destinados.

Utilizando um levantamento de Draibe (1998), Gonh (2003) apresenta a estrutura de institucionalidade do sistema político brasileiro, como se segue para ilustração e referência ao tipo de organização burocrática que se apresenta no modelo de governabilidade.

Áreas	Conselhos	Sigla	Inserção Institucional
Trabalho	Conselho Nacional do Trabalho	CNT	Ministério do Trabalho
	Conselho Deliberativo do FGTS	Codefat	Min. do Trabalho
	Conselho Curador do FGTS	CCFGTS	Min. do Trabalho
	Conselho Nacional de Imigração	CIMG	Min. do Trabalho
Educação	Conselho Nacional de Educação	CNE	Independente
	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras	CRUB	Independente
	União Nacional dos Secretários de Educação	Consed	Independente
	União Nacional dos Dirigentes de Educação	Undime	Independente
Assistência Social	Conselho Nacional de Assistência Social	CNAS	MPAS
	Fórum Nacional de Secretários Estaduais de Assistência Social	Fonseas	Independente
	Fórum Nacional de Secretários Municipais de Assistência Social	Fongemas	Independente
	Conselho do Programa Comunidade Solidária	CS	Casa Civil/Pres.RepMPAS
Previdência Social	Conselho Nacional de Previdência Social	CNPS	MPAS
	Conselho Nacional de Seguridade Social	CNSS	MPAS
	Conselho de Gestão de Previdência Complementar	CGPC	MPAS
	Conselho de Recursos de Previdência Complementar	CRPC	MPAS
Conselhos de Direitos	Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana	CDDPH	Min. Justiça
	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher	CNDM	Min. Justiça
	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente	Conada	Min. Justiça
	Conselho Federal Gestor do Fundo de Defesa dos Direitos Difusos	CFGDDD	Min. Justiça
	Conselho da Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência	Corde	Min. Justiça
Cultura	Conselho Nacional de política Cultural	CNPC	Min. Cultura

Saúde	Conselho Nacional de Saúde	CNS	Min. Saúde
	Conselho Nacional de Secretários de Saúde	Conasem	Independente
	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Saúde	Conass CONASS	Independente
Ciência e Tecnologia	Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia	CNTC	Min. C& Tec.
Meio Ambiente	Conselho Nacional de Meio Ambiente	Conama	Min. Meio Ambiente

QUADRO 13: Conselhos Nacionais de políticas Setoriais.
Fonte: Draibe (1998).

Dessa estrutura, entende-se que a ideia de participação e de gestão partilhada com representantes da sociedade civil é uma constante e uma marca dos governos democráticos que se seguiram após o ciclo de resistência e governo ditatorial.

Do mesmo modo é possível verificar que o cenário pedagógico instituiu vários grupos no interior da escola para desempenhar funções de fiscalização, acompanhamento do projeto político pedagógico e de proposições sobre os problemas que, periodicamente, está presente nas instituições.

Este modelo de governo e apropriação da "coisa" pública está presente desde a abertura democrática brasileira realizada nos anos 1985-1988, e foi impulsionado pelo movimento popular em busca de espaço no processo de definição dos rumos políticos do país. Desde então, o cenário brasileiro tem acompanhado uma maior difusão dos debates sobre participação popular e desejo de uma verdadeira democracia.

Esta realidade marca um período de transição política ao mesmo tempo redefine um processo de politização das massas populares, e como elemento que desperta atenção, esse processo marca um tipo de formação política que, saindo dos grandes centros, repousa sobre as periferias e reconfigura o cenário político do Brasil.

Estas populações periféricas consideradas, por muito tempo, como cenário de dominação política pelos latifundiários ou mesmo por grandes lideranças regionais, colocam em evidência um novo nível de compreensão política e demonstram um maior envolvimento no que diz respeito à luta por maiores espaços de participação nos processos decisórios da sociedade.

Estas mesmas populações, situadas no interior dos grandes centros, contrariam uma perspectiva reprodutivista de sociedade que entende a passividade e a abnegação como elementos para continuidade do padrão capitalista de organização social.

Mesmo enfrentando profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais que colocam o Brasil numa situação de dependência frente às grandes nações do mundo, diversos homens e mulheres situados nos estratos sociais historicamente silenciados, demonstram um comportamento que, como citado anteriormente, contraria o modelo social, ou melhor, a relação estabelecida entre estado e sociedade, característico dos países latinos.

No caso do Brasil, dois aspectos são importantes para se compreender este tipo de mudança. Primeiro, um histórico nacional de períodos marcados por regimes ditatoriais e de minimização do poder da sociedade e engrandecimento, como é característico neste modelo de organização política, a maximização do poder do Estado, quase se configurando como um estado absolutista que colocaria o modelo europeu do século XVI e XVII no cenário contemporâneo.

É válido, pois, ressaltar que, operando desta maneira, o modelo de governo do Brasil, no século XX, gerou diversos processos de resistência popular, silenciados por vezes, porém, marcados por um tipo de luta que fez ressoar desejos, utopias e um tipo ideal de sociedade que ainda hoje é visto como em construção, sobretudo pelos grandes índices de distanciamento de classes e, por conseguinte, distância no acesso, usufruto e gerência dos bens produzidos coletivamente, como já foi discutido no início deste texto.

Em segundo lugar, uma marca de distinção se configurou nas duas últimas décadas: com a abertura democrática que pôs fim a um longo período de ditaduras, novos governos tentaram, sem muito sucesso, reconstruir, no plano político, o desenho do Brasil e as relações entre o Estado e a sociedade. Sobre este aspecto, é importante registrar que cada governo que erigiu trouxe, nos documentos oficiais, um plano de governo que definia prioridades, consequentemente, evidenciava quais as linhas de ação prioritárias e aquelas que seriam tratadas em segundo plano.

No que diz respeito ao papel das escolas, seus níveis de formação e seu papel na sociedade permaneceram registrados na Constituição Federal que colocava a educação como direito subjetivo e não era um serviço, mas, na interpretação da Lei, como um direito social que deveria ser assegurado a todos os cidadãos, sem restrições, obedecendo à coerência dos níveis de complexidade do ensino na relação com os níveis de desenvolvimento dos estudantes, da mesma forma que tornava imperativo o papel do Estado e da família no processo de contemplação desse direito a cada estudante, criança, adolescente, jovem e adulto.

2.1Conselho Escolar como parte dos Novos Movimentos Sociais: participação, emancipação e identidade

Nas sociedades contemporâneas, há indícios de uma insatisfação com a democracia representativa que se nota nos últimos anos, pelo fato de os cidadãos desejarem muito mais fazer e tomar parte das decisões em âmbito global e local o que gera consequências diretas na vida das comunidades e modifica suas estruturas comprometendo seus rumos.

Provavelmente, ficará evidente, nesta leitura, que há uma sensibilidade política na compreensão da validade dos dois processos, emboraexista uma imagem que emerge dos processos político-sociais contemporâneos que demonstra uma coerência mais evidente nas ações democráticas efetivas e não representativas.

Esta concepção de participação social é identificada como possível em duas dimensões básicas: a dimensão Microssocial e a Macrossocial. É importante tratar de cada uma delas neste momento. Fazemos este registro como forma de esclarecimento por compreender que há uma construção *sui generis* a partir de cada uma destas formas de participação.

A primeira forma é caracterizada pela sustentação em pilares intrasubjetivos e na maneira como os sujeitos constroem ações para satisfazer em médio e longo prazo suas necessidades, utilizando, como instrumentos de participação, as organizações comunitárias, as associações de bairro, de pais e mãesativos nas periferias do Brasil.

Especificamente, no nordeste, em associações comerciais, as comunidades religiosas, e ainda, como forma de especificar o nosso campo e objeto de estudo, em nível institucional, identificamos o espaço escolar e junto a este espaço, os Conselhos Escolares (CE) como colegiados integrados, interativos, plurais, polifônicos. Esta polifonia de que fazemos alusão traduz a multiplicidade de vozes e possibilidades de tomadas de decisão em núcleos alternativos dentro de uma instituição do Estado.

Esta forma de participação (nos Conselhos) aproxima-se do que vamos identificar como Participação Microssocial, resultado de mobilização comunitária. Esta concepção nos possibilita analisar o tema como vinculado a interesses públicos e com forte tendência à ruptura com os anseios individuais e movidos por desejos intrasubjetivos.

A troca direcionada, consciente, racionalizada de ideais, de leituras e compreensões de mundo, de objetivos comuns, somado ao direcionamento da ação para a transformação local e global determina a noção de participação social vinculado à produção, gerência e usufruto de bens coletivos. Uma sociedade participativa seria, então, aquela em que todos os cidadãos têm parte neste processo maior.

Numa sociedade democrática, todas as instituições estariam organizadas para este fim, para tornar prático o princípio da participação social. O que torna a construção deste tipo de sociedade na, contemporaneidade, uma utopia-força que dá sentido a todas microparticipações (Bordenave, 1994).

Nesse sentido, as participações na família, nas associações, nos movimentos religiosos, nos encontros e nas organizações da juventude, no trabalho, nos partidos políticos, no esporte, na comunidade e, mais especificamente, na escola, constituiriam a aprendizagem e o caminho para a participação em nível macro, numa sociedade que caminha para retirar da marginalidade os diversos segmentos que compõem a sociedade ocidental, singularmente a brasileira.

2.2 Diversos Olhares sobre "Participação"

Para explicitação dos fundamentos em torno da participação como ordenamento nos Conselhos, apresentamos aqui uma interpretação sobre as possibilidades e os tipos de participação a partir das referências e perspectivas de Bordenave (1994) e Castells (1999), além de fazer uso da abordagem histórico da participação em estados com orientação republicana e liberal.

Bordenave (1994) distingue formas específicas de participação em sociedades organizadas, que são: a participação de fato, a espontânea, a imposta, a voluntária, a provocada e a participação concedida.

O primeiro tipo é a participação de fato, é aquela praticada desde o começo da humanidade, quer no seio da família nuclear e do clã, quer nas tarefas de subsistência, isto é, a prática da caça, pesca, agricultura ou aquela praticada no culto religioso ou ainda na recreação ou mesmo na defesa contra inimigos. É a participação que identificamos aqui como condição de existência social.

Existir, na sociedade, pressupõe estar internalizando um conjunto de elementos simbólicos, traduzidos como elementos culturalmente definidos, por vezes, elementos anteriores ao sujeito que fundamentam a tradição, os princípios familiares, os primeiros vínculos que dão ao sujeito a compreensão de fazer parte de um grupo social.

Para alguns autores já citados, este processo é compreendido como o de socialização primária: a noção de o "Outro em mim", ou ainda de: "para ser sujeito eu participo do processo de subjetivação da realidade, internalização de significados, símbolos e comportamentos", ou seja, não há existência sem a vivência intersubjetiva.

É estabelecido entre os indivíduos um tipo de relação, um nexo de motivações que vai se estender para o futuro. Ou seja, não é possível a existência sem participar do mundo do/com o outro. Somente depois de ter realizado este nível de interiorização é que o indivíduo se torna membro de uma sociedade.

Muito embora haja uma discussão contemporânea que sinaliza a existência social bem antes da participação efetiva na construção e definição dos rumos da sociedade. Nessas análises, o ser humano faria parte desta ideia de pertença mesmo estando na condição de indivíduo em formação na dimensão uterina.

Um forma de existência que, pelo contato direto com a mãe (através da dependência alimentar e afetiva), se estabelece como existência real, internalizando características da comunidade que o circunda e que lhe servirá como espaço de re-significação.

O segundo tipo é a participação Espontânea que é aquela sem organização, estável ou com propósitos claros e definidos, a não ser os da satisfação de necessidades psicológicas de pertença, expressar-se, receber e dar afeto ou ainda para obter reconhecimento e prestígio. Esse tipo de participação espontânea leva os homens a formarem tipos de grupos que Bordenave (1994) chama de "grupos fluidos".

No terceiro tipo, a participação imposta, o indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e a realizar certas atividades consideradas indispensáveis. Exemplificando este tipo de participação, pode-se lembrar das tribos indígenas que obrigam os jovens a submeterem-se a cerimônias e rituais, como também as sociedades mais estratificadas possuem seus próprios ritos de passagem e pertença.

Na participação voluntária, quarto tipo de participação, o grupo é criado pelos próprios participantes. Os membros do grupo definem sua própria organização, estabelecendo seus próprios objetivos e métodos de trabalho.

O autor acima cita, como exemplo, os sindicatos, as associações profissionais, as cooperativas e os partidos políticos ou ainda o de participar de um negócio seja como sócio ou como gerente. Diz ainda que esse tipo de envolvimento nem sempre surge de iniciativas dos membros do grupo. Esse modelo de participação pode ser provocado/vivenciado por agentes externos, ou internamente como estratégia para realizar objetivos comuns ou sua manipulação.

Por último, a participação concedida. Nesta, o grupo viria a ser parte do poder ou da influência exercida pelo próprio grupo aos seus dominantes. Cita o autor, o "planejamento participativo" como exemplo de participação concedida. Independentemente da ideologia dominante que objetiva manter o envolvimento do indivíduo restrito aos grupos e a local de

trabalho, à paróquia, às cooperativas de modo a criar uma "ilusão de participação" política e social. Essa participação encerra em si mesmo um potencial de crescimento de consciência crítica e da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder. Em síntese, nas palavras do autor:

> A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar e fazer coisas e dominar a natureza e o mundo. Além disso, 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, 1994:16).

Segundo o exposto, é válido considerar que a participação social possui duas bases sólidas e complementares: a primeira, chamada pelo autor de *Necessidade de Participação como ação existencial afetiva*: a busca de fazer as coisas com o outro para satisfação pessoal e do grupo, sem uma noção utilitarista de fazer algo para conseguir uma resposta eficiente para um tipo de empreendimento coletivo, mas fazer algo na coletividade porque é possível sentir-se melhor no ato coletivo e há uma noção de segurança.

A segunda base se estrutura na concepção utilitarista do termo: *fazer algo em conjunto possibilita uma ação mais eficiente e mais eficaz do que fazer sozinho*: a base Instrumental.

Como forma de circunscrevermos o eixo de nossa argumentação e focalizarmos o objeto de pesquisa, utilizaremos essas duas bases conceituais para compreendermos como a ação participativa pode provocar alterações no comportamento de uma comunidade e, ao mesmo tempo, criar mecanismo de alteração na formação identitária e nos papéis sociais do sujeito.

Desse modo, a reflexão sobre participação precisa ser entendida como o resgate da ação coletiva e deve levar-nos à compreensão das lutas sociais por acesso aos direitos sociais e à cidadania. Nesse sentido, a participação é, também, luta por melhores condições de vida e pelos benefícios dos processos civilizatórios.

Ainda no campo de análise conceitual, o estudo sobre os processos participativos que envolvem coletivos organizados nos remete a pensar a própria função atribuída à participação ao longo do tempo.

Faremos essa análise breve como forma de contextualizar o que chamaremos de ápice da ação coletiva, na acepção de Touraine (1989) ou a grande manifestação da ação coordenada dos movimentos sociais em busca de ampliação do nível de intervenção, divulgação de ações e o estabelecimento de diálogo em torno de direitos sociais.

Contextualizaremos o termo para tratarmos de um evento que aconteceu no Brasil e que reúne uma significativa quantidade de representantes de movimentos sociais de todo o mundo: o Fórum Social Mundial, ao qual atribuímos grande influência sobre a estruturação e ampliação das formas organizadas de participação civil nas estruturas do Estado e, especificamente, na definição do caráter político-social das escolas, alterando a identidade da gestão institucional através da participação dos populares nos Conselhos Escolares. Seguiremos a análise histórica e, em seguida, demonstraremos como o modelo de gestão por Conselhos se tornou referência nas sociedades democráticas.

Em termos de análise conceitual e cronológica, na modernidade, poderíamos localizar a participação como campo de intervenção direta, nos termos gregos, até o contexto do século XVIII com as formulações de J.J. Rousseau, bem como as formulações dos teóricos liberais como Jonh Sturat Mill, G.D.H. Cole e Alexis de Tocqueville, quando na análise do modelo de democracia nos Estados Unidos (mesmo considerando que o caso norte-americano possui singularidades que não permite colocar sob o mesmo pilar revolucionário ou de participação popular direta já caracterizado).

Além desses intelectuais do século XVIII, temos, na abertura do século XIX, as formulações dos socialistas utópicos e os socialistas libertários, principalmente Proudhon e Kropkin. Na mesma linha, Marx e Engels deram origem a uma tradição analítica que gerou um paradigma.

Na análise de Gonh (2003), o século XX viu a ampliação do leque de autores que seguiram esta última corrente e os autores que se destacam nesta linha são Lenin e Rosa Luxemburgo sobre os conselhos de operários alemães e sobre as manifestações e participação das massas. Além desses autores, outros exemplos podem ser destacados ao longo da segunda metade do século XX.

Na teoria clássica do pensamento social, Jean Jacques Rousseau pode ser entendido como a referência para pensar o significado da participação popular na busca de redefinição de modelos políticos. O teórico que definiu o bem público como referência para ação da comunidade e diferenciou aqueles que direcionam seu interesse para a dimensão privada daqueles que, ao contrário, tem a coisa pública como objeto de luta, envolvimento e interesse.

Para este autor, o cidadão só pode ser assim identificado quando quer o bem geral e não o seu bem particular. A participação, além de exercer papel determinante no campo coletivo, é também referência para pensar a construção do próprio cidadão, o agente da ação. Nesse caso, essa atividade tem dupla direção: sobre os efeitos sobre o sistema social e sobre os efeitos sobre o próprio sujeito.

A participação, portanto, é uma evidência da não alienação e elemento constituinte dos valores como liberdade, verdade, cooperação, além de permitir ao sujeito a experiência democrática efetiva.

Do mesmo modo, na perspectiva liberal é possível destacar a abordagem de Jonh Stuart Mill quando este se preocupa com o desenvolvimento mental de uma comunidade e vê a possibilidade deste desenvolvimento se expressar em ações que denotem um espírito público, com caráter ativo dos indivíduos, no contexto de instituições populares participativas.

Na análise de Gonh (2003) "Mill encara a função educativa da participação quase nos mesmos termos de Rousseau. Quando o indivíduo se ocupa somente de seus assuntos privados, argumenta, e não participa das questões públicas, sua auto-estima é afetada, assim como permanecem sem desenvolvimento suas capacidades para uma ação pública responsável". Para este autor, o melhor luar para a aprendizagem da participação é o nível local, sendo este nível, para o autor, onde se aprende a se autogovernar e aprende sobre democracia.

Alexis de Tocqueville, na análise da democracia nos Estados Unidos no século XIX, em sua obra *A Democracia na América*, exaltou o modelo francês da Comuna como sendo a grande força dos homens livres, onde estes exercem a força dos poderes sociais. Na interpretação de Gonh (2003:24)

> Mesmo se referindo a um sistema que existiu nos Estados Unidos no século XIX, o que se observa é um intricado sistema de participação representativo,que ia da comuna ao poder central, passando pelos condados. Acreditando na democracia como uma maneira de ser da sociedade, e poder no "império da lei", a soberania do povo é vista como uma forma de governo, e o estado social democrático como inevitável [...] para evitar a centralização, o despotismo e o individualismo Tocqueville recomenda um esforço na formação dos próprios cidadãos como portadores de um caráter livre [...] uma nova ciência política que inclua em suas tarefas educar a democracia mediante a formação de homens independentes e capazes, no pleno sentido do termo, de autogoverno.

A análise do século XVIII pode ser entendida como a doutrina mais consistente de participação popular na definição de políticas e formas de governabilidade. Porém, no contexto marxista, do século XIX, podemos identificar as formas de apropriação do Estado pelos populares sob a égide de uma leitura tradicional que impulsionou intelectuais e comunidades na interpretação das formas de dominação institucional sobre a sociedade, conduzindo assim, a uma reinvenção dos modelos de estado e tornando as décadas seguintes até a primeira metade do século XX, um tempo de grandes mudanças nos modelos de

organização política no ocidente. Entram, em cena, novos conceitos como os de lutas e movimentos sociais.

Esses conceitos nos remetem a pensar os objetos de lutas e elementos de organização, mobilização e envolvimento das pessoas em movimentos estruturados, sob o prisma do marxismo, em torno de transformações nas condições materiais existentes na realidadesocial, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural. Sobre essa realidade, a análise dos movimentos sociais, do ponto de vista marxista, supõe um engajamento popular na perspectiva de mudanças estruturais e alcance de direitos sociais.

Não se trata do estudo das revoluções em si, mas do processo de luta histórica de classes e camadas sociais em estado de subordinação. As modificações e as revoluções, nessa ótica, acontecem quando há uma ruptura da "ordem" dominante, da hegemonia de classe, do poder das elites e confrontação das forças sociopolíticas em luta, ofensivas ou defensivas.

Dos elementos conceituais apresentados até aqui, depreendem-se alguns conceitos de participação, entre os vários presentes nos estudos sociológicos, escolares e políticos, destacamos como forma de complementação e aprofundamento os conceitos de Bobbio (1986), Outhwaite e Bottomore (1993) e Freire (1986).

Para estes autores, o termo participação, apesar da ambiguidade presente na construção conceitual e advindo do contexto social, contexto de manifestação, pode ser entendido como lugar comum de agregação da força e das intenções de grupos sociais destacados e definidos por interesses comuns, envolvidos na ação que responde muito mais ao interesse de classe do que o interesse individual. O dicionário de política de Noberto Bobbio esclarece que:

> O termo participação se acomoda também a diferentes interpretações, já que se pode participar, ou tomar parte nalguma coisa, de modo bem diferente, desde a condição de simples espectador, mas ou menos marginal à de protagonista de destaque (1986:888).

Seguindo a mesma linha de reflexão, Outhwiaite & Bottomore (1993:558) no "Dicionário do Pensamento Social do século XX", apresentam o conceito da seguinte forma:

> [...] é um conceito ambíguo nas ciências sociais,pode ter um significado forte e fraco [...] o princípio da participação é tão antigo quanto a própria democracia, mas se tornou imensamente mais difícil em conseqüência da escala de abrangência do governo moderno, bem como pela necessidade de

> decisões precisas e rápidas- como omissão é motivo de protesto por parte dos que exigem maior participação.

Do mesmo modo, no campo da sociologia, o termo em análise sublinha a possibilidade de integração ao grupo. Nesse caso, participar significa objetivamente estar incluído, fazer parte, o contrário é verdadeiro e, para isso, tem mais significado para determinação da integração dos grupos sociais, dos movimentos sociais do que as políticas públicas voltadas ao emprego precário ou mesmo as políticas de caráter assistencialistas.

Por fim, seguindo a linha freiriana de análise do termo no campo educacional, Bordenave (1994:32) ainda dispõe do conceito da seguinte maneira:

> [...] Participação na criação do conhecimento, de um novo conhecimento, participação na determinação das necessidades essenciais da comunidade, participação na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade. Participação de todos aqueles que tomam parte no processo de educação e de desenvolvimento.

Esta forma de conceber a educação como objeto dos movimentos e dos processos participativos, do mesmo modo como um conjunto sistemático de concepções, imagens e comportamentos que se desenvolvem no interior de um grupo social determinado se relaciona diretamente com a estrutura da sociedade que temos. Não obstante, as contradições em torno dos objetivos educacionais, a educação tem sido, ao longo da história, elemento de estratégica importância na construção de consensos e de perfis na composição do sistema social.

Sobre esta realidade e considerando o potencial visto na educação, entendemos que o princípio formativo, intencionalmente formulado, lança as bases para a construção de sujeitos que respondem a tipos ideais em cada momento da história e em cada contexto que envolve um coletivo.

Nesse caso, a objetivação em torno do processo educativo mira a inserção dos sujeitos no curso da história, ora com a intenção de intervir, ora com a intenção de apenas definir um comportamento de adequação à ordem evidente.

No percurso dos estudos da sociedade contemporânea, entendemos que a educação tem assumido (ou tornado evidente) o papel de campo de conflitos de interesse, sobretudo pelo poder que esta possui de gerar consensos e formação com propósitos previamente definidos.

Nesse campo, além dos espaços institucionalizados, as escolas e os institutos de caráter estatal, a educação tem encontrado, nos movimentos de organização popular, um

espaço de desenvolvimento singular. A exemplo dessa realidade, entendemos que movimentos como as organizações populares em torno de distribuição de renda e terra, moradia e trabalho utilizam formas de poder que subtraem dos sujeitos suas potencialidades na tomada de decisão e na ruptura da tradição.

O entendimento sobre os processos de mobilização social em torno da construção de novos referenciais de governabilidade, redefinições dos modelos de gerência das instituições de Estado, bem como a luta engajada em torno da conquista e efetivação dos direitos sociais, reestruturação e distribuição econômica e, por fim, as formas de convivência e uso dos recursos naturais estão na origem dos fundamentos da organização e presença dos Conselhos gestores.

Mais especificamente, esta forma de participação popular como alternativa para o diálogo Estado e Sociedade, foi vista com mais ênfase na constituição de um dos eventos que se tornou, para o cenário internacional, uma referência para o encontro e manifestação dos objetos de luta dos movimentos sociais: O Fórum Social Mundial que para o contexto brasileiro serviu também para impulsionar o processo de mobilização popular para um governo mais sensível às demandas populares.

2.3 O Fórum Social Mundial como Representação de um Cenário de Mobilizações

A análise sociológica nos mostra a segunda metade do século XX como um tempo de manifestações diferenciadas em torno do objeto político e da redistribuição de papéis e luta em prol dos direitos sociais.

Da distinção conceitual exigida como critério e manifestação de rigor teórico imposto elo Sociologia, entendemos que diferente das camadas sociais, classes sociais os movimentos sociais se desenvolveram em torno de lutas que envolviam grupos minoritários, economicamente fragilizado e com claros propósitos de reestruturação da sociedade.

Da interpretação mais objetiva, destacamos os principais temas presentes no Fórum e que compõe o cenário de organizações coletivas. Temas como as novas formas de contato com o meio ambiente, disposições ecológicas, valorização da mulher e as várias formas de feminismos nas variações temporais e culturais, das discussões e defesas em torno da distribuição de terras, valorização e reparações para os povos indígenas, com distinções étnicas, povos ribeirinhos, povos da floresta, movimentos urbanos em função da conquista de moradia e trabalho, bem como os movimentos que lutam em função de bandeiras ambientais e que propõem um novo e popular modelo de organização econômica.

Entendemos que todos esses objetos de luta constituem elementos que permitem entender de que forma a estrutura social contemporânea se divide. Entre o poder tradicional de Estados por vezes centralizadores, ortodoxos e economicamente competitivo e bandeiras populares, cuja base de representação são os movimentos organizados e definidos a partir de modelos alternativos de consumo e preservação, entendemos que a leitura crítica do século XX em torno da participação e estruturação da sociedade, não pode prescindir da interpretação do atual quadro social que compõe uma nova conjuntura.

Um cenário político marcado pela presença das Organizações Não Governamentais (ONG), cujo objetivo primeiro era estabelecer canais de diálogo entre a população e as instâncias do governo, desenhava o quadro político de participação popular e definia o Brasil como país em desenvolvimento como referência na América Latina onde os movimentos sociais estavam em franca ascensão.

No ano de 2001, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, reuniram-se cerca de 15 (quinze) mil pessoas, representando mais de 120 (cento e vinte) países onde lutas sobre objetos semelhantes estavam acontecendo. Esse encontro, realizado entre os dias 25(vinte e cinco) a 30 (trinta) de janeiro, foi organizado como forma de responder às demandas populares e demonstrar ao mundo uma outra perspectiva de organização social, política e econômica, não somente para o Brasil, mas para todo o mundo.

Sob o lema *"um outro mundo é possível"*, uma quantidade significativa de representantes de movimentos sociais apresentava ao grupo de países desenvolvidos, cujo produto interno bruto (PIB) eram os maiores do planeta, propostas que foram identificadas como antiglobalização, mas, principalmente, anticapitalista.

Militantes dos mais diversos países colocaram no ano de 2001 em evidência, uma pauta específica em torno de um modelo de organização social diferente, porém sem assumir a condição de representante dos países ou mesmo das pessoas dos países não desenvolvidos ou em desenvolvimento. Mas, indiretamente, apresentava para o mundo propostas de ação que indicavam a diversidade e a voz popular como referência para os modelos de governo, o que, de certa maneira, acabou sendo reconhecido como as demandas dos populares contra as formas de pensar o mundo dos países desenvolvidos.

Organizados principalmente por comitês brasileiros, o Fórum Social Mundial tinha um caráter intercontinental e sua força estava no encontro da diversidade e a construção de um espaço de diálogo pluralista e multirreferencial. Em um dos documentos que sintetizavam as intenções e identidade do Fórum, definido pelo Comitê Organizador Brasileiro, está assim escrito:

> O Fórum Social Mundial será um novo espaço internacional para a reflexão e a organização de todos os que se contrapõem às políticas neoliberais e estão construindo alternativas para priorizar o desenvolvimento humano e a superação da dominação dos mercados em cada países nas relações internacionais (LEITE, 2003:64).

> O Fórum Social Mundial não é uma instância de deliberação sobre as teses e propostas nele apresentadas. Os participantes, contudo, terão plena liberdade de tomar decisões e divulgar propostas e tomadas de posição que resultarem das suas reuniões específicas de articulação (LEITE, 2003:65).

Como espaço internacional de reflexão o Fórum estava destinado ao fomento do debate e apresentação de propostas para uma nova configuração mundial. Sobre o direcionamento, Leite (2003:71) esclarece:

> Voltado para ONGs, movimentos sociais, sindicatos, associações e entidades religiosas, o Fórum Social busca "a identificação de caminhos e propostas mobilizadoras para manifestações e ações concretas da sociedade civil" [...] Milhares de movimentos e entidades, que travavam lutas isoladas, tomaram consciência de que, juntos, constituíam um arquipélago planetário de resistência à globalização neoliberal. Passaram então a se conhecer, trocando regularmente informações, unindo-se em ações comuns ou convergentes, começando a concretizar a vocação que têm para se tornar um contrapoder planetário dos cidadãos (LEITE, 2003: 68).

A representação coletiva e a integração de movimentos foram possíveis no Fórum, dado o caráter de luta em torno de uma nova realidade social e a possibilidade de organização e definição de uma agenda de lutas em comum.

Os movimentos sociais e representantes partidários, religiosos e de governos em vigor construíram uma rede de diálogos interistitucionais e intercontinentais que aproximaram o mundo em torno de questões comuns. Apesar de o Fórum não ter caráter deliberativo, muitas decisões e proposições foram definidas, realimentando as energias que impulsionavam a luta dos movimentos sociais. Sobre o caráter do Fórum, Leite (2003) destaca que o Comitê Organizador Brasileiro definiu como identidade do encontro:

> O Fórum Social Mundial será um novo espaço internacional para a reflexão e a organização de todos os que se contrapõem às políticas neoliberais e estão construindo alternativas para priorizar o desenvolvimento humano e a superação da dominação dos mercados em cada país e nas relações internacionais (2003:70).

Do mesmo modo, a estrutura do encontro e a sua organização compreendeu uma conjunto de atividades que trouxe o caráter cultural, ecológico e econômico ao evento, mas sempre definido como uma luta também por reinvenção da esquerda enquanto tradição política, mesmo não evidente nos documentos que caracterizam o Fórum.

> O FSM compreenderá três tipos de atividades: I) uma série de sessões plenárias diárias com palestras e exposições de personalidades convidadas; II) o maior número possível de encontros para apresentação de iniciativas em curso e troca de experiências; III) reuniões de entrosamento e articulação entre organizações sociais que desenvolvem o mesmo tipo de luta. As plenárias serão programadas pelos organizadores do FSM, segundo temário que será definido; os encontros e reuniões serão programados a partir dos interesses e solicitações dos participantes do FSM. (LEITE, 2003:72)

Do I encontro é possível compreender que os diálogos estabelecidos, as conferências proferidas, os relatos de experiência, depoimentos, oficinas, mobilizações e os múltiplos encontros políticos colocam em relevo um conjunto de proposições alternativas frente às determinações definidas pelos países ricos reunidos paralelamente no Fórum Econômico Mundial, em Davos na Suiça. Na interpretação de Leite (2003:75)

> O Fórum ultrapassou todas as expectativas iniciais, impôs-se perante a mídia internacional e contestou a legitimidade do encontro de empresários e governantes em Davos. Apresentar o Fórum Social Mundial como anti-Davos, como contraposição afirmativa e frontal ao Fórum Econômico Mundial reunido na Suíça, lhe deu uma marca de nascença muito forte. Ao mesmo tempo, a palavra de ordem "Um outro mundo é possível" soube materializar seu caráter de espaço propositivo de troca de experiências, debate de alternativas e articulação de lutas, tão necessário ao heterogêneo movimento global que se conformava. Como afirmou Michael Löwy em sua conferência, "Davos e Porto Alegre representam duas perspectivas históricas, dois projetos de civilização e duas realidades sociais opostas, antagônicas, irreconciliáveis".

As proposições definidas e o próprio caráter do Fórum colocavam o Brasil no cenário de lutas internacionais contra o modelo de globalização neoliberal e arregimentava um sem número de pessoas para o esclarecimento sobre o papel da sociedade na definição de políticas específicas que efetivariam o princípio de participação popular para construção de uma democracia efetiva.

Do Fórum, vários documentos foram escritos, uma quantidade significativa de cartas definindo campos, marcos identitários e propostas por grupos, segmentos, movimentos específicos e representativos, porém o Comitê Organizador, como fruto das discussões e definições, elaborou uma Carta de Princípios que foi divulgada ao público como documento

oficial, apresentando o caráter político-social do Fórum, suas bases, sua identidade como espaço de diálogo entre movimentos sociais e suas limitações enquanto voz coletiva.

Da Carta, destacamos alguns aspectos como forma de esclarecer a vinculação do Fórum com os modelos atuais de participação de comunidades civis na definição de políticas públicas junto com o Estado e na definição de conselhos como referência para envolvimento popular nas questões de organização política macro.

Reproduziremos, aqui, algumas das definições contidas na carta, mesmo sendo um tanto longas, tais definições nos auxiliam na leitura do Fórum como *lócus* de construção (ou ampliação) de uma dinâmica de participação popular e, principalmente, para efeito de nossa pesquisa, como espaço definidor de um caráter de envolvimento de comunidades na gerência, acompanhamento e definição de políticas, bem como a definição do caráter fiscalizador dos Conselhos, aqui especificamente no que se refere ao campo educacional.

1. O Fórum Social Mundial é um espaço aberto de encontro para o aprofundamento da reflexão, o debate democrático de idéias, a formulação de propostas, a troca livre de experiências e a articulação para ações eficazes, de entidades e movimentos da sociedade civil que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo, e estão empenhados na construção de uma sociedade planetária orientada para uma relação fecunda entre os seres humanos e destes com a Terra.

4. As alternativas propostas no Fórum Social Mundial contrapõem-se a um processo de globalização comandado pelas grandes corporações multinacionais e pelos governos e instiuições internacionais a serviço de seus interesses, com a cumplicidade de governos nacionais. Elas visam a fazer prevalecer como uma nova etapa da história do mundo uma globalização solidária que respeite os direitos humanos universais, bem como os de todos os cidadãos e cidadãs em todas as nações, o meio ambiente, apoiada em sistemas e instituições internacionais democráticos a serviço da justiça social, da igualdade e da soberania dos povos.

9. O Fórum Social Mundial será sempre um espaço aberto ao pluralismo e à diversidade de engajamentos e atuações das entidades e movimentos que dele decidam participar, bem como à diversidade de gênero, etnias, culturas, gerações e capacidades físicas, desde que respeitem esta Carta de Princípios. Não deverão participar do Fórum representações partidárias nem organizações militares. Poderão ser convidados a participar, em caráter pessoal, governantes e parlamentares que assumam os compromissos desta Carta.

10. O Fórum Social Mundial se opõe a toda visão totalitária e reducionista da economia, do desenvolvimento e da história e ao uso da violência como meio de controle social pelo Estado. Propugna pelo respeito aos Direitos Humanos, pela prática de uma democracia

verdadeira, participativa, por relações igualitárias, solidárias e pacíficas entre pessoas, etnias, gêneros e povos, condenando todas as formas de dominação assim como a sujeição de um ser humano pelo outro.

11. O Fórum Social Mundial, como espaço de debates, é um movimento de idéias que estimula a reflexão, e a disseminação transparente dos resultados dessa reflexão, sobre os mecanismos e instrumentos da dominação do capital, sobre os meios e ações de resistência e superação dessa dominação, sobre as alternativas propostas para resolver os problemas de exclusão e desigualdade social que o processo de globalização capitalista, com suas dimensões racistas, sexistas e destruidoras do meio ambiente, está criando, internacionalmente e no interior dos países.

14. O Fórum Social Mundial é um processo que estimula as entidades e movimentos que dele participam a situar suas ações, do nível local ao nacional e buscando uma participação ativa nas instâncias internacionais, como questões de cidadania planetária, introduzindo na agenda global as práticas transformadoras que estejam experimentando na construção de um mundo novo solidário. (Carta de Princípios, 2001)

Os Fóruns seguiram realizados em Porto Alegre, precisamente o II Fórum ocorrido em trinta e um de janeiro ao dia cinco de fevereiro de 2002, o III Fórum nos dias vinte e três a vinte e oito de Janeiro de 2003, porém até chegar na sua versão de 2011, a partir de 2003 decidiu-se que as edições subseqüentes seriam descentralizadas ocorrendo assim, com as mesmas características políticas e sociais e sob o mesmo lema da possibilidade de um mundo diferente, em 2004 em Bombaim, na Índia, em 2005 volta a acontecer em Porto Alegre, em seguida, em 2006, com caráter policêntrico, em 2007 no Quênia, em Nairóbi, em 2008 toma o caráter descentralizado, ocorrendo uma sério de atividades de mobilização no mundo,identificada como Semana de Mobilização Mundial, em 2009 volta ao Brasil, realiza-se em Belém, na região amazônica; em 2010 o evento mais uma vez descentraliza-se em 27 ações de mobilização em diversas partes do mundo começando com o encontro Fórum Social 10 ano: Grande Porto Alegre, nos dias 25 a 29 de janeiro daquele ano.

Das decisões e do caráter político, entendemos que o Fórum marca a ampliação e a formalização de movimentos populares como participantes imediatos no governo de cidades e estados, bem como participantes efetivos da gerência das instituições do Estado, dentre eles a Escola e especificamente, entendemos que os Conselhos Escolares tornam-se políticas públicas em 2004, sobretudo pela inferência popular em torno de controle social sobre a instituição-escola.

Identificamos o nascimento do Conselho Escolar como política do governo desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, mas tornando-se política efetiva a partir de 2004, em um contexto político favorável à sua realização. Para esse contexto é possível identificar a ação educativa como mecanismo de ação nas organizações populares e por vezes, pode ser confundida com a operação de militância e de construção de novas identidades em torno dos anseios dos próprios movimentos.

Nesse caso em específico, explicitaremos nas páginas a seguir de que maneira os movimentos sociais como organizações populares, nas suas dimensões conceituais e prática nos auxiliam a entender, objetivamente, as formas de gestão das escolas de educação básica e como os conselhos escolares tiveram uma legislação especifica e se constituíram como prática a partir da ação dos movimentos populares.

Dessa forma, estamos trabalhando com a hipótese de que sua construção e prática nas escolas é fruto da ação popular e traduz um modelo novo de organização dos processos de gerenciamento das instituições do Estado e sinalizam um processo de *empowerment* pelas comunidades, uma apropriação em termos políticos que define o perfil atual de organização das escolas.

Avançaremos na construção do entendimento dos conceitos que explicam o significado social e político dos Movimentos Sociais e o que ficou conhecido como "Novos Movimentos Sociais", a partir da vertente marxista, identificando a forma como estes movimentos organizam-se para definição de fundamentos, princípios para o desenvolvimento das suas práticas educativas e formação de quadros militantes.

Tomaremos os movimentos que se desenvolveram na América Latina e suas ações a partir dos anos 1980 como exemplo e a ação dos Conselhos Escolares no espaço da gestão das escolas públicas como forma de analisar uma face do movimento social com caráter de movimento institucionalizado. Em seguida, avançaremos fazendo uma interpretação dos elementos que constituíram o que ficou popularizado no final dos anos 1990, de Novos Movimentos Sociais, estes por sua vez, constituídos em torno de outras contradições e de novos objetivos.

Estes dois conceitos nos ajudarão a compreender a maneira que a educação como processo definiu sua estrutura no interior desses movimentos e foi utilizada como estratégia de garantia de identidades e de conquistas sociais.

2.4 Da Atuação dos Conselhos Escolares no Brasil: legislação, experiência e representação social

Precisamente, nas últimas duas décadas, estamos diante de uma realidade que marca uma nova etapa no cenário político do Brasil. Um governo de esquerda assume o poder e implementa ações que tentam acelerar o processo de democratização efetiva, com a participação paritária, de todos os segmentos da sociedade, incluindo aí todas as formas de organização popular que, em outro tempo, foram limitadas nos seus anseios e no seu papel na construção do país.

É justamente aqui que debruçamos nossa análise quando, em dezembro de 1996, a Lei Federal 9394/96 fora promulgada, a Lei da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde nos artigos 12 ao 15 é possível analisar o papel da escola e da comunidade na organização da educação local.

Nesse texto está registrada, precisamente no artigo 14, a forma de organização das comunidades e a maneira estratégica de participar dos processos de tomada de decisão dentro da escola, ou seja, ali está o registro, a legitimação do nível de influência de uma organização popular sobre uma instituição do Estado.

Desta maneira, estava iniciando o processo de democratização e descentralização das relações institucionais com o povo. O texto da Lei já foi citado nas páginas anteriores, uma parte do texto, porém, traremos aqui como forma de dar ênfase ao debate, precisamente os dados do artigo 12 (doze) e artigo 14 (quatorze), com destaques

> Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
> VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...];
>
> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Lei 9394/1996)

Estes grifos do texto original ficaram adormecidos na maior parte do país nos anos subsequentes e o texto da Lei foi trazido à baila nos últimos 06 (seis) anos, quando foi divulgado em todo território nacional um conjunto de 10 (dez) livros-guia sobre como

desenvolver, organizar e implementar os Conselhos Escolares (Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares- BRASIL, 2004).

Esta medida evidenciava a coerência com o discurso, agora, centro-esquerda do governo sobre formas de participação popular para assegurar um governo democrático e, ao mesmo tempo, respondia a desejos de uma sociedade marcada por silenciamentos desde sua colonização e que teve este processo acrescido já dentro de um estado republicano. Estes livros-guia possuem uma linguagem de fácil acesso, abordando temas complexos a partir de situações cotidianas, permitindo, com isso, o alcance de um maior público.

Os temas tratados nesses documentos vão desde a explicação da base legal dos Conselhos, passando pela interpretação das Leis Federais que regem a educação nacional, eleições para diretores, até abordagens específicas sobre aprendizagem e diversidade cultural, ampliando o conceito de gestão democrática da educação, conceito esse só tornado possível a partir do final dos anos de 1980.

Sem dúvida, é uma mudança de paradigmas quando se analisa a dinâmica dos governos no Brasil do século XX. A proposta foi direcionada pelo Governo Federal e indicada para orientação comum para todos os Estados e municípios. Sendo referência, portanto, para o Estado de Sergipe desde o ano de 2005.

2.5 O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: a orientação nacional

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, concebido pelo Governo Federal em 2004, foi divulgado no país através de um conjunto de textos que tratam especificamente da estrutura e as finalidades que circundam o universo dos Conselhos escolares no Brasil.

Através dos documentos, o Governo Federal evidencia uma perspectiva de educação nacional, tendo como fundamento a noção de participação popular, da mesma forma que, com isso, dá vida a uma iniciativa prevista na LDB, no artigo 14 e 15 que versam sobre a forma de participação das comunidades na escola pública. Além dos textos, o governo ainda propõe um conjunto de reuniões de formação para os dirigentes das escolas em que o Conselho pode ser formulado ou está em vias de organização.

No discurso governamental, este tipo de prática está consubstanciada no princípio de participação popular e em compreensão de educação e escola como uma estratégia de formação política.

Nos textos de orientação para as escolas, fica também evidenciado que o processo de "fortalecimento e criação" de Conselhos entra para dar legitimidade a uma noção de descentralização progressiva das responsabilidades da escola e uma busca de legitimidade popular para os processos pedagógicos desenvolvidos no interior destas instituições de ensino.



FIGURA 1: A coleção Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.
Fonte: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. BRASIL, 2006.

A coleção de documentos orientadores chamados aqui de livros ou fascículos é compreendida de 13 volumes, dos quais 10 são de orientação e explicitação das normas de funcionamento dos conselhos escolares.

Passaremos a uma breve apresentação destes 10 documentos que nos serviram de elementos de análise, uma vez que as escolas analisadas utilizam estes documentos como suas referências de organização e funcionamento. Livros cujo conteúdo é acompanhado de uma sequência de imagens que ilustram a própria concepção de diversidade e incita o envolvimento e organização plural dos conselhos (percebe-se a presença de representantes de todo a comunidade de imagem que traduz inclusão social como a que vemos de uma pessoa com necessidade especial).

É importante destacar que estamos fazendo a opção aqui de sinalizar a existência dos livros e de seus conteúdos, bem como o seu papel político previsto para o desenvolvimento nas escolas, isso significa que não há interesse neste momento, de aprofundar a análise de cada um dos textos por não se tratar de uma pesquisa do tipo exclusivamente documental e porque não faz parte da nossa análise todos os livros da coleção, mas parte da coleção,

especificamente os livros que tratam dos fundamentos legais do Programa, dos Conselhos e o documento que trata dos referenciais de qualidade na educação. Elementos que servem de análise pelo Ministério da Educação e também servem de referência para organização das metas da escola e das pautas de trabalho dos Conselhos Escolares.

Objetivamente, passaremos para demonstração dos temas de cada um dos livros e brevemente analisaremos o título 10(dez), fazendo destaque dos indicadores de qualidade para a escola básica e que servem de referência para o acompanhamento e proposição pelos Conselhos Escolares.

Os temas dos livros-guia são os seguintes:

- **Livro Introdutório:** Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**;**
- **Livro 1 –** Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania;
- **Livro 2 –** Conselho Escolar e a Aprendizagem na Escola;
- **Livro 3 –** Conselho Escolar e o Respeito e a Valorização do Saber e da Cultura do Estudante e da Comunidade;
- **Livro 4 –** Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo Pedagógico;
- **Livro 5 –** Conselho Escolar, Gestão Democrática da Educação e Escolha do Diretor;
- **Livro 6 –** Conselho Escolar como Espaço de Formação Humana: círculo de cultura e qualidade da educação;
- **Livro 7 –** Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil;
- **Livro 8 –** Conselho Escolar e Valorização dos Trabalhadores em Educação;
- **Livro 9 –** Conselho Escolar e a Educação do Campo;
- **Livro 10 –** Conselho Escolar e a Relação entre a Escola e o Desenvolvimento com Igualdade Social;
- **Livro de Orientação:** Indicadores de Qualidade.

Neste último volume que compõe a coleção como livro de apoio, há uma demonstração do que se prevê como condição de qualidade para a instituição. Esta questão da qualidade pedagógica e estrutural da escola é, sem dúvida, uma preocupação que está envolvendo constantemente os documentos da coleção.

Neste livro, há uma previsão de ajuda constante às comunidades para o esclarecimento da forma como os indicadores de qualidade se manifestam e de como compreender os instrumentos externos que avaliam a escola.

Da mesma forma, estes indicadores anunciam a possibilidade da própria escola construir seus instrumentos de avaliação, nesse caso, avaliações internas. Não há, no documento, nada que explicite ou promova a abertura de um diálogo com a comunidade acerca do que esta pensa sobre qualidade e é no interior dos Conselhos que estas referências passam a ser redefinidas, considerando agora o que cada família representada compreende como qualidade até chegar ao nível do consenso.

Os elementos ou categorias que esclarecem as dimensões de qualidade já foram explicitados e são, mais uma vez destacados apenas na condição de categoria: Prática Pedagógica, Gestão escolar democrática, Planejamento do ensino, Ambiente educativo, Avaliação, Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, Ambiente físico escolar, Acesso, permanência e sucesso na escola.

Muito embora estas noções trazidas nos documentos oficiais traduzam uma perspectiva múltipla de formação e execução das atividades dos Conselhos, a nossa análise dará mais ênfase ao discurso oficial presente nos primeiros cinco livros da coleção, visto que estes deixam claras as definições e os procedimentos iniciais de formação e cotidiano dos Conselhos.

Dos aspectos legais à especificidade do modelo pedagógico, bem como a atribuição de papéis específicos para os conselheiros, analisamos como referência para a constituição da pesquisa.

Em recente levantamento de dados feitos pelo IPEA (2010) sobre a realidade da educação pública brasileira e sobre a percepção da população sobre a validade das ações dos Conselhos Escolares, foi diagnosticada certa descrença da população sobre a efetiva ação dos Conselhos.

A pesquisa que aqui utilizamos com caráter ilustrativo denota um nível de ceticismo sobre os Conselhos Escolares e, em última instância, sobre o progresso na educação brasileira, mesmo com o avanço nas propostas de participação e descentralização de responsabilidades gestoras.

Os dados que apresentamos a seguir serão interpretados e, posteriormente, confrontados com os dados coletados no contexto do interior do Estado sergipano, através da pesquisa realizada por Pereira (2009).

Posteriormente, faremos uma interpretação dessa realidade a partir do significado que o processo de participação vem construindo no cenário brasileiro, demonstrando que o há indícios de que a demanda social que culminou na organização desse modelo de envolvimento

comunitário no espaço escolar, essa nova configuração do contexto educacional se relaciona com outros processos semelhantes em um cenário social ampliado.

Nessa perspectiva de análise, inicialmente apresentamos dados que sinalizam a realidade por amostragem do que pensa e como age a população brasileira sobre a percepção em torno das funções e relevância dos Conselhos Escolares e sobre a escola pública. Os dados a seguir são do Sistema de Indicadores de Percepção Social, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (doravante IPEA).

Segundo o IPEA, a pesquisa foi feita com a aplicação de um questionário de 21 questões objetivas para 2.773 pessoas, em suas residências, em todo o País, no período de 3 a 19 de novembro de 2010. A amostra foi definida por cotas, tendo como parâmetro a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) de 2008, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Todos os entrevistados responderam a perguntas sobre a qualidade de educação pública no Brasil independentemente de frequentarem a escola ou serem responsáveis por alunos.

Os dados que seguem são destacados na pesquisa maior, sãodados de percepção, por isso a superficialidade dos dados, uma vez que aqui apresentados têm a específica função de demonstrar, inicialmente, como nos nossos dias a escola pública e os Conselhos estão sendo percebidos no contexto brasileiro até o ano de 2010.

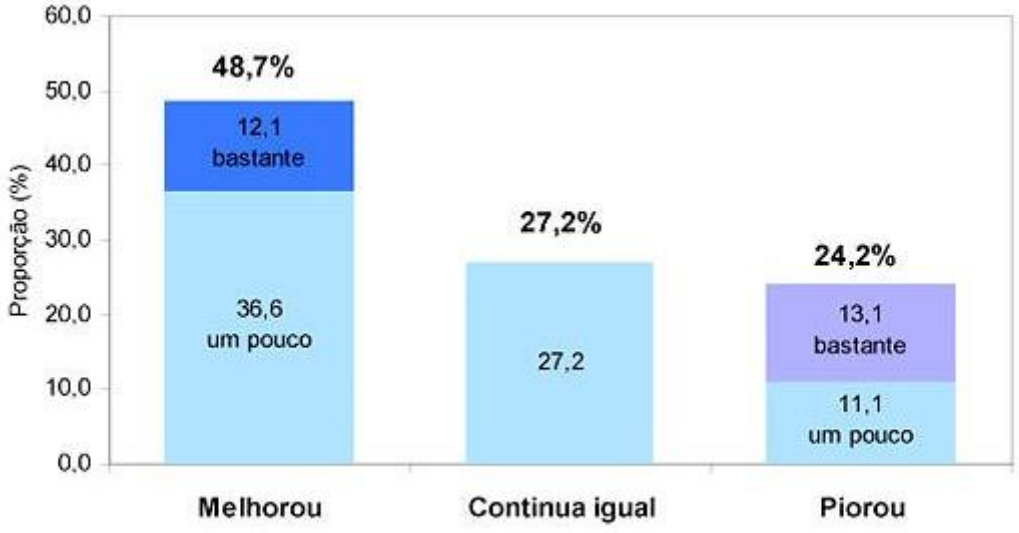


GRÁFICO 1: Proporção (%) da opinião dos entrevistados sobre a educação pública. Brasil, 2010.
Fonte: IPEA.

A análise sobre a educação pública no Brasil demonstra uma leitura positiva do que tem sido divulgado entre os meios de comunicação de massa como sendo um aperfeiçoamento da educação em busca dos índices mais próximos das referências internacionais.

O significado dessa busca incessante dos órgãos estatais é uma clara evidência da tentativa de negar anos de obscurantismo e de dados que colocaram o Brasil em um cenário pedagógico declinante, cuja consequência internacional se tornou das mais negativas. Nesse caso, avançar para uma superação desta realidade tornou-se um imperativo em todas as gestões a partir de 1985 quando da abertura política no Brasil e a entrada do País em um cenário global mais competitivo.

No entanto, mesmo com uma quantidade significativa de pessoas indicando uma percepção positiva sobre a educação pública, torna-se difícil identificar especificamente quais as dimensões que estão sendo avaliadas: métodos, qualidade na formação do leitor, aperfeiçoamento e ampliação da aprendizagem matemática, diminuição dos índices de evasão, aperfeiçoamento dos mobiliários e da infraestrutura das escolas, a formação dos docentes.

O texto e os dados da pesquisa apresentados acima não deixam claras as respostas para estas questões, mas identifica, de maneira geral, uma espécie de percepção positiva do maior número das pessoas pesquisadas.

Por outro lado, os dois grupos não majoritários, que identificam, inversamente, uma manutenção do quadro educativo no Brasil e, mais especificamente, 13% do grupo deixam claro que a educação “Piorou e muito” nos últimos anos.

Da mesma forma, os dados não especificam quais são estas realidades analisadas como negativas e, ao mesmo tempo, essa percepção soa com certa curiosidade, uma vez que há uma intensa divulgação e existem dados que demonstram certo investimento principalmente na formação dos professores em nível universitário, mesmo não havendo ainda demonstrações de ampliação da qualidade objetiva no rendimento dos estudantes quando estão na educação básica e mesmo quando estes saem dela.

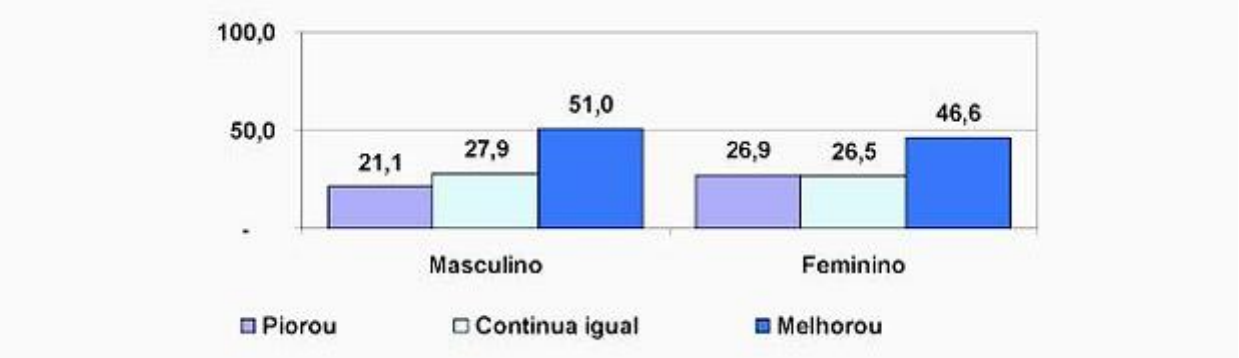


GRÁFICO 2: Proporção (%) da opinião dos entrevistados sobre a educação pública, segundo sexo. Brasil, 2010. Fonte: IPEA.

Da análise do gráfico, visualizamos que tanto homens como mulheres percebem uma melhoria da educação pública no Brasil. Entre as mulheres, é também possível visualizar que não há diferenciação entre aquelas que percebem uma estagnação e uma piora no ensino. Essa impressão dialoga com o que acontece entre os homens, segundo os dados expostos para esse segmento há uma diminuição no número de pessoas que entendem que a educação pública diminuiu a qualidade.

Nos inquieta saber quais elementos são considerados pelos respondentes como determinantes da melhora ou da diminuição da qualidade do sistema de ensino público. Considerando que a maioria dos respondentes utiliza como meio de obtenção de informações a televisão e a internet, a leitura dos dados nos faz questionar se esses meios de comunicação exercem influência sobre esses dados, uma vez que muitas notícias divulgadas podem corresponder ou não ao quadro da realidade pedagógica no Brasil.

Muitas vezes, as informações divulgadas sofrem grande influência do momento político social vivido em cada ano e as representações de qualidade podem variar de acordo às expectativas sobre a escola. Fica a imagem das percepções de ambos os sexos em torno do aperfeiçoamento do ensino nas escolas públicas, porém com uma pequena modificação quantitativa entre as mulheres, o que nos parece paradoxal, uma vez que foram as mulheres, historicamente, as mais beneficiadas e aparecem no quadro com uma percepção mais crítica.

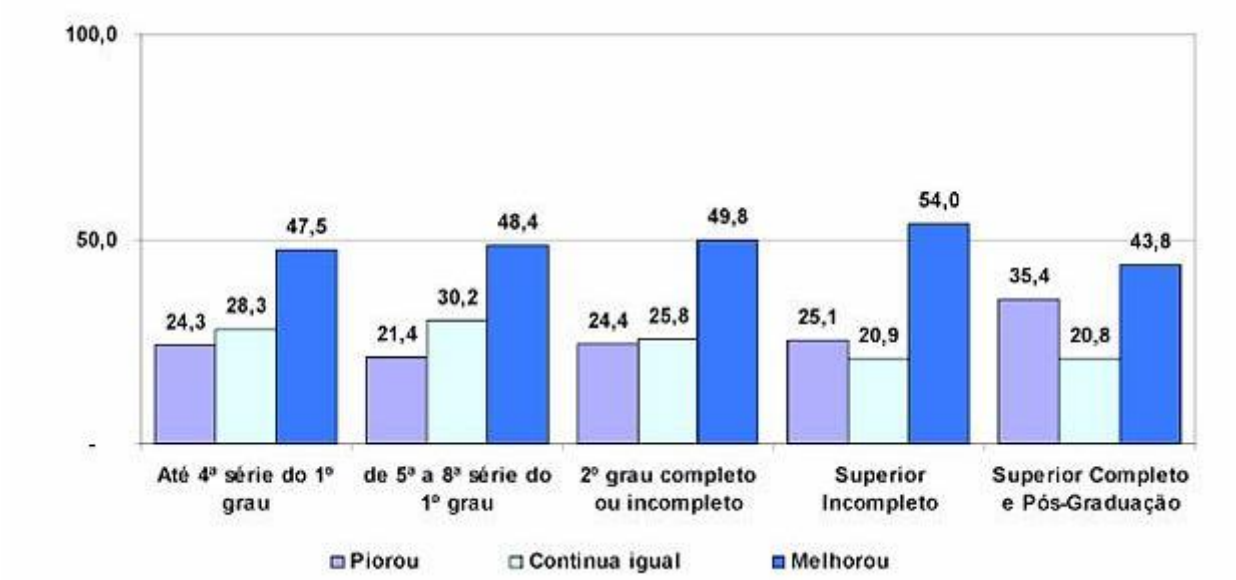


GRÁFICO 4: Proporção (%) da opinião dos entrevistados sobre a educação pública, segundo níveis de escolaridade. Brasil, 2010.
Fonte: IPEA.

A percepção dos entrevistados, quando distribuída pelo nível de escolaridade, mostrou diferenças significativas de percepção entre pessoas cuja formação estava limitada à educação básica e aqueles que avançaram para cursos superiores. Estes, os mais beneficiados economica e academicamente, demonstraram maior confiança na escola e identificam nela um avanço na qualidade e no rendimento.

Pelos dados do Gráfico 4, a maioria dos respondentes identifica que houve um aperfeiçoamento da educação pública no Brasil em detrimento a essa percepção, em média 25% dos respondentes de todos os níveis de formação, assinalam que há ainda uma situação que necessita de atenção especial pelos órgãos reguladores, indicando que a situação educacional pública no Brasil piorou ou continua sem modificações qualitativas.

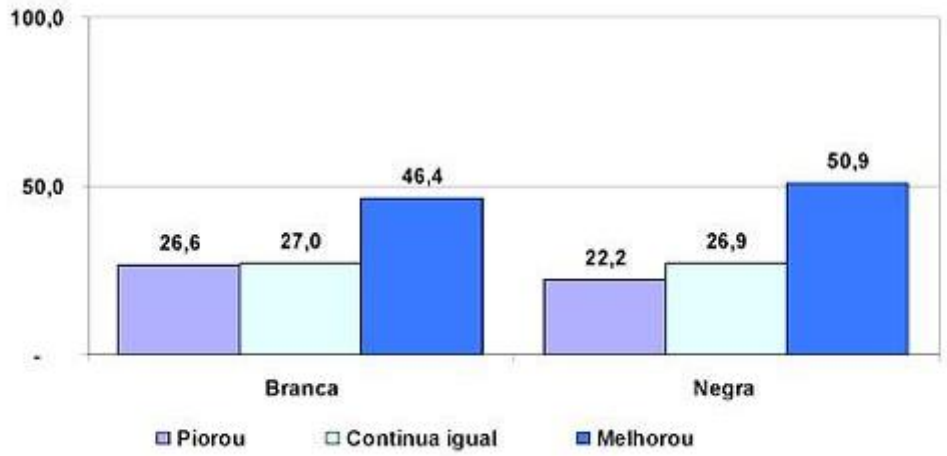


GRÁFICO 5: Proporção (%) da opinião dos entrevistados sobre a educação pública, segundo cor ou raça. Brasil, 2010.
Fonte: IPEA.

Com relação ao quesito cor ou raça, constataram-se avaliações mais favoráveis entre negros e pardos, quando comparadas às dos brancos. No contexto analisado, elementos externos que têm gerado uma maior inclusão de grupos étnicos estão entre os principais elementos que, por meio da inclusão, têm contribuído para elevar o nível de qualidade do ensino público.

Nesse caso, analisa-se tanto a escola básica como também o direcionamento da escola, ou a sua finalidade e as consequências sobre estas populações. Com o aperfeiçoamento da escola básica, a ampliação dos processos de inclusão e reconhecimento de identidades, a escola tem construído um caráter de mais aproximação das comunidades, tem refletido sobre os problemas sociais e feito uma melhor análise e elaboração de seus programas curriculares.

Mesmo compreendendo que esta realidade se apresenta extremamente díspare nas regiões do Brasil, é possível ver pelos dados quantitativos que há uma percepção positiva das populações étnicas sobre a qualidade da escola e do ensino nos sistemas de ensino público.

Os gráficos 6(seis) e 7(sete) apresentam as proporções de opinião referente aos níveis de renda e distribuição por regiões no País. Do mesmo que os gráficos anteriores, é possível identificar uma percepção de maior qualidade nos grupos com menos renda e a identificação de diminuição de qualidade nos grupos economicamente mais favorecido.

Conforme os dados em destaque nos gráficos abaixo, é possível entender que as regiões Centro-Oeste e Norte- Nordeste são as que possuem maior aceitação de dados positivos sobre a escola e sobre seus níveis de qualificação ao longo do período analisado. Inversamente, na região sul e sudeste estes índices recuam significativamente.

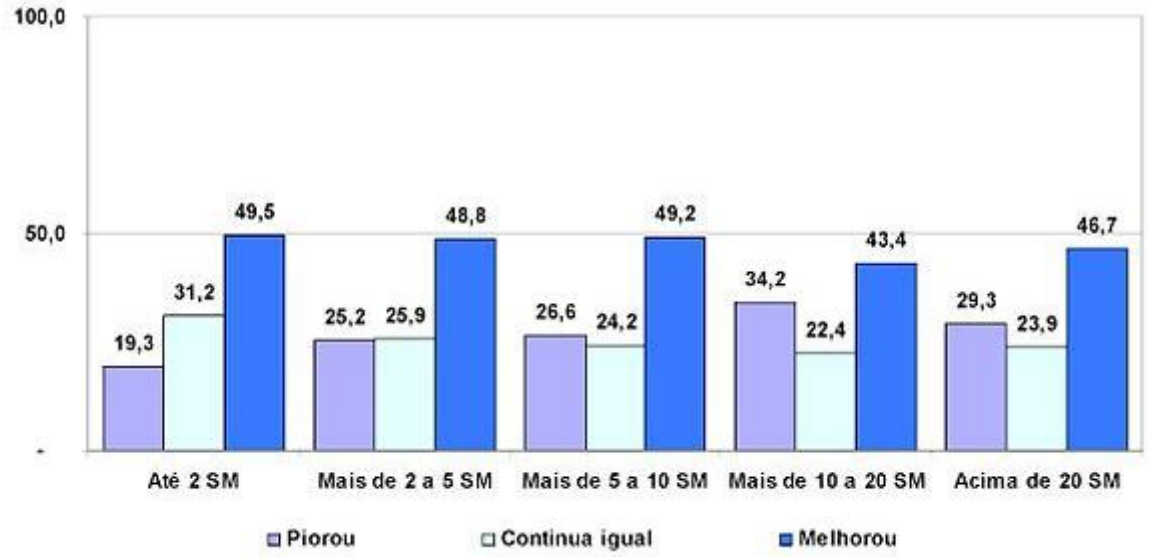


GRÁFICO 6: Proporção (%) da opinião dos entrevistados sobre a educação pública, segundo níveis de renda. Brasil, 2010.
Fonte: IPEA.

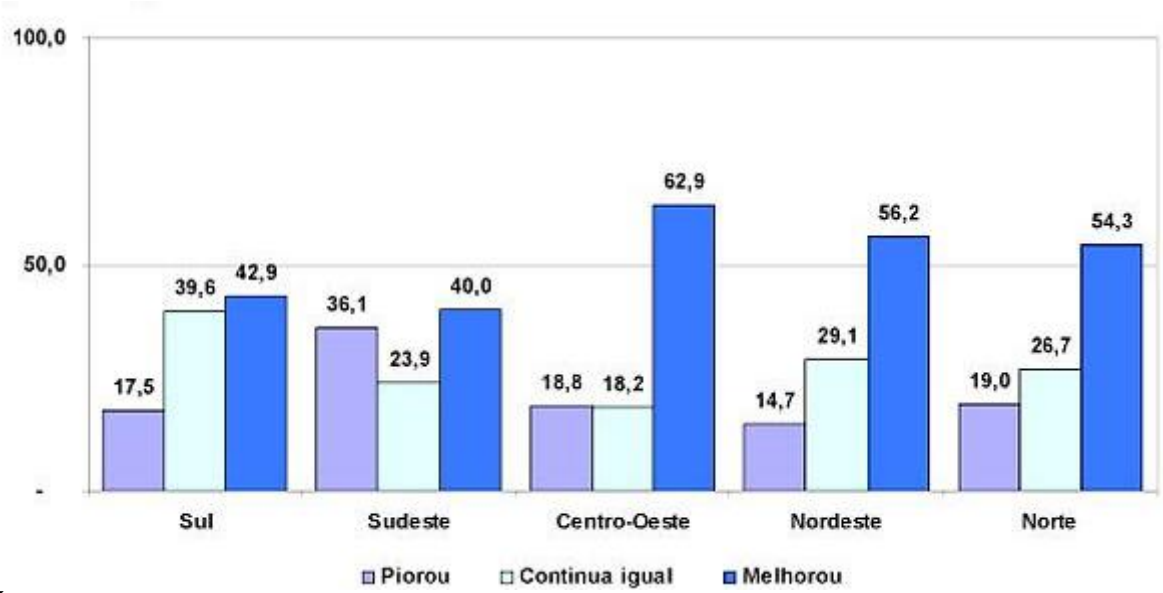


GRÁFICO 7: Proporção (%) da opinião dos entrevistados sobre a educação pública, segundo regiões. Brasil, 2010.
Fonte: IPEA.

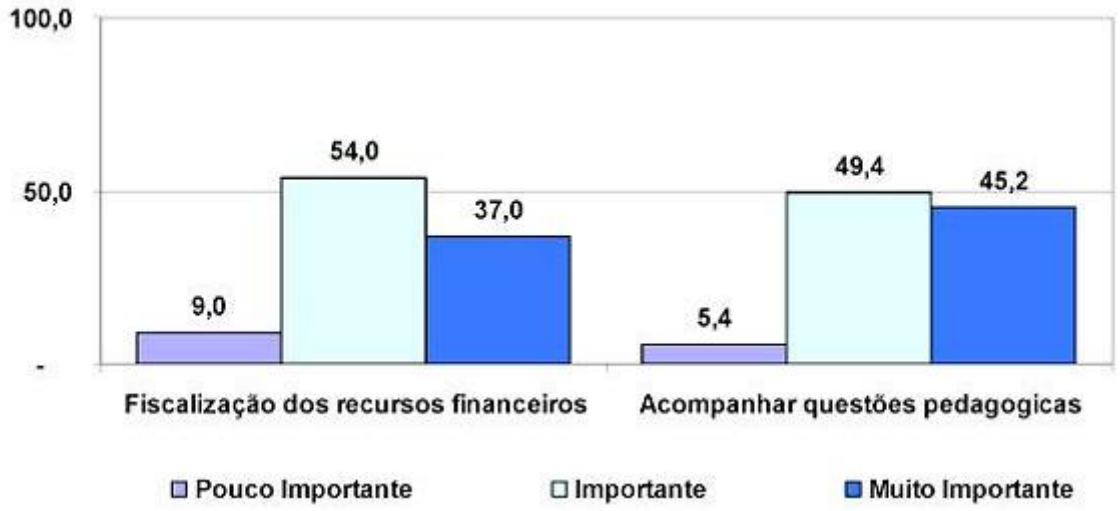


GRÁFICO 12: Proporção (%) da opinião dos entrevistados quanto à atuação dos conselhos escolares na fiscalização da aplicação de recursos financeiros e no acompanhamento das questões pedagógicas. Brasil, 2010. Fonte: IPEA.

Apesar de os conselhos apresentarem baixa visibilidade entre a maioria da população, os que afirmaram saber da existência deles reconhecem que são importantes ou muito importantes, porém há divergências em torno da finalidade do Conselho na leitura dos envolvidos com a pesquisa.

No gráfico apresentado, o papel de fiscalização de recursos financeiros é o que possui mais frequência entre a população pesquisada. Nesse caso, ainda permanece, na população brasileira, a atribuição de papéis distantes das questões pedagógicas para os Conselhos. Mesmo com pequena alteração, os respondentes identificam como importante o papel de fiscalização, porém proporcionalmente é crescente a noção de muita importância em torno da questão pedagógica.

O gráfico não esclarece a partir de qual nível da população estes dados foram coletados, porém, fica claro que há um reconhecimento de elevação do papel dos Conselhos no acompanhamento das questões pedagógicos e isso nos mostra que, na representação coletiva, o principal papel do Conselho Escolar está circunscrito no campo pedagógico, o que nos motiva a entender como esta realidade está definida no Estado de Sergipe e na representação dos segmentos que compõem os Conselhos.

Na pesquisa realizada por Pereira (2009), no mesmo Estado de Sergipe, porém investigando o município do interior do Estado, Poço Verde, é possível verificar um retrato da realidade da dinâmica desses coletivos e seu papel sobre as escolas, bem como é possível identificar as implicações da participação nos conselhos para os seus membros.

Na oportunidade da pesquisa, foi levado em consideração como objetivo, identificar as implicações dos conselhos escolares sobre a escola básica, sobre os rendimentos dos alunos, a dinâmica da escola, as apropriações políticas e existenciais dos membros, a força exercida por um deles quando na representação de seu segmento, etc. A dinâmica de duas escolas e dois conselhos foi utilizada como campo de investigação esetenta e um participantes foram ouvidos no processo de investigação entre no decorrer do ano de 2009.

Na análise, o Conselho Escolar foi identificado como mecanismo do novo modelo de gestão das escolas públicas, indicando que há, no interior dessas escolas, uma forma de envolvimento popular que tem conquistado um espaço significativo de representação nas comunidades e tem proporcionado aos participantes das comunidades um papel na tomada de posição em relação às demandas da escola e, principalmente, das comunidades.

Do acompanhamento do rendimento qualitativos dos filhos a determinações sobre as decisões em torno dos "problemas" da escola, o Conselho Escolar existente, na cidade de Poço Verde, no Estado de Sergipe, demonstra um processo de apropriação por pais e pelos componentes da escola, dos compromissos políticos e pedagógicos, afastando progressivamente a imagem de organização de conselho unicamente para uma das atribuições do mesmo: fiscalização de recursos.

Como forma de evidenciar as práticas e as consequências da ação desses conselhos na dinâmica das escolas, precisamente as mudanças advindas desse mecanismo de participação e gerência da escola, apresentamos, aqui, os resultados da pesquisa destacados pelo autor. Entendemos que esses resultados nos servirão como referência para pensar o conselho escolar como fruto da ação popular de mobilização e como resposta construída por comunidades e governos às demandas populares em termos de educação.

1- O interesse da comunidade tem se multiplicado pelos momentos de discussão do cotidiano escolar;

2- Há um envolvimento e sentimento de preocupação com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. Nesse caso, uma preocupação e uma aparente disponibilidade para o debate e construção de um perfil pedagógico diferenciado, qualitativamente melhor.

3- Cada vez mais há um interesse dos pais no acompanhamento do percurso escolar dos filhos. Atribui-se esse interesse ao fato de que os pais estão compreendendo que suas vozes são consideradas nas reuniões do Conselho Escolar;

4- O Conselho assume uma postura de contribuição contínua com a comunidade, em alguns casos, através da divulgação de suas pautas e decisões sobre os rumos da escola e na

maioria das situações, o conselho contribui com a comunidade promovendo reflexões sobre a realidade do ensino nas escolas e é erigido como canal para integração entre comunidade e escola.

5- Cada vez mais os estudantes estão sendo envolvidos nos debates sobre a escola, seus problemas internos e suas projeções.

Esses dados nos referenciam para análise a partir de agora dos dados de pesquisa que traduzem o nível de envolvimento e de conscientização dos membros dos conselhos escolares, principalmente pais e professores em torno dos processos emancipatórios, oriundos do engajamento popular nesses mecanismos de participação.

No caso específico do Estado de Sergipe, a partir dos dados da Secretaria de Educação do Estado (SEED-SE), as ações vinculadas aos Conselhos começaram no Estado a partir de 2005 com a modificação das Associações de Pais e Mestres (APM) para Conselhos Escolares, inicialmente como referência de pessoa jurídica, identificadas como Unidades Executoras (U.Ex.) para recebimento e direcionamento, junto com a equipe gestora, dos valores destinados à escola, oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que compõe o Programa Dinheiro Direto na Escola(PDDE).

Nesse caso, a existência inicial dos Conselhos apenas figurava como mecanismo de gestão de valores. A partir de 2005 e com a inserção dos dados do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, os Conselhos passaram por um processo de reconstrução, através da escolha e formação de conselheiros, seguindo todas as recomendações de paridade e de representatividade, agora na lógica de observação, acompanhamento e definições de ação no campo pedagógico.

As atribuições dos Conselhos escolares, definidas como: fiscalização, aconselhamento, deliberação e normatização serviram de referência para a nova configuração desses mecanismos da gestão democrática.

No entanto, o que se observa no Estado é que há uma divisão entre ser e permanecer como Unidade Executora (cada escola) e organizar o Conselho Escolar com caráter pedagógico. Como a exigência das agências financiadoras de âmbito federal exigem a existência da Unidade Executora para repasse dos valores do PDDE, nem sempre o mesmo acontece com o Conselho Escolar, sendo, nesse caso, um outro órgão. Sendo assim, cerca de 90% das escolas estaduais possuem Unidade Executora, mas nem todas possuem o Conselho Escolar.

No entanto, nas escolas municipais há um crescente número de conselhos sendo organizados e seus membros passando pelo processo de formação como garantia não somente de fomentar recursos, mas, sobretudo, para acompanhar as ações do campo pedagógico.

No quadro abaixo, demonstramos a distribuição de Unidades Executoras no Estado de Sergipe. É preciso registrar que estas Unidades, para fins de organização junto a Secretaria de Educação do Estado, são também identificados como Comitês Comunitários.

Os dados até o momento desta análise indicam que, mesmo com a nomenclatura distinta, os fins são, prioritariamente, de ordem burocrática. No caso específico dessa pesquisa, estamos utilizando os dados da cidade de Aracaju e escolas públicas dessa cidade.

Diretoria Regional de Educação (DRE)	Municípios envolvidos	Quantidade de Alunos	Quantidade de Unidades Executoras	Quantidade de escolas envolvidas
DRE 01	09	15.914	21	21
DRE 02	01	24.802	15	08
DRE 03	10	21.988	51	51
DRE 04	08	10.609	15	15
DRE 05	05	5.469	05	07
DRE 06	14	18.877	44	44
DRE 07	04	4.981	13	15
DRE 08	07	41.202	66	67
DRE 09	05	9.643	15	15
DEA (Aracaju)	01	62.764	89	89
Total	**63**	**200.335**	**327**	**324**

QUADRO 14: Demonstrativo de Unidades Executoras do Sistema Público de Ensino-Sergipe.
Fonte: Secretaria de Educação do Estado – Sergipe – 2011.

2.6 A organização de Conselhos Escolares como Manifestação dos Novos Movimentos Sociais: identidade e participação

As reformas educacionais desencadeadas, nas últimas décadas de 1980 e 1990, representam num contexto macro, uma série de rupturas conceituais, organizacionais: um repensar dos fins do processo educativo, da natureza da educação e dos modelos de gestão da escola.

Teóricos contemporâneos como Charlot (2005), Castells (1999), Torres (2001), Gadotti (2001) concordam que as mudanças, nos sistemas educacionais, assim como a corrida dos investidores e a quantidade de investimentos nos países em desenvolvimento adquiriram um significado político na formação estratégica de um novo modelo social e econômico.

Assim, este repensar a educação nas suas estruturas e na sua forma de organização foi entendido como uma maneira de responder a um conjunto de demandas emergentes no mundo.

Estes compromissos com a educação foram partilhados por governantes de diversas nações do mundo. Para tal, diversas reuniões foram realizadas de caráter estratégico com abrangência mundial. Reuniões importantes como a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jomtien na Tailândia em 1990, Dakar em 2000 (estas reuniões tratavam especificamente de modelos de combate ao analfabetismo no mundo).

Estes eventos foram marcados pelo envolvimento das principais agências de financiamento e destinava-se a orientar os planos de educação básica dos países de maior população do mundo. Ocorreram ainda reuniões dos chefes das Nações Ibero-Americanas entre 1991 a 1996. Nestes mesmos anos, expressões como *sociedade de aprendizagem e economia baseada em conhecimento* estavam contidas no documento da União Europeia, simbolizando a importância das reformas educacionais no novo contexto mundial.

O fruto dessas reuniões, além de gerar uma nova discussão sobre a educação e suas finalidades no cenário contemporâneo, também abre perspectivas diferenciadas em torno dos processos de participação popular na gestão das escolas públicas.

É válido ressaltar que estes modelos de educação, a agenda de ações propostas e o caráter destas reuniões estavam situados dentro de uma lógica diferente das proposições neoliberais características do Estado Regulador.

Estas reuniões proporcionaram novas análises e novas demandas no campo político e pedagógico, ao passo que gerou uma série de outras reuniões populares de reivindicações, de luta em torno de políticas públicas com um nível de participação popular diferenciado, novas noções de qualidade e uma escola diferente, mais crítica, solidária, inclusiva e tolerante.

Estas realidades, no entanto, circunscritas no âmbito da população mundial diferem diretamente das demandas existentes nos países, impulsionadas pelos reflexos da globalização: novas lógicas econômicas. Ou seja, na perspectiva da demanda social contemporânea e da construção de uma nova escola, os princípios de democratização e descentralização direcionam a compreensão dos movimentos populares por democracia e criam as possibilidades de um intermundialismo: Fórum Social Mundial, Fórum Mundial de Educação, apenas para citar alguns.

Na perspectiva do projeto neoliberal, temos, diante dos olhos, novas lógicas econômicas que criam a necessidade de novos perfis sociais e institucionais e tentam, com resultados ascendentes, uma diminuição do poder e papel do Estado na formulação de

estratégias de controle e, consequentemente, constrói processos de concorrência entre instituições e organizações sociais e, por extensão, concorrência entre os populares.

Uma das manifestações desta realidade é a corrida para os espaços de ensino superior que, paralelamente, colocou em evidência a proliferação das instituições educativas particulares.

Na América Latina, as reformas educacionais representaram uma possibilidade de enfrentamento de problemas que, por décadas, afetaram os sistemas educacionais e os resultados obtidos com o ensino e com o rendimento dos estudantes. Um dos focos de análise também discutido foi a participação das famílias ou comunidades que servem de contexto para os sistemas educacionais, consequentemente, a demanda da presença das famílias foi vista como não menos estratégica na construção de um modelo de educação coerente com as novas demandas de formação e que respondesse aos desafios de rendimento dos alunos nas escolas.

As novas demandas incidiam diretamente na construção de um novo perfil, um novo modelo de organização política e estratégica da escola. Estabelecer um modelo de gestão para os sistemas educacionais que envolvesse o público atendido se constituiu um dos grandes desafios para as reformas educacionais neste cenário.

Essa gestão, para se desenvolver, passou a requerer uma maior divisão do poder e participação dos outros atores, além de ruptura com estruturas educacionais constituídas a partir dos modelos hierárquicos excessivamente burocráticos.

Essa forma de pensar a gestão da escola, com envolvimento de outros sujeitos, marcaria o desenvolvimento do processo de descentralização que alcançava os sistemas educacionais, governos e a escola.

A descentralização do poder de decisão do governo central para Estados e Municípios, vista como uma maneira de gerar participação e envolvimento da população com suas representações se constituíam, no âmbito das reformas educacionais implantadas na América Latina, uma ruptura com modelos centralizadores e instituição de um novo paradigma no direcionamento dos sistemas educacionais.

Assim como os processos de democratização iniciados na América Latina na década de 1980, proporcionaram uma maior participação da sociedade nos debates em torno dos rumos políticos desses países, a descentralização do poder decisório dos sistemas educacionais caminhou com estas mesmas implicações, agora com as comunidades, discutindo e propondo orientações para os sistemas educacionais.

De maneira objetiva, é possível identificar dois processos que marcam o período aqui analisado: dois movimentos político-sociais contrários que anunciam lutas por modelos de sociedade e organização comunitária: a implementação das lógicas neolibeirais que, como já citado, visam a uma diminuição do papel do Estado no controle e na organização da sociedade e, por outro lado, os movimentos sociais que reivindicam papéis diferenciados para o povo na determinação dos rumos da sociedade; é o que vemos quando analisamos os Fóruns sociais e de educação, os movimentos de educação para todos assumidos por muitos Estados e organizações não governamentais e no movimento de redemocratização da sociedade brasileira no final dos anos 80.

No Brasil, em especial, a implementação da descentralização como modelo de gestão das instituições educativas se constituiu como elemento diferencial na política de participação popular. Nesse aspecto, os Conselhos Escolares podem ser considerados uma manifestação desta lógica comunitária na sua organização e prática.

Além disso, vários projetos e fundos de financiamento nacionais foram instituídos para a legitimação dessas mudanças. Entre eles, destacamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) criado a partir da Lei 4.024/96 e, posteriormente, alterado e ampliado para a Lei do FUNDEB ou Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Lei 11.494/2007), o Fundo de Fortalecimento da Escola– Fundoescola; o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) cujo objetivo está voltado para prestar assistência financeira direta às escolas de ensino fundamental e facilitar os processos de descentralização.

Estas mudanças dificilmentenão seriam possíveis se o modelo de gestão democrática não fosse instituído. No entanto, é válido esclarecer que modelos de participação não são definidos no âmbito da organização administrativa, mas, na sua maioria, são frutos de investidas populares.

Há aqui uma consequência da luta popular por um modelo de escola que reflita e responda aos anseios comunitários, bem como pela institucionalização de um modelo de gestão democrática. Estas modificações, levadas em termos legais, encontram fundamento na Constituição Federal de 1988, nas Constituições Estaduais de 1989 além das Leis Orgânicas dos Municípios a partir de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB nº 9394/96).

Em todas estas Leis, vários artigos dispensaram especial atenção para as formas de organização e direcionamento das instituições educativas, instituindo a gestão democrática e descentralização dos poderes decisórios dos sistemas educacionais.

A gestão, na perspectiva democrática, foi traduzida, nestas Leis, como representação de diversos anseios que, historicamente, foram se constituindo na sociedade: o desejo por conhecer os seus processos de formação, de poder entender e intervir, colaborar com as múltiplas formas de pensar o seu processo de desenvolvimento, de conseguir identificar-se com a instituição-escola que se propõe contribuir com a formação das gerações, além, sobretudo, de romper com um modelo instituído, verticalizado de gestão, em que a complexidade e multiplicidade do contexto social, por vezes, foram negadas.

Em função disso, alguns instrumentos que proporcionariam a consolidação desta perspectiva de gestão foram discutidos e as escolas, com a participação das comunidades, debruçam-se ainda hoje na sua construção.

Esse modelo de educação foi difundido nos anos 1990, e, de certa forma, consolidou, no âmbito legal, um princípio formulado na proposta de educação que se desenhou, ao longo dos anos 1960, com autores da chamada Pedagogia Progressista, nos movimentos religiosos e de base para uma educação com uma proposta popular.

Mesmo assim, paralelo aos debates sobre educação popular, o modelo de educação e as escolas privadas cresceram em níveis mais elevados. Contraditoriamente, a realidade social nos mostra que esforços governamentais não são garantidores de envolvimento e desenvolvimento qualitativo das escolas e do modelo público de educação no Brasil.

Não há uma correlação imediata entre os programas de governo desta época e dos movimentos de base aqui referenciados, mas pode-se fazer uma relação entre os artigos 14 e 15 da LDB que fazem referência à autonomia da escola e participação das comunidades no direcionamento destas instituições, com os princípios defendidos por autores que pensaram um modelo diferente de educação, sem dependências diretas no campo político e pedagógico do Estado.

Parece-nos coerente defender a ideia de uma aproximação do modelo de educação popular com os princípios de educação defendidos na LDB de 1996. Mesmo assim, o que nos mostrou a realidade educacional brasileira da época foi um aumento progressivo da escola privada, uma espécie de "popularização" desta escola e um esvaziamento da qualidade das práticas pedagógicas no espaço público.

Para este registro, é válido ressaltar a obra de Paulo Freire. É importante fazer referência a este autor, neste momento do texto, como forma de direcionar a análise para a construção de um novo modelo de escola no Brasil, para além da dimensão técnica e burocrática.

Os princípios defendidos por Paulo Freire, desde os anos 1970, já anunciavam uma escola progressista que vislumbrava desde a formação técnica dos sujeitos envolvidos até a sua formação política. Esta abordagem será melhor desenvolvida nas páginas seguintes, especificamente no quarto capítulo deste texto.

No século XX, a dimensão popular, encontrou, no campo educacional, as características fundamentais para existência e consolidação de uma proposta alternativa de vida social. A noção de educação popular foi entendida como sendo um processo voltado para instrumentalização das lutas do povo com uma metodologia para promoção das relações humanas para as buscas definidas, historicamente, por setores não dominantes da sociedade, mas que são, em suma, a maioria desta mesma sociedade, embora esta maioria não tenha a legitimidade do Estado.

Paulo Freire é encontrado neste cruzamento de educação para formação política e educação para humanização, embora o conceito de humanização, neste autor, necessariamente deve passar pela noção de povo em ação, povo politicamente reconhecimento e formado. Nos seus livros, a ideia fundamental de participação popular é sempre explicitada como ferramenta de construção da sociedade.

Nas suas duas importantes obras, *A educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*, este autor explicita sua noção de popular como sendo o "oprimido". Do homem e da mulher que vivem sem as condições fundamentais de existência, condições elementares para o exercício da cidadania, da mesma forma que estes sujeitos estariam fora da posse e uso dos bens materiais e intelectuais produzidos socialmente.

Para este autor, a educação popular, tendo como ponto de partida a realidade do povo (oprimido), pode tornar-se um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade. Uma educação, sobretudo, que tenha como elemento constituinte e formador, a participação do povo na direção e decisão dos campos político-ideológicos, administrativos e pedagógicos da escola.

Uma educação que construa um constante exercício de busca e cobrança de ações políticas estatais geradas em nome do "povo" e que também sirva para construção de aspectos pedagógicos éticos e utópicos como a humanização e a melhoria da vida dentro da escola, isso sendo traduzido como qualidade no rendimento e na auto-estima de todos que estão envolvidos com a escola que, de certa forma, responderiam às exigências sociais dos nossos dias.

José Eustáquio Romão (1997), na obra "*Autonomia da Escola: princípios e propostas"*, destaca que o Conselho Escolar é um *lócus* de participação popular e instrumento

eficaz para construção de um modelo de escola que tem a participação como marca fundamental, porém, alerta o autor, que a criação dos Conselhos não basta para construir novas práticas em detrimento às práticas autoritárias presentes desde muito tempo na escola.

O Conselho Escolar, desta forma, não é suficiente, mas necessário como instrumento de cidadania, e, ao mesmo tempo, por seu caráter representativo, permite acesso cada vez mais da comunidade representada na escola. O autor ainda levanta a tese de que só quando o funcionamento do Conselho permite o reforço ou a construção de processos eminentemente autônomos, ele cumpre seu papel.

A noção básica de escola participativa, para o autor, é aquela que constrói com o povo e para o povo, processos de representação progressiva através dos Conselhos Escolares (CE), Conselhos de Classe (CC), Grêmios Estudantis (GE) e, além disso, constrói as bases para que estes núcleos de representação sejam efetivos no direcionamento da escola.

Padilha (2002) faz referência a outro aspecto da escola para registrar a importância e algumas noções que antecedem o ato educativo com o caráter político:

> Entendemos que escola bem cuidada é aquela onde convivem pessoas que, em primeiro lugar, cuidam-se enquanto seres humanos, individual e coletivamente. Pessoas que se valorizam, que estão sempre ou quase sempre motivadas e que são capazes de se organizar em torno de desejos comuns. Quem gosta de freqüentar uma escola suja, feia, depredada, pichada, com mau cheiro, cheia de muros e de grades? Que prazer sentimos em adentrar numa escola assim? Nesse sentido, sentir-se bem na escola exige inicialmente a preocupação com a sua estrutura física, com a conservação das suas dependências e diferentes espaços como o seu jardim, as suas possíveis áreas livres e áreas esportivas para que alunos, professores e comunidade possam ocupar, freqüentar e explorar prazerosa e pedagogicamente. Quanto menos cimento melhor. E se a escola não conta com estes espaços, nestas condições, razão maior possui para que se dedique a reivindicá-los, a lutar por eles e, por conseguinte, a conquistá-los. Nenhuma conquista ou mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços, sem luta e sem conflito. Aí está a dimensão política do ato educativo (PADILHA, 2002, p.04).

Para este autor em destaque, o modelo de escola cidadã ou escola participativa como destacam nos textos é a escola mais coerente para responder a uma demanda que, segundo ele, não é mais uma demanda específica de um determinado lugar, é uma demanda globalizada: homens e mulheres que transcendem a relação imediata e confirmam nos encontros, diálogos, trocas simbólicas e mediações coletivas, lutas e busca coletiva, o desejo por uma sociedade permeada por processos de formação mais humanizados e por um espaço de construção de saberes que responda às necessidades técnicas, culturais, estéticas, espirituais e políticas da comunidade que serve de contexto para a escola.

Nessa perspectiva, os autores aqui destacados, identificam, além dos mecanismos aqui citados, o Conselho Escolar como núcleo privilegiado em que estas construções são possíveis. Salvo a limitação de uma estrutura construída baseada no princípio da diversidade e ainda o problema de não tradição de participação política e formação para democracia participativa, o Conselho funciona como núcleo de experimentação dos princípios de participação e tentativa de construção de um novo modelo de escola.

Não é objeto destes autores a pesquisa sobre os Movimentos Sociais, porém na discussão em torno das práticas dos Conselhos Escolares como manifestação de uma prática diferenciada no interior das escolas públicas, uma prática que evidencia as formas que a sociedade utiliza de organização e defesa de suas crenças, seus objetivos e suas ideias de formação, estes autores destacam a escola como espaço importante e campo de manifestação e desenvolvimento de lutas em torno de uma identidade social e de conquistas que não são plenas sem a definição de novas identidades para o coletivo que se relaciona com o Estado.

O contexto do século XXI abre demandas novas e circunstâncias até então equivalência na história. A luta não é mais marginal e nem de resistência negada. O contexto atual é de partilha da responsabilidade com a direção da escola e dentro de um cenário em que a luta foi incorporada como política pública.

A ação da comunidade traduz as novas lutas sociais em torno não mais de possessões empíricas, mas o sentimento de participação e identidade o que torna a ação dos Conselhos como ações dentro das categorias dos Movimentos Sociais, que traduzem, insistentemente, uma transformação da cultura, seja ela direcionada para o comportamento, as imagens ou a identidade de quem participa.

CAPÍTULO III

PODER E EMANCIPAÇÃO: algumas lógicas teóricas fundamentais

Neste capítulo, avançaremos no estudo das relações presentes no espaço escolar, porém apresentaremos uma análise fundamentada no pensamento de autores que são referência para esta pesquisa. O objetivo aqui é, além de apresentar os argumentos e posicionamentos teóricos referentes ao objeto de estudo, estabelecer um tipo de relação interpretativa a partir de autores que analisam a escola como instituição formadora, decididamente marcada pelos seus objetivos sociais, porém com contradições que se evidenciam ao longo de sua trajetória e em campos diversos.

Abordaremos as relações desenvolvidas no interior das escolas públicas, mais especificamente raciocinando na lógica da participação social nos espaços deliberativos da escola, entendendo essa participação como mecanismo de subjetivação e exercício constitutivo da própria identidade dos sujeitos envolvidos e definidora das práticas e da organização da própria escola, como organismo primeiramente disciplinar e, ao mesmo tempo, pelo menos como hipótese neste texto, emancipatória.

Este estudo será embasado pela interpretação de textos contemporâneos, muitos já citados ao longo destes escritos, porém, ousamos tratá-los aqui como uma abordagem relacional e de aprofundamento e, para que isso seja possível, evocaremos a estruturação conceitual proposta por Foucault (2008), Bourdieu (1983;2007), Charlot (2005;2008), Habermas (1987;1989), Freire (1967;1974) e Arendt (2001;2007;2009) e as interpretações das práticas escolares sugeridas e/ou analisadas por estes autores.

A análise constitui uma leitura crítica sobre o papel da escola nessa nova conjuntura que prevê maior participação das pessoas envolvidas e, aparentemente, menor expressão direta do Estado.

A apresentação destes autores será feita por seções temáticas tratando a especificidade do pensamento de cada autor e sempre que for coerente será feita uma relação com o objeto de estudo e com os argumentos de outros autores.

Entendemos que uma das fortes caracterizações das relações estabelecidas durante a formação escolar é determinada pelas relações de força instituídas, relações de disputa por lógicas distintas e formas de agir e representar a realidade de maneira diversificada.

Do mesmo modo que é possível afirmar que estas perspectivas também podem ser elementos identificadores das ações coletivas e individuais empreendidas pelos sujeitos da

ação educacional: formas e relações definidas com a ação curricular, disciplinar, com os agentes formadores externos e do sujeito com ele próprio.

Esse cenário se torna mais incisivo quando se analisa o contexto de participação externa de pessoas que não vivenciam diretamente o cotidiano da ação escolar no processo de determinação do que será elemento formativo.

A presença dos vários segmentos sociais e escolares que compõe o Conselho Escolar (ou equivalentes sociais), a saber, pais, professores, estudantes, gestores (representando interesses institucionais ou o Estado) no mesmo espaço, com a função de deliberar sobre dimensões pedagógicas e políticas da escola e, em última instância, deliberam sobre o tipo ideal de formação dos estudantes para determinada organização social, torna o processo ainda mais conflituoso.

Na acepção dos autores de referência, esse contexto escolar pode ser analisado a partir da noção de comportamento cultural, definido por relações de superposição de lógicas e objetivos diferentes.

Uma perspectiva complementar sugere que a interpretação a partir do significado teleológico da ação popular no espaço da escola, ou mais especificamente, uma análise que considere os micro-poderes envolvidos nestas relações e, como identificador desta pesquisa, nas ações empreendidas no interior dos Conselhos Escolares.

É possível interpretar a ação educativa, seus elementos de constituição, suas formas de efetivação e implicações sobre o sujeito a partir da noção de exercícios de poder, conceito e interpretação utilizada por muito tempo pelo filósofo francês Michel Foucault como uma possibilidade reflexiva de entender como a escola opera suas formações e de que maneira os sujeitos respondem a este tipo de ação formadora, identificada como formação disciplinar a partir do uso do que o autor classificou como Bio-poder.

O conceito de Biopoder será utilizada pelo autor para interpretar a ação disciplinar utilizada para grupos sociais a partir de um ideal de formação e controle. Na intenção de tornar clara essa perspectiva, torna-se importante a compreensão do uso que o autor faz da noção de poder, pois é dele que derivam as outras concepções do tema e nos permitirá desenvolver o texto, na intenção de lançar luzes sobre o papel exercido pela escola sobre os sujeitos e sobre as implicações do ponto de vista filosófico, político e pedagógico, da entrada de outros agentes formadores externos (comunidade) na escola.

Na análise foucaultiana, é possível identificar o uso da concepção de poder como sendo “uma forma variável e instável, do jogo de forças que definem as relações sociais em

cada momento histórico concreto, e que se define através de práticas e discursos específicos. Na análise de Passos (2008:11)

> Só se pode apreender o tipo de poder em jogo em um determinado campo de práticas e discursos-local e temporalmente delimitados- através da descrição minuciosa, em detalhes, do funcionamento dessas práticas, nunca pela aplicação de uma teoria geral do poder apriorística. São as práticas que dizem o tipo de poder que as mantém ou as desestabiliza.

Na interpretação da autora, para estabelecer a compreensão dos jogos de poder em evidência em determinada relação, é preciso utilizar de uma análise descritiva clara, objetiva e, nas suas palavras, minuciosa.

Do ponto de vista da organização escolar, só se pode empreender uma análise interpretativa do nível de envolvimento e das implicações dessa participação da comunidade no interior da escola, seja por intenção de acompanhamento do cotidiano político da escola nos seus momentos de definição das ações curriculares e da ação disciplinar, até o entendimento das implicações propriamente pedagógicas desse envolvimento: a influência exercida sobre a vida do estudante e suas formas de reconhecer-se como sujeitos autônomos, com poder de escolha sobre o que interessa estudar e aprender (comportamentos, condutas, valores, princípios, perspectivas e ideais), através de uma descrição minuciosa sobre as relações estabelecidas no interior da escola.

Essas relações podem ser identificas como relações de poder, ou a experiência dos *micro-poderes*, uma vez que, para Foucault (2008), não há propriamente um poder a ser experimentado isoladamente, mas sim um poder que pode ser vivenciado na relação estabelecida entre sujeitos.

Mesmo esta relação não se dá de maneira verticalizada e unilateralmente, mas sim no modelo de relação interativa e horizontalizada, onde os sujeitos se valem dos seus mecanismos de persuasão e cerceamento para estabelecer suas lógicas próprias ou mesmo construir, em plena igualdade, lógicas específicas, nesse caso, coletivas.

Sobre esse aspecto e da conceitualização da terminologia “poder”, assim Foucault se posiciona:

> O poder é a expressão de uma ‘operação’ de força que não só pesa sobre as relações como uma força negativa, que reprime ou diz não, nem só atua a partir de um ponto central, a elas exterior. É também, ou, sobretudo, uma operação ‘positiva’ que permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos, [...] o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade (FOUCAULT, 2008, p.8).

É essa compreensão de poder que permeará a análise que o autor faz sobre o contexto social e suas instituições, bem como sobre os "agentes da ação" que definem formas e critérios de exercícios e sujeição.

No entanto, é importante fazer referência à interpretação foucaultiana de que é um equívoco pensar o poder e *pari passu* pressupor que há, como evidência de poder, uma única força repressora do Estado e um papel de sujeição constante dos outros entes presentes em sociedade.

Se, nos primeiros escritos desse autor, há uma definição do poder disciplinar como referência para pensar o que se desenvolve nas instituições (escola, hospital, a clínica, presídios), a partir dessa análise, o autor amplia a reflexão e situa outro tipo de poder, mais amplo, o qual englobará este último que, nesse caso, ele denomina de biopoder.

O poder disciplinar que dá origem a todos os saberes especializados sobre o homem (especificamente nas ciências humanas), atua sobre os indivíduos, criando nichos de subjetivação, enquanto o bio-poder, ampliando a dimensão do primeiro, age sobre a sociedade, tomada como corpo social a regular.

As instituições sociais-escolares, produtivas, médicas, corretivas, etc., tendo como primeiro modelo a disciplina religiosa dos conventos, expandem-se pela sociedade, operando uma individualização, classificação e avaliação constantes dos indivíduos, segundo programas cada vez mais minuciosos de acompanhamento, adestramento e controle do tempo e dos atos.

A finalidade das disciplinas presentes, nestas instituições, na perspectiva do autor, é extrair dos corpos a maior utilidade e docilidade possíveis. Já sobre o corpo social ou sobre a sociedade entendida como "população"- novo objeto do biopoder- serão produzidos mecanismos e dispositivos para regulação, observação, análise, intervenção e modificação da vida, de que são exemplos as estratégias higiênicas, sanitárias, urbanísticas, de controle demográfico e de saúde que proliferam a partir do final do século XIX.

Na análise foucaultiana, a interpretação de que há uma arquitetura social que prevê formas de controle e dominação apenas a partir de um ente com significados majoritários (Estado) que cria mecanismos de sujeição para uma classe dominada é um equívoco.

Para este autor, a trama social prevê a existência de um tipo de relação que está para além da polarização: dominante-dominado. Nas palavras do autor: "a análise em termos de poder não deve postular como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação" (1984:88). Continua o autor:

> Devemos supor, ao contrário, que os micropoderes, isto é, a correlação de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e instituições servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social. (1984:90)

Esse cenário teórico (que se define no campo da teoria social), nos auxilia no processo de interpretação das relações estabelecidas nas instituições sociais, mais especificamente nas instituições escolares, do que trata esta pesquisa.

A partir dos pressupostos teóricos definidos por Foucault, torna-se possível entender que não há um único órgão de legitimação das práticas escolares e nem uma apenas direcionalidade do exercício de persuasão e de imposições de lógicas.

O espaço escolar e mais especificamente as práticas desenvolvidas nos organismos que constituem núcleos de participação comunitária nas escolas podem ser analisadas a partir do pressuposto do exercício mútuo de poder. Nesse caso, Estado e núcleos comunitários se constituem instâncias legítimas de organização da vida escolar e definem a disciplina exigida para a formação dos estudantes, bem como definem os ritos de organização pedagógicos desenvolvidos por esta instituição.

Pensar a relação entre o envolvimento das comunidades e as definições pedagógicas e políticas que são realizadas pela escola, como instituição estatal legítima a partir da relação entre micropoderes é compreender que há níveis de influências e níveis de definições políticas presentes durante a formação dos estudantes.

Mais ainda, a compreensão do processo de disciplinarização desenvolvido na escola não pode ser dissociado da estrutura e dos fatores sociais e econômicos, como no caso de pensar a disciplina e controle em âmbitos maiores que a escola como no caso dos processos de controle no campo da produção econômica e no processo de organização demográfica, sanitária, etc. Nas palavras do autor:

> Se a decolagem econômica do Ocidente começou com os processos que permitiam a acumulação do capital [...] o crescimento de uma economia capitalista faz apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja anatomia política em uma palavra, pode ser postos em funcionamento através de regimentos políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas (1998:182).

As múltiplas formas de organização disciplinar foram disseminadas ao longo do tempo. Ao contrário dos que postulam que a Modernidade é a criadora dos mecanismos disciplinares e, mais especificamente, a constituição da burguesia e do estado burguês são, por

definição, os organismos sociais constituidores e por assim dizer, exclusivos, dos processos de sujeição de classe, a perspectiva do poder disciplinar na interpretação foucaultiana, sugere que sempre existiram formas de submissão e cerceamento e que essa ação não se dá exclusivamente de cima para baixo.

São as microrrelações que manifestam os micropoderes em todo o corpo social, mesmo que os estados modernos tenham utilizados, em sua grande extensão, essa forma de poder disciplinar não é coerente afirmar que são os únicos a fazer uso desse tipo de poder.

Por outro lado, é válido ressaltar que a liberdade, como analisa Foucault, é um pressuposto fundamental para pensar o exercício do poder e por causa da liberdade é possível pensar na permanente potencial da revolta e da mudança como expressão do movimento de denúncia e recusa.

O poder disciplinar e o biopoder superam as formas de controle e punição identificadas como formas "puras" de poder, como a punição violenta e exemplar, típicas de regimes políticos antigos.

Estas formas de poder seriam pouco adequadas a uma sociedade tipicamente organizadas a partir do sentido capitalista de acumulação de capital. Por isso, instituições como a escola precisam ser pensada como espaços de conformação de lógicas formativas e disciplinares necessárias ao contexto do capital e mais, especificamente, como lugar de subjetivação e constituição de sujeitos.

Por esta lógica, a escola é entendida como lugar de expressão simbólica e de socialização de códigos restritos necessários à interpretação da vida contemporânea. A escola como espaço de conflitos constantes para legitimação de valores e de perspectivas de formação; a escola como lugar onde diferentes e, por vezes, divergentes possibilidades de formação se encontram e, mais especificamente, encontram, nos espaços dos conselhos escolares, o lugar propício para que enfrentamentos desse tipo sejam exercidos e definidos como manifestação de micropoderes.

São sobre estas microrrelações que se torna possível investigar como os sujeitos envolvidos no processo definem a relevância e o sentido de sua presença e de sua participação nestas ações que são, em última instância, ações que vislumbram uma escola entendida como coerente para formação dos filhos.

Outra análise importante sobre a discussão em torno do poder, sua constituição, duas distinções ou o seu exercício, pode ser identificada na obra de Pierre Bourdieu, autor que segue a tradição dos autores franceses da segunda metade do século XX se dispõe a analisar a dinâmica das instituições sociais objetivas e estabelece, na sua compreensão, uma relação

dialética dessas instituições com os pressupostos da formação de comportamentos, pensamentos, ação advindos do subjetivismo característico dos sujeitos envolvidos na trama social.

Este autor abordará a noção de poder interpretando-o como poder simbólico, muito próximo dos conceitos de Capital e Sistemas Simbólicos que ele mesmo desenvolve. A esta noção ele atribui o sentido da análise quando estuda as relações sociais a partir da referência das disputas e trocas simbólicas existentes nos grupos e nas instituições sociais.

Sobre estas análises, Morais e França (S/D, 04) argumentam que a perspectiva de análise feita por Bourdieu (2007) trata especificamente da concretização do poder simbólico no meio social, desenvolvendo estudos sobre seus instrumentos de conhecimento e de comunicação no processo de efetivação. Essa efetivação dependerá reciprocamente da relação que haverá entre os que exercem o poder e os que lhe serão submissos ao seu exercício.

Para Bourdieu (2007, p. 9), "O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) [...]". O autor trata prioritariamente dos diferentes discursos que constituem formas distintas de poder e que se manifestam em campos variados, da cultura ao campo político, da estética ao campo intelectual.

O entendimento acerca do uso e funções dos sistemas simbólicos pode ser desenvolvido na observação das implicações dos sistemas simbólicos no processo de organização e integração social. Os sistemas simbólicos agem como instrumentos de comunicação e de conhecimento, pois possibilitam a criação de uma conformação social pela construção de consensos que, por sua vez, age para a perpetuação da reprodução da ordem social.

Nesse caso, pode-se afirmar que os sistemas simbólicos também agem no sentido de reprodução social e de dominação. O seu uso torna-se determinante no processo de conformação social e definidor do papel das instituições sobre os sujeitos. Este papel pode ser facilmente entendido quando na disseminação de ideologias que se apresentam como produto coletivo, apropriado aos anseios sociais. No entanto, limitam-se a interesses particulares apresentados como interesses da sociedade, melhor dizendo, interesses comuns a um determinado grupo social. Desse modo, Bourdieu (2007, p. 10-11) esclarece que:

> Este efeito ideológico, produzido a cultura dominante [age] dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.

Pela argumentação do autor, o processo de organização da cultura em sociedade opera nos sujeitos o processo de integração em grupos cujo comportamento ou formas de representação do mundo sejam aproximados ou semelhantes. Ao mesmo tempo é possível identificar a ação cultural como um elemento distintivo em sociedade, quando na definição de comportamentos necessários a determinadas práticas e ritos.

O autor faz esta análise quando escreve sobre os processos de distinção cultural definidos por uma sequência de comportamentos fundamentados em sistemas simbólicos específicos. Assim, é possível identificar comportamentos e, por extensão, identificar pessoas e "posições simbólicas" que ocupam pelo uso que se faz dos elementos culturais disponíveis.

Para ilustrar esse pressuposto, o autor nos oferece os exemplos no campo da culinária (quantidade e forma de alimentação), as inclinações para o campo distintivo da estética e das artes e do comportamento moral. A distinção ocorre no momento do uso dos símbolos ou dos códigos restritos. Nas palavras do autor (BOURDIEU, 2008:10):

> A lógica do que, às vezes, é designadoem linguagem tipicamente "pedante"- comoa "leitura" da obra de arte, oferece um fundamento objetivo a esta oposição. A obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada. A operação consciente ou inconsciente, do sistema de esquemas de percepção e de apreciação, mais ou menos explícitos, que constitui a cultura pictórica ou musical é a condição dissimulada desta forma elementar de conhecimento que é o reconhecimento dos estilos.

Ainda sobre o processo de distinção operado pela cultura, o autor faz referência à especificidade do prazer estético, trazendo à luz a argumentação kantiana quando na análise da estética "pura" e da estética fundamentada na perspectiva moral, religiosa típica da leitura popular das artes. Nas palavras do autor:

> A experiência do prazer estético pode ser acompanhada pelo mal-entendido etnocêntrico que acarreta a aplicação de um código impróprio. Assim, o olhar "puro" lançado para as obras pelo espectador culto atual nada tem de comum, praticamente, com o "olhar moral e espiritual" dos homens do *Quattrocento*, ou seja, o conjunto das disposições, ao mesmo tempo, cognitivas e avaliadoras que se encontravam na origem de sua percepção, tanto do mundoquanto da representação pictórica do mundo [...] o "olho" é um produto da história reproduzido pela educação. (Idem, p. 10)

Para complementar esta ideia, o autor assim argumenta,

> [...] e nada determina mais a classe e é mais distintivo, que a capacidade de constituir, esteticamente, objetos quaisquer ou, até mesmo, "vulgares" (por serem apropriados, sobretudo, para fins estéticos, pelo vulgar) ou a aptidão para explicar os princípios de uma estética "pura" nas escolhas mais comuns da existência comum – por exemplo, em matéria de cardápio, vestuário ou decoração da casa- por uma completa inversão da disposição popular que anexa a estética à ética (Idem, p.13).

Na análise do autor, o processo de leitura da realidade e a forma de comportar-se diante de situações distintas é motivada ou definida pelo conjunto e formas como os elementos simbólicos ou códigos restritos são utilizados pelos sujeitos. A apropriação desses códigos define os comportamentos.

Portanto, a partir dessa interpretação, é possível identificar as pessoas ou os grupos sociais e, de certa forma, criar expectativas sobre o comportamento de grupos a partir da interpretação do sistema simbólico que também é sistema de poder, ou na linguagem utilizada pelo autor, um sistema de economia simbólica.

Para o entendimento do efeito ideológico, é necessária a existência de universos nos quais as estruturas objetivas sejam capazes de se reproduzirem nas estruturas mentais (subjetivas). Bourdieu (2004) ressalta que a estruturação das mentalidades ou seu processo de construção implica reconhecer a presença de luta nos campos de poder. Faz-se necessário, nesse momento, considerar a construção da noção de campo, que embasa a concretização das trocas simbólicas no exercício do poder. Bourdieu (2004, p. 99) afirma que:

> [...] à medida que se constitui um campo intelectual e artístico (e ao mesmo tempo, o corpo de agentes correspondentes, seja o intelectual em posição ao letrado, seja o artista em oposição ao artesão), definindo-se em oposição ao campo econômico, ao campo político ao campo religioso, vale dizer, em relação a todas as instâncias com pretensões a legislar na esfera cultural em nome de um poder ou de uma autoridade que não seja propriamente cultural, as funções que cabem aos diferentes grupos de intelectuais ou de artistas, em função da posição que ocupam no sistema relativamente autônomo das relações de produção intelectual ou artística, tendem cada vez mais a se tornar o princípio unificador e gerador (e, portanto, explicativo) dos diferentes sistemas de tomada de posição culturais e, também, o princípio de sua transformação no curso do tempo.

A leitura em torno do conceito de poder e de campo nos permite entender que o sistema de produção de um determinado campo simbólico depende de suas possibilidades de trocas simbólicas, que se encontram relacionadas com o sistema de relação objetiva de diferentes instâncias determinadas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, de reprodução e de propagação de bens simbólicos.

Na interpretação de Moraes e França (S/d), as diversas representações de classes estão envolvidas numa luta simbólica para conferir, por meio da imposição, a definição do mundo social em consonância com seus interesses, formando um campo das posições sociais.

Para Bourdieu (2004), a definição de campo se caracteriza pela formação de um campo de forças impostos aos agentes que nele se coloca e um campo de lutas, no qual esses agentes lutam por mecanismos e fins distintos de acordo com sua posição na estrutura desse campo.

O campo pode ser definido como uma estrutura de relações sociais, num espaço socialmente delimitado, cujas delimitações podem ser determinadas por situação social, econômica e política e definem as trocas simbólicas.

No contexto social, percebe-se que essa integração fictícia representa, portanto, a desmobilização de determinado grupo dominado o que promove a fortificação da cultura dominante, resultando na integração real cada vez mais intensa de sua classe.

Na reprodução social do poder se faz necessário considerá-lo como sistema relacional. Definindo que o poder é um sistema relacional,

Bourdieu (2007. p. 14) esclarece que:

> O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Dessa forma, Bourdieu (2007) reconhece que a definição do poder simbólico não se constitui apenas por meio de *sistemas simbólicos*, mas que se corporifica em uma relação específica, e, por meio desta, entre os que exercem o poder e os que lhe estão submissos, melhor dizendo, "na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença" (BOURDIEU, 2007, p. 14-15).

No entanto, o que sobressai na relação é o recurso do poder, ou seja, o instrumento simbólico. Assim, o poder se manifesta por meio de sistema simbólico – arte, religião e língua consideradas como estruturas estruturantes. O poder simbólico se materializa nas relações sociais sendo definida na esfera de poder, isto é, no contexto e nas condições que foram produzidas e propagadas.

Este mesmo autor ainda define a relação entre poder simbólico e representação política ao elaborar o conceito de *operação de crédito* em que um grupo credita confiança no seu representante, o qual tem poder em relação ao grupo, de acordo com a fé que o grupo materializa nessa representação. A partir dessas considerações, o representante passa a ser um porta-voz, sendo dotado de pleno poder de falar e de agir em nome do grupo que representa, pela magia da palavra de ordem.

A representação política relaciona-se diretamente com o poder, pois, ao mesmo tempo em que um político exerce poder sobre as pessoas, ele necessita delas para existir. Na tentativa de entender a representação política, Bourdieu (2007, p. 158) afirma que o representante "recebe o direito de se assumir pelo grupo, de falar e de agir como se fosse o grupo feito homem". Para ser mais claro, o homem é substituto do grupo, tendo a palavra de ordem como sua procuração que, somente por meio dela, existe em determinado campo.

Bourdieu (idem, p. 188) amplia o conceito de poder simbólico, relacionando-o ao de representação política para ele: "[...] o poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita [...], que ele lhe confia pondo nele a sua confiança". Aqui se encontra o fundamento principal do processo de organização da estrutura política realizada nas instituições públicas e, mais especificamente, nas instituições formativas, como é o caso da escola.

No processo de gestão das instituições e da experiência de liderança vivenciada nos espaços de trabalho dos Conselhos Escolares, pode-se verificar a presença de representações distintas de poder, definidas, objetivamente, na ação representativa e de confiança que os representantes vivem em relação aos seus respectivos segmentos.

O sujeito pleno de confiança por parte do seu grupo de trabalho fala em nome de um coletivo e tem responsabilidade de cooperação no processo de organização pedagógica e política da escola.

A presença dos representantes de segmento é sempre uma ação definida pelo lugar que ocupa e pelas possibilidades de uso dos códigos que permitem transitar no espaço formal da escola e, por conseguinte, permite interferir na definição do que será matéria de formação dos estudantes e, quiçá, da sociedade.

É relevante perceber que essas ações ocorrem num campo estruturado objetivamente, com suas peculiaridades próprias e instituições e que os agentes agem em consonância com seu *habitus*, alcançado ao longo de sua vida e por meio das possibilidades de socialização efetivadas pela organização e pelo meio social em que integram. No intuito de entender a gênese social do campo, Bourdieu (2007, p. 69) explica que:

> Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo e linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e o não-motivados actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.

Deve-se observar que, apesar da presença das estruturas objetivas e subjetivas que funcionam no sentido de perpetuar a dominação dentro do campo de poder, no nível das relações sociais, existe também a possibilidade de resistência por parte dos agentes de relativizar sua submissão e possibilita a liberdade de ação para esses agentes dentro do campo, mediante o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam transitar e se inserir, mais ou menos favoravelmente, dentro desse campo específico (FOUCAULT, 1984).

Foi a essa possibilidade de uso do poder dentro da perspectiva não estatal e sim dos segmentos ou dos grupos em sociedade que este autor desenvolve o conceito de micropoderes.

Este conceito deve ser entendido como manifestação da capacidade persuasiva ou de influência por parte de segmentos não majoritários, e que se apresentam como força à medida que necessitam de reconfiguração da estrutura social ou institucional em função dos interesses

de grupo. Utilizando a análise sobre o objeto de estudo aqui definido, é possível verificar a formação e manifestação desses micropoderes pelos agentes constituintes de cada segmento presente no Conselho Escolar, cujo fim, aparentemente, é a formação de uma democracia participativa.

A interpretação que se segue dará esta ênfase.

3.1 O Conselho Escolar: espaço de contestações e disputas

Considerando seus princípios organizacionais, os Conselhos foram instituídos com um objetivo ousado e muito claro, a saber: democratizar as relações no interior das escolas, envolvendo nesse processo um maior contingente de pessoas, sobretudo sob a definição de representantes de segmentos sociais e do "corpo" escolar; um envolvimento cuja forma de participação se desenvolve por meio do envolvimento no processo de decisão no interior da esfera pública.

Maria da Glória Gohn (2001, p. 100), analisando a importância dos Conselhos na constituição de um modelo gestor diferenciado, cujo fundamento e evidência da prática são a democracia participativa, ressalta seu papel estratégico e assim se posicionada sobre a relevância desta instância colegiada:

> Na educação, o princípio da democracia participativa tem orientado, [...] a criação de uma série de estruturas participativas, em que se destacam diferentes tipos de conselhos (nacionais, estaduais e municipais). Esses órgãos têm ganho, crescentemente, grande importância, porque a transferência e o recebimento dos recursos financeiros pelos municípios, estão vinculados, por lei federal, à existência desses conselhos.

Reconhecendo a relevância da dimensão conceitual sobre o poder, faz-se necessário analisá-lo como um sistema que, muitas vezes, orienta e determina as relações no interior de instituições colegiadas como é o caso dos Conselhos Escolares.

O poder, sendo relacional, apresenta-se nas relações do cotidiano, particularmente, nas ações que orientam os Conselhos. É válido ressaltar que o poder dos sujeitos, em intervir no processo de tomada de decisão no interior dessas instituições colegiadas políticas, pode melhorar ou mesmo definir a vida em coletividade.

A leitura contemporânea sobre os Conselhos nos permite afirmar que as instituições colegiadas têm o poder de orientar e definir ações que interferem na vida coletiva da realidade escolar, pois esses órgãos estão inseridos nas estruturas administrativas do Estado. Em se

tratando das possibilidades civis, esses órgãos representam uma oportunidade de envolvimento da sociedade civil nos rumos da coletividade, o que proporciona um momento de aprendizagem social que permite conhecer as ações da gestão pública em questões que organizam a vida da coletividade.

As escolas, por mecanismos próprios e considerando o processo de formação política e ética desenvolvido em suas práticas, devem conduzir o princípio participativo na realização de suas ações. Em consequência, Guitiérrez e Catani (2001, p. 69) analisam a gestão participativa nas instituições educativas:

> [...] quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública estamos nos referindo a uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista do setor financeiro para enfrentar crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica.

Nesse sentido, existem recursos que podem determinar as decisões nos órgãos colegiados, destacando-se o domínio da fala e a argumentação oral que estão, proporcionalmente, relacionados ao grau de politização e à escolaridade dos sujeitos envolvidos. Daí a necessidade de analisar as relações de poder que conduzem à tomada de decisões as quais, muitas vezes, determinam as ações dos órgãos colegiados.

Embora consideremos que as relações de poder se desenvolvem por meio de vários agentes da ação educativa e que essa troca simbólica evidente nas argumentações e proposições dentro do Conselho, há uma tendência presente nesses órgãos de polarização da fala e das proposições, principalmente em torno daqueles cuja formação e experiência política são diferenciados.

Nesse aspecto, e, em certa medida, o processo de definição político-pedagógica no interior da escola deve ser relativizado, quando se considera os sujeitos dessa definição: suas perspectivas e seus projetos de instituição pública podem ser confundidos em alguns casos, como projetos pessoais, locais e direcionados.

Werle (2003), ao estudar as ações dos Conselhos no âmbito educacional, particularmente os Conselhos de Escola, faz reflexões relevantes sobre o papel e a posição privilegiada (devido ao domínio de determinados conhecimentos) que geralmente alguns representantes da comunidade escolar exercem nesses órgãos colegiados.

Ainda esta autora esclarece que:

> [...] um representante do corpo docente, que também desempenha a função de vice-diretor ou supervisor na escola, poderá utilizar-se dos saberes decorrentes desta posição, como recurso de poder, na medida em que utilizar informações por ele obtidas em decorrência de sua função no contexto convencional. O nível de escolarização e os conhecimentos oriundos da atividade profissional dos representantes dos segmentos de pais, de professores, de funcionários e do próprio diretor são, também, fatores de poder destes segmentos, no contexto das reuniões do Conselho (WERLE, 2003, p. 74).

Como afirma Bourdieu (2007) o que sobressai na relação entre os representantes é o instrumento simbólico do poder, que se materializa por meio da linguagem, a qual pode ser aperfeiçoada por meio do acesso a uma sistematização de determinados conhecimentos assimilados, talvez por experiências vividas ou educação formal de qualidade. Nesse caso, a linguagem passa a ser um recurso utilizado para atender a interesses particulares, bem como modificar o comportamento de outros em favor de intentos de poucos. Conforme aponta Werle (2003, p. 74):

> [...] o poder das pessoas está em converter sua habilidade verbal, suas qualidades físicas, seu carisma, seus diferentes recursos e fatores em captadores e modeladores dos comportamentos intencionados. Da mesma forma, o poder dos grupos está em utilizar a coordenação, o acesso às informações, a coesão própria na relação com os demais.

Percebemos ainda que o poder, segundo as concepções de Werle (2003), retrata as reflexões de Foucault (1984) quando este afirma que o conhecimento só será útil se o sujeito possuir uma habilidade pessoal de convertê-lo ao seu favor, modificando as relações sociais do grupo ao qual pertence.

As relações de forças silenciosas empreendidas no Conselho nos permitem reconhecer a maneira como determinados sujeitos “lançam mão” de conhecimentos adquiridos devido à sua posição privilegiada e, por essa razão, estes conhecimentos são mais sistematizados, principalmente, no que se refere à gestão da escola, podendo convencer os demais envolvidos.

As decisões passam a serem definidas por poucos, uma vez que as pessoas que não têm acesso a determinadas informações apenas as legitimam, tendo um restrito poder de participação, pois se tornam meros expectadores das argumentações dos *bens dotados* – sujeitos responsáveis pela gestão da escola. Poderíamos afirmar, a partir dessa constatação, que há uma limitação nos sujeitos que não possuem o que, na sociologia, pode-se identificar como *códigos restritos*, mais especificamente não há um capital cultural em estado incorporado, capaz de permitir às pessoas, nessas condições, agir no mesmo nível de

abstração sugerida pela demanda argumentativa presente nesses espaços de deliberação. A participação passa a ser entendida mais como processos de legitimação do "*não-dito*", mas incorporado.

Esta legitimação definiria uma restrição simbólica por parte dos sujeitos envolvidos no processo gestor, mas poderia ser entendida como forma de elevação das perspectivas de formação intelectual e política por parte dos membros do Conselho e, assim, garantiria um papel democrático efetivo para estas práticas.

Para Werle (2003), essas situações ocorrem, porque as concepções de poder predefinidas pelos participantes definem as próprias relações de poder. "Em outras palavras, o que se pensa, imagina-se ou comenta-se do poder constitui um recurso do poder efetivo" (WERLE, 2003, p. 75). A autora (idem, p. 75) descreve, ainda, as formas que tais relações podem se apresentar no âmbito escolar.

> [...] em escolas cujos professores, Direção e pessoal técnico-administrativo demonstram descrença a respeito das possibilidades participativas na escola pública; consideram as ações da Secretaria de Educação por demais autoritárias e centralizadas e, a partir delas, justificam sua imobilidade política; ou instalam o Conselho Escolar só porque a Lei assim o determina, este colegiado funciona, efetivamente, com marcantes características não-participativas.

Tal concepção prejudica a atuação e o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar que poderiam levar inúmeras contribuições para o processo de tomada de decisão em questões primordiais para melhorar as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola.

Ao considerar que determinados órgãos públicos têm uma postura autoritária, não seria coerente afirmar a perda do direito de elaborar proposições e de questionar tais instituições políticas públicas, bem como realizar melhor análise sobre o direito à educação pública de qualidade, prescrita na Constituição Federal.

Nesse contexto, o poder dos representantes da comunidade escolar torna-se inerme, dependente das decisões de poucos, sempre à espera de pessoas que sejam capacitadas ou tenham o poder de ordem (como, por exemplo, a Secretaria de Educação ou outro órgão estatal) para resolver os problemas que poderiam ser supostamente solucionados com ações dos membros da própria comunidade escolar.

Consideramos, no entanto, que existem alguns problemas como a falta de recursos financeiros que depende, diretamente, de decisões políticas mais amplas as quais não podem

ser definidas pelos envolvidos da escola. Além disso, a própria noção de qualidade tomada aqui como referência, sugere que a escola não esteja isolada em seu processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas.

É preciso considerar os papeis dos órgãos de regulação e financiamento das instituições públicas, porém, do ponto de vista da organização de estratégias possíveis à gestão democrática, encaminhar os poderes e atribuições envolvidos para o aperfeiçoamento das práticas gestoras, abrindo sempre possibilidades de maior participação e envolvimento e também definir melhores estratégicas para o desenvolvimento de práticas formativas coerentes com a demanda social.

Entendemos que o sucesso do processo de tomada de decisão depende do nível de conscientização política dos envolvidos ao compreenderem seu poder de atuação em questões que dizem respeito ao coletivo, no caso, a comunidade escolar com um todo, e, desse modo, intervindo inclusive na vida dos que participaram das decisões.

No que concerne ao exercício do poder, os sujeitos que geralmente possuem maior habilidade de orientar as decisões, controlam tanto as propostas sugeridas como as decisões tomadas, definindo as práticas e as ações políticas no interior da escola ao considerá-la um corpo organizativo.

A partir da análise dessa perspectiva, poder-se-ia afirmar que os representantes que ocupam cargos supostamente mais privilegiados na escola podem utilizar a estratégia da coerção e persuasão e impor sua concepção para orientar as decisões como lhes for mais conveniente, podendo não considerar os anseios da comunidade escolar.

A partir de tal estratégia, os sujeitos que, na maioria das vezes, não questionam as decisões definidas pelos tidos como “privilegiados”, não o fazem, pois, de certa forma, já preveem as possíveis reações que poderão comprometer sua vida social e profissional na escola. Diante disso, alguns sujeitos deixam de intervir ou indicar determinadas propostas, por temor às pressões internas que podem restringir cada vez mais sua atuação na escola.

Uma reflexão sobre o poder de decisão de membros dos órgãos colegiados refere-se a forças silenciosas que orientam relações desiguais em que alguns sabem utilizar melhor que outros os recursos disponíveis.

Existe a possibilidade de alguns indivíduos da escola terem uma maior habilidade ou competência de construção da realidade com formulação de propostas e manipulação de alternativas e isso possibilita a eles o poder de orientar o debate político, o que representa uma estratégia política de poder que promove a desmobilização dos demais.

Nessas circunstâncias, seria coerente pensar estratégias em que fosse possível agregar maior poder de mobilização entre os segmentos e, consequentemente, maior envolvimento com o compromisso que possuem pela condição de representantes legítimos de grupos.

No cerne das questões de mobilização e constituição de uma força gestora, particularmente diferenciada pelo nível de ação democrática presente nestas ações, está a noção de poder, uso, definição e suas formas de manifestação.

Se considerarmos que as decisões no espaço do Conselho Escolar não caracterizam ações deliberativas igualitárias, pelo menos no que concerne aos fundamentos da ação e em suas capacidades definidoras de posicionamento político e, mais especificamente, não são ações igualitárias no campo do capital cultural, seria possível afirmar que processos de decisão não são de todo justos.

A ideia de justiça e coerência na tomada de decisão só poderiam vir em circunstâncias onde os sujeitos envolvidos estivessem supostamente dentro de um contrato hipotético, não um contrato real, um pacto de compromissos cujo fundamento seria o ideal de igualdade nos valores, de perspectivas sobre a escola e de possibilidades argumentativas e de poder equânimes.

Se isso fosse possível, poderíamos pensar que as decisões no interior dos conselhos seriam a tradução de definições coletivas justas e igualitárias. No entanto, em se tratando de um Conselho real e uma escola real, a ideia de diversidade se torna proeminente e, nessa perspectiva, é a tradução de valor para a escola e para as definições do Conselho.

A compreensão deste modelo de educação participativa, seu perfil político-pedagógico e as consequências do ato educativo sobre estudantes, pais e professores podem ser entendidos quando aprofundamos esta análise a partir dos autores da Sociologia da Educação, especificamente a abordagem sobre formação e aprendizagem em Pierre Bourdieu e Bernard Charlot, quando interpretam os movimentos em sociedade a partir das concepções de *Habitus* (Bourdieu) e Mobilização e Sentido (Charlot).

Não é objeto desses autores a análise da ação coletiva empreendida nos Conselhos, porém suas reflexões nos auxiliam na compreensão dos fundamentos do seu funcionamento como órgão colegiado e núcleo de formação político-pedagógica. Pierre Bourdieu reflete sobre os mecanismos institucionais de reprodução social e a escola como lugar de reprodução através de ideologias e divulgação de códigos culturais específicos de uma classe, gerando processos de dominação.

Esse conceito foi exaustivamente demonstrado no seu livro *A Reprodução* (1979) quando na análise da escola francesa, arquétipo da escola capitalista. A crítica é lançada como

sendo esta instituição um *lócus* de reprodução do sistema de classe social, e garantidora da imobilidade entre membros de núcleos sociais, identificados pela sua condição econômica e cultural.

Pela ação cultural, a escola nega qualquer possibilidade de emancipação, mobilidade social e mesmo a presença dos sujeitos populares no contexto da escola, o que fundamenta esta aproximação dos núcleos sociais com a escola é um discurso normalizador, disciplinador e reprodutivo de força e de consenso em torno do campo simbólico da Instituição.

Essa defesa que Pierre Bourdieu tem como objeto de sustentação as ideias em torno do que ele chamará de capital cultural e trocas simbólicas, utilizando esses conceitos para realizar a crítica a este modelo de escola e ao sistema de ensino francês.

As reflexões do autor nos impulsionam a entender uma possibilidade de explicação em torno do fenômeno social, caracterizado pela aproximação dos populares de uma instituição que se definiu como reguladora da sociedade através da prática pedagógica, disciplinar.

Esta crítica permitiu um número significativo de outras leituras sobre o tema e a ampliação do debate sobre a ação cultural da escola e suas finalidades. Uma dessas críticas gira em torno do valor dado pelo autor à condição do sujeito na classe social.

Se existe a classe como referência da ação, não haverá de imediato as vontades individualizadas e as mobilizações se darão em meio às definições de grupos, o sujeito ou o indivíduo não aparecerá como núcleo de raciocínio e decisão, há a classe e, nesse caso, os elementos externos aos sujeitos serão os determinantes da ação, portanto, a compreensão dos motivos para mobilizações coletivas sobre a escola terá sua gênese na figura da classe social, seus componentes, sua estrutura e seus códigos culturais e ideológicos.

Bernard Charlot, por sua vez, analisa a dinâmica de construção de sentido pelos estudantes nas escolas básicas, trabalhando com as lógicas dos sentidos atribuídos por estes sujeitos aos saberes e experiências que a escola divulga.

Para este autor, haverá possibilidade de ação não determinada pelos agentes externos ao sujeito e essa não determinação se manifesta pela livre atribuição de sentido aos conteúdos e práticas veiculadas na escola e essa atribuição influencia as ações, os comportamentos dos sujeitos e evidenciam a representação que têm em torno da função da escola.

O autor trabalhará com o conceito de “Sentido” para explicar a forma como os sujeitos se mobilizam, enfrentam, utilizam e superam obstáculos culturais, políticos, religiosos, econômicos para a realização e alcance dos objetivos que exercem a função de mobilizadores. Para este autor, o termo sentido pode ser explicado dessa forma:

> [...] faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara o mundo. É significante o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. [...] o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000:56).

É em torno desta noção que estamos raciocinando para interpretação das ações dos sujeitos que compõem o Conselho escolar, sobretudo pela preocupação e pela busca de qualidade na formação empreendida pela escola, elementos que são alvo do Conselho e mobilizadores dos membros que o compõem. Apesar deste autor não ter feito análises específicas sobre as ações dos Conselhos, entendemos que os conceitos por ele formulados nos auxiliarão nesta pesquisa.

A identificação do campo social como campo de pesquisa não é uma ação simples. É inexata, especulativa, mas com alto grau de complexidade para compreensão e cuja forma contemporânea passou por mudanças na história até chegar ao nível de reconhecimento coletivo como campo legítimo de produção intelectual.

Entender os mecanismos que efetivam a educação a partir da modernidade nos mostra que muitos novos rumos foram trilhados para que fosse possível entender o processo de formação do humano em espaços definidos por uma lógica civilizatória e urbana.

Todos os mecanismos de formação do homem bem como todas as dimensões dessa formação nos mostram que a educação, como processo, é mais ampla de que pensá-la como um delineamento, que tem como elemento basilar, o conteúdo, os saberes conceituais definidos ao longo da história.

Na concepção de Charlot (2005), educação deve ser entendida como processo que permite ao homem aprender e este aprendizado se manifesta pela a apropriação de imagens, de conceitos e comportamentos que permitem uma ação de existência no mundo, em última instância, apropriação de um mundo preexistente que se impõe aos sujeitos. Um aprender que se torna um imperativo desde o nascimento.

Esta educação, na acepção do autor, significa também a passagem por três grandes e complexos movimentos, a saber: *hominização* (tornar-se homem), *singularização* (tornar-se exemplar único) e *socialização* (tornar-se membro de uma comunidade).

Do mesmo modo, este autor nos apresenta uma interpretação mais próxima da realidade quando anuncia que os processos educativos não podem ser entendidos apenas na sua dimensão interna aos espaços escolares.

Para além, pensar educação como um processo de estar no mundo, de intervir nele e de reconstruí-lo como condição de existência, mesmo que esta reconstrução se dê no âmbito da reinterpretação interna, subjetiva, no campo das representações.

Para o autor, os conceitos que foram comuns na década de 1970 quando se estabelecia uma relação imediata e determinante entre a herança sociocultural dos pais e o rendimento dos filhos na escola, e os dados que mostravam sucesso ou fracasso no espaço escolar eram pensados a partir dos determinantes externos aos sujeitos se tornaram hegemônicos estes na mais são coerentes para pensar o desenvolvimento dos estudantes nas escolas.

O processo educativo ganha assim, um novo referencial para explicar as aparentes contradições que se manifestam toda vez que alunos conseguem êxito na escola e alcançam altos níveis de rendimento, mesmo com a origem sociocultural não oferecendo, objetivamente, grandes possibilidades.

Nesse caso, Charlot argumenta em torno do conceito de "Sentido" para assegurar outra possibilidade de leitura, agora positiva, do desempenho do estudante nas escolas e por extensão, uma leitura específica sobre o comportamento social em torno das instituições, nesse caso, a escola.

Ainda em torno do esclarecimento do termo, o autor "dialoga" com as defesas de Jürgen Habermas quando se refere ao campo do significado linguístico-semântico do termo "sentido para si" e argumenta que:

> [...] tem significação o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros. Que será o sentido, estritamente dito? É sempre o sentido de um enunciado, (livremente) produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm valor diferencial em um sistema (Idem, p.56).

Como estratégia para compreender a noção de "sentido para si", utilizaremos o conceito de *Habitus* (Bourdieu, 1983) que será aplicado aqui como uma referência que nos auxilia na compreensão do estudo e seu aprofundamento.

Este conceito entende a relação do homem em sociedade como sendo definida pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, seus comportamentos como marcados por determinações a priori, envolvendo aí desde o desempenho escolar até as formas de relação estabelecidas nas instituições, sendo este comportamento ampliado para todos aqueles que agem no contexto social.

Esta forma de interpretar as relações sociais foram também utilizadas como estratégia de leitura do comportamento dos pais e da própria comunidade como saber e com as

instituições que promovem formação educativa. Nesse sentido, a presença dos pais, o envolvimento desses com a instituição de ensino deveria ser pensada a partir dos determinantes e das inclinações do sujeito a partir do seu local e de sua origem sociocultural, não havendo possibilidade de modificação e quando esta acontecia seria um ato contraditório.

Para este autor, o conceito de *habitus* perpassa por dimensões sociais e psicológicas e deve ser assim definido:

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

Esse conceito e esta interpretação colocam em evidência a questão sobre os fundamentos da ação dos indivíduos em sociedade e, em última instância, discute os determinantes do comportamento individual e coletivo.

Sobre esta realidade e, a partir de estudos na área, Charlot (2003) lança novas questões sobre a forma como os indivíduos se comportam no espaço de formação, no momento da apreensão dos elementos culturais e a forma como se manifesta e se fundamenta esta relação. Nesse caso, os Sentidos percebidos pelo autor e manifestos nos depoimentos e nas práticas dos sujeitos evidenciam novos dados que explicam que o comportamento na apreensão da realidade e a aproximação progressiva com a instituição feita pelos pais e pela comunidade não está diretamente determinada,*a priori*, por elementos externos.

Para este autor, a relação estabelecida é motivada por um tipo de mobilização específica que os sujeitos desenvolvem ao estabelecer um sentido real na ação e uma expectativa que transcende aos elementos vinculados ao fator classe.

Ainda em Charlot (2005), dois conceitos que explicam a ação devem ser referendados: o conceito de motivação e o conceito de mobilização. A motivação como algo externo não é suficiente para explicar o movimento feito pelos sujeitos.

A motivação causa um tipo de influência que interfere na reflexão e no desenvolvimento do desejo no sujeito, porém não passa pelo livre raciocínio e a livre deliberação das pessoas, o que significa que agentes externos podem garantir a ação, mas não o sentido individual. Na concepção de Charlot (2000), estes dois conceitos assim figuram:

> O conceito de mobilização implica a idéia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo de "mobilização", de preferência ao de "motivação". A mobilização implica mobilizar-se ("de dentro), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo ("de fora"). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento. (CHARLOT, 2000:54-55)

Ainda nas palavras do autor: "Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é, ao seu tempo, preliminar, relativamente à ação em seu primeiro momento" (Idem)**.**

Os termos utilizados por Charlot para designar a ação humana em função de um objeto e, a partir dele, um sentido estabelecido ou em processo de construção são evidenciados no processo de reflexão sobre a educação, desde as ações analisadas pelo autor no âmbito da qualidade das ações dos estudantes no processo de aprendizagem, pelo trabalho dos professores, e, de forma mais ampla, uma análise da ação humana em sociedade.

Dentro da proposta desta pesquisa, o mesmo conceito, as mesmas interpretações são utilizadas para compreensão das ações dos professores e pais de estudantes quando participam das ações nos conselhos Escolares para identificação dos níveis de qualidade na formação das crianças e na definição da qualidade da escola, ou ainda o papel da escola na dinâmica social.

Para isso, entendemos pertinente utilizar o conceito de sentido para compreender a forma como as pessoas envolvidas se relacionam com estas organizações civis de participação efetiva nos campos políticos e pedagógicos em instituições do Estado como é a escola.

Ainda é preciso registrar que, quando se trata de escolar, além do campo documental e empírico-estrutural, também registramos a dimensão subjetiva que constituída de valores, representações e ideais em processo, submete por uma ação coercitiva, um conjunto de crianças e adolescentes a modificações pensadas como estratégicas para a convivência social.

Estas modificações ou internalizações dizem respeito a comportamentos físicos e intelectuais, a aceitação e reconhecimento de valores específicos de caráter coletivo e, por fim, a apropriação de saberes que evidenciam o pertencimento dos estudantes em contextos e grupos específicos que objetivamente marcam sua identidade.

3.2 Análise da Formação do Sujeito Participativo e a Crítica de Habermas sobre o Projeto de Modernidade

Este processo considera os mecanismos que promovem a emancipação e o uso dos mecanismos racionais para alcance desse nível ou estado do sujeito e pode ser melhor compreendido pelo estudo e análise propostos pelos autores que compuseram a Escola de Frankurt.

Os intelectuais que iniciaram a crítica sistemática às orientações em torno do projeto de emancipação oriundo do Iluminismo, a saber, os intelectuais de Frankfurt, permitiram a humanidade uma compreensão alargada sobre o papel desempenhado pela razão nos processos de desenvolvimento humano e das sociedades.

Inicialmente, identificado como Instituto de Pesquisa Social (1920), Instituto cujos trabalhos fizeram dos seus intelectuais conhecidos filósofos que se uniam em torno da crítica sistemática do cenário vivido nas primeiras três décadas do século XX. Além da interpretação crítica dos rumos sofridos ao projeto Iluminista do século XVIII e a dialética hegeliana, a Escola de Frankfurt e seus intelectuais, conhecidos por sua tendência epistemológica: Escola Crítica.

Os trabalhos desse grupo se desenvolviam na Universidade de Frankfurt, ainda no início da primeira metade do século XX. Em plenos ares da iminência bélica, o grupo direcionou suas análises à dinâmica social desenvolvida na Alemanha no final do século XIX e ao processo de mudança da estrutura governamental, o que ocorreu com o início da República de Weimar e que terá uma alteração mais que significativa quando a Alemanha se vê diante dos fenômenos totalitários e a massificação do povo em torno de ideais de pureza, sacrifício e domínio.

Sobre esta realidade, os intelectuais relacionados a esta escola se dispõem ao reconhecimento de análise das alterações suscitadas com o pleno predomínio da razão ou mecanização da vida humana. Nesse caso, a análise dos primeiros frankfurtianos se deu em torno das consequências de argumentos persuasivos, encantadores e com fortes ideais de reafirmação sociocultural e eugênica sobre a constituição de toda uma geração.

Considerando que a marca da plenitude da ação racional do homem a partir das concepções iluministas era de um tipo ideal de liberdade, domínio e, por fim, ideal emancipatório explícito, além de fazer compreender que estas ações seriam ao mesmo tempo fruto e causa de uma suposta solidariedade universal e por fim, esclarecimento, o que foi visto a partir do uso desses ideais pelos alemães foi uma ação reducionista que subjugou a própria

condição humana e arrefeceu todas as representações positivas sobre as coletividades e fez desconstruir a imagem de que o uso da razão geraria a noção de plenitude humana, ações de esclarecimento, ações emancipatórias.

Da Escola de Frankfurt depreende-se a ideia de crítica sistemática do projeto de formação dos Estados no primeiro pós-guerra e de maneira mais específica, nas abordagens dos seus precursores. O volume de textos e o teor analítico se debruçavam sobre a constituição do homem moderno e das utopias de liberdade pela razão, alimentadas pelo ideário do Iluminismo.

As gerações de intelectuais dessa Escola direcionaram seus escritos e estudos em campos distintos, mas sempre com a preocupação de compreender o cenário em que viviam e as conseqüências do uso da Razão absoluta em campos distintos, entre eles a política, as ciências econômicas, a educação, as artes e literatura e por fim, a filosofia.

Entende-se que de Frankfurt, as gerações de intelectuais podem ser divididas em três: a primeira com os intelectuais precursores, entre eles: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamim, Erich Fromm, Hebert Marcuse, cuja tese fundamental era de que o projeto emancipatório iluminista havia falhado e a causa fundamental foi o uso da razão como mecanismo de subordinação e domínio de classe.

Esses intelectuais se valeram das categorias marxistas como forma de interpretação da dinâmica social, uma vez que seus estudos foram muito influenciados pelas revoluções proletárias do seu tempo, principalmente pelo êxito alcançado na Revolução Russa de 1917, lideradas por Lênin e, por consequência da dimensão alcançada pela Revolução, a Europa Ocidental torna-se conhecedora da ação proletária de reconstrução da sociedade.

Esse princípio de mudança e a crença na possibilidade de negação da inexorabilidade do mundo capitalista, crença essa gerada pela ação proletária, faz com que muitos intelectuais à época se envolvam na compreensão da estrutura social a partir das mesmas categorias do marxismo, a saber: as leis da dialética em Hegel e Marx, a compreensão dos conflitos de classe como mecanismo que impulsiona o desenvolvimento na história e a teoria da revolução proletária como fundamento para construção de uma sociedade justa.

A abordagem da primeira geração de intelectuais de Frankfurt foi direcionada na compreensão da dinâmica social, de constituição da Teoria Crítica e de análise em torno da possível emancipação dos sujeitos. Sobre as defesas teóricas desses autores, trataremos em seguida.

Da segunda geração dessa Escola, destaca-se o pensamento de Jurgen Habermas que analisa e ultrapassa, em termos de fundamento teórico e interpretativo, a abordagem dos

primeiros frankfurtianos. Para este autor, o projeto do sujeito do Iluminismo deve ser ainda reificado e noção de falência do projeto de emancipação deve ser (re)analisado para determinação das lacunas. Entre elas, Habermas destaca a possibilidade do uso esclarecido da razão no processo de reconstrução da sociedade.

A defesa clássica deste autor é de que a modernidade que propôs o uso da razão como mecanismo de emancipação, viu-se subordinada ao modelo de organização e produção que retirou do homem e da mulher a capacidade de ação consciente. Nesse caso, o que era fundamento de uma ação para liberdade e conscientização, tornou-se mecanismo de dominação e reforço das relações de poder no que tange ao modelo produtivo e a ação coletiva.

Para Habermas, a razão, quando utilizada nessa perspectiva, deve ser entendida como Razão Instrumental, que serve como "instrumento" de produtividade à mercadoria e não ao sujeito. Conforme argumenta Matos (2005), não há possibilidade de uso esclarecido da razão e, do mesmo modo, não há possibilidade de consciência e formação política.

No segundo caso, e como possibilidade e reafirmação da formação social, uso do poder imaginativo e de pensamento lógico, Habermas utiliza o modelo dialógico em comunidade como referência para estabelecer o que ele identifica como "Razão Comunicativa". Esse conceito será bastante utilizado para identificação e compreensão das formas de envolvimento e participação populares nas lutas de classes ou comunidades.

Na interpretação desse autor, este tipo de Razão se constrói a partir do encontro subjetivo entre participantes do mesmo grupo identitário, em um cenário de demandas coletivas e envolvimento intencional.

Para Habermas, a noção de emancipação humana só pode acontecer através da interação simbólica, esclarecida e direcionada, cuja determinação não advém das imposições do Estado, nem por direcionamentos unilateriais, mas através de pessoas que se encontram, dialogam, definem procedimentos e agem a partir do que ele identifica como redes comunicativas. A razão comunicativa cria condições objetivas para o agir conunicativo.

Nas propostas do autor, a teoria do agir comunicativo teria sentido quando vinculada à teoria da consciência moral. Nesse aspecto, a perspectiva do agir comunicativo está diretamente ligada, como forma objetiva de tradução, às ações orientadas para o entendimento mútuo (HABERMAS, 1989, p. 39), em que os envolvidos no processo de comunicação são, ao mesmo tempo, agentes do discurso por iniciarem o processo de elaboração de argumentações específicas, direcionadas para resolução de problemas coletivos e, do mesmo

modo, são produtos dessa mesma argumentação, visto que os enunciados são fundamentados em pretensões de validade e constituem discurso que visa à compreensão mútua e consensual.

Nessa mesma linha, Habermas (idem) avança na definição de agir estratégico que pode ser traduzido como as práticas individualistas em certas condições sociais, ou a utilização política de uma força, ou as "ações orientadas pelo interesse para o sucesso".

Nesse caso, é possível observar, na leitura desse autor, que a proposição de construção de consensos, argumentações fundamentadas em pretensões de validade e a atribuição ao sujeito da capacidade de estabelecer comunicação e envolver-se na resolução de problemas.

Estes são elementos que irão conformar a sua defesa em torno da ação coletiva, em função de envolvimento na construção de esclarecimento em torno dos problemas que envolvem coletivos e, junto a isso, a construção de resoluções ligadas ao interesse do coletivo.

Pela densidade da abordagem do autor e a necessidade de desenvolvimento dos seus conceitos e o seu lugar, nesta pesquisa, avançaremos na exposição da obra desse autor nas próximas páginas, porém com o caráter de síntese, não aprofundando todos os conceitos de sua obra.

A escola de Frankfurt se coloca numa condição diferenciada à sua época pelo fato de que sua crítica foi contundente e fundamentada na explicação dos elementos que causam ruptura no pensamento moderno, que definia o homem na sua condição de perfectibilidade e elevava à inexorabilidade da evolução como fundamento.

Os Frankfurtianos lançam as bases para se fazer uma releitura dos princípios de modernidade, mas, como lido anteriormente, essa emancipação insustentável pontuada por estes intelectuais, vai ser revisitada por Habermas e esse autor nos permite compreender como a ação dos sujeitos, a ação coletiva e intencional permite analisar as possibilidades de emancipação gerada pelo encontro, pela argumentação, pela clareza frente aos problemas sociais e pelo envolvimento do coletivo. É a tese defendida pelo autor.

Nesse caso, mesmo não sendo a escola o elemento exclusivo ou principal de análise desses intelectuais, entendemos que a escola ocupa um lugar importante na construção da crítica. Pelos escritos, principalmente de T. Adorno e M. Horkheimer, a escola é entendida como um lugar de reprodução, a escola burguesa, a escola do capitalismo em ascensão no início do século XX, mas, ao mesmo tempo, esses autores que situamos como elemento de pesquisa, defendem a possibilidade de formação crítica através da escola.

Na “Dialética do Esclarecimento” (1947), a escola figura o papel de núcleo onde é possível uma formação do sujeito, dentro da proposta da Teoria Crítica. Porém, esses autores não trabalham com a categoria “emancipação” como possibilidade da escola e sim com os

processos de esclarecimento advindos da formação do professor, da ação educativa da escola e, principalmente, pela opção da escola em "desencantar o mundo" e oferecer para o estudante as interpretações do mundo sob a égide da dialética. No caso de Adorno, a dialética negativa.

Na obra "Educação e Emancipação" (2010), há uma afirmação de Adorno que é partilhada por M. Horkheimer sobre a fragilidade da crença entre os educadores em torno do inexorável fracasso do projeto de educação emancipatória, de base racional, positivista.

Esta crença marcará o pensamento de Habermas, pois este autor verá uma divergência em projeto, configuração, finalidade da modernidade e sua concretização. O debate em torno do que será concebido como projeto emancipatório, a partir das incursões da modernidade, será alvo de análise de diversos autores. É Habermas que lançará as bases para um tipo de interpretação positiva sobre o cenário construído à sua época.

Entendemos que a ação da escola é considerada como ação coercitiva e, por vezes, determinante da formação do sujeito, para domesticação ou o seu inverso, a liberdade, o esclarecimento e livre iniciativa. Pesquisar a escola e seus mecanismos de participação implica considerar essas categorias e reflexões iniciadas pelos frankfurtianos. Porém, é preciso entender o significado de educação em Adorno como etapa necessária para compreensão do que vem a ser sua proposta de emancipação.

Esses dois autores, Adorno e Horkheimer, defendem que, mesmo com o fracasso do projeto de modernidade em torno da prometida plenitude, felicidade e circunstância da livre reflexão na sociedade, ainda assim é possível verificar a possibilidade de a educação emancipatória se desenvolver.

Partem ainda da reflexão kantiana de esclarecimento como condição *sine qua non* para efetivação desse processo. Esclarecimento aqui identificada como a capacidade de reflexão destituída dos elementos condicionantes externos, entre eles os elementos e ideologias vindas dos meios de comunicação (em específico a televisão) e as instituições formadoras do campo moral, mas, basicamente, os elementos da Indústria Cultural. Elementos que criam no sujeito um tipo novo de consciência que inibe a reflexão crítica e sugere um tipo de controle que sujeita o indivíduo à condição de autômato.

Seguindo a linha kantiana, o "Esclarecimento" é uma conquista individual e deve ser exercido (ou conquistado) pela iniciativa dos sujeitos ou deve ser garantido pela ausência de uma educação corruptora desenvolvidas nas escolas e nas famílias.

Sobre este fundamento, principalmente Adorno defende que a finalidade da educação é construir condições para que as grandes tragédias da humanidade não se repitam, entre elas o grandes genocídios vistos ao longo da história, em específico, as atrocidades feitas pelos

alemães na segunda grande guerra, educação contra as manifestações anti-civilizatórias e contra Auschwitz.

Para este autor, a educação emancipatória é uma educação contra a barbárie, esta, aqui entendida como a inclinação do homem à violência e sua efetivação. Para isso acontecer, o tempo de formação a que se deve dedicar um tempo especial é a infância e a ação coerente das escolas é promover o livre raciocínio e o questionamento constante. Nas palavras do autor:

> Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil,sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permitem tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes (ADORNO, 1995: 123).

Com o intuito de aprofundar a análise, o autor faz um cotejo com os textos de Freud e sua psicanálise na tentativa de compreender de que maneira as manifestações de violência, de uso da força, da repulsa e da resistência à convivência vão se constituindo como presença efetiva no espaço social. Esta análise é utilizada como primeira referência à interpretação da ação dos indivíduos e como costrução do comportamento social.

Para este outro autor, as manifestações de agressividade nos homens e mulheres são características da sua própria natureza. Nesse caso, do mesmo modo que os autores do século XVIII e XIX, sobretudo os autores Iluministas, Adorno vê, nas obras de Freud, um modo de interpretar a manifestação do homem em favor da violência e dos atos persuasivos, com caráter moral e modelam o comportamento "alienado" dos homens e mulheres na sociedade.

> De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo o que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e o individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideais de pouca ou nenhuma credibilidade(ADORNO, 1995:122).

Para Adorno, a escola, ao invés de exercer o papel de cenário de manifestação autoridade e ação severa e de sujeição dos estudantes, deverá exercer um papel importante no processo de socialização das crianças, não perdendo o ideal moderno na escola que é fazer com que haja o domínio e a sujeição dos instintos e a livre ação/formação do espírito, na sua forma moral.

Os fundamentos para essa educação, portanto, estão na garantia da autonomia na formação dos estudantes no espaço escolar, o cultivo da razão como mecanismo de singularização do sujeito e a construção de posturas crítico-reflexivas em torno das influências modeladoras externas, nesse caso as ações da Indústria Cultural em específico. Para Adorno, a educação que se pretende emancipatória deverá cumprir essas exigências.

O que é desenvolvido nesse espaço (escola) possui um reflexo intenso e direto sobres comunidades que circundam no seu entorno. Estas, por sua vez, estabelecem um nível de envolvimento que vai desde a projeção familiar (o caso dos filhos que precisam aprender por uma questão antropológica- ser humano, e por uma questão social, de aceitação em um grupo ou somente pela possibilidade de ascensão) até o envolvimento para estabelecer uma relação de sentido com o saber divulgado pela escola ou mesmo para tornar a escola um espaço de legitimação das identidades sociais.

Nesse caso, entendemos que, em última instância, ou como saber velado ou ainda como não esclarecido, a ação organizada, as investidas sobre a instituição pública e a manifestação de inquietações traduzem o processo emancipatório sobre as comunidades e as pessoas que a compõem. O nível de interação que se segue nos Conselhos Escolares, objeto de nosso estudo, nos dá sinais que podemos interpretar na perspectiva de Habermas como processos emancipatórios em desenvolvimento.

Para esta investigação, os conselhos escolares, situados nas escolas em espaços urbanos se mostram como campo de conflitos, de dualidades, de contradições, de protagonismo social, de busca de legitimação de práticas políticas e, como consequência, ações que mobilizam os sujeitos em torno do seu processo de superação ideológica.

Nesse conjunto de ações que compõe a realidade social, encontramos o saber como mecanismo simbólico utilizado pela escola como estratégia de aproximação e de diálogo com as populações a ela vinculadas.

Ainda em Habermas, pode-se afirmar que a questão da ação coletiva só é possível quando a razão que fundamenta as ações é utilizada como mecanismo de coesão social, quando é utilizada dentro de uma perspectiva sistêmica, criando uma espécie de normatização de posturas e, ao mesmo tempo, permitindo a construção de uma rede comunicativa, cuja

estrutura simbólica permite a entrada dos novos membros do grupo, a legitimação das ações pela partilha de interesses e pelos vínculos de interdependência.

Dessa forma, é possível tratar do conceito de razão comunicativa como a estratégia e o modelo para explicar os níveis de vinculação que sustentam as práticas, as ações, a subjetividade e as mobilizações dos grupos em torno dos objetivos comuns.

Ao tratar sobre democracia deliberativa encontramos, nesse mesmo autor, um debate profícuo em torno das práticas deontológicas das comunidades inseridas no debate em torno da diferenciação entre comunitarismo e universalismo.

Os dois pressupostos teóricos possuem uma gênese distinta. De um lado, temos um universalismo de inspiração kantiana a um comunitarismo de inspiração hegeliana. Autores modernos mostraram as limitações de muitas das críticas comunitaristas na medida em que ainda pressupõem valores liberais de modelos universalistas.

Habermas argumentou de maneira bastante convincente contra a identificação do comunitarismo com um republicanismo de inspiração rousseauniana (HABERMAS, 1998). Feitas tais ressalvas, o comunitarismo pode ser compreendido como uma reformulação teórico-política do ideal republicano da comunidade enquanto fundamento, princípio ou justificativa racional da sociabilidade e da justiça, numa rejeição explícita do ideal de autonomia individual.

Assim como o contrato social e o princípio da universalidade servem para fundamentar, balizar ou justificar modelos universalistas liberais (neo-contratualistas), o ideal da comunidade e suas ideias correlatas (tradição, eticidade, língua, história, identidade cultural, étnica e religiosa) são evocados numa argumentação comunitarista recorrendo não mais ao ideal revolucionário marxiano, mas à concepção hegeliana de comunidade (*Gemeinschaft*) que permeia todas as relações e instituições sociais, integrando as esferas privadas e pública (família, sociedade civil-burguesa e Estado).

Habermas aceita as principais premissas da crítica comunitarista, desde que não incorram em uma falácia naturalista ou no reverso do círculo hermenêutico que caracteriza a nossa impossibilidade de prescindir de pré-compreensões do mundo da vida, como se a eticidade, o *ethos* social, o *modus vivendi* ou a socialização pudessem justificar em termos normativos os dados empíricos da vida comum (HABERMAS, 1998, pp. 310-313).

Embora o termo “comunidade” não seja, ele mesmo, inequívoco ou isento de polissemia, podemos fazer menção a quatro características fundamentais de forma a diferenciar a especificidade teórico-política do comunitarismo:

1.Toda comunidade pressupõe uma ideia de bem comum, seja através de interesses ou fins comuns, seja através de valores ou qualidades comuns, capazes de assegurar a coesão e integração de um grupo social qualquer --associações voluntárias, comunidades, estamentos, corporações.

2.Os ideais liberais de liberdade e igualdade implicam uma correlação fundamental com a fraternidade na acepção francesa (*liberté, égalité, fraternité*) na medida em que a solidariedade e a intersubjetividade são pressupostas no próprio sentido de pertença inerente a um grupo social.

3. Sentimentos morais não podem ser adequadamente expressos em termos individuais, o que inviabilizaria a articulação deontológica entre uma justificação transcendental ou procedimental e uma aplicação moral empírica. Há o argumento contra o individualismo metodológico dos modelos contratualistas liberais precisamente pela negligência das práticas e crenças de pano-de-fundo, num nível de normatividade tácita que perpassa os sentimentos morais na vida cotidiana e no senso comum.

4. A mediação se faz necessária para darmos conta das interrelações entre indivíduos e sociedade, da intersubjetividade de toda relação humana e da própria individuação através da socialização. Somente pela eticidade podemos passar do ideal universalizável de uma moralidade particular à efetiva realização da sociabilidade, unindo direito e moral, ética e política.

Finalmente, neste construto teórico temos a questão do igualitarismo, decorrente da própria formulação do princípio de equidade e do princípio da diferença, não apenas na ideia de igualdade de oportunidades, mas ainda no primeiro princípio da justiça, da igual liberdade.

Se o liberalismo político não pode se sustentar separadamente do igualitarismo e do seu ideal consequencialista de "racionalidade deliberativa", termina por articular as liberdades básicas e o princípio liberal da tolerância numa versão liberal de republicanismo democrático (vontade geral e igualdade política), o que nos remeteria à concepção habermasiana de soberania popular. Afinal, trata-se aqui de uma teoria da democracia liberal constitucional que visa a promover a liberdade igual para todos e a igualdade de oportunidades, na medida em que as desigualdades são aceitáveis para os menos privilegiados.

Ao contrário do individualismo possessivo do modelo hobbesiano e das diferentes versões de libertarianismo, a concepção democrático-deliberativa de justiça retoma uma concepção de justiça como imparcialidade e não como decorrente de um regramento entre interesses conflitantes.

A teoria discursiva da democracia deliberativa não defende tampouco um igualitarismo radical, como em modelos comunitaristas ou ainda em defesa irrestrita do Estado de bem-estar. Tal seria a concepção de uma terceira via social-democrata, na medida em que esta se identifica com várias teses do procedimentalismo liberal e da democracia republicana sem, no entanto, reduzir-se a suas versões mais extremas.

Em Habermas ainda encontramos outros conceitos que nos ajudam na compreensão do que ocorre no cenário educativo brasileiro, quando procuramos investigar a institucionalização e legitimação das práticas populares em torno da escola. Encontramos, nesse autor, além da defesa da postura hermenêutica do pesquisador, a fundamentação de uma teoria crítica da sociedade, uma teoria do comportamento humano, uma análise do conjunto de regras morais para a vida, que afirmam a infra-estrutura da linguagem humana, do conhecer, do agir e da cultura (Habermas, 1989, p. 39).

No interior dessa teoria crítica, encontramos o conceito agir comunicativo correspondendo às "ações orientadas para o entendimento mútuo", em que o ator social inicia o processo circular da comunicação e é produto dos processos de socialização que o formam em vista da compreensão mútua e consensual. Neste aspecto é possível facilmente identificar características do modelo de participação definido e organizado nos Conselhos Escolares.

Por fim, cabe registrar que a obra de que constitui os postulados habermasianos se encontra em quatro grandes teorias, a saber: “A teoria do Agir Comunicativo”, quando o autor discute o papel da linguagem nos espaços sociais e seu potencial para construir ou não consenso e conflitos; “A ética do discurso”, quando o autor discutirá questões relacionadas à ideia de verdade no campo científico e fará uma revisão da obra de Goerge H. Mead.

Nessa etapa da produção, Habermas apresentará os fundamentos do que ele chama de princípios éticos para convivência humana: o reconhecimento do outro e a não-coação da comunicação e a disposição para solução de problemas e a fundamentação de normas através do discurso livre e igual (mesmo campo semântico).

Nas discussões sobre “sociedade civil e democracia deliberativa”, o autor faz uma apresentação dos conceitos de “Faticidade” e “Validade” e os usa na interpretação do campo científico e da dinâmica das instituições na sociedade. Ele discute o conceito de “mundo da vida” e analisa o papel da mídia, a associações, enfim, sociedade civil e seus papeis dinâmicos na construção de conflitos ou na dissolução desses.

Por último, este autor apresenta os fundamentos do que se chamará a “Política prática”. O fim desta discussão é o projeto emancipatório que se efetiva através de duas nuances:

1- *Movimentos de Resistência* e organização de núcleos comuns em uma estrutura republicana e,

2- *Esclarecimento.* Este conceito oferece as bases do que será chamado e analisado por Habermas de "projeto de modernidade". Segundo ele, o Iluminismo- Francês e Alemão- ofereceu ao mundo o projeto emancipatório pela razão, questionamento das estruturas hierárquicas da sociedade e elevou o povo e a laicidade ao nível de "bandeiras" de reestruturação social.

A perspectiva de Universalismo é também a defesa de J. Habermas quando no debate sobre o projeto de modernidade revisitado. A crítica sustentada pelos intelectuais da primeira geração de Fankfurt (Escola Crítica) é sobre a modernidade e a supremacia da razão que gerou um totalitarismo racional, manifesto através do uso exarcebado do saber como forma de dominação ideológica, pela força e pelo extermínio (o caso dos judeus europeus).

Além disso, o uso da razão (razão instrumental) como mecanismo de dominação sustentou o conflito entre duas instâncias denominadas por Habermas de "Mundo da vida" e "Mundo do Sistema".

No segundo há um conjunto de ações estratégicas para o alcance sistemático de resultados e os sujeitos utilizam uns aos outros (relações de poder) para atingir os fins pré-determinados e não há o debate sobre os pressupostos ou as pretensões de validade da ação.

No primeiro aspecto, o "mundo da vida" ou do "vivido", Habermas utiliza o conceito de intersubjetividade para tratar do modelo de interação visto entre as pessoas em comunidade.No primeiro, as ações são estratégicas e constituem uma articulação dos meios para obtenção do controle e dos fins. Este é, para o autor, o campo da economia, da política e no mundo do vivido imperam outras lógicas. Os sujeitos interagem buscando o consenso e as ações são comunicativas.

No mundo do sistema não há lugar para a ação comunicativa, pois, no sistema econômico, o dinheiro substitui a linguagem e, no sistema político, a linguagem é substituída ou utilizada para obter poder e domínio sobre os outros.

No mundo da vida, portanto, há um processo de interação que permite o encontro de postulados, verdades em processo de legitimação (apreensões e representações iniciais) que deverão ser submetidas ao confronto de ideias para se estabelecer como válido. O que significa que, quando direcionado para problemas no espaço da comunidade e da instituição, a base do debate terá como referência a superação de conflitos e o tipo de envolvimento argumentativo será chamado aqui de "razão comunicativa".

Na obra deste autor é possível revisitar elementos de educação circunscritos no campo especializado e compreender as aproximações estabelecidas com o projeto de uma pedagogia crítica, que possui uma das mais representativas marcas intelectuais nos seus escritos: visualizar, mesmo em terreno árido, possibilidades de reconstrução dos modelos teóricos estabelecidos e uma elaboração teórica capaz de desafiar os mais céticos e convidar novos coletivos de intelectuais à revisão do caráter axiológico do pensamento, dos ritos e da tradição das escolas no momento identificado pelo autor como pós-moderno.

Nessa perspectiva, é possível identificar, na obra de Jürgen Habermas, o fundamento de uma educação que se projeta como emancipatória e, ao mesmo tempo, compreender este modelo inserido no novo contexto social (uma modernidade com outras configurações), torna-se um imperativo, pois, segundo afirma, só é possível pensar em um novo projeto de sociedade, reinventar, ampliar, efetivar os princípios da Revolução e do Iluminismo, ou criar as circunstâncias de manifestação dos princípios de organização social, se estes forem concebidos no interior da coletividade, em um novo *ethos.*

Em Habermas, encontramos o fundamento para uma educação diferenciada, sobretudo pelo compromisso estabelecido quanto à construção de um modelo epistemológico que concebe como possível a ação humana significativa dentro de um cenário de ações coletivas em detrimento à inclinação individualista defendida pelo ideal positivista e por uma leitura equivocada do projeto de modernidade.

Nessa leitura, a assunção dos papéis sociais sucumbe ao determinismo institucional e, por consequência, haverá uma redução dos sujeitos em sociedade, comportamento intelectual combatido veementemente por este autor que coloca em evidência outra forma de ver o papel dos sujeitos e da construção de seu processo identitário e projeto de emancipação coletiva.

Sobre este modelo de formação individualista, que se fundamenta na crença de que o sujeito epistêmico é aquele que é capaz de produzir pensamentos claros, distintos, de tirar de si a certeza do seu conhecimento, o que foi concebido a partir da compreensão de que as realidades externas produzem nos sujeitos estados internos ou mentais que são ideias e representações, Habermas propõe uma formação educativa livre de toda normatividade institucional e de todos os princípios estabelecidos *a priori* como forma de alcançar uma educação objetiva e concebida pelos espíritos livres.

Nesse caso, a possibilidade de alcance deste tipo de educação em Habermas, só pode se concretizar no cenário coletivo, no diálogo indistinto com as pessoas e a submissão das suas representações à análise e formulação coletiva, sendo possível, então um movimento reflexivo que possui sua base em uma razão comunicativa que sugere uma nova epistemologia

do sujeito social e o reconhecimento de que os processos de dominação devem ser superados pelo esclarecimento coletivo ou ainda pela crítica ao pensamento e à lógica utilitarista que se impôs à modernidade.

Nesse sentido, é possível ler em Habermas o fundamento de uma educação crítica que se mantém pela possibilidade de encontrar, no homem em sociedade, os elementos para a superação da racionalidade instrumental a que foi submetido.

Além disso, a finalidade da análise social concebida pela primeira geração de Frankfurt, de recuperação, na filosofia antiga, dos elementos de pensamento social que se ocupavam exclusivamente dos valores, dos juízos e dos interesses da humanidade para integrá-los em um quadro de pensamento que pudesse dar à ciência social um desenvolvimento novo e justificável, foi ampliada por Habermas anos mais tarde.

A sua teoria do agir comunicativo e da razão comunicativa permitiu a compreensão de que uma das raízes da ascensão do homem à condição de agente da práxis estava decididamente no diálogo e na formação educativa livre dos mecanismos de dominação institucional, dos valores e práticas pré-concebidas e no exercício intelectual que considera as representações de sociedade estabelecidas pelo coletivo.

Em Habermas, o projeto educativo se perpetua como fundamento para o que vai ser o projeto real de formação moderna, baseado na formação do espírito livre e na organização de uma prática coletiva que possui sua maior referência no uso coletivo das representações, envolvimento na ação e desenvolvimento da razão comunicativa, nesse caso, sendo possível no contexto coletivo e após um preparo da mente imersa em um processo de educação.

Este autor sugere que, a partir de uma nova visão de modernidade, seja possível reinventar o ideal iluminista e não fazer como foi proposto no plano interpretativo pelos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt: compreender tempestivamente a modernidade como projeto sucumbido pela instrumentalidade da razão.

Essa compreensão da razão que serve a um modelo produtivo, ao fazer, ao inventar, da produção em larga escala, avançado no sentido de ampliação das forças e do poder unilateral (instrumental na sua forma de existência), não permite pensar nem visualizar possibilidades de emancipação, por consequência este tipo de razão manifesta na passagem do século XIX para o século XX, principalmente no contexto de guerras, evidenciou o fracasso do projeto moderno de emancipação humana através de seu próprio condicionamento ontológico.

O legado da primeira geração da Escola de Frankfurt é de um pessimismo com fundamento e uma ação de descrença do poder “libertador” da razão, da mesma forma a

interpretação sugere que, nessa perspectiva, retirada do homem uma capacidade que se desenvolveria no seu íntimo, manipulável apenas por ele mesmo, colocou-o em uma condição de instabilidade.

A mesma modernidade que configurou esta razão e um conjunto de narrativas que permitia ao homem certa apreensão da realidade e a consequente segurança das ações e alcance das suas finalidades, mesmo com o seu contrário, gerando certo reducionismo na ação humana, permitiu a estabilidade que colocava com status de inexorabilidade, o desenvolvimento e a emancipação como consequência e condição *sui generis* da vida coletiva.

O uso da razão como mecanismo de dominação e redução da condição humana frustrou todas as interpretações positivas sobre o processo de esclarecimento humano como ato coletivo, lançando a ermo qualquer relação entre vida coletiva e processo de construção de consensos via uso esclarecido da razão.

O processo educacional, por sua vez, sempre creditou as práticas socializadoras, o acesso aos elementos culturais desenvolvidos ao longo do tempo como sendo função das instituições formadoras e, assim, o processo de educação garantiria ao homem um tipo de emancipação, condições para pensar e agir de maneira autônoma e livre, sendo possível alcançar de forma imediata liberdade de todo o processo regulador, coercitivo pela força ou por ideologia.

A educação assim concebida é um processo pelo qual o indivíduo vai construir sua humanidade. Nesta concepção, as escolas são consideradas locais privilegiados na formação de sujeitos racionais e autônomos. As escolas ocupam, por essa razão, um local privilegiado nas narrativas utópicas, aquelas que vislumbram para a humanidade maior felicidade e liberdade no futuro.

Como afirmamos em parágrafos anteriores, a proposta deste autor não se limita ao conjunto de postulados para fundamentar uma educação emancipatória, mas o seu trabalho fundamenta uma análise sobre a estrutura e a possibilidade de processos emancipatórios no contexto da formação do sujeito.

O conceito de “Agir estratégico” compreende as práticas individualistas em certas condições sociais, ou a utilização política de uma força, ou as "ações orientadas pelo interesse para o sucesso".

Nesse contexto, compreendendo a complexidade da investigação no campo de conflito, contradições, tentativa de superação de desigualdade e afirmação de papéis sociais e do local de partilha de elementos simbólicos e lutas coletivas, situamos outros conceitos que deverão servir para uma hermenêutica social à luz do pensamento de Hannah Arendt,

especificamente quando nos estudos sobre *estrutura, movimento e contradição política* em espaços comunitários, ou na acepção da autora, em micro-sociedades, espaços de manifestação do poder e da autoridade.

3.3 Analítica em Hannah Arendt: Crise da educação e a necessidade de redefinir papéis sociais

Os conceitos analisados por Hannah Arendt nos ajudam na interpretação do que ocorre no contexto sócio-educacional da atualidade, uma vez que coloca em evidência a noção de crise da autoridade, crise do poder e seguindo a mesma linha, crise nas instituições e nos oferece sentidos para a compreensão dessa abordagem e possíveis saídas institucionais e, quiçá, comunitárias.

A autora constitui um *corpus* teórico para analisar elementos da contemporaneidade, principalmente o cenário desenvolvido no século XX, anunciando que houve uma desestruturação dos princípios reguladores e, por consequência, uma desestruturação nos espaços de formação institucionalizados.

A origem dessa análise está na problemática identificada pela autora (ARENDT, 1992) quando se estudam as tradições culturais, os movimentos e as práticas de liberdade, o poder e as ações das instituições contemporâneas, problemática identificada como perda de legitimidade cuja manutenção da estrutura se dá pela aceitação e experiência de liberdade e da autoridade como fundamento da vida coletiva. Quando estes elementos começam a perder legitimidade, as instituições entram em crise.

Trabalhando com os conceitos de *"Autoridade", "Liberdade" e "Poder"*,entramos no universo dos debates que esta autora pontua como importante para compreensão do contexto atual e do comportamento das comunidades em torno das instituições. Nesse caso em específico, situamos as noções trazidas por Habermas (1998) em torno das redes comunicativas como sendo um fenômeno social e estratégia utilizada pelas comunidades para assegurar unidade e poder de alcance do que fosse interesse coletivo.

As redes são estratégias comunitárias. Tem sua base no uso deliberado, consciente da razão. Não são naturais, espontâneas, são deliberadas e se manifestam na disponibilidade e compreensão do coletivo como sendo necessárias à estruturação das bases de convivência. São constituídas de símbolos e servem para explicação dos comportamentos individuais e coletivos, uma vez que o nível de envolvimento das pessoas em comunidade explica suas representações e como lidam como estruturas que estão em crise no conjunto maior da

sociedade. Há um direcionamento da razão para fortalecer a comunicação e uso para gerar estabilidade e alcance coletivo de bens, de resolução de problemas coletivos e de apoio em lutas e ações comunitárias.

Aportamo-nos nessa dimensão da análise da autora para subsidiar a discussão sobre o que acontece no interior das instituições escolares públicas. A chamada "crise" que os autores do pós-guerra sinalizaram como realidade das instituições públicas ocidentais e do próprio Estado.

No caso da escola brasileira, encontramos indícios de um movimento de reconstrução das suas bases de formação e constituição. Encontramos nas práticas escolares, institucionais manifestações de um compromisso com os princípios históricos da escola, no caso da escola ocidental, com influência no republicanismo francês, mas com marcas que caracterizam a construção da escola brasileira como a defesa de uma escola popular, uma escola, mesmo vinculada ao Estado, mas um espaço cuja base política é a autonomia, mesmo relativa, mas uma autonomia proclamada e que tenta manifestação nos programas e na relação com a comunidade.

No espaço inverso, há um encontro proporcionado pelo tempo e envolvimento popular, um encontro entre instituição e grupos comunitários e isso, necessariamente, no cenário contemporâneo, sugere uma alteração na realidade educativa. Aqui cabe uma ressalva importante: a noção de autoridade e as formas de manifestação de poder são colocadas em relevo pela necessidade afirmação os novos papéis sociais gerados nos espaços coletivos.

Há um encontro entre a demanda por formação política e tentativa de reafirmação dos planos de estruturação familiar e reafirmação dos laços e compromissos comunitários. Na acepção de Hannah Arendt (1992), há uma demanda de formas legítimas de manifestação de poder, na formação de base, na estruturação da tradição familiar e na constituição dos espaços de formação escolar. No espaço escolar, as relações estabelecidas são, a seu modo, relações de autoridade.

Apesar do enfoque sobre o processo educacional não ser tão expressivo quanto aos seus estudos em torno da política e da filosofia, mesmo assim, o que escreveu sobre a estrutura do ensino básico, a forma de organização e suas finalidades foi suficiente para ter estes escritos como uma referência para análises posteriores em torno do sentido político e filosófico da educação.

Sua análise foi realizada considerando o contexto norte-americano como lugar de interpretações e, principalmente, a estrutura de educação em um país cuja definição de grupo está baseada no conceito real de diversidade e, nesse caso, o conceito de diversidade oriunda

da migração de diversos grupos sociais para a cena norte-americana. A autora analisa esse fato considerando sua dimensão política e como essa realidade interfere na elaboração de processos pedagógicos no país.

A interpretação da educação como ação socializadora e a relação com o campo político é uma perspectiva que aproxima a leitura de Hannah Arendt dos autores anteriormente estudados e, sobre estes aspectos, vários estudos foram realizados, demonstrando que ~~a~~ existe uma dimensão no processo pedagógico que vai além das funções e interesses meramente escolares, tornando a educação um problema político de natureza estratégica nos países.

Há, no cenário de estudos em educação nacional, um interesse crescente na análise realizada por Hannah Arendt em torno da formação educacional. Mesmo considerando que este tema não é central nos seus escritos, mas aparecendo na sua obra como sinalizações, referências esparsas, a questão da formação educacional foi objeto de análise dessa autora e, às vezes, mesmo apenas figurando como questão secundária, há pesquisadores que lhe conferem um papel estratégico na análise da educação e função da escola no século XX.

A temática educacional aparece em textos da autora como nos exemplo: A crise da Cultura ou na série de conferências "Considerações sobre filosofia moral" e se torna elemento sistemático e central de análise quando na publicação do ensaio "A crise na Educação" de 1958, que nos oferece uma leitura profunda e específica sobre a estrutura do ensino nos Estados Unidos e a difícil relação entre interesses educacionais nacionalistas e a necessidade de estabelecer novos processos de socialização para crianças oriundas de países diversos que precisavam aprender as noções básicas de cidadania -como aprender o idioma- e se desenvolver dentro de um contexto com novas regras que regulam a vida social.

Para a autora, é a escola que desenvolverá um papel estratégico nesse processo e de tal modo que esse papel é elevado, na sua análise como ultrapassando o espaço institucional e chegando ao nível de papel político específico.

Sobre a análise das consequências do ato educativo, a autora problematiza o processo formativo considerando-o como etapa fundamental da constituição do próprio sujeito. A ideia de pertencimento a um mundo provocado pela educação oferece a cada sujeito, diante da breve e fugaz experiência de vida, uma dimensão de potencial profundidade histórica.

Por considerar esse processo como a única possibilidade de inserção no mundo, no mundo pensado em termos culturais, políticos, materiais e simbólicos, Hannah Arendt considera que a experiência de socialização, desenvolvida em função do processo de escolarização deve garantir ou até mesmo exigir a aprendizagem de suas linguagens, de suas

práticas e dos usos e sentidos que lhe atribuímos. Implica, pois, a necessidade de criação de um processo de iniciação para aqueles que ainda lhe são estrangeiros -os novos que chegam ao mundo- venham a poder nele se sentir em uma casa comum, em um mundo comum.

A ideia de estrangeirismo e migração fará parte de toda a abordagem da autora, quando na sua interpretação sobre a direcionalidade do processo educativo: socializar os novos, os que são iniciados no mundo, os *enói* na leitura grega.

Em todo o caso, para a autora, a educação tem um sentido privado e um sentido público, sendo o sentido privado o campo da formação subjetiva e de individualização. Do mesmo modo, a autora concebe a dimensão pública da formação educacional como aquela que se manifesta pelo compromisso de renovação de um mundo comum e da preservação da liberdade, entendida como potencial para construir algo novo e imprevisível. Nesse caso, como fica evidente nestas primeiras palavras, não é possível desvincular a produção intelectual de Arendt sobre educação ao campo da política e da filosofia.

As grandes questões nestes campos que mobilizaram a autora podem ser objetivamente assim pontuado: a pluralidade como razão de ser da política e esta como domínio em que a liberdade pode se realizar como fenômeno tangível e público; a fabricação e a ação como modos humanos de criar um mundo comum e transformá-los num espaço em que a singularidade de cada agente possa vir a se revelar por meio de atos e palavras.

Essa forma de pensar a educação, contendo uma estreita vinculação ao campo da política e da filosofia, marcará toda a obra de Arendt que se aproxima ou que focaliza a reflexão sobre a educação e suas consequências para o sujeito e para a sociedade. A finalidade desse processo pode ser assim objetivamente apresentada: para garantir a ideia de pertencimento ao mundo comum, os processos educacionais devem criar condições para a apropriação deste mundo (material e simbólico) que ao seu tempo, permitiria a renovação e durabilidade das estruturas sociais do ponto de vista daqueles que se apropriam.

A conquista desse legado significa a própria conquista do ser sujeito; a possibilidade de tornar-se alguém, poder iniciar algo novo nesse mundo e por ele responder. Responsabilizar-se por este processo é o papel da educação (formal), o seu sentido, entendido como formação voltada para o pertencimento, a compreensão e a renovação do mundo comum.

No mais famoso ensaio sobre a educação, seus pressupostos e finalidades, *A crise da Educação* (1958), Hannah Arendt faz uma análise sobre o problema da socialização das crianças, as formas políticas em que o processo educacional passa a ser delineado e também faz uma análise sobre a nova constituição da Pedagogia que, segundo a autora,

progressivamente perde seu caráter conteudista e passa a ser estudada como um campo de técnicas de ensino.

A autora analisa as consequências dessa nova perspectiva sobre a formação dos professores, a formação dos estudantes e sobre a escola. Nesse estudo, autora também realiza uma interpretação sobre o conceito de aprendizagem e a forma como esse processo pode ser realizado em sala de aula. A partir desses aspectos, a autora realiza uma análise sobre os desafios postos à escola, as implicações do ato educativo sobre a realidade social e, mais especificamente, a forma como a dinâmica do poder e a autoridade são vistas no espaço público e como interferem na constituição dos resultados educacionais. Sobre estes aspectos, faremos descrição e análise neste momento.

Existem alguns pressupostos fundamentais utilizados pela autora na sua obra e especificamente nesse texto. São eles: 1- O problema da socialização das crianças em um país marcado pela diversidade- delinquência juvenil, comportamento transviados e violência com manifestação do desencontro de "mundos" de significação; 2- A nova constituição da Pedagogia muito influenciada pelo Pragmatismo, lançando a proposição de que vale nos dias hoje, a capacidade em fazer, a prevalência do ensino e não do domínio da matéria e do saber.

Ser capaz de "fazer" retira progressivamente do professor a capacidade de se antecipar ao estudante. Alunos e professores não se diferenciam porque não há um domínio de um campo e sim há uma apologia à técnica de aprendizagem.

O terceiro pressuposto é o que afirma que só há aprendizagem quando se é possível fazer algo. A noção de um saber baseado em um currículo padrão sai de cena e entra como protagonista a capacidade de resolver problemas do cotidiano como lavar louça ou dirigir um carro, saberes elevados agora ao nível de objetivo real de uma escola que responde a demandas do cotidiano, uma "escola significativa". Sobre estes pressupostos faremos uma breve análise a partir de agora.

O processo educacional foi visto como uma ação disciplinar e foi entendido como uma ação que se caracteriza pela dimensão moral do seu fundamento e, por consequência disso, a sociedade criou expectativa sobre o processo educacional indicando que a sua finalidade seria garantir a formação de uma geração de novos cidadãos para a cidade. Essa formação deveria ser tão efetiva e constrangedora ao ponto de dar precisão ao processo de diminuição dos impulsos instintivos como gradiente da ação em sociedade.

Corroborando com isso, Durkheim (2008) argumenta que o ato educativo é uma ação em que as gerações mais amadurecidas exercem sobre as gerações que postulam um lugar na sociedade, e para que possam exercer esse papel, todos os comportamentos morais, físicos,

intelectuais, espirituais, éticos e políticos devem ser definidos em uma esfera que se move por conscientização e mais ainda por constrangimento moral.

Esse ato disciplinador é fundamental para pensar a eficiência do ato de educar as "gerações menos amadurecida". Mesmo assim, essa defesa sofreu e ainda é alvo de muitas críticas em função de um certo pragmatismo que estaria por trás dessa defesa conceitual.

Esse posicionamento que favorece pensar a educação como uma etapa fundamental de formação da moralidade e da razão é partilhado por Hannah Arendt especificamente quando se trata da educação como processo socializador.

Sobre este posicionamento, pode-se fazer algumas perguntas fundamentais: para qual modelo de sociedade formar quando o cenário social é de diversidade? O que pensar como elementos de moralidade quando se vive as liberdades individuais e liberdades coletivas como fundamentos para existência da vida em sociedade? Em tempo, qual instituição teria legitimidade para exercer o trabalho de regulação do processo de socialização, o Estado ou as instituições gerenciadas pela sociedade civil? Estas e outras questões são possíveis de formular quando se trata de pensar a educação como processo socializador.

A autora desta referência realiza estes questionamentos em função do modelo da sociedade norte-americana que, por sua vez, vive, no contexto analisado, a complexa questão a ser gerenciada ou resolvida pela educação: criar padrões de comportamento moral que elimine progressivamente os atos de deliquência que, com frequência,~~se~~ manifestam-se entre os jovens.

Um dos argumentos que Hannah Arendt utiliza na sua argumentação sobre a finalidade e resultados sobre a escola pode ser encontrado no momento em que a autora descreve o cenário juvenil observado, identificado como um cenário de "comportamentos transviados e de violência com manifestação do desencontro de "mundos" de significação" (Arendt, 2003, p. 132).

Na própria citação, a autora revela o seu argumento de causalidade "desencontros de mundos de significação". Este argumento e fundamento na caracterização curricular das escolas americanas até o fim da primeira metade do século XX, quando a definição do que seria ensinado e aprendido pelas crianças e jovens era feito à mercê dos anseios e do campo de significação dos jovens. É a crítica em torno do modelo de ensino que se distanciava da vida cotidiana como estratégia de dar legitimidade e status de cientificidade ao saber, resistindo à incorporação de elementos do cotidiano no cânone escolar.

Esse conflito que se manifestava, no campo dos saberes, também se manifestou no campo dos comportamentos definidos como ideais para a juventude. Comportamentos que

estavam justificados em perspectivas de sociedade e de futuro para os jovens que, em muitos casos, distanciavam-se dos anseios dos próprios jovens e, desse desencontro, surgem comportamentos que se desviam da norma e ocasiona constantes conflitos.

Hannah Arendt questiona o modelo de escola e de ensino, e lança um pressuposto que sugere uma análise em torno da formação de professores, suas opções didáticas e do sentido do seu trabalho. Argumenta que a nova constituição da Pedagogia muito influenciada pelo Pragmatismo postula que vale, nos dias hoje, a capacidade em fazer a prevalência do ensino e não do domínio da matéria e do saber". Essa capacidade de "fazer", segundo o argumento da autora, retira, progressivamente, do professor a capacidade de se antecipar ao estudante.

A crítica lançada pela autora pode se confundir com o ensino que é possível verificar na contemporaneidade: o enfoque no campo prático, sobrepujando ou mesmo descredibilizando o campo teórico como um campo de menor valor. A crítica lançada pela autora faz eco quando se observam outros autores argumentando contra essa tendência de pensar e fazer o ensino dentro da lógica utilitarista como resposta às demandas do mercado.

Nesse caso, a formação humanística passa a ser visto como assumindo uma função de menor sentido para a vida do estudante. Se a lógica definidora é a do mercado, então não há sentido real em formar o sujeito para uma capacidade de pensamento crítico ou com vias de emancipação através do uso sistemático da razão, mas sim o seu inverso: eleva-se a capacidade de fazer o desenvolvimento de habilidades com fins nas linhas de produção como suposta resposta coerente à necessidade vital dos jovens e da sociedade: sobreviver materialmente.

Essa estrutura de ensino que se baseia na formação para a ação técnica e não para a reflexão pode ser vista como certa regularidade nos modelos de organização da ação didática baseada em problemas de aprendizagem ou na formação de competências e habilidades (Perrenoud, 1997).

Esses modelos avançaram na indicação de que a formação ideal para o século XXI é a formação para o desenvolvimento de competências profissionais ou propedêuticas. Hannah Arendt argumenta que, se não há preocupação nos cursos de formação de professores em torno de aprender um *corpus* teórico real, que permita entender os processos de aprendizagem e a forma de intervir nesse campo de sentidos para o estudante, e se há uma exacerbação da formação técnica, estrutural para a sala de aula, na lógica do aprender a fazer ou "aprender a aprender", haverá por consequência, uma diminuição progressiva de capacidade de reflexão por parte dos estudantes e de pensar alternativas para viver e entender a vida social.

Do mesmo modo, entre os professores, esse tipo de formação teria certo problema por propor que o ensino se define pela forma e não pelo conteúdo, ou muito menos pelo encontro forma-conteúdo. Ambos, professores e estudantes, pela crítica da autora, exercem papéis que não se distinguem, antes, são iguais na finalidade da ação: criar para si estratégicas e circunstâncias de aprendizagem que se baseiam em saberes do cotidiano, pelo argumento que fazem sentido aos estudantes e que fazem parte da vida dos que aprendem.

O último pressuposto analisado por Hannah Arendt pode ser entendido como extensão do anterior: "só há aprendizagem quando se é possível fazer algo". Esse pressuposto da escola nos Estados Unidos no século XX pode ser visto facilmente nas escolas brasileiras contemporâneas. A aprendizagem precisa gerar uma capacidade que se manifeste materialmente. Esse argumento pode sugerir que não há uma condição estratégica no desenvolvimento psicológico-cognitivo das crianças e jovens.

Essa dimensão não é suficiente, mas a capacidade material de fazer algo, resolver um problema (que se manifesta no seu campo social e material) se configura como o papel definidor da aprendizagem. Sobre este pressuposto a autora assim se posiciona:

> Como professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente das classes em conhecimento. Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, com a pessoa que, seja dada a isso a forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nos mesmo, não é mais eficaz. Dessa forma, o professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir (2009, p.231).

Nos termos da autora, aparentemente a crítica está lançado às consequências imediatas que essa nova configuração da escola acarreta. Não obstante, o reconhecimento de certa autonomia do estudante como uma ação necessária para a escola contemporânea, pela necessidade da formação de um sujeito que exerça alguma atividade intelectual, atividade de protagonismo no processo de aprendizagem, a crítica está lançada ao modo como esta configuração da escola foi definida em termos de um "*lassez faire*" no espaço escolar.

Se, por definição, o ensino precisa se antecipar aos estudantes, supostamente, como registra a citação, considerando que o professor possui certo grau de conhecimento e experiência (que é maior que a do estudante) então, no momento que se postula uma igualdade de condições e de papéis em sala de aula, o pressuposto sugere que haverá um

déficit de direcionamento da aprendizagem e na qualidade e no rendimento do ensino e da escola.

Sobre o argumento da relação entre formação de professores na configuração analisada pela autora e rendimento e papel dos estudantes, a autora assim se manifesta:

> O motivo por que não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o professor de sua matéria ao domínio que tenha o professor de sua matéria foi o desejo de levá-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que ele não transmitisse, como se dizia: "conhecimento petrificado", mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a "arte" de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão (Idem, p. 233).

A crítica sobre a ação docente se vincula à defesa de um currículo padrão que permita às crianças acessar os saberes fundamentais construídos pela humanidade e possíveis ao tempo de formação da infância.

Esta defesa da autora poder ser entendida, no início da segunda década do século XXI, como um contrassenso, uma vez que há, nos dias atuais, uma espécie de defesa árdua por setores educacionais por uma formação mais livre e mais criativa que considere o protagonismo do sujeito que aprende, propondo uma diminuição progressiva da ação diretiva do professor.

Porém, no contexto analisado pela autora, o sentido da crítica está na análise da consequência desse processo para duas situações: a capacidade de inserção do estudante menor no campo simbólico onde opera a linguagem, os saberes da escola e a significação do campo do sentido dos estudantes.

Sem o direcionamento dado pelos professores, haverá, segundo a autora, uma espécie de abandono da criança em uma fase decisiva para sua formação intelectual e desenvolvimento moral, implicando na qualidade do rendimento dos estudantes. Nas palavras da autora:

> Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validez da formula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância exatamente da maneira como observamos no caso do primeiro pressuposto básico. Também aqui, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (Idem, p.232).

Pelo texto e defesa explícita da autora, fica claro um posicionamento a favor da ação docente como definidora, em termos de ajustes estruturais da aula, e de direcionamento da prática pedagógica.

Nesse sentido, é válido ressaltar que a perspectiva de uma educação com sentido só se construiria, segundo esta análise, por uma compreensão do ato educativo sistematizado pela escola como uma ação estratégica que não se limita ao campo da formação intelectual, mas que abrange o campo das capacidades motoras, físicas, cognitivas, morais, etc. e além de desenvolver estas capacidades, a ação educativa também consolida o processo de socialização da criança ao seu campo de pertencimento.

Esta análise conduziu a autora a uma leitura crítica sobre a forma de ingresso na escola básica, na escola secundária e o papel que esta exerce na formação das capacidades necessárias às crianças para viver e compreender a dinâmica social.

Um dos argumentos que a autora utiliza para fundamentar a sua tese é a de que o direito à educação está na categoria de direitos inalienáveis que ela identifica com a máxima francesa: “Igualdade de oportunidades”.

Sem essa igualdade não é possível a formação de sociedade, uma vez que, a partir desta distinção, a educação deixaria de cumprir o é que fundamental para a vida em sociedade: homens e mulheres, indistintamente, devem ter acessar à escola, ao ensino básico como estratégia de garantia das mesmas oportunidades que os filhos de famílias com menos limitações econômicas sempre gozaram. Se isso não existir, então a possibilidade de uma sociedade justa não será mais considerada.

A autora argumenta ainda que a perspectiva de formação escolar e igualdade universal de oportunidades da vida pública é sistematicamente um desafio que precisa ser considerado. Sobre estes aspectos e sobre as consequências da ausência deste sistema de ensino para os

alunos, comprometido com o acompanhamento das crianças em seus rendimentos intelectuais, a autora assim se posiciona:

> Há nisso muito mais que a igualdade perante a lei, mas também, que o nivelamento das distinções de classe, e mais ainda que o expresso na frase "igualdade de oportunidades", embora esta tenha uma maior importância em nosso contexto, dado que, no modo de ver americano, o direito à educação é um dos inalienáveis direitos cívicos. Este último foi decisivo para a estrutura do sistema de escolas públicas, porquanto escolas secundárias, no sentido europeu, constituem exceções. Como a frequência escolas obrigatória se estende à idade de dezesseis anos, toda criança deve chegar ao colégio, e o colégio é, portanto, basicamente, uma espécie de continuação da escola primária. Em consequência dessa ausência de uma escola secundária, a preparação para o curso superior tem que ser proporcionada pelos próprios cursos superiores, cujos currículos padecem, por isso,de uma sobrecarga crônica, a qual afeta por sua vez a qualidade do trabalho ali realizado(Idem, 228).

Nesse último pressuposto, a autora se posiciona sobre a questão do direito à educação e não só direito ao acesso, mas também o direito de permanecer até os níveis mais altos da formação escolar. Quando a autora expressa que há mais do que nivelamento das classes sociais e mais do que efetivamente a ação de dar igualdade de oportunidades, a autora afirma que o sistema de ensino, o ato de aprender em um espaço cuja ação educativa seja sistematizada e rigorosa é um direito inalienável e que tem, como consequência, a modificação da própria estrutura social.

Esse argumento é muito utilizado nos discursos, documentos e estudos que defendem um modelo mais progressista de escola pública e, mais especificamente, é muito utilizado quando se reflete sobre a qualidade da escola e qualidade no rendimento dos estudantes.

Embora as perspectivas possam ter diferenças neste momento, mas fica claro no texto que a defesa por um ensino de qualidade e reparação nos problemas de diferenciação da estrutura social, da estrutura de organização e fluxo de pessoas, formação moral e aumento de perspectivas são elementos que constituem a finalidade do ato de educação e, nesse caso, escolas e professores precisam assumir a condição de protagonista desta formação.

Os pressupostos descritos até aqui deixam claro o posicionamento da autora em relação ao papel da educação em sociedade e sobre a vida do estudante. Mesmo assim, para a autora, estamos vivendo um tempo de crise na educação.

Uma crise analisada pela autora no final dos anos 1960, a partir do que acontecia nos Estados Unidos, e, pelos traços que constituem a crise, podemos afirmar que os modelos

contemporâneos de educação são, em certa medida, partícipes da mesma crise, acentuadamente em termos de qualidade do ensino e rendimento de aprendizagem dos alunos.

Por fim, a crise de caráter moral, especificamente em torno do respeito e a relação fraterna entre as pessoas e do bem/espaço público; a autora identifica que ações que revertam o quadro descrito da escola no século XX, ou pelo menos as ações que incitam modificações estruturais sirvam para tentar equacionar o problema educacional na sociedade.

Sobre a condição da escola, a formação de professores e finalidades do ato educativo, todos os elementos marcados pela condição de "culto à razão" defendida pelos modernos, a autora assim finaliza a argumentação nos oferecendo alguns problemas para nossa reflexão:

> Quais foram os aspectos do mundo moderno e de sua crise que efetivamente se revelaram na crise educacional, isto é, quais são os motivos reais para que, durante décadas, se pudessem dizer e fazer coisas em contradição tão flagrante como o bom senso? Em segundo lugar, o que podemos aprender dessa crise acerca da essência da educação- não no sentido de que sempre se pode aprender, dos erros, o que não se deve fazer, mas sim refletindo sobre o papel que a educação desempenhada em toda civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana? (Idem, p. 234).

As reflexões realizadas por Hannah Arendt são utilizadas por muitos autores quando na análise da educação, sua finalidade e estrutura.

A análise radical exige clareza sobre os condicionamentos sociais que acometem o processo educacional. Com esta clareza do processo é necessário questionar sobre a finalidade do ato educativo, sobre os desafios de responder às demandas de formação para as crianças, ou as novas gerações que se apresentam cada vez com mais força e com mais marcas culturais que lhe dão pertencimento e, ao mesmo tempo, que as singularizam.

Estas imposições que são feitas aos sistemas educacionais e, paralelamente, a incidência cada vez mais frequente de comportamento juvenil entendido como fora dos padrões de civilidade, exige dos intelectuais-professores, pesquisadores e gestores ações que ousem entender o que ocorre com os estudantes, o que eles têm como expectativa de vida, seus modos de subjetivação da realidade, seus significados. Assim, pela argumentação da autora, será possível corrigir erros de compreensão metodológica/didática (a não diretividade do ensino), teleológica (da finalidade do ensino) e conceitual acerca dos papeis dos sujeitos em sala de aula.

3.4 Analítica em Paulo Freire: envolvimento coletivo como mecanismo de re-significação da educação

Paulo Freire é reconhecido como um dos representantes do movimento de intelectuais influenciado pela perspectiva filosófica existencialista-humanista e do ponto de vista político-pedagógico, influenciado pelos movimentos populares (comunidades católicas de base) e pela Pedagogia Progressista, escreveu e delineou um movimento diferenciado na educação brasileira.

Definido como um movimento popular-progressista (FREIRE, 1967), o modelo pedagógico defendido por este autor postulava uma educação que evidenciava uma teleologia de caráter social, cujas bases anunciavam um conceito de educação como elemento de emancipação humana, ou melhor, nas suas palavras: "conscientização" do lugar do sujeito em um mundo de possibilidades.

A ideia de inexorabilidade do mundo, muito criticada pelo autor, foi reinterpretada como um mundo mutável, que se movia e construía sua significação a partir da ação dos sujeitos sobre ele.

Pode-se afirmar que essa é a base para entender os fundamentos do pensamento do autor e sua defesa sobre uma educação que, semelhante à proposta moderna, teria como finalidade, a emancipação de homens e mulheres, pelo uso da razão, porém, na sua análise, uma emancipação possível desenvolvida pelo processo educacional e pela inserção crítica, consciente do homem no seu tempo no mundo, o homem histórico.

As análises freireanas têm a escola e o processo educativo como fundamento e objeto. Da análise decorre uma série de argumentos em torno das implicações sobre o sujeito e de como o processo de educação precisa ser assumido de maneira sistemática, criteriosa, tendo a formação humana como referência.

Nos seus textos, professores e estudantes se confundem quanto à especificidade do que desenvolvem em sala de aula: ambos aprendem, ambos ensinam e a ética que fundamenta esta relação é a da solidariedade manifesta na compreensão do outro, de suas limitações, mas, sobretudo, das suas possibilidades e "inclinação ontológica de ser mais".

Assim como o autor registra a importância dos papeis que alunos e professores deveriam assumir no processo de ensino e aprendizagem, ele analisa também a importância da comunidade assumir a existência da escola pública como um *lócus* de subjetivação da realidade e de construção de sentido pelos seus membros. Esses e outros argumentos do autor, passamos a analisar neste momento.

A análise desenvolvida sobre a obra de Paulo Freire precisa situar o autor nos diversos tempos em que escreve. Sua obra é situada na história no tempo, com defesas pontuais e propostas de construção da escola considerando a realidade social, suas contradições como referência.

Pragmaticamente, a defesa do autor é para a reconstrução da escola, uma escola reformada nos seus princípios e em suas práticas. Mesmo considerando que, para isso, há limitações, conflito permanente que estão situados desde a concepção de escola presente em sociedade até a estruturação de suas finalidades e práticas.

Não faremos uma interpretação de toda a obra do autor, sobretudo porque não faz parte do interesse deste texto análise extensa do que escreveu Paulo Freire, mas especificamente, cabe, na nossa interpretação, uma analítica sobre os principais conceitos desse autor, desenvolvimento principalmente na fase final do exílio a que foi submetido pelo governo autoritário no Brasil dos anos 1960-1980 e os escritos e defesas ampliados sobre a função da educação e da escola na fase final dos seus escritos.

A função da educação é garantir a conscientização radical dos seus estudantes e, consequentemente, a transformação social por meio da formação escolar (FREIRE, 1987), e essa formação torna-se necessária ao próprio processo de construção do ser social, formação necessária para a "hominização" do sujeito. Sobre este processo, relata-nos o autor:

> Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo a fanatismos destrutivos. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação. Se a tomada de consciência abre caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão. O medo da -seliberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital [...] preferindo-a à liberdade arriscada (FREIRE, 1987:24).

A expressão do autor e a assunção de um posicionamento favorável e otimista em relação à transformação do mundo manifestam-se através do processo de conscientização das possibilidades desse sujeito no mundo e com o mundo; esta possibilidade de transformação e a consideração da escola ou da educação formal como esse *lócus* privilegiado de maturação da transformação social condiciona toda a obra do autor, primeiramente defendendo a mudança possível no sujeito e após ele, como uma consequência imediata, a modificação da realidade social.

Ainda, na dimensão conceitual, é válido aqui fazer referência ao próprio sentido do termo “Conscientização”, uma vez que é um dos fundamentos para entendimento dessa perspectiva do autor. Souza(1999), ao analisar a obra freireana, faz a seguinte explicitação conceitual sobre o tema:

> O processo de conscientização é definido de duas formas: a consciência individual, que se concretiza pelo fato de o homem ter personalizado em si mesmo, os motivos e causalidades das necessidades e frustrações que requerem enfrentamentos coletivos, e responde individualmente a estes enfrentamentos; e a consciência social, que é aquela que o homem tem de si mesmo como ser social, assim como de suas necessidades e frustrações, o que requer um pensar e um enfrentamento comum daqueles que vivem em condição social semelhante (SOUZA,1999, pp.88-89).

O estado consciente para os sujeitos, teoricamente, seria suficiente para garantir mobilização para agir em função da mudança social e modificação da estrutura opressora em estrutura ideal, solidária. No entanto, para que esta transformação aconteça, o autor defende que o processo de conscientização seja mediatizado pelo mundo e não só pode ser garantido pelo desenvolvimento de práticas escolares de caráter conteudista e distante do que os estudantes vivenciam no seu cotidiano.

O autor analisa a sociedade partindo do conceito de Totalidade e Classe Social e, especificamente, considera o estudante na sua ontologia social; o estudante é, antes de tudo, um ser social que vive as contradições sociais e tem, na sociedade, suas possibilidades circunscritas.

Seguindo este fio condutor da análise e explicitando os fundamentos da posição do autor sobre o envolvimento dos sujeitos nos processos deliberativos da escola, é importante registrar que os trabalhos freireanos são comumente vinculados à expressão teórica marxista, mesmo existindo autores que sustentam que a perspectiva de trabalho do autor contenha orientações existencialistas por pensar, antes de mais nada, a transformação do ser social pelo caminho da subjetivação da realidade para, em seguida, após a conscientização, direcionar sua potência à análise radical e transformação da sociedade.

Para o autor, assumir os processos institucionais ou dar um caráter popular ao trabalho e direcionamento das ações das instituições formadoras seria o primeiro passo para produzir o que ele postula como emancipação. O contraponto social dessa defesa é o processo que cria distanciamento dos sujeitos sociais em relação à gestão dos processos formativos institucionais. A sectarização, segundo ele, cria impedimentos à emancipação, mas a

radicalização da ação cria um ambiente humanizado e, por isso, criativo. Sobre esta realidade, o autor se posiciona,

> [...] é que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isso alienante, a radicalização é crítica, por isso libertador. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizerem, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parta de quem parta a sectarização é uma forma de impedir a emancipação dos homens(FREIRE, 1987:25).

A percepção do autor é que o processo educacional organizado considerando a totalidade social como referência, permite ao sujeito uma apropriação necessária à sua inserção crítica no mundo. Como manifestação dessa referência, o autor pontua que, primeiramente, é na escola que se dá a apropriação crítica dos símbolos e práticas sociais que caracterizarão as possibilidades do sujeito. E, considerando esta realidade, os estudantes e professores, e também a comunidade que cerca a escola, terão, na instituição de ensino, um lugar de experiências sociais que culminarão em processos emancipatórios.

A partir da análise freireana é possível fazer novas reflexões sobre o vínculo entre poder, emancipação, lógicas de dominação e a possibilidade de pensar a emancipação do sujeito através de um processo que, para além da racionalização da vida- postulado moderno- o autor nos apresenta a conscientização política (nesse caso, vivida nos espaços de gestão da escola e experiências curriculares) como caminho necessário.

Na interpretação do autor, seguindo uma perspectiva que se aproxima da orientação marxista, a sociedade e as instituições do Estado são manifestações opressoras e, por isso, a escola, quando não envolve os sujeitos que lhe constitui, opera na lógica da opressão e não o seu inverso. Nesse caso, a proposta e defesa freireana é que, além de garantir a devida participação popular nos processos de organização e decisão da escola, esta participação (ou construção do modelo participação na gestão da escola) não pode ser vista como uma "generosidade" institucional.

Este alerta sobre o caráter da gestão coletiva da escola é feito em função do perfil, segundo o autor, "alienante" da "falsa generosidade" que, de maneira sutil, apresenta-se nas ações "opressoras" do Estado e do Mercado. Por isso, o autor defende uma atitude de suspeição constante por parte da comunidade, para evitar um envolvimento ingênuo nos espaços de decisão da escola. Ainda sobre este aspecto, o autor faz a seguinte defesa:

> [...] só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ordem social injusta é a fonte geradora, permanentemente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Daí o desespero desta generosidade diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta "generosidade" que para ser verdadeira precisa lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do demitido da vida, medroso e inseguro, esmagado e vencido (FREIRE, 1987:31).

Esta análise do autor nos permite compreender mais um elemento que permite ao homem superar-se e construir uma outra realidade social. A interpretação de sua condição como oprimido poderá ser superada, na perspectiva freireana, se os sujeitos sociais chegarem ao nível da percepção da ordem social como injusta e na disposição para envolver-se criticamente no processo de modificação da estrutura social. Este papel, que o autor defende, tem, na escola, um lugar privilegiado, sobretudo por causa da possibilidade do exercício de subjetivação da realidade e, por isso, interpretação crítica da sua formação, estruturação e possibilidade de mudança.

Para o autor, a referência está na construção de uma Pedagogia do Oprimido, ou seja, "aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade"(1987:32).

Esta proposta de uma pedagogia constituída com vínculos na comunidade, vínculos populares, obteve uma ampla repercussão social e aceitação em grande parte dos setores mais progressistas das universidades e nos meios religiosos (comunidades de base e pastorais católicas), sobretudo pelo apelo ao aspecto popular que a chamada do autor possui.

Mesmo assim, essa perspectiva pedagógica e política encontrará eco nas ações normativas apenas, no caso brasileiro, nos anos 1990, quando o debate sobre o processo de participação comunitária na escola passa a ter uma dimensão estratégica nos textos legais sobre a escola e sua forma de gestão dos recursos públicos a ela destinados, bem como a força que os debates em torno das propostas curriculares críticas que dismitificassem os mecanismos que a escola se valia para efetivar prática de "dominação ideológica" ou, mais especificamente, quando a escola construía para os estudantes, suas lógicas distintas de êxito e fracasso.

A perspectiva de Paulo Freire sobre esta Pedagogia organizada pela lógica de classe, mais especificamente a partir do oprimido e com fins de superação da contradição opressora, sustenta-se de maneira explícita no ideário marxista de mudança radical do modelo que fundamentou a estrutura social.

Do mesmo modo, essa participação/envolvimento dos sujeitos sociais nos processos de definição da sociedade, reestruturação das diretrizes organizacionais do Estado vai se configurando como o mecanismo de superação daquilo que Freire identifica como "educação domesticadora".

Para garantir essa superação, ele evoca o conceito marxista de práxis: "a ação do homem sobre o mundo, com o objetivo de superá-lo"(FREIRE, 1987:38), ou ainda a relação subjetividade-objetividade em uma relação dialética. Sem essa relação não é possível superar as contradições sociais. Nesse caso, observa-se que esta perspectiva de ação do sujeito social mostra que a defesa deste autor não tem na escola um fim em si mesmo.

É uma perspectiva que tem o espaço social, em sua totalidade, como referência e objetivo. A escola é vista como um *lócus* e produção intelectual, de formação de civilidade, mas, sobretudo, de reflexão sobre a condição dos sujeitos e mais ainda como subjetivação da realidade e construção de práticas objetivas de superação.

Considerando este fundamento, observamos que a escola, enquanto instituição pública, vive a experiência de constituição de espaço onde as relações possam ser desenvolvidas por meio de uma percepção horizontalizada do outro e que considera os núcleos de participação popular como núcleos de ***emponderamento***, que contribui para a formação do ser social.

Esta organização da vida escolar a partir do referencial coletivo e popular implica sobre a escola a consideração dos elementos simbólicos populares e de seu *modus operandi*, e, mais que isso, implica a abertura institucional para uma relação crítica e acentuada sobre as possibilidades dos estudantes e da ação teleológica da escola.

Aqui cabem algumas questões importantes para fazer avançar a análise: Para quais relações sociais a escola direciona as suas ações? Quais relações de trabalho são incorporadas pela escola na organização do seu currículo? Na definição do envolvimento popular no processo de gestão da escola básica pública, quais são os sujeitos que passam a ter considerada a sua voz e sua forma de organização da vida material? Parte dessas questões pode ser respondida através do conceito marxista de omnilateralidade.

De forma menos direta, Paulo Freire faz menção a este conceito quando na defesa de uma formação educacional total. Este conceito, em contraposição à ideia de unilateralidade, supõe que as relações sociais e, aqui, mais especificamente, as relações que se desenvolvem

na escola, sejam constituídas de referenciais baseados na intelectualidade e vinculados à construção dos meios para obtenção e experiência da vida material: as condições de sobrevivência material dos sujeitos.

De certo modo, a escola que cria as condições para a experiência coletiva, a participação comunitária no seu processo deliberativo, definidor de práticas, necessita, *pari passu*, vivenciar a experiência de redefinição do conceito de educação e de sua teleologia.

Nesse caso, a premissa que supõe a escola como núcleo de formação do sujeito e, quiçá, o sujeito total, (entendendo este sujeito como quem vivencia a experiência material de produção e também como possuidor da capacidade de subjetivação da vida), prevê que esta experiência de formação inclua, nas práticas pedagógicas escolares, a análise constante e fundamental dos modos e condições de existência dos estudantes, bem como daqueles que agem diretamente na formação fora da escola (amigos, família, grupos culturais, etc.), para que uma formação diferenciada seja desenvolvida.

Esta incorporação permitiria aos estudantes a elevação do nível de consciência e percepção em torno das suas possibilidades sociais e da contradição definidora da estrutura de classe a que está submetido.

Por fim, do ponto de vista da formação do sujeito social, a presença dessa análise no campo curricular e a presença dos outros sujeitos no processo de definição da estrutura escolar, do seu processo de gestão, permitiriam uma aproximação das práticas pedagógicas como a esfera da vida real dos estudantes.

É preciso considerar, nesse caso, que há um distanciamento histórico entre o processo de participação ideal dos sujeitos que compõe a comunidade escolar nos momentos e instâncias deliberativas e a condição real de produção material da vida desses sujeitos. Esta realidade gera implicações de caráter ontológico e de caráter pragmático.

No primeiro momento, considera-se que a própria condição do sujeito é a condição total; a sua forma de produzir a existência e de seus descendentes condiciona suas possibilidades escolares. Do mesmo modo, a segunda implicação nos permite pensar que este lugar ocupado pelo sujeito condiciona suas possibilidades de interpretação dos elementos simbólicos que constituem as definições culturais presentes nos espaços escolares.

Sobre esta última conclusão, estamos compreendendo que a ação escolar sobre o campo cultural e a incorporação dos elementos simbólicos populares não se constituem ação suficiente para garantir aos estudantes êxito durante a passagem dos níveis escolares, que se definem pela sua complexidade e pela necessidade de exercícios de subjetivação.

A ação que prevê redefinição curricular para construção de circunstâncias de "aprendizagem significativa" e a construção de um perfil popular de gestão da escola pressupõe novas configurações para a escola. Porém, as reais possibilidades de formação do sujeito em uma perspectiva crítica, com reais sentidos educacionais, estão condicionadas a disposição institucional para redefinir-se como lugar onde as disposições classistas sejam progressivamente desconstruídas e a referência capitalista, que, historicamente, condicionou a prática escolar e os direcionamentos dessa instituição, seja reconstruída em função da relação *educação e trabalho*.

Estas categorias são fundamentais na definição do significado do homem que vive a materialidade da vida e a subjetividade capaz de produzir consciência do lugar histórico que ocupa.

Em um cenário em que cada vez mais a educação pode ser vista como mercadoria adquirida e negociada em função de resultados práticos referenciados pela possibilidade de consumo, a reflexão em torno das possibilidades de reconstruções fundamentais da escola e a participação efetiva dos grupos populares em seus processos decisórios, se analisados de maneira sistemática e criticamente, podem sinalizar possibilidades reais de uma nova perspectiva de educação popular. Esta análise, por sua vez, precisa ser realizada de maneira radical para evitar sutilezas que escondem interesses mitificadores sobre a educação.

Esta nova organização da escola, tendo a participação comunitária como um dos seus fundamentos e que se dispõe a ser gerida a partir do encontro de interesses coletivos, poderia ser aqui entendida como o início de uma pedagogia diferenciada, cujas bases teóricas e práticas estariam apontando para um modelo de sociedade menos sectarizada e também para uma nova concepção de educação e de prática escolar.

A esse modelo, identificado por esse autor como o modelo de uma pedagogia libertadora, pode-se somar a ideia de que estas práticas sociais e a apropriação da escola pelos sujeitos teriam consequências maiores do que exclusivamente pedagógicas. Nas palavras do autor:

> A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não "Humanitarista", pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.

O autor ainda faz a seguinte distinção, destacando modelos pedagógicos e a função política das práticas coletivas no interior da escola:

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Em qualquer um desses momentos, segundo o autor, a ação empreendida será sempre profunda, através da qual a cultura identificada como dominante será enfrentada, no primeiro momento, pela mudança na percepção cultural pelos sujeitos (homens, mulheres, estudantes, etc.) e, no segundo momento, pela desconstrução dos mitos criados em torno da escola, seus elementos constituintes e pela própria estrutura onde a escola está vinculada.

Este seria o lugar, argumenta o autor, onde se preservam estruturas míticas que distanciaram as pessoas do campo de decisão e com a construção de práticas mais horizontalizadas, esta nova escola inauguraria um tempo novo de maiores e melhores participações e apropriação da escola por parte dos sujeitos que a constituem.

Por fim, fazendo uma análise em torno do papel dos professores e dos estudantes na escola libertadora e na prática da educação problematizadora, Paulo Freire sustenta que a prática do diálogo constante é a base para processos de formação crítica porque considera os campos simbólicos dos sujeitos envolvidos na relação de aprendizagem e, por ser uma relação dialógica, não há superioridade na relação, mas há, segundo o autor, a construção de novos conceitos sobre o lugar ocupado em sala de aula: educando-educador e educador-educando.

Nessa perspectiva, todos aprendem e todos, do mesmo modo, ensinam. Nas palavras do autor:

> Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática, "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos [...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1987: 69).

É esta a defesa do autor quando analisa os papéis dos sujeitos no espaço escolar: todos são possuidores de capacidades de interpretação e, com seus mundos simbólicos e mundos

construídos sobre uma representação da prática e pela prática, podem oferecer à escola novos referenciais para o desenvolvimento de suas ações.

Nesse sentido, o autor defende que tudo que for possível fazer para que a escola seja reflexo da demanda popular e não apenas agir como reguladora da sociedade se constitui uma ação válida.

Analisando o papel dos pais e de representantes da sociedade civil na escola, o autor defende a tese de que, ao participar do processo de gestão da escola, aqueles que representam a sociedade oferecem à escola o sentido para sua existência e, mais ainda, oferecem os elementos culturais necessários ao trabalho escolar e alternativas ao campo pedagógico.

Assim, para este autor, pensar a prática gestora e, por conseguinte, o envolvimento popular nesse processo, é se dispor à reflexão crítica necessária à escola e ao seu processo de re-significação como escola libertadora e que promove, como seu fundamento, a conscientização dos sujeitos sociais.

CAPÍTULO IV
METODOLOGIA DA PESQUISA: a abordagem qualitativa, instrumentos e técnicas de investigação

Uma vez estabelecido o *corpus* teórico desta pesquisa, entendemos, pela relevância do projeto, que a formulação de um capítulo específico de Metodologia auxilia no esclarecimento sobre a forma utilizada na pesquisa para coleta e análise de dados.

O ato de pesquisar sugere vinculação de procedimentos, tais como: aprofundamento de estudos, problematização da realidade, estabelecimento de relações entre variáveis e a descoberta do novo.

Esta abordagem é compreensível, sobretudo pela necessidade da descoberta que nos prende, nos seduz e que faz avançar o estudo científico. Porém, nem sempre a abordagem na pesquisa terá como ponto final a descoberta de algo novo, mesmo que seja este o objetivo.

O "novo", nesse contexto, poderá vir de uma ideia surgida nos momentos de aprofundamento de um estudo ou de comparação com outros dados da realidade ou ainda de um elemento que, inicialmente não reconhecido no seu valor estético ou epistemológico, apresenta-se, posteriormente, com elementos que impulsionam a pesquisa, tornando-a necessária para o campo com sua ampliação de conceitos e formas de ler a realidade.

Esta interpretação da pesquisa como tempo-espaço de busca e tentativa de reconstrução de caminhos e formas de interpretação do real tem sido, no conjunto de obras analisadas, a referência para o trabalho do pesquisador: entender o processo como um caminho sistemático de análise da realidade, a partir de uma abordagem filosófica específica, com método e formas para melhor apreender dados que estão organizados dentro de uma lógica de sistema, integração de perspectivas e de abordagens.

Nesse sentido, já não é possível a interpretação de dados sem um vínculo com a tentativa de, pelo menos, lançar a público uma ideia inovadora gerada calmamente nas idas e vindas ao campo de investigação e ainda lançar luzes que permitam uma melhor compreensão da estrutura da própria ciência e seus modelos explicativos.

A sociedade e a educação como campos e objetos de estudo só conseguiram o *status* científico tardiamente, mas, ao mesmo tempo, por sua natureza, há uma profusão de dados e possibilidades teórico-interpretativas que este campo (onde o ser humano é ao mesmo tempo investigador e investigado) pode valer-se de diversos caminhos para a realização de pesquisa.

Nesse caso, o surgimento do novo campo de investigação anunciou novos modelos interpretativos e novos objetos e, junto a isso, uma crise metodológica, conceitual sobre a

visão de mundo, de homem e de natureza. Aliás, até chegar ao modelo de produção de conhecimento em educação ou a elevação da educação como campo de investigação científica, muitos paradigmas serão construídos e revistos.

A análise, nesse momento, deverá pautar-se nos modelos descritos nas ciências sociais, uma vez que, ao abordarmos a construção da crise nas ciências, no pensamento das ciências naturais, fica claro que a pesquisa passa por processos de transição que retira qualquer possibilidade de homogeneidade na sua estrutura e desenvolvimento. Nas ciências sociais, este fenômeno também se repete.

A natureza do conhecimento social seja pela subjetividade(pela aproximação ou indeterminação de resultados quando na análise do objeto social) inviabilizou a análise pelas "lentes" das ciências naturais. No entanto, quando, na dinâmica social, este objeto passa a ter *status* de ciência, com campo e método definidos, a partir daí encontramos a corrida por outras definições que possam contemplar as especificidades dos objetos.

Daí que falar de crise de paradigmas na abordagem da ciência social não é errar o aprofundamento da análise. Pelo contrário,esta crise instaurada entre os intelectuais que rompeu com qualquer tentativa de homogeneidade no campo científico, também influenciou na composição da análise social.O conhecimento social, as instituições sociais, a dinâmica da vida humana entraram em um processo de definição e ampliação das formas de abordagem e de construção de sentido.

A partir do final dos anos 1970, com o advento de lutas sociais articuladas em torno da identidade e perspectivas culturais, postulam-se novos rumos para as pesquisas. Não apenas na definição de objetos, mas, principalmente, em torno de epistemologias que permitam leituras de verdade, leituras de sentido, utilizando referências historicamente marginalizadas do campo acadêmico.

Nesse esteio, temas que envolvem interpretações existenciais, místicas, religiosas, ritualísticas culturais, direito e comportamento dos animais, leituras sobre o "estado de natureza", etc. são elementos significantes que sugerem modificações na construção da ciência e que começam a ter aceitações progressivas nos espaços universitários.

Estas reflexões iniciais nos ajudam a entender a opção de situar nossa investigação dentro do modelo qualitativo de pesquisa. Assumimos uma postura diante da suposta "crise" de paradigmas na produção do conhecimento científico. Esta abordagem agrega em si um conjunto de técnicas para interpretação dos fatos sociais e ainda estrutura novos caminhos para a pesquisa.

Entre as técnicas de abordagens e coleta de dados na pesquisa qualitativa, identificamos, pelos menos, três que situamos como necessárias para materialização deste tipo de pesquisa e, especificamente, estas três formas, pois serão utilizadas na nossa investigação: a pesquisa documental, a entrevista e o questionário.

É válido ressaltar que o termo "qualitativo" quando usado faz referência a um conjunto de aspectos passíveis de investigação: símbolos, representações, costumes, comportamentos, dados objetivos da realidade. Além disso, a opção por este tipo de pesquisa é também a assunção do desafio de um trabalho analítico e sistemático sobre as questões presentes e geradas através dos instrumentos de pesquisa.

Para análise dos dados e entrada no campo de investigação, entendemos que a orientação metodológica, de caráter qualitativo, é a mais indicada, sobretudo pela forma com que prevê o tratamento dos dados e a forma de análise esperada: entrar no universo dos significados, das intenções, no imaginário que fortalece e permite a melhor interpretação do contexto social.

A pesquisa qualitativa, por seu caráter exploratório, oferece-nos uma descrição dos sujeitos em ação em um dado momento, em uma dada cultura e busca captar as especificidades dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem, numa relação movente, dinâmica entre o mundo subjetivo e o mundo real, o mundo dos sujeitos (Chizzoti, 2000).

Esta pesquisa ainda nos proporcionou uma visão alargada do objeto de estudo, permitindo compreender o objeto a partir de análises descritivas, minuciosas, abrindo espaço para interpretações, que se aproximam, progressivamente, da realidade do objeto.

Este modelo de pesquisa ocorre também por acreditarmos que a compreensão dos fenômenos sociais perpassa pelo âmbito humano/concreto, e estes mesmos fenômenos/comportamentos sociais são determinados pela macro e micro estruturas, influenciando-as pela perspectiva dialética.

Do ponto de vista pragmático, podemos situar a pesquisa como Quali-quantitativa, uma vez que os dados que compuseram as respostas analisadas, tiveram essas características. Porém, mesmo existindo a possibilidade dos respondentes evidenciarem seus posicionamentos a partir de aspectos pontuais e de maneira objetiva, todavia, a interpretação desses dados buscou os sentidos estabelecidos e as relações propostas entre os elementos sociais e educativos que constituem a rede simbólica que está na base dos comportamentos, bem como na condição de mobilizadores da ação.

Ao nos disponibilizarmos ao movimento dialético de análise, descoberta, interpretações do campo, entendemos o cenário de contradições sobre o qual mergulha o pesquisador, justamente porque nesse tipo de pesquisa, a pesquisa social, a pesquisa em espaços escolares, há o trabalho com um objeto que é de mesma natureza que o pesquisador e, nesse caso, a possibilidade de envolvimento subjetivo com a dinâmica da vida e dos movimentos no contexto que vive o objeto é real.

A pretensão, nesse caso, foi dirigida à análise de Conselhos Escolares presentes em 15(quinze) escolas da capital do Estado de Sergipe. Esta busca de informações permite-nos visualizar a dinâmica da relação entre os conselhos escolares e a educação, Conselhos e a qualidade na escola.

Para esta pesquisa, o foco das ações foi apresentar e analisar os dados coletados da ação dos membros dos conselhos nas escolas estudadas, especificamente os relatos dos professores e gestores que participam diretamente das ações e daqueles que atuam em escolas cuja ação do Conselho Escolar é uma realidade.

É válido ressaltar que esta coleta de informações, como já registrado, aconteceu no âmbito das escolas vinculadas à Secretaria de Educação do Município de Aracaju (SEMED). Desses encontros, estamos analisando o nível e a forma de envolvimento da comunidade escolar e local na definição dos processos da escola, nas ações com caráter deliberativo em torno das categorias que traduzem qualidade na escola.

A análise teve como objeto específico a interpretação das ações populares e institucionais no interior dos conselhos escolares e as implicações dessas práticas sobre a construção de ações qualitativas na escola e empreendeu esforços para interpretação dos níveis de influência que possui a participação nos Conselhos, e a própria existência dos conselhos, no desenvolvimento comunitário, no desenvolvimento da escola, suas lógicas, suas razões, seus sentidos para a escola básica.

Por fim, e como atividade de ampliação das análises, buscamos compreender as redes comunicativas que são formadas a partir do encontro e deliberação consciente da participação, presença e integração dos sujeitos envolvidos. Essa interpretação, por sua vez, considera os conceitos de Habermas (1993) sobre envolvimento e diálogo coletivo para que seja possível uma aproximação reflexiva sobre as formas de interação e construção de finalidades pelos professores que estão nas escolas analisadas.

Para entender a dinâmica e responder às questões de pesquisa,a prioridade inicial era a escolha de envolvidos que constituem os segmentos “Pais” e “Professores”, exclusivamente. Esta escolha se dá pela formação de cada grupo que representa as duas formações que estão

em evidência na constituição dos Conselhos: aqueles que possuem formação acadêmica e a usam para formação de jovens e crianças e diretamente participam da elaboração de currículos e das práticas escolares.

Por outro lado, aqueles que, despossuídos, na sua maioria, de formação acadêmica, utilizam suas predileções e desejos em torno do ideal de formação de seus filhos e, quiçá, da sua comunidade e utilizam estas representações e desejos como mobilizadores da participação efetiva nos Conselhos.

No entanto, é preciso esclarecer que, durante o processo de coleta de dados, nos momentos de encontro com os sujeitos da pesquisa, algumas realidades, antes projetadas, foram sendo modificadas no processo.

Pela definição dos sujeitos da pesquisa, encontramos maior possibilidade de coleta de informações com os "Professores" e "Gestores", pelo fato desses sujeitos estarem presentes no espaço escolar e por serem diretamente responsáveis em construir a proposta de organização dos conselhos e, diretamente, construir proposições a serem analisadas no espaço coletivo. Ao longo da pesquisa, também foi possível coletar informações com alguns pais, sobre as expectativas em relação à escola, sua função e sobre seus filhos e o processo de formação. Estas expectativas foram reiteradas pelos professores e gestores.

A nossa opção foi alterar a definição dos sujeitos, considerando Gestores, professores como centrais na coleta das informações e, em seguida, pais e funcionários que aparecerão pela relevância dos dados para a pesquisa. A partir deles, seguirão relatos, depoimentos, e dados quantitativos referentes à sua percepção sobre a relação estabelecida entre este tipo de organização participativa e o desenvolvimento das práticas escolares.

A permanência de um maior número de professores também é justificada pela possibilidade de esclarecimentos que estes ofertaram sobre a dinâmica da escola e a leitura crítica do processo de construção desses núcleos participativos com a inserção de outros sujeitos no espaço institucionalizado e também consideramos a possibilidade de encontro com esses sujeitos. Na sua totalidade (membros dos Conselhos), todos eles foram convidados a responder aos questionários e, em seguida, alguns deles, selecionados pelos critérios da pesquisa,foram entrevistados e aqui demonstraremos os resultados desse levantamento.

A amostra é definida como não-probabilística e intencional, uma vez que utilizaremos alguns casos escolhidos que sejam reflexos da realidade e que sejam casos representativos.

Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2012, na cidade de Aracaju, no Estado de Sergipe e participaram desta etapa de coleta de dados as quinze escolas definidas

como população específica da pesquisa, localizadas em diferentes setores da cidade, compreendendo o centro urbano até os bairros identificados como periféricos.

As escolas participantes (identificadas por sua localização) foram: Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Jaime Araújo (Bairro São José), Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Carvalho Neto (Rod. Lourival Batista), Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Orlando Dantas (Bairro Veneza), Escola Municipal de Ensino Fundamental José Conrado de Araújo (Bairro São Conrado), Escola Municipal de Ensino Fundamental Oscar Nascimento (18 do Forte), Escola Municipal de Ensino Fundamental Sabino Ribeiro (Bairro 18 do Forte), Escola Municipal de Ensino Infantil Áurea Melo/Zamor (Bairro Orlando Dantas), Escola Municipal de Ensino Infantil Benjamim Alves de Carvalho (Bairro Coroa do Meio), Escola Municipal de Ensino Infantil Berenice Campos (Bairro Porto Dantas), Escola Municipal de Ensino Infantil Pierre Averan (Bairro Industrial), Escola Municipal de Ensino Infantil Professora Etelvina Amália de Siqueira (Bairro Coqueiral), Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Laonte Gama Filho (Bairro Santa Maria), Centro educacional Ágape (Bairro Siqueira Campos), Escola Municipal de Ensino Infantil Doutor Fernando José Guedes Fontes (Bairro América), Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Geraldo Barreto Sobral (Bairro Cidade Nova).

É importante registrar que esses bairros onde se localizam as escolas são identificados, em sua maioria, como bairros periféricos. A exceção cabe à escola Jaime Araújo, no Bairro São José, na zona sul da cidade, que, tradicionalmente, abrigou um estrato social com mais rendimento. Atualmente, este bairro se aproxima mais de um espaço urbano dedicado a casarões da antiga expansão de Aracaju e escritórios e representações empresariais.

Inversamente, os bairros identificados como periféricos, são, em sua maioria, populosos, com consequentes índices de violência, escolaridade e renda desfavoráveis. Nesses bairros, as escolas exercem um papel aglutinador e de formação e cuidadode crianças e adolescentes. Muito embora a escola exerça seu papel formativo, muitas famílias são influenciadas diretamente pela ação da escola, porque têm nela uma instituição de cuidado e proteção de seus filhos. Nesses bairros, concentra-se um número significativo de trabalhadores do comércio varejista, do lar e das grandes empresas com atuação na cidade.

Essas caracterísiticas fazem dos Conselhos, nessas escolas, um lugar especial para se compreender singularidades que a iniciativa de gestão da escola, a partir da presença de segmentos distintos nos espaços de deliberação, oferece-nos.

A composição dos Conselhos Escolares em Aracaju também guarda suas singularidades e estas são importantes para melhor compreender sua forma de organização.

Nos quadros abaixo, apresentamos a estrutura dos Conselhos definidas a partir das Leis nº 3.074 de 2002 e da Lei nº 3.451 de 2007, que dispõe sobre a distribuição de membros, sobre segmentos representados e o quantitativo que constitui os Conselhos.

Esta proposta de composição do Conselho Escolar segue o princípio de paridade, que considera que deve existir uma disposição quantitativa considerando sempre a proporcionalidade de membros efetivos que fazem parte da Unidade Escolar. Do mesmo modo, o processo de escolha dos membros e de representação de segmentos segue um padrão de disposição de eleitores e de perfil de candidatos. A forma de escolha e elaboração dos processo eleitoral, uma vez criado para a organização inicial dos Conselhos em 2002, foi mantido como referência na modificação estrutural desenvolvida em 2007.

É ainda importante o registro de que, nos quadros abaixos, há a referência para a classificação das escolas por número de alunos atendidos. A classificação considera um número mínimo de estudantes (micro-escola) e um número maior como referêcia para identificação de escolas como macro-escola (acima de 1000 alunos).

Além disso, os quadros indicam duas mudanças imediatas: a primeira, a alteração da classificação das escolas por número de alunos e, em seguida, uma alteração no número de conselheiros por segmento em cada estrutura escolar. E, dessa forma, os conselhos funcionam na cidade de Aracaju-Se, com uma frequência que oscila entre segmentos, mas que tem tornado possível a realização das reuniões, como veremos nos relatos e nos quadros com dados objetivos apresentados posteriormente.

Tipologia de Unidades Escolares	Números de alunos matriculados	Composição dos Membros do Conselho Escolar					
		Membros do Magistério	Servidores	Pais ou Responsáveis	Alunos	Coordenadores	Total
Micro-escola	Até 200	02	01	02	01	01	07
Pequena	De 201 a 500	04	03	04	03	01	15
Media	De 501 a 1000	06	05	06	05	01	23
Grande	Acima de 1000	07	06	07	06	01	27

QUADRO 15: Demonstrativo 01 - Conselho Escolar.
Fonte : Demonstrativo na Lei nº 3.074 de 2002.

Tipologia de Unidades Escolares	Números de alunos matriculados	Composição dos Membros do Conselho Escolar					
		Membros do Magistério	Servidores	Pais ou Responsáveis	Alunos	Coordenadores	Total
Micro-escola	Até 100	01	01	01	01	01	05
	De 101 a 200	02	01	02	01	01	07
Pequena	De 201 a 500	03	02	03	02	01	11
Media	De 501 a 1000	05	04	05	04	01	19
Grande	Acima de 1000	06	05	06	05	01	23

QUADRO 16: Demonstrativo 02 - Conselho Escolar.
Fonte : Demonstrativo na Lei nº 3.451 de 31 de maio de 2007

Conforme os quadros demonstrativos, estas escolas são classificadas por número de alunos atendidos (Micro-escola, Pequena escola, Média escola e Grande escola), variando entre escolas-micro com até 200 (duzentos) alunos até a grande escola com um número acima de 1000(mil) estudantes.

A partir dessa classificação, os Conselhos são definidos quanto ao número de participantes. Respectivamente, Micro- 07(sete), Pequena, 15 (quinze), Média, 23 (vinte e três) e Grande, 27 (vinte e sete) membros distribuídos por segmentos.

Objetivamente, estamos trabalhando aqui com escolas que se enquadram nas seguintes classificações: Micro-escola, 06(seis), Pequena, 03 (três), Média, 04(quatro), Grande, 02(duas). É válido salientar que, mesmo possuindo até 200 (duzentos) alunos, a escola é considerada uma « micro-escola » e sua composição de Conselho não poderá ser maior que 07 (sete) membros. Mesmo a escola desenvolvendo suas ações em locais com significativos casos de marginalidade e de violência, entende-se, pelo texto legal, que não há necessidade de mais pessoas para deliberar e encontrar alternativas para a escola.

O entendimento da lei é que não é uma variável social que determina a quantidade de pessoas em cada Conselho, mas sim, a boa escolha dos representantes por segmento, a disponibilidade e vontade dos conselheiros são requisitos para que o Conselho seja atuante e eficiente, tornando possível encontrar soluções reais e factíveis para os problemas enfrentados pela escola.

No caso das escolas de grande porte, com um número de alunos acima de 1000(mil) pessoas, claramente o texto da lei indica que um número de conselheiros com equivalência proporcional seja escolhido para dar garantias que a escola terá um grupo regulador para pensar e agir em torno da legimitidade dos processos administrativos, bem como do que é feito no campo pedagógico.

Vale a pena considerar que, para construção da amostra para a pesquisa, tratamos, objetivamente, de escolas que estão situadas ora no centro da cidade, ora escolas em bairros periféricos. Na distribuição desses dados, 10 (dez) escolas estão situadas em regiões periféricas e 05 (cinco) escolas na região central da cidade. Também é válido ressaltar que, entre estas escolas, 09 (nove) são de ensino fundamental e 06 (seis) de ensino infantil.

Antes de acessar essas instituições, dirigimos-nos à Secretaria de Educação do município de Aracaju para obter autorização oficial. Esta autorização, depois de vários contatos com a Secretaria, foi-nos concedida no final do mês de julho de 2012. A partir daí, foram feitos os contatos por telefone e *e-mail's* com os coordenadores responsáveis pela escola. Na ausência dos coordenadores gerais, os seus substitutos respondiam e, só assim, os agendamentos foram feitos e a aplicação dos questionários começou a ser realizada.

Uma vez esclarecida a intenção da pesquisa e a forma como os dados e suas categorias seriam analisados e ainda quais atribuições seriam definidas para "pesquisador e pesquisado", só depois dessas etapas o processo de aplicação de questionários foi feito.

Com os documentos respondidos em mãos, apresentamos as respostas, organizadas por uma sequência de questões que vão desde a identificação das características do respondente (idade, gênero, local de moradia), e das escolas, passando pelas questões conceituais em torno da representação sobre o funcionamento, desempenho e finalidade dos Conselhos Escolares, até as questões que envolvem a construção do Projeto Político Pedagógico e as formas de participação dos professores e comunidades no Conselho Escolar.

O questionário possuiu um total de dezenove questões, sendo três delas « abertas » e dezesseis com questões propostas, denominadas, comumente, de« fechadas ». Cinquenta e dois questionários foram respondidos. Para melhor organização dos dados nas tabelasa seguir, reiteramos que, para as questões "fechadas", há, em destaque nessas tabelas, respostas que estão marcadas com asteriscos (*) indicando que se trata de elaboração do próprio sujeito pesquisado.

Para apresentação dos dados, as questões que envolvem especificidades do Conselho Escolar, a partir da perspectiva de análise dos sujeitos da pesquisa (questões "fechadas" e "abertas") estarão no próximo capítulo dedicado à análise dos dados. Os dados de caracterização dos sujeitos e das escolas serão apresentados nas páginas seguintes.

Para a organização das questões presentes nos instrumentos de coleta de dados, consideramos como referência os três eixos fundamentais: *os conceitos que conduzem a ação, os procedimentos para efetivação de ideias e as atitudes e expectativas frente ao trabalho*

pedagógico da escola e sobre a importância da população no estabelecimento de "pontes" com o universo escolar.

Para isso, iniciamos o processo com o levantamento de dados por intermédio da pesquisa documental. Para levantamento de impressões sobre a funcionalidade, relevância e implicações dos conselhos sobre o sujeito, aplicamos um questionário com os grupos analisados. Em seguida,foram feitas entrevistas aos sujeitos envolvidos no processo, levando em consideração os papéis desenvolvidos e o nível de representação desses sujeitos no interior dos conselhos.

A etapa de coleta de dados foi iniciada no segundo semestre de 2012, quando boa parte das atividades de pesquisa documental havia sido formulada e o texto final, com dados teóricos e análise sobre as leis e portarias, havia findado. Neste intervalo de tempo, a preocupação foi direcionada ao processo de encontro formal com as pessoas-sujeitos de pesquisa e somada à expectativa sobre a recepção das entrevistas e de todo o processo de coleta de informações.

Foi esse o período de maior inquietação, turbulência e tensão do processo de pesquisa, sobretudo pelo fato de que quando se dá a aproximação com os sujeitos de pesquisa, há sempre um certo grau de resistência e de conflito; resistência justificada pelo tempo e indisponibilidade dos professores em função dos trabalhos desenvolvidos e a desenvolver nas escolas, e conflito diante da possibilidade de revelar, através de descrições e relatos de experiência, a dinâmica e o cotidiano do processo gestor da escola que fazem parte dela.

Neste último aspecto, o conflito é diagnosticado em função de que há um evidente receio de que existam consequências burocráticas e políticas (leia-se: supostas perseguições políticas e administrativas) por causa das respostas dadas ao pesquisador.

Durante o processo de preparação da estrutura de coleta de informações, já existia essa percepção de problemas emergentes junto aos sujeitos, porém, é sempre válido registrar que também encontramos, durante o processo, um número, mesmo não tão significativo, de professores e gestores que não apresentaram resistência alguma à esta etapa do processo.

Neles havia um despreendimento no momento da fala e a clareza de que os resutados da pesquisa estarão sendo direcionados para a interpretação acadêmica e quiçá, será de fácil acesso. A intenção desse acesso maior é fazer com que o maior número de pessoas tenham possibilidade de leitura, conhecimento da realidade das escolas e conhecimento sobre as possibilidades e conflitos presentes nos momentos de organização da prática pedagógica, das práticas gestoras.

Mais especificamente, para que as pessoas conheçam a problemática presente no momento de se pensar o processo de organização de gestão democrática e os conflitos que existem no momento de garantir acesso, voz e vez para os sujeitos que dão sentido à escola e efetivam seus princípios e buscam suas metas.

O processo de entrevistas comos sujeitos selecionados na amostra teve início no final do primeiro semestre de 2012, quando o período de greve dos professores da rede estadual de ensino teve seu desfecho e as reivindicações dos professores, em parte, foi alcançada. Esta referência à rede estadual (a análise nessa pesquisa considerou as escolas municipais de Sergipe, mas entende que a dinâmica das instituições estaduais gera uma influência nos modelos pedagógicos e políticos para todas as escolas do Estado)

Como um caso importante para registro, uma das pautas definidas do movimento grevista para o ano de referência foi o debate incisivo e os argumentos contrários ao modelo de gestão escolar criado pela Secretaria Estadual de Educação por meio de consultorias e os mecanismos advindos desse modelo de premiação de professores pela lógica de resultados, que, sendo aprovados, serviriam, a *posteriori*, como referências para as secretarias municipais.

Neste período também, deu-se início ao processo de coleta de informações com os professores da rede municipal de ensino, especificamente a coleta de informaçoes através da aplicação dos questionários. É válido registrar que este grupo em específico, não havia participado de ações grevistas no ano de referência.

Neste período, houve um quantitativo significativo de dificuldade para realização das entrevistas, entre as quais podemos destacar a indisponibilidade dos docentes para participação na coleta de dados; a necessidade de adaptação de horários para conseguir garantir uma coerência na marcação de horários com professores e gestores, sobretudo pela demanda de calendários de reposição de aulas e de finalização de ano ou unidade letiva; certa resistência entre professores e gestores em função das informações que seriam alvo das questões da entrevistas.

Para estes profissionais, a oferta de informações poderia comprometê-los politicamente e a saída mais objetiva seria declinar ao convite e, em alguns casos, a entrevista era marcada, algumas vezes, sem sucesso.

Porém, registramos que, mesmo com estes aparentes problemas, entendemos ser este o processo normal de coleta de informações e, portanto, não fomos ingenuamente ao campo; consideramos essas possíveis variações subjetivas que envolviam os grupos pesquisados.

Mesmo assim, foi possível desenvolver esse processo de coleta de informações para análise documental e aplicação de questionários, bem como a realização de entrevista com um grupo considerável de professores, gestores e pais de estudantes, na sua maioria membros efetivos do Conselhos Escolares e quando na rede estadual de ensino do Estado de Sergipe, membros efetivos dos Comitês Comunitários.

A aplicação do questionário foi realizada a partir da estrutura definida, considerando os campos de sentido e as questões vinculadas a categorias específicas. Do mesmo modo, a entrevista foi realizada considerando o roteiro de temas (entrevista semi-estruturada) anteriormente definido, sempre fazendo destaque da coerência do roteiro com as definições da pesquisa, seus objetivos, demandas e sistemática de análise.

Nesse roteiro, tivemos a preocupação de criar um ambiente onde fosse possível torná-locada vez mais simpático e agradável para os participantes da amostra e também para que fosse possível o conforto e a confiança do entrevistado com o processo de investigação, para que assim fosse possível ter acesso ao suficiente quantitativo de respostas e informações necessárias à pesquisa.

Com a intenção de garantir esclarecimento sobre o entendimento de cada técnica de coleta de dados e a forma de organização adotada nesta pesquisa, e levando em consideração o espaço de aprofundamento que uma pesquisa neste nível nos permite, optamos por apresentar, brevemente, alguns fundamentos que auxiliam a compreensão da nossa escolha sobre as técnicas e sobre os respectivos instrumentos de coleta de informações utilizados nesta pesquisa. Os escritos que seguem possuem este fim. Em seguida, após esta apresentação, dedicaremos o espaço para as análises dos dados coletados durante a pesquisa realizada.

4.1 Das Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados: definições

No conjunto de técnicas e instrumentos de coleta de dados possíveis dentro da perspectiva qualitativa, a entrevista semi-estruturada é uma das mais utilizadas, seja por sua praticidade (sem com isso incorrer no erro de tornar o instrumento simplório, secundarizando à complexidade que lhe é inerente), seja por sua viabilidade técnica, mas, sobretudo, porque, através deste instrumento, o pesquisador tem por objetivo obter informações do entrevistado, relacionadas a um objeto específico.

Além de Entrevista, também consideramos importante, para avançar neste tipo de abordagem, o Questionário e a Pesquisa Documental. Sobre estas três técnicas, argumentamos

e apresentamos sua estrutura, a partir de uma ordem de utilização da técnica e aplicação dos instrumentos.

Na entrevista semi-estruturada, o entrevistador tem participação ativa, apesar de observar um roteiro, ele pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões para melhor compreender o contexto, estabelecendo uma interação entrevistador-entrevistado mais aberta e propícia ao diálogo.

Além disso, a análise documental foi utilizada considerando que esta permitirá investigar, analisar, nos aproximar, progressivamente, das questões que envolvem os elementos desta pesquisa.

O questionário com suas possibilidades de mapeamento da realidade objetiva é uma estratégia de contrapor as perspectivas e interpretações de grupo.

As Atas de reuniões de conselhos, bem como os documentos e materiais didático-pedagógicos produzidos pelas escolasque definem a forma, o sentido e o caminho que conduzem a práticas identificadas como qualitativas e diferenciais da escola, são considerados documentos importantes para análise e contribuíram com dados relevantes que foram confrontados com as informações obtidas através da pesquisa de campo.

A pesquisa de campo foi constituída por momentos de diálogos com os sujeitos envolvidos na investigação (comunidade local e interna da escola), bem como foram considerados como dados as representações coletadas através da participação em reuniões por meio da observação.

A análise dos dados, por sua vez, levou em consideração o que foi produzido como referencial teórico nos intelectuais que se propuseram a interpretar esse universo de ação, entre eles, conforme objetivo desta pesquisa, os conceitos e interpretações sobre redes comunicativas, razão instrumental e comunicativa, autoridade, formas alternativas de manutenção e reconstrução do poder e da autoridade em espaços comunitários e formas de representação social do papel da escola sobre a dinâmica, envolvimento, ampliação dos diálogos entre instituições escolares e comunidade.

Estes conceitos e estas análises propostas serviram para apresentar, de forma a contemplar a clareza na exposição de dados, as categorias que serão elencadas para facilitar o acesso às informações e melhor sistematizar os dados.

4.1.1 Pesquisa documental

A Pesquisa Documental nos serviu como forma de levantar dados de identificação e caracterização geral das escolas, dos conselhos, sua estrutura, finalidades, formas de composição como demandas no município. O levantamento de documentos, nesta etapa da pesquisa, priorizou a leitura e análise das Leis, Portarias, atas, regimento escolar, na tentativa de estabelecer uma compreensão alargada do objeto de pesquisa, da orientação político-pedagógico de referência, bem como a forma de elaboração e efetivação de políticas educacionais elaborados pela Prefeitura de Aracaju.

Os documentos foram analisados, ao longo da pesquisa, no período de fevereiro de 2012 a outubro do mesmo ano. O acesso a estes documentos foi viabilizado pelos gestores e secretários das referidas escolas e dos Conselhos envolvidos.

4.1.2 O questionário

A compreensão do questionário como uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito a pessoas que têm por objetivo propiciar determinado conhecimento ao pesquisador, direcionou nossas atividades na fase de coletas específicas de dados.

Além de diferenciar-se das entrevistas pela questão da oralidade, o questionário tem por característica uma aproximação da noção de objetividade, principalmente quando se trata de questões "fechadas". Mesmo assim, ainda é possível identificar a coexistência de duas formas de construção e análise das questões, considerando a estrutura das questões "abertas" dado o caráter das perguntas.

Os questionários, por sua vez, possuem caráter descritivo e os dados nos servem para realização de um mapeamento da estrutura da escola e a representação objetiva dos sujeitos.

Para esta pesquisa, utilizamos perguntas "abertas" e "fechadas" com a finalidade de ter acesso ao máximo de clareza do pensamento do respondente.

A estrutura do questionário contemplou19 (dezenove) perguntas, com elevada consideração dos detalhes, objetividade e clareza na formulação, para que o respondente tenha tranquilidade na composição das respostas.

Além das questões de identificação, localização (ocupação profissional, idade, gênero), local de moradia, nível de escolaridade, classe econômica) outros temas foram incorporados ao instrumento, visando a contemplar suas representações sobre a relação entre a

escola, o Conselho Escolar e as comunidades que estavam no contexto da escola, na tentativa constante de coletar as imagens produzidas na fala e nas respostas ao documento em torno das implicações da participação nos Conselhos sobre o termo Qualidade na escola e finalidade do projeto pedagógico.

As questões organizadas pretenderam objetividade em temas com baixa complexidade e espaço para uma produção livre nas questões mais subjetivas. Consequentemente, estas questões são tratadas considerando o alto grau de complexidade em torno das perguntas feitas e do objeto da análise.

Do questionário, algumas questões são aqui apresentadas como exemplo da abordagem e do formato:

*A- Para esta questão, escolha **APENAS UMA RESPOSTA**, julgando ser esta a que melhor corresponde com o seu pensamento.*

- ***A principal consequência de um modelo democrático na gestão da escola é(...)***

( )Maior cuidado sobre o que vai ser decidido na escola, uma vez que representará a vontade de todos;
( )Efetivamente não muda nada. No final, o diretor(a) vai sempre tomar a decisão e dar a última palavra;
( )Os pais estão mais presentes na escola e a comunidade se sente acolhida pela escola;
( )As mudanças ainda são poucas. Todos sabem do modelo, mas as mudanças ainda não são significativas;
( )Outro

B- O Conselho Escolar é para mim um lugar para (..)

C- Para resolver conflitos internos o modelo de gestão participativa contribui com (...)

*D- Para esta questão, escolha **APENAS UMA RESPOSTA**, julgando ser esta a que melhor corresponde com o seu pensamento.*

- ***Na minha compreensão as decisões na escola deveriam ser tomadas por (...)***

( ) Somente pelos envolvidos diretamente no processo pedagógico.
( ) Por todos os que se interessam pela escola (comunidade escolar);
( ) Pelo Diretor(a), uma vez que ele(a) é o principal responsável pela escola;
( ) Pelo Diretor(a) e professores(as) uma vez que eles são os que respondem pela escola nas dimensões Administrativa e Pedagógica.
( ) outro

Estas questões foram pensadas levando em consideração a especificidade do envolvimento do Conselho Escolar no processo de construção dos significados de qualidade nas escolas envolvidas e a formação político-pedagógica proposta.

As questões mais pontuais, mais objetivas tentam buscar dos envolvidos com o processo de gestão a leitura dos sujeitos sobre a dimensão estrutural das instituições e aspectos comportamentais manifestos no interior da escola, além da leitura dos envolvidos em torno das possibilidades através do Conselho Escolar.

A segunda parte e segunda estratégia de elaboração de questões estão diretamente ligada a questões propositivas e construção de sentidos dos sujeitos sobre a dinâmica da gestão escolar, dos conselhos sobre a construção dos significados de qualidade na escola. A partir dessa organização de questões, elaboramos algumas categorias que serviram como norteadores da elaboração e também servem à análise de dados. São elas,

- ✓ *Gestão participativa e representações sobre a escola e seus fins;*
- ✓ *Gestão participativa e o significado de Qualidade na escola;*
- ✓ *Estrutura da escola e seus Núcleos de participação e deliberação do campo pedagógico;*
- ✓ *Conselho Escolar e o papel dos pais;*
- ✓ *Conselho Escolar e representações sobre seus fins.*

A partir da análise dos dados coletados por intermédio do questionário, definimos as entrevistas como etapa ulterior e necessária para aprofundar temas que foram abordados de maneira objetiva no questionário. A compreensão do significado que possui a Entrevista como técnica de coleta de dados para a pesquisa, sua relevância conceitual e prática e a estrutura de elaboração de categorias e questões seguem analisadas.

4.1.3 As entrevistas

A entrevista, sem dúvida, é uma das formas de analisar o fenômeno social como fenômeno em mudança. Situa-se como uma estratégia para se coletar leituras dos sujeitos sobre fatos, acontecimentos e realidades que envolvem o próprio sujeito e sua subjetividade. Por se tratar de análise de subjetividade, é válido ressaltar que existe uma forma específica de análise de conteúdo. Na análise de Freitas (2007:36-37), destacamos:

> No paradigma qualitativo a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, mas cabe ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas em descrever comportamentos. As características da pesquisa qualitativa são peculiares: há imersão do pesquisador nas circunstâncias e no contexto da pesquisa, o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto.
> Pelo fato de a natureza do objeto do estudo exigir interação entre pesquisador e pesquisado para contextualizar as experiências, vivências, sentidos, utiliza-se a entrevista como uma técnica especial para a coleta de informações diretas dos sujeitos investigados.
> A entrevista qualitativa fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos. Assim, este artigo tem por objetivo realizar um estudo bibliográfico sobre a técnica de entrevista como um importante instrumento na coleta de dados na pesquisa qualitativa e como um instrumento de reflexão para aqueles que a utilizam como técnica de coleta.

Nesta perspectiva, é possível compreender a relevância deste instrumento de coleta de dados para as pesquisas qualitativas. Ainda acrescenta a autora que:

> O termo entrevista advém dos radicais latinos *inter* e *videre,* e pode-se entendê-lo etimologicamente como "entre olhos", "no meio dos olhares", "dar uma olhada", "ver-se mutuamente", "ver juntos", situações observáveis numa relação de entrevista pessoal. Trata-se de um instrumento precioso de conhecimento interpessoal, facilitando, no encontro face a face, a apreensão de uma série de fenômenos, de elementos de identificação e de construção potencial do todo do entrevistado e, de certo modo, também do entrevistador. A entrevista é apresentada como evento discursivo complexo que ocorre entre entrevistador e entrevistado por meio de imagens, representações, situações, expectativas que circulam no momento e situação de realização da entrevista assim como na escuta e na análise desta. Para a psicologia, a entrevista é definida como instrumento de investigação no qual se sublinha a função de relacionamento. Seu objetivo é auxiliar o entrevistado que pode vir livremente, procurando ajuda. Na pesquisa qualitativa as entrevistas podem ser de vários tipos, constituindo um espectro variável desde uma conversa informal até um roteiro padronizado. O grau de formalidade deve ser definido conforme os objetivos da pesquisa, de acordo com o tema a ser tratado e, sobretudo, tendo em vista o que é apropriado culturalmente para o grupo pesquisado. Além disso, uma mesma pesquisa pode conter vários tipos de entrevista. Outros aspectos importantes são os seguintes: a exposição clara dos objetivos da pesquisa, porque são eles que vão definir *quem* entrevistar; o *conteúdo* das entrevistas; o *número de pessoas* entrevistadas*; os números de entrevistas* com cada informante; e, finalmente, o *tipo de entrevista* apropriado para cada caso (FREITAS, 2007 p. 37).

Com as diversas possibilidades de organização tipológica da entrevista e, como vimos na produção da autora, as múltiplas possibilidades de configuração destes instrumentos devem estar a serviço do pesquisador como forma de permiti-lo acessar a estrutura subjetiva que cobre e fundamenta o imaginário e as representações dos sujeitos.

Reafirmamos que as entrevistas aconteceram com um grupo de pessoas envolvidas diretamente com a organização e discussões nas reuniões escolares e especificamente os agentes da gestão da escola. A amostra foi composta de 20 (vinte) pessoas participantes da comunidade escolar, prioritariamente professores e gestores envolvidos com as ações dos Conselhos. Um grupo escolhido de forma não-probabilística, intencional. Objetivamente, participaram das entrevistas 10 (dez) professores, sendo 08 (oito) mulheres e 02 (dois) homens. Participaram também 08 (oito) gestores, sendo 05(cinco) homens e 03 (três) mulheres e (02) dois do segmento Pais, sendo duas mães entrevistadas.

A escolha das pessoas para participação como entrevistadas considerou alguns critérios, tais como: sexo/gênero, atividade/renda, entidade que representa (sociedade civil ou Estado), procedência/residência, número de filhos na escola e escolaridade. Além desses, foram considerados como variáveis o nível de representatividade e significância dessas pessoas no contexto em que atuam.

Esta estrutura responde à necessidade de caracterização do cotidiano dos Conselhos, a dinâmica de participação e os sentidos, os significados atribuídos a este local de participação popular pelos conselheiros e outros populares e de como estas ações podem contribuir para efetivação das interpretações contemporâneas em torno da emancipação em detrimento das instâncias reguladoras institucionais.

Dentre as possibilidades de estrutura, o tipo de entrevista que utilizaremos é a entrevista semi-estruturada, justamente porque está:

> [...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação [...]. A entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância da situação do ator. Este traço favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores (TRIVIÑUS, 1987 pp.146-147).

Este tipo de entrevista é também importante porque proporciona o olhar do próprio pesquisado sobre a realidade investigada.

Para a construção do roteiro de entrevista, utilizamos categorias prévias específicas para organizar as questões no momento do contato com os entrevistados. Nessa organização, optamos por uma quantidade significativa de categorias e questões que versem sobre o lugar e o papel das pessoas envolvidas com esta dinâmica social, de alteração da estrutura ideológica e representacional, nesse caso: motivação e mobilização para participar dos encontros, por segmentos, a forma de organização e o campo administrativo, bem como o conjunto de deliberações dos Conselhos.

Sobre estas deliberações, interpretaremos as inclinações das decisões internas, se de caráter político militante ou se em volta de uma concepção de educação para emancipação, com caráter mais crítico de leitura e interpretação de realidade.

A análise dos dados considerou como basea transcrição das conversas da forma mais direta e, ao mesmo tempo, considerou as manifestações subjetivas presentes na composição das respostas e reflexões nos entrevistados.

De posse desses dados, passamos para a transcrição e análise. Fazer este tipo de análise, segundo Bardin (2000 p.105), "[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo", no qual o tema é a unidade de registro para estudar motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências.

Assim, para dar significado às informações, transformando-as em dados, elegemos categorias que permitiram agrupar, em primeira instância, as informações em temas. Nesse sentido, amparado em Barros (1997 p.8-12), procuramos o sentido da palavra e dos discursos, tomando como orientação os três níveis que a autora sugere para construir o sentido do texto contido nas informações:

> (a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;
> (b) O segundo nível ou nível narrativo organiza-se a partir do ponto de vista de um sujeito;
> (c) O terceiro nível é do discurso, em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação, o pesquisador, que estabelece a mediação entre o discurso e a narrativa.

Feita a organização dos dados, o passo seguinte foi elaborar categorias que permitissem a análise. Tais categorias foram se formando desde o processo de elaboração do

projeto de pesquisa, principalmente durante a construção do referencial teórico até a significação dos dados, e, por fim, estas categorias de análise estavam sempre presente na elaboração dos textos que interpretaram os dados coletados. São as categorias levadas em consideração no momento da produção dos textos,

- *Gestão escolar e Qualidade de processos pedagógicos;*
- *Modernidade e projeto de ação emancipatória;*
- *Organização comunitária e participação popular;*
- *Protagonismo social e desenvolvimento pedagógico;*
- *Funcionamento dos Conselhos Escolares e formação sócio-pedagógica.*

Para composição do roteiro para as entrevistas e também para o questionário, as questões a seguir serviram para fazer emergir impressões, leituras, representações e o significado do instrumento e da participação dos sujeitos:

Ex. 01: Gostaria de saber por que você participa desse conselho de educação de Educação?

Ex. 02: De que forma participar desse conselho contribui para a formação dos filhos?

Ex. 03: De que forma o envolvimento comunitário altera a qualidade dos trabalhos da escola?

Ex. 04: Existe formação política para participação nos Conselhos para os membros com mais e com menos experiência?

Ex. 05: Participar dos Conselhos auxilia na compreensão da dinâmica social?

Ex. 06: A participação nos Conselhos auxilia na compreensão dos direitos e deveres da população sobre educação dos filhos?

Ex. 07: estar envolvido com o Conselho escolar promove algum tipo de satisfação?

Ex. 08: O envolvimento nos Conselhos Populares de Educação se reflete no espaço familiar?

Ex. 09: O fato de estar envolvido nos movimentos da comunidade aumenta o nível de autoridade sobre os pares? Na família?

Ex. 10: Não estar presente nestes espaços retira a legitimidade dos pais ou membros da comunidade?

Ex. 11: A experiência de participação nestes espaços de debate ajuda a afirmar o lugar de cidadão?

Ex. 12: O fato de ser mulher ou ser homem exerce influência nos momentos de requerer reconhecimento dos membros da escola, ou dos movimentos de contestação empreendidos pela comunidade?

Para a organização das questões, optamos por um tipo de linguagem que pudesse ser, ao mesmo tempo, formal (pela característica da pesquisa, pela relação profissional estabelecida e pela seriedade das questões referendadas) e compreensiva aos sujeitos relacionados, de tal forma que pudesse permitir esclarecimento, sentido e inquietação para os sujeitos que respondem a esse instrumento. Assim sendo, as questões foram organizadas considerando proximidade entre o sujeito e o objeto da questão.

4.2 Caracterização Inicial das Instituições Escolares Pesquisadas

Apresentamos os dados da pesquisa documental e dados que caracterizam as escolas estudadas e os sujeitos pesquisados. À medida que os dados são explicitados, seguem análises específicas ou descrições, quando necessário. Entendemos que os dados quantitativos presentes, nas tabelas de caracterização, são suficientes para compreensão do cenário pesquisado.

4.2.1A construção do Conselho Escolar no âmbito político-administrativo em Aracaju/SE

No caso específico do município de Aracaju, a definição da nomenclatura Conselho Escolar e a sua forma de organização, definição de procedimentos e atribuição, bem como a

forma estabelecidade de escolha dos seus membros estão definidos na forma de Lei e também ocorrem por orientação da Secretaria.

A primeira organização legal desse órgão colegiado foi realizada como desdobramento e ampliação das proposições legais em torno da criação do Conselho Municipal de Educação, na gestão do Secretário de Educação Jorge Carvalho do Nascimento no ano de 1986.

A Lei de referência, nesse caso, era a Lei 1638 de 26 de outubro de 1990 (ver anexo), que definia a composição desse órgão, definindo o caráter representativo do Conselho e determinava que a sua composição deveria ter a marca da diversidade de segmentos, considerando a particiação da comunidade no processo de organização da escola, desde o seu campo administrativo até a dimensão pedagógica.

Essa Lei determinava o significado de Comunidade Escolar e definia sua composição: pais, alunos e funcionários e reitera as atribuições do Conselho escolar: deliberar sobre o calendário escolar, reposição de aulas, segurança, limpeza e manutenção do prédio, distribuição ou abertura de turmas, organização do horário dos professores, remoção, práticas pedagógicas, atividades culturais, entre outras questões.

É válido registrar que, posteriormente, no início dos anos 1990, o modelo de gestão democrática que previa além da presença dos Conselhos Escolares, também o papel de escolha de gestores por parte da comunidade escolar, foi questionado, sendo alvo de conflito político em torno de um suposto « direito » que os governantes possuiam, no âmbito da Constituição Federal, de escolherem seus assessores diretos, no caso, asssessores vistos como possuidores de cargos de confiança e, nesse caso, os gestores das escolas eram entendidos como pertencentes a esta categoria.

Especificamente, na gestão do então Prefeito de Aracaju, José Almeida Lima (1993-1996) ganhou na justiça esse direito que somente foi chegar ao conhecimento público em março de 1997, declarando inconstitucionais as eleiçoes para diretores, o que teriam uma consequência direta na formação e reconhecimento do Conselho Escolar. Nos escritos de Nunes e Santos (1999)

> Desse modo, a rede municipal extinguiu o processo eleitoral para escolha dos dirigentes escolares, mas manteve o princípio de gestão democrática com a instituição dos Comitês Comunitários que garantem um a participação mais equânime dos diversos segmentos que fazem a escola publica municipal (1999:07).

Ainda nos escritos das autoras :

> Assim, em 1997, o Conselho Escolar teve alterada sua composição sendo transformado em Comitê Comunitário (Lei 2491 de 20 de maio de 1997-ver anexo) onde a participação de todos os segmentos se dá de forma representativa : o diretor, um representante dos professores e especialistas, um representante dos funcionários, um representante dos pais, um representante do Grêmio Escolar e um representante das entidades sociais (1999:08).

A modificação em curso, em função dos conflitos de ordem política, atingiu todo um processo de lutas e conquistas políticas em torno do processo de democratização da escola e, especificamente, do seu processo de descentralização no modelo gestor.

Com essa modificação, o papel instituído dos Comitês Comunitários fica evidenciado quando na organização dos processos de ordem burocrática e financeira, cabendo exclusivamente aos especialistas em educação, lotados nas escolas de referência ou na Secretaria Municipal de Educação, deliberarem sobre a organização pedagógica e diretamente também pelo campo admistrativo da escola.

Apenas 05 (cinco) anos depois, em dezembro de 2002, no governo Marcelo Déda e tendo como Secretario de Educação o senhor Ruy Belém de Araújo que a Lei 2491 sofrerá modificões e será substiuída pela Lei 3.074 de 30 de dezembro de 2002 (ver anexo) que institui os Conselhos Escolares que representam um longo tempo de retomada das análises, debates, reestruturação das políticas de democratização do processo gestor nas escolas do Município, e, então, publicação de novas diretrizes para contituição dos núcleos gestores da escola pública, os Conselhos Escolares.

Nesta Lei há, desde a definição conceitual do Conselho Escolar até a especificação das atribuições, composição, vigência de mandatos.

Nos termos da referida Lei (Art. 2º e incisos), há a seguinte definição do Conselho Escolar e sua composição:

> Art. 2º O Conselho Escolar é um orgão colegiado, constituído nos termos desta Lei pela Coordenação da Unidade Escolar e por representantes dos segmentos da comunidade escolar.
>
> (Inciso) entende-se por comunidade escolar, para efeito desta Lei, o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, servidores públicos municipais do quadro do magistério e administrativos, em efetivo exercício nas unidades escolares.
>
> (Inciso) Entende-se por segmento da comunidade escolar cada uma das seguintes categorias:
>
> I- Alunos regularmente matriculados ;
> II- Pais ou responsáveis legais por alunos ;
> III- Servidores públicos do magistério, em efetivo exercício da unidade escolar ;
> IV- Servidores publicos do quadro administrativo, em efetivo exercício na unidade escolar.

Esta composição reitera o modelo defendido pelos intelectuais à época das primeiras conquistas aracajuanas em termo de processo de participação político-administrativa no processo gestor das escolas públicas no Município. Desta forma, deu-se novo início a um modelo de organizaçao da prática gestora que previa maior participação de segmentos e maior nível de envolvimento políticos das instâncias sociais como a dinâmica e resultados da escola.

Sobre as atribuições do Conselho Escolar, agora estava evidente que não caberia a este orgão colegiado apenas o campo da fiscalização de recursos ou a assunção de um papel meramente burocrático e específico como regulador da dimensão financeira da escola.

Neste momento, estabelecia-se uma ampliação do papel do Conselho, retornando, assim, aquilo que era previsto desde o ano de 1997 quando se esperava ~~-se~~que os segmentos representados no Conselho pudessem não somente escolher seus dirigentes locais, mas também interferir com proposições no campo especificamente curricular, avaliativo, enfim, o campo pedagógico.

Desta forma, a descrição que segue torna evidente, em termos legais, o conjunto de atribuições previstas no ano de 2002 e até o momento em vigor.

> Art. 3º Os Conselhos Escolares exercerão funções consultivas, deliberativas, fiscalizadoras nas questões de ordem pedagógica, administrativa e financeira fixadas esta Lei, resguardados os princípios constitucionais, as disposições legais e as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação.
>
> (inciso) Os Conselho Escolares terão caráter de Unidades Executoras para fins de atendimento às normas do Ministério da Educação no que tange à transferência de recursos, *sucedendo os Comitês Comunitários criados pela Lei 2.491, de 29 de maio de 1997(grifo nosso).*
>
> (inciso) Para a finalidade a que se reporta o parágrafo anterior, o Poder Executivo editará Decreto estabelecendo os procedimentos necessários à adequação dos Conselho Escolares às exigências emanadas do Ministério da Educação.

Com o intuito de esclarecer e tornar mais específico o que identificamos como atribuição, fazemos menção do Artigo 4º que define o significado das atribuições. Seguem dados descrito na Lei de referência, porém, pela extensão do artigo, optamos por destacar aquelas atribuições que julgamos mais próximas do objeto desta análise, a saber, a sua dimensão pedagógica e aquelas que estão diretamente ligadas à constituição de um modelo administrativo considerado democrático:

> Art. 4º As atribuições do Conselho Escolar deverão ser definidas pelo regimento de cada Unidade Escolar, devendo entre elas, obrigatoriamente, constar pelo menos as seguintes :
>
> II- Propor mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar no âmbito das funções dos Conselhos;
> III- Aprovar o Plano Anual, elaborado pela Equie de Coordenação com a participação da Comunidade Escolar, sobre as questões administrativas, financeiras e pedagógicas;
> IV – Avaliar, periódica e sistematicamente, as informações referentes ao uso dos recursos financeiros, a qualidade dos serviços prestados na Unidade Escolar e os resultados pedagógicos obtidos ;
> V- Coordenar a elaboração ou alteração do regimento escolar ;
> VI- Convocar reuniões ordinárias e extraordinárias, quando couber ;
> IX- Aprovar o plano de aplicação e a prestação de contas dos recursos financeiros da Unidade Escolar ;
> XI- Zelar pelo cumprimento, a defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, com base na Lei 8.069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em todas as atribuições definidas nestas descrições têm-se o destaque das proposições que ampliam o papel dos Conselhos para o campo pedagógico. Do mesmo modo como já descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), nos artigos 10 ao 14, já analisados neste texto, as dimensões pedagógico-administrativas são referências para a

constituição de um modelo de escola que se propõe democrática, com a participação dos diversos segmentos sociais através de suas representações.

Pelo texto da Lei em análise, vemos que atribuições antes específicas do campo de ação docente e da administração da escola passam a ser referendadas e indicadas para que sejam assumidas pelo Conselho Escolar.

Pelo texto, atribuições como acompanhar, avaliar e aprovar regimento interno da escola, o programa de organização da prática pedagógica da escola e ao final tratando do campo da assistência aos estudantes, o documento legal sugere que as prestações de conta sejam acompanhadas pelo Conselho, como uma estratégia de garantia de probidade ao processo administrativo de gerenciamento das contas da escola, dos recursos oriundos de diversas fontes destinados à escola.

Por fim, cabe registrar que, além dos aspectos inovadores que são tratados quando se referem ao campo pedagógico e a ação diferenciada que é legitimar a participação dos outros sujeitos no processo de organização da prática pedagógica, considerando a complexidade que essa postura enseja, é colocado também como atribuição do Conselho Escolar na cidade de Aracaju-Se o pleno e contínuo zelo pela questão dos direitos dos adolescentes e crianças, o que torna a ação do Conselho escolar aparentemente completa.

Na escola, espera-se que as ações pedagógicas e administrativas tenham o bem estar e desenvolvimento pleno dos estudantes como meta e foco das ações escolares (Lei 8.069/90- ver anexo). Essa predominância do bem estar do estudantes e seu desenvolvimento pleno são pontuações específicas dos órgãos de direitos no Brasil e em vários países do mundo.

Uma preocupação que vai desde a observância do direito ao acesso à escola, sua permanência e sucesso na formação propedêutica até a formação moral que as crianças recebem na escola como forma de perpeturar poderes ou, em outra concepção mais contemporânea (e bem próximo do utilitarismo), para preparar os estudantes para desenvolverem o máximo de suas capacidades para favorecer o melhor para sociedade e também para que estes sujeitos usufruam dos bens materiais e simbólicos construídos em sociedade pelos mais antigos.

No caso específico dos Conselhos, a noção de acompanhamento e avaliação de políticas de qualidade das escolas é uma expressão contínua no texto da Lei. Desta forma, podemos observar que há uma preocupação de distanciar o caráter normativo desses núcleos das práticas exclusivamente protocalares, burocráticas e criar uma cultura de acompanhamento dos trabalhos e da qualidade da escola, especificamente o rendimento do

trabalho docente e rendimento da apredizagem dos estudantes. Embora os termos que envolvem qualidade do ensino e da escola sempre demonstram problemas na sua análise.

Em texto já citado nesta pesquisa, Charlot (2005) problematiza o tema a partir dos dados do INEP de 2004, quando demonstra que o debate sobre qualidade da educacão e do ensino no Brasil pode ser analisado pelo viés do rendimento dos alunos, da formacão de professores, da relacão entre modelo de organizacão, finalidade escolares e o tipo de relação social que se estabelece (pertencimento, formação cognitiva e comportamental, compromissos político-ideológicos).

Portanto, acompanhar o processo de definição da qualidade e a sua efetivação na escola é um dos maiores desafios que são postos ao Conselho Escolar. Sobretudo por causa do envolvimento de outros sujeitos que não estão diretamento ligados à escola e ao seu cotidiano, mas sempre haverá um representante da família da comunidade na escola.

Sendo assim, necessariamente, os outros sujeitos, que, sem formação escolar ou dela se valendo muito pouco pelo tempo de escolarização, vão definindo seus desafios cotidianos e se aproximando da escola e de suas decisões protocolares e específicas.

Sobre o tempo de vigência do mandato dos conselheiros, a Lei aqui analisada sugere que seja de 02 anos. Especificamente, o texto do artigo12 evidencia que o mandato será de 02 anos, sendo permitida, uma única vez, uma recondução. Como forma de detalhar o processo de eleição e sobre o período de vigência de mandatos nos Conselhos Escolares, apresentamos o seguinte relato :

> [...] a lei diz que o setor de assistência escolar ela vai organizar o processo de eleição, então não é cada escolar faz o processo no dia que quer. Os mandatos dos conselheiros são de 2 anos, sempre feito em meados de 15 de junho, as eleições. Então de 15 de junho até mais 2 anos esse conselho tá funcionando. Quando chega nesse período 30 dias antes a gente lança o edital e começa o processo todo de novo. O trabalho da secretaria hoje com relação ao conselho tá limitado a isso, infelizmente.
> [...] Aracaju a lei prevê que o conselheiro ele pode ficar durante 4 anos, sendo que ele tem que ele tem que concorrer a 2 eleições, ele é reconduzido através de eleição ao cargo por mais 2 anos. Ele não pode ter 3 mandatos consecutivos. (Gestor Técnico da SEMED, masc.)

Dos gestores entrevistados, todos possuem formação superior, na sua maioria a formação em Pedagogia e chegaram ao campo da gestão escolar pela experiência ou por proximidade com o tema ao longo das atividades de carreira. Esses gestores que atuam no espaço das Secretarias de Educação desempenhavam esta função em específico por

intermédio de indicação política que, na sua maioria, considerava o caráter técnico do trabalho e a coerência entre a formação, capacidade do gestor e a área e demanda do campo para onde estava sendo encaminhado.

4.2.2 Categoria 1- Dados de identificação, localização e atividades profissionais dos sujeitos pesquisados

A partir desse momento, seguem dados objetivos da população pesquisada. Cinquenta e dois sujeitos foram envolvidos nessa proposta de análise e a caracterização das escolas envolvidas nesta pesquisa seguirá, de forma, subsequente.

TABELA 1: Distribuição das respostas ao questionário, de acordo com a idade e segmento da população pesquisada.

Idade	**Professores**		**Gestores**		**Total**	
56 e mais anos	2	5%	3	25%	5	10%
46-55 anos	15	37%	7	58%	22	42%
36-45 anos	12	30%	2	17%	14	27%
25-35 anos	11	27%		0	11	21%
TOTAL	**40**	**100%**	**12**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

Os dados demonstram que a população pesquisada é, essencialmente, mais amadurecida e com significativo tempo de presença em atividades profissionais no campo da educação. Entre os professores, aproximadamente (67%) estão entre 36 e 55 anos, o que traduz uma população com mais tempo de trabalho, mais experiência no campo. Do mesmo modo, entre os gestores das escolas municipais, 75% estão entre 46 e 55 anos o que equivale afirmar que também trata-se de uma população amadurecida.

Quando considerados os depoimentos de professores e gestores acerca dos trabalhos de gestão, uma questão importante é a vinculação da idade dos respondentes e os posicionamentos políticos e pedagógicos que apresentam sobre temas centrais no campo da participação popular no espaço da escola.

É possível afirmar que professores e gestores com mais tempo de participação da escola e nos Conselhos tenham posicionamentos mais conservadores e menos otimistas quanto à participação de outros públicos no espaço da escola. Porém, pelos depoimentos que foram coletados, em muitos casos, gestores com níveis elevados de formação tendem a perceber a relevância do envolvimento dos pais no processo de gestão das escolas, mesmo que

a motivação para isso não seja especificamente pedagógica ou política e esteja mais para a dimensão do controle e da dimensão disciplinar dos estudantes.

Mesmo assim, os dados anteriores indicam que há uma compreensão de que professores e gestores tendem a ver a participação dos pais na escola e no Conselho como uma forma de garantir à escola mais possibilidade de construir um perfil diferenciado e de acordo com os indicadores de qualidade propostos pelos órgão reguladores.

Dos dados agora apresentados, é possível afirmar que estamos tratando de uma população tipicamente com mais idade e com mais tempo de atividade nas escolas. Os posicionamentos, as descrições e projeções sobre a escola e sobre o Conselho terão estas características como centrais e norteadoras para nossas interpretações.

A população investigada é eminentemente uma população urbana. Não há dados de escolas na zona rural. A pesquisa deu prioridade à análise das escolas nos centros urbanos e nas periferias da cidade de Aracaju e os membros das escolas, do mesmo modo, estebeleceram suas residências na cidade e por ela são caracterizados.Pelos dados referentes à localização, apenas uma pessoa reside no interior, na zona rural, o que reafirma a condição da população como eminentemente urbana.

Gestores e professores partilham das mesmas situações de localização e vivem a experiência da cidade e da sua complexidade inerente. Pelos dados, apenas um dos gestores reside na zona rural, o que, do ponto de vista quantitativo, não apresenta grande significado para as interpretações das respostas.

TABELA 2: Distribuição da população por tempo de participação no Conselho.

Segmento	**Mais de 6 meses**	**Mais de 1 ano**	**Total**
Professores	15	25	40 77%
Gestores	10	2	12 23%
TOTAL	**25**	**27**	**52 100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

Pelos dados na Tabela 02, os sujeitos pesquisados demonstram que há um envolvimento real nos processos de gestão das escolas. Esse envolvimento dos professores e gestores torna o cenário da pesquisa favorável à participação efetiva dos envolvidos e sinaliza que se trata de um grupo que, aparentemente, estabelece uma relação com a escola de apropriação dos seus rumos e alcance de metas.

Na Tabela, há, entre os gestores, proporcionalmente, maior número de participantes, seja pela presença regular nos Conselhos (gestores possuem lugar prioritário neste espaço como representante da escola), seja pela necessidade de acompanhamento das ações e do que é deliberado neste núcleo.

No coletivo de professores, a participação é menos regular, apesar de, numericamente, ser maior. Os relatos entre gestores e entre os próprios professores diagnosticam alguns fatores que explicam esse fato. Entre os argumentos está o fato de muitos professores desenvolverem atividades em outras escolas (geralmente escolas particulares ou estarem "lotados" em escolas do Estado) e, por isso, o tempo dedicado à escola pública municipal, onde o conselho funciona, é menor.

Essa realidade, de dupla ou tripla jornada de trabalho dos professores, deve ser vista como um dos principais fatores que esclarecem a diminuição desses sujeitos no processo de gestão da escola, pela via dos Conselhos escolares.

Entre outros argumentos está o fato de que a participação não representa uma espécie de "direito adquirido" para compensação de horas em sala de aula e também não representa possibilidade de ganhos alternativos aos professores. Estes fatores também são estratégicos no momento de se entender esse cenário.

É importante também deixar claro que, mesmo sem a participação direta nos Conselhos escolares, os professores evidenciam preocupação em desenvolver atividades de ensino coerentes com o que a escola decide como referência (valores, objetivos.) e, do mesmo modo, sabem (conforme os depoimentos analisados anteriormente) que, por ser um espaço de uso dos argumentos e exercício de poder pela fala e posicionamentos esclarecidos, o Conselho passou a ser um *lócus* de embates teóricos, políticos e pedagógicos. Nesse caso, muito mais políticos do que qualquer outro.

Sendo assim, muitas decisões da escola estão ligadas ao tipo de argumentação desenvolvidas pelos professores nesse espaço. Considerando os depoimentos e os dados coletados nas escolas, os professores se reconhecem como aqueles que defininem muitos temas analisados no Conselho, mas reconhecem que, pela ausência de membros e representações nesse espaço, muitas defesas são fragilizadas pelo voto aberto e pela consequente dinâmica quantitativa do Conselho.

As análises que seguem, consideram esta realidade dos processos gestores das escolas analisadas: entre os professores, quantitativamente, há uma menor participação nos espaços de decisão, mesmo considerando que o tipo de argumentação e defesas teóricas e políticas, neste espaço, têm nos professores maior influência.

TABELA 3: Distribuição da população por gênero.

Segmento	Nº Masculino	Nº Feminino	Total
Professores	7	33	40 76%
Gestores	3	09	12 23%
TOTAL	**10**	**42**	**52 100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A análise feita da Tabela 3 sugere uma interpretação a partir da distribuição dos sujeitos pesquisados a partir da categoria Gênero. Esta categoria não será alvo de um aprofundamento de estudo nesta pesquisa. Talvez, outros estudos favoreçam esta análise, superando possíveis arestas contidas na perspectiva da interpretação aqui concebida. Porém, com a intenção da garantir um mapeamento minucioso da população pesquisada e, em tempo, verificar sob quais orientações é feita a distribuição quantitativa de homens e mulheres nos diferentes papéis no campo da gestão escolar, esta tabela torna a análise relevante pelo que demonstra.

Pelos dados, há uma clara distinção em termos de proporcionalidade da distribuição de posições na gestão das escolas e no trabalho docente. Há um claro predomínio das mulheres nas funções de gestão da escola e, também, predomínio das mulheres na composição do quadro docente.

A interpretação desse cenário sugere que a atividade de direção das escolas, bem como a atividade de ensino, tem sido, ao longo das últimas décadas, um espaço onde a identidade feminina construiu um campo de dominação, seja pela complexidade dessas atividades, seja pela existência de questões relacionais que estão mais próximas das capacidades gerenciais das mulheres.

Não é preciso este tipo de diagnóstico. Talvez, por hipótese, seja coerente afirmar que as mulheres, por seu protagonismo contemporâneo, passou a ocupar outros espaços de coordenação, gestão, liderança, chefia. Esse fenômeno é típico das décadas finais do século XX e tem sido frequente em diversos níveis da administração pública.

Uma das críticas possíveis é de que esse processo de feminilização da atividade docente e atividade gestora, antes visto como uma atividade menor, hoje é entendido como uma atividade mais complexa e este seja o motivo para a presença das mulheres em maior número nessas atividades gestoras.

A forma de gerenciar decisões, de estabelecer maior contato com o público externo, a capacidade de contornar conflitos, de estabelecer mecanismos de diálogo com a comunidade.

sejam tipicamente caracterizadas como ações onde as mulheres possuem maior domínio e por isso a aceitação coletiva dessa presença.

4.2.3 Categoria 02- Aspectos descritivos da estrutura técnica, política e pedagógica da escola

Nesta etapa, os dados seguem a lógica da categoria anterior. A formulação das questões relacionadas teve como intenção mostrar o perfil estrutural das escolas analisadas a existência de laborários e seu uso, os recursos disponíveis para os professores para organização das aulas e a composição das salas.

Entendemos que estes dados sinalizam possibilidades para a escola e também nos servem para melhor compreender sobre quais realidades os professores, gestores e estudantes desenvolvem suas atividades.

Entendemos que não há uma relação específica entre a qualidade do trabalho desenvolvido na escola e a existência de um tipo de recurso material singular, mas compreendemos que esta existência cria mais possibilidades para aqueles que estão desenvolvendo suas ações no espaço escolar.

TABELA 4: Distribuição de funções da Gestão nas escolas analisadas (%) Q. 13.

Funções da Gestão	Nº de escolas que possui a função	Nº(%) de escolas pela totalidade da amostra
Diretor(a)	15	100%
Coordenador(a) pedagógico(a)	15	100%
Secretário(a) acadêmico(a)	15	100%
Vice-diretor(a) matutino	08	53,3%
Vice-diretor(a) vespertino	08	53,3%
Vice-diretor(a) noturno	04	26,6%

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A organização do corpo diretivo das escolas prevê mais de um gestor (vice-diretor) a partir do número de estudantes por escola e pelo turno que a escola atende a comunidade.

É comum, nas escolas em Aracaju, a presença de um número significativo de gestores da educação distribuídos em horários distintos, bem como a presença de coordenadores pedagógicos, o que sugere uma preocupação e aparente compromisso com o objetivo de qualidade pedagógica.

Esta forma de organização das escolas, do seu corpo diretivo e da atuação conjunta, tem o potencial de criar um ambiente favorável à presença de pessoas da comunidade ou de outros segmentos da escola no processo de organização da prática e da própria gestão da escola.

TABELA 5: Distribuição dos espaços de aprendizagem e lazer nas escolas analisadas (%) Q. 14.

Espaços e estruturas do ambiente escolar	**Nº de escolas que possui o referido espaço**	**Nº (%) de escolas pela totalidade da amostra**
Área de convivência (lazer)	12	80%
Quadra de esportes	13	86,6%
Cantina	11	73,3%
Biblioteca	10	66,6%
Laboratório de informática	08	53,3%
Laboratório de física	2	13,3%
Laboratório de química	02	13,3%
Parque infantil	0	

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

Pelos dados, é possível verificar que as escolas elencadas no estudo possuem, em sua estrutura: bibliotecas, laboratórios e espaços de convivência, o que as torna participantes de um percentual pequeno de escolas públicas com estes espaços de aprendizagem.

Índices elaborados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, CAQi (Custo Aluno Qualidade Inicial) e os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2001) indicam que menos de 1% das escolas brasileiras

possui estrutura ideal para o ensino, isto é: biblioteca, laboratórios de informática, quadra esportiva, laboratórios de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades básicas.

É importante registrar que a estrutura das escolas pode ser descrita como diferenciada. O destaque é o bom número de bibliotecas nas instituições e as possibilidades que isso cria no ambiente escolar.

TABELA 6: Distribuição dos recursos tecnológicos (audiovisual e informática) por escolas pesquisadas (%) Q. 15.

Recursos Tecnológicos	**Nº de escolas que possui o recurso**	**Nº (%) de escolas pelatotalidade da amostra**
Som	15	100%
TV	15	100%
Pendrive	15	100%
Globo Terrestre	15	100%
Computador	15	100%
Retroprojetor	13	86,6%
DVD	13	86,6%
Impressora	12	80%
Camera fotográfica (digital)	12	80%
Caixa de som	12	80%
Microfone	10	66,6%
Câmera fotográfica (tradicional)	09	60%
Acesso à Internet (banda larga)	08	53,3%
Antena parabólica	08	53,3%
Projetor multimídia (data show)	08	53,3%
Câmera de vídeo	06	40%
Mimeógrafo	06	40%
Acesso à Internet (discada)	01	6,6%

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

Os dados da Tabela 6 (seis) seguem a mesma linha de descrição da tabela anterior. Ao invés dos espaços, há aqui o mapeamento de recursos audiovisuais das escolas envolvidas no estudo. Neste aspecto, considerando as possibilidades geradas pelos espaços e recursos que a

escola possui, destacamos o grande número de instituições com disponibilidade de laboratórios de informática e acesso à internet banda larga.

O acesso a esse recurso foi considerado pela Unesco, em relatório apresentado em 2013, na Conferência Mundial sobre Informação da Sociedade, como o "elo perdido" no acesso à informação e com grande possibilidade de elevar os índices de educação de qualidade. Para a Unesco, o uso de tecnologias serve às nações como um instrumento de ensino e pesquisa na sala de aula e abre novas chances para que todos os estudantes tenham garantias de acesso livre ao máximo e mais completo cenário de informações necessárias para aprendizagens definidas pela escola como necessárias.

O uso desse recurso permite às escolas implementar ações presenciais, bem como desenvolver um conjunto de práticas de ensino e aprendizagem a distância ou desenvolver a autonomia das crianças e adolescentes no desenvolvimento de capacidades intelectuais e motoras.

Pela descrição, as escolas ainda possuem uma série de recursos materiais, o que confirma os dados anteriores sobre o desenvolvimento de práticas multidisciplinares que podem garantir à escola elevar a qualidade do ensino ofertado.

TABELA 7: Descrição de núcleos de participação e gestão presentes nas escolas analisadas, além do Conselho Escolar (%) Q. 18.

Análise dos resultados	**Nº de escolas que possui o recurso**	**Nº(%) de escolas pela totalidade da amostra**
Conselho de Classe	12	80%
Grêmio Estudantil	10	66,6%
Conselho Fiscal	5	33,3%
Comitê comunitário	5	33,3%
Caixa Escolar	4	26,6%

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

Os dados apresentados acima evidenciam a experiência de transição de modelos gestores participativos. Em muitas escolas municipais sergipanas ainda é comum a existência

paralela de "Conselhos Escolares", "Associações de Pais e Mães" ou "Pais e Mestres".A existência do Conselho não impede o funcionamento de outros núcleos de gestão ou núcleos de organização e trabalho de segmentos.

Associações, Grêmios, Conselhos fiscais, enfim, todos estão presentes, paralelamente, no espaço escolar e, de maneira direta, contribuem para a construção de um modelo gestor que amplia, cada vez mais, a participação de segmentos distintos no corpo diretivo da instituição.

A partir desses dados, as informações e as análises que seguem se propõem a interpretar e problematizar o significado das respostas dos sujeitos pesquisados. Um dos objetivos dessa interpretação é criar mecanismos de compreensão e gerar inteligibilidade em torno das escolhas, práticas e representações daqueles que estão diretamente envolvidos com as práticas pedagógicas e políticas da escola como os segmentos: Professores e Gestores.

CAPÍTULO V
ESCOLA E PARTICIPAÇÃO: primeiros diálogos (*Questionários)*

É importante destacar que todo caminho metodológico é também um caminho epistemológico. Há sempre uma compreensão de como o conhecimento poderá ser produzido. E, nesse movimento de construção/reconstrução/desconstrução, é necessário desenvolver posturas claras em torno dos papéis e finalidades do pesquisador.

Há que se considerar as lógicas internas de quem se propõe a interpretar dados, as lógicas e os determinantes presentes nas falas de quem apresenta os dados, as pessoas que partilham do trabalho do pesquisador e, concomitantemente, são alvo das pesquisas, pois vivem a dualidade em serem sujeitos e objetos de análise.

Em se fazendo pesquisa, a intenção que se projeta é tentar, com grande risco, reestabelecer uma ordem sobre os fatos, impor certa narrativa sobre a realidade que se manifesta e acontece alhures; que acontece fora do âmbito da razão instrumental e que desafia o pesquisador, sobretudo quando se analisa a dinâmica da vida social, porque essa, pela complexidade inerente, não é possível controlar, não é possível estabelecer amostras "controláveis", mas sim, o que é possível é reconhecer a complexidade dos elementos que fundamentam o comportamento humano e suas instituições organizadas.

No âmbito da escola é assim, pois o seu interior guarda para a pesquisa toda a complexidade da vida pública. A escola é, nesse universo, um microcosmo que guarda para ela singularidades e que se impõe aos que ousam ler seu interior. Porém, esta mesma instituição possui finalidades, tem intenções e, mais especificamente, em se tratando da relação política e pedagógica, ela tem metas e objetivos mais pragmáticos e bem menos ideológicos.

Desse modo, a ação de interpretar os fatos, dar ordem ao discurso coletivo, compreender as representações e as construções arquetípicas sobre a escola e suas finalidades deve apenas utilizar mecanismos legítimos para a construção de uma *inteligentsia* através da problematização dos fatos e a interpretação a partir de uma fundamentação teórica fortalecida, complexa e coerente.

Como não há como estabelecer os determinantes de sentido, buscamos compreender os elementos que causam certo nível de influência sobre o objeto de estudo. Os sujeitos que aqui serão evidenciados pelos relatos apresentam-se como integrantes de uma grande estrutura política e pedagógica, que se constrói e se define ininterruptamente ao longo do tempo.

As entrevistas e os dados coletados a partir dos questionários são apresentados em um formato que permita a leitura e compreensão, mas também que permita (e buscamos evidenciar isso) a problematização dos mesmos dados a partir dos conceitos e interpretações feitas pelos autores que fundamentam esta pesquisa.

Considerando a necessidade de garantir uma melhor compreensão das representações e dos sentidos estabelecidos pelos grupos analisados sobre a relação entre Escola e Conselho Escolar, optamos por organizar o texto que registra a interpretação dos dados, da mesma forma que organizamos o processo de coleta dele: eixos centrais para organização de dados quantitativos, tabela e quadros que sintetizam as impressões dos sujeitos envolvidos na pesquisa e descrições das vozes dos sujeitos, seguida de interpretação baseada nos referenciais teóricos colocados em evidência ao longo do texto.

A análise que se segue busca interpretar o que pensam professores, pais e gestores acerca de questões pontuais sobre a escola, o Conselho Escolar e os resultados da ações desse sobre a escola em sua dinâmica política e pedagógica.

Nestes quadros, apresentamos questões específicas, ora questões "fechadas", ora questões identificadas como "abertas". Para estas questões, assim, como no capítulo anterior, utilizamos categorias para melhor organização das respostas e análise. Para cada categoria, várias questões estão relacionadas. As categorias de apresentação são assim apresentadas:

- ✓ ***Conselho Escolar, Gestão institucional e o envolvimento com a a Comunidade***

Para esta categoria, optamos pelo destaque do tipo de envolvimento que se estabelece com a comunidade que circunda a escola e que por ela se torna participante das ações institucionais.

Nesta categoria, estão elencadas questões que problematizam o sentido da participação dos pais e da comunidade em geral nas decisões que, por sua especificidade, estariam no âmbito das questões eminentemente institucionais. Além disso, o próprio sentido da gestão democrática, participativa é questionado, através da solicitação da representação dos sujeitos sobre o papel desempenhado por esses no contexto da gestão escolar.

- ***Significados e expectativas sobre a Gestão participativa e sobre o Conselho***

Nesta categoria, elencamos o conjunto de questões que estão relacionadas à construção singular das representações sobre o funcionamento, conceito e realizações do modelo de gestão participativo.

Além do modelo de gestão, as questões também buscam identificar e problematizar os significados que possui o Conselho Escolar para os sujeitos que responderam ao questionário.

Nesta fase da pesquisa, as questões definidas para esta categoria nos possibilitam uma compreensão objetiva de como os sujeitos pensam sobre estas duas dimensões da ação gestora e também compreendem as expectativas lançadas sobre a escola nesse modelo participativo de tomada de decisão sobre a estrutura e os elementos que constituem a escola no modelo democrático.

- ***Gestão participativa, Conselho Escolar e Consequências para a escola***

Esta categoria está composta por questões que envolvem a consequência do modelo de gestão participativa para as escolas. O modelo de gestão e implementação dos Conselhos são analisadas e as respostas identificam como os sujeitos da pesquisa analisam e percebem a escola a partir dessas ações.

Neste momento da análise, uma das intenções foi identificar como os sujeitos percebem os resultados das ações do Conselho no espaço da escola. Esses resultados dizem respeito à possibilidade de aperfeiçoamento das ações políticas, das relações profissionais, da aproximação com os membros da comunidade e um possível aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

A perspectiva de análise considerou os dados do questionário, porém tivemos o cuidado de fazer comparações com os depoimentos dos membros das escolas analisadas, bem como considerar os relatórios anuais ofertados pelas escolas e pela Secretaria de Educação.

Como esta etapa da pesquisa caracteriza-se pela objetividade do instrumento (diferente do que aconteceu nos depoimentos coletados no momento das entrevistas), a maior parte das questões foi formulada na lógica das respostas propostas (questões fechadas), mas sempre oferecendo um espaço para que os sujeitos tenham possibilidade de explicitar mais elementos que não estão presentes na questão ou indicar outra perspectiva de interpretação que não havia sido contemplada na elaboração das questões.

A etapa de escrita a seguir apresenta dados específicos/objetivos da pesquisa, e, por ter um caráter quantitativo da amostra, busca explicitação de dados, sua análise e tenta estabelecer uma série de relações sócio-pedagógica com a instituição e seus sujeitos. Além disso, os dados buscam explicitar realidades, desenvolver ações e projeções sobre a escola. Do mesmo modo, faz uma apresentação das questões mais discutidas e alvo de estudo nos Conselhos, bem como apresenta, de forma objetiva, a realidade das escolas no campo material, o campo dos recursos disponíveis para as atividades de ensino e de gestão.

Com os dados e a análise a seguir, esperamos que seja possível apresentar elementos que relacionem cenários, projeções, atividades e segmentos para melhor compreender as formas que têm sido desenhadas para o trabalho dos Conselhos Escolares e de que forma estes trabalhos têm se configurados como mecanimos e impulsionamento, reivenção ou apenas contribuição para o sentido de qualidade da educação e da escola.

5.1 Categoria 03 - Conselho Escolar, Gestão institucional e o Envolvimento com a Comunidade

A organização desta categoria considerou a relação entre três elementos que julgamos fundamentais para o processo de compreensão do funcionamento das práticas de gerenciamento da escola. *A presença do Conselho Escolar, sua relação com a gestão da instituição* e, em seguida, *a forma como se manifesta o vínculo com a comunidade*.

As questões giram em torno da perspectiva adotada pelas escolas e evidentes nas falas dos professores e gestores. Entendemos que estes sujeitos deixam claras as concepções adotadas pela escola, bem como a forma como esta relação se desenvolve.

As questões definidas para esta categoria de análise oferecem ao leitor uma visão específica de como professores e gestores concebem a possibilidade de construção de um modelo de gestão escolar participativo, assim como as possibilidades deste tipo de relação não ficam limitados ao campo discursivo, exclusivamente. Além disso, nas respostas que seguem, os sujeitos pesquisados tratam das possibilidades e inclinações de diversas instituições em manter o modelo gestor tradicional e utilizar os diversos segmentos da escola apenas como elemento de manipulação.

As questões que seguem são analisadas a partir da relação com dados anteriores e a fundamentação teórica que alicerça esta análise.

TABELA 8: Sobre o envolvimento da comunidade (pais, alunos, técnicos) na gestão da escola, considero [...](%) Q. 01.

Análise dos resultados	M	F	Total
Necessário, pois a participação desses segmentos permite o envolvimento de todos nos momentos de resolver os problemas que aparecem na escola.	8 80%	34 81%	**42 81%**
Importante porque dá o verdadeiro sentido de qualidade ao processo educativo.	2 20%	7 17%	**9 17%**
Para mim esta participação é apenas uma formalidade. Não há contribuição verdadeira desses segmentos no processo pedagógico escolar.		1 2%	**1 2%**
Dispensável, porque a maioria dos problemas da escola é de ordem pedagógica e os pais não compreendem esse processo e os alunos ainda não possuem maturidade.	0	0	**0**
Sem resposta			
TOTAL	**10 100%**	**42 100%**	**52 100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

Nesta seção que dá início às questões direcionadas para interpretação do cotidiano de ações do Conselho, vários elementos serão considerados como forma de explicitar a percepção dos sujeitos sobre a forma, a organização, a constituição, as finalidades dos Conselhos Escolares. Estes elementos são, segundo a perspectiva de análise definida para esta pesquisa, suficientes para responder às questões elencadas às problematizações definidas nesta pesquisa.

Para esta primeira questão proposta para professores e gestores, sugerimos um conjunto de quatro respostas possíveis para a análise do sentido da participação da comunidade externa nas ações da escola. Considerar necessário ou dispensável a participação da comunidade na gestão da escola conduz à ideia da finalidade percebida pelos professores e gestores acerca da participação, envolvimento, interesse manifesto pelas pessoas que compõe esta comunidade sobre a escola.

As respostas possíveis para esta questão estão presentes em três núcleos: *a partilha da responsabilidade em resolver problemas da escola; a consideração da presença da comunidade como dispensável pela especificidade/singularidade do trabalho escolar e a interpretação da participação da comunidade como possibilidade de evidenciar o sentido de qualidade da ação pedagógica*. Sobre estas ações passamos neste momento à análise.

Pelos dados apresentados na Tabela 08, observamos que, do total de respondentes, 81% responderam que há uma singularidade na participação dos sujeitos que compõem a

comunidade. Além de fazer referência à importância desta participação, é evidente que o grupo que responde à questão indica a razão desta importância: a participação permite a partilha da responsabilidade na resolução de problemas na escola.

Quando comparados com os dados das entrevistas, é muito comum verificar uma correspondência deste dado com a perspectiva de trabalho escolar presente entre os gestores. A "família" é vista como um núcleo indispensável ao sucesso das ações pedagógicas.

Não se sabe qual a especificidade deste papel atribuído aos pais; se cuidado, se vigilância, se colaboração com a presença em momentos de reunião institucional.

Do mesmo modo, é possível verificar que um número muito reduzido de respondentes se refere a esta participação como dispensável ou como possuindo pouca importância. Pelos dados, apenas uma pessoa faz esta referência, o que corresponde a 2% do total de participantes. Para este caso, a noção de resolver problemas ou de envolvimento com os trabalhos pedagógicos são especificidades da escola e de seus profissionais.

Os "problemas da escola", por sua vez, guardam a especificidade de serem problemas não apenas que acontecem ‘na’ escola", mas são problemas identificados como pertencentes ao campo pedagógico e isso sugere duas análises ao mesmo tempo, objetivas e complexas: a primeira, *sobre o significado da especificidade do trabalho pedagógico* e, em seguida, *sobre a ideia de divisão de responsabilidades com os membros da comunidade externa à escola sobre o trabalho pedagógico.*

O que cabe à escola e seus membros e o que está no campo das responsabilidades ou poder de ação dos pais dos estudantes e membros da sociedade civil organizada?

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o modelo de ensino que priorizou o desenvolvimento do campo intelectual, sob uma perspectiva pedagógica diretiva, está sendo substituído por um tipo de escola e gestão fundamentado no vínculo e na inserção institucional no ambiente comunitário.

Em função dessa análise é possível refletir sobre a atuação dos pais e da comunidade e supor que esta participação não se refere, diretamente, à construção de uma nova perspectiva de educação, no sentido de concepção de aprendizagem ou novos métodos integradores, de convergência intelectual ou de integração de epistemologias.

É possível pensar sobre a construção de um modelo de educação baseado em uma participação direta, que considera a disciplina, o controle, o acompanhamento dos estudantes pelos pais como sinônimo de presença afetiva, que poderia minimizar situações de violência ou ações semelhantes e servir de estímulo aos filhos para alcance de sucesso escolar ou simplesmente "passar de ano".

TABELA 9: Quando o processo de tomada de decisões na escola envolve os pais e estudantes o que se percebe é (...) (%) Q.04.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Um melhor processo de organização da escola. O interesse da comunidade pela escola aumentou e os problemas estão diminuindo	5	50%	14	33%	**19**	**36%**
Uma dinâmica nova na organização da escola. Há um clima novo no ambiente escolar. Tem mais gente e os problemas são partilhados	4	40%	23	55%	**27**	**52%**
A construção de um processo que se tornou um pouco mais atrapalhado. Muita gente tratando de temas cujo domínio é de poucos						
Não é possível pensar em um processo de gestão escolar com pessoas que não têm formação na área	1	10%			**1**	**2%**
Um melhor processo de organização escolar*			1	2%	**1**	**2%**
Poucos pais comparecem a escola*			1	2%	**1**	**2%**
Não há compromisso dos pais*			1	2%	**1**	**2%**
Ainda não vivemos esse modelo*			1	2%	**1**	**2%**
Sem resposta			1	2%	**1**	**2%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

Nesta tabela, seguindo a interpretação da categoria "Gestão da Escola e participação/envolvimento dos Pais" foi feita a questão acima direcionada aos professores e gestores sobre como percebem a participação de Pais e Estudantes sobre o processo de tomada de decisão na escola.

Note-se que a questão não se refere à participação em caráter consultivo, ao contrário, trata-se de um nível de envolvimento que permite a tomada de um posicionamento e manifestação dos interesses ou inclinações destes segmentos no processo de gerenciamento objetivo da escola.

Do ponto de vista político, este tipo de envolvimento é estratégico para construção de um modelo de gestão institucional que se identifica como democrático e se efetiva na composição de seus quadros diretivos, a partir de uma visão de conjunto.

Este tipo de envolvimento ainda pode ser interpretado como uma forma equivalente aos modelos de escola pública construídos no Brasil, a partir do final dos anos 1980, com efetiva participação popular. Porém, estes modelos guardam uma contradição quanto ao tipo

de decisão efetiva que a coletividade pode assumir. Sobre este aspecto, é válida a ressalva feita por Gadotti & Romão (1997, p.20) quando afirmam que:

> a dificuldade de participação popular nos processos decisórios das diversas instâncias políticas decorre, não de seu absenteísmo, ataraxia ou apatia em relação aos negócios públicos, mas de obstáculos construídos e colocados à sua frente pelos que querem ter o monopólio da decisão.

Considerando esta perspectiva de interpretação, que percebe a escola como campo de participação possível e efetiva daqueles que são responsáveis pelos estudantes e, indiretamente, pela escola, entendemos que a escola pública brasileira se constitui como instituição que se aproxima cada vez mais das expectativas sociais, no direcionamento da formação dos estudantes, para o cenário de mercado e também para a expectativa cultural e política do espaço onde desenvolvem suas atividades e onde a escola está inserida.

Pelos dados do quadro acima, podemos verificar que dois núcleos de sentido constituem a maioria das respostas de professores e gestores. A resposta proposta que identifica a presença da comunidade como presença direcionada para ajudar a resolver problema é que possui mais frequência entre os sujeitos da pesquisa.

A presença da comunidade (citada na questão), na perspectiva dos respondentes, permite criar uma ambiência diferenciada na instituição e sugere que a aproximação dos pais e estudantes nos espaço de tomada de decisão promova uma espécie de "lugar de vigilância" em nome de uma qualidade dos trabalhos pedagógicos e administrativos.

É válido também destacar que as expressões "resolver problema" e "diminuir problema" estão presentes na escolha de opção da maioria dos respondentes. Como em textos anteriores, nessa pesquisa já identificamos que o termo "problema" não possui um sentido muito claro nas respostas coletadas.

Este termo pode ser associado a resolver problemas com o sentido de violência ou comportamento social inadequado, especificamente quando se trata do comportamento das crianças e adolescentes/jovens atendidos pelas escolas ou ainda diminuição de conflitos de ordem disciplinar e moral.

É muito incomum o registro de "problema" no sentido de "aprendizagem" de crianças e adolescentes/jovens. Nas questões posteriores, este tema voltará a ser analisado, porém a descrição do cotidiano da escola, feita pelos seus sujeitos, não se refere imediatamente ao rendimento dos estudantes e às aprendizagens possíveis nestas fases de desenvolvimento.

O lugar comum se direciona para o clima de trabalho presente na escola que, em todo modo, melhora quando pais e estudantes participam dos fóruns que decidem os rumos da escola.

Sobre este tema e finalizando esta abordagem, o quadro, a seguir, objetiva a questão de quem deve possuir legitimidade nos processos de decisão da escola. Nesse caso, não é apenas a participação em debates sobre o tema ou mesmo o envolvimento em discussões acerca da escola, mas direito a voto, voz e constituição de proposta sobre a escola.

TABELA 10: O Conselho demonstra compromisso com a comunidade-bairro quando [...] (%) Q.11.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Quando aceita a presença dos pais, mães e funcionários no processo de decisão dos rumos da escola	5	50%	35	83%	**40**	**76%**
Quando promove momentos de publicação dos resultados das reuniões para a comunidade	2	20%	2	5%	**4**	**8%**
Quando se compromete com o desenvolvimento da escola. Isso é o suficiente.	1	10%	2	5%	**3**	**6%**
Só compromisso político.*	1	10%			**1**	**2%**
Nunca vi demonstrar compromisso com o bairro.*			1	2%	**1**	**2%**
Sem resposta	1	10%	2	5%	**3**	**6%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A questão em debate, apresentada no quadro acima, busca compreender como se manifesta o compromisso das representações dos segmentos envolvidos com a Gestão Escolar.

Pelos dados descritos no quadro, a frequência maior dos respondentes, 76%, referem-se à compreensão de que o Conselho (e a escola) demonstram maior compromisso com a comunidade quando aceitam (e criam mecanismos) a participação dos pais, mães e funcionários nos processos de tomada de decisão sobre os rumos da escola.

Esta interpretação, por sua vez, permite-nos compreender que a presença da comunidade no espaço escolar se constitui um importante elemento que pode gerar influências sobre as relações pedagógicas e a aceitação dessa realidade pelos profissionais de educação sinaliza um novo marco de regulação para as escolas.

É importante registrar que este envolvimento comunitário nas escolas, comum e característico para os processos democráticos de organização escolar se aproxima, em termos objetivos, da análise acerca da definição da escola contemporânea que se situa entre três instâncias de regulação: o Estado, as relações internas à escola e o campo privado que se faz presente por meio da participação comunitária, ou, como na definição de Barroso (2003): Estatização, Profissionalização e Privatização.

Do mesmo modo, esta percepção de que o compromisso da relação escola-comunidade se manifesta prioritariamente quando da aceitação da presença dos pais e funcionários na gestão da escola, possibilita-nos pensar que o tipo de comunicação presente nessa relação faz surgir, nas escolas, uma forma de exercício de poder e construção de legitimidade a partir do discurso dos "outros" sujeitos na escola.

A interação linguística e o tipo de comunicação desenvolvida nesses espaços a partir da lógica de poder e direcionalidade do discurso para o consenso nos permitem refletir sobre o conceito postulado por Habermas (1984), que identificou como ações (redes) comunicativaso tipo de comunicação que se estabelece por diferentes atores sociais e que se estrutura baseando-se em critérios de validade da comunicação.

A Ação Comunicativa caracterizada pela possibilidade que o atores envolvidos possuem de reconstruir os sentidos da ação política e seus papéis, precisa contemplar três critérios que garantem a universalidade dos argumentos e permitem que as pretensões de validade sejam confrontadas.

As pretensões de validade podem ser analisadas/confrontadas a partir dos seguintes critérios:

1 - Veracidade da afirmação. Esta pretensão refere-se a um *mundo objetivo* entendido como a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada;

2 - Correção normativa. Esta pretensão refere-se a um *mundo social* dos atores, entendido como a totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas;

3 - Autenticidade e sinceridade. Esta pretensão refere-se a um *mundo subjetivo,* entendido como a totalidade das experiências do locutor às quais, em cada situação, apenas ele tem acesso privilegiado (Habermas, 1984).

O conceito de Razão Comunicativa de Habermas pressupõe, portanto, uma diferenciação entre os mundos objetivo, social e subjetivo. Esta diferenciação, segundo ele, é que distingue o pensamento moderno do modo de pensar mítico. Ao contrário do último, o primeiro assume que as interpretações variam com relação à realidade social e natural e que as crenças e valores variam em relação ao mundo objetivo e social.

Estes critérios que dão validade ao conceito podem ser aplicados à interpretação do que ocorre no espaço escolar, sobretudo pela necessidade que se faz de compreender os processos educativos a partir de uma racionalidade objetiva, que permite entender que a ação pedagógica se define na confluência de elementos operacionais, técnicos, porém também considera o campo da representação e expectativa social.

Essa definição, porém, difere da relação mítica prevista pelo autor quando na análise do mundo subjetivo, ou a totalidade de experiências (representações culturais, religiosas, simbólicas, morais, normativas do sujeito.

A experiência social que se define, no âmbito escolar, pode ser interpretada como constituída por estes campos e a relação estabelecida com a comunidade a partir desses dois referenciais.

Para Barroso (2003; 2005), o envolvimento e aceitação da comunidade no processo de gestão das escolas, mesmo sendo conflitantes por se tratar de uma instância diferente dos quadros públicos tornaram-se uma mostra de uma nova ordem que se instaura em diversas instituições públicas e afirma o sentido de democracia nos Estado. Do mesmo modo, o autor destaca que esta inserção comunitária reflete uma modernização do Estado e a definição de um novo perfil para instituições escolares.

Este mesmo autor argumenta que,em grande parte do século XX, operava nas escolas principalmente um tipo de regulação identificada como burocrático-profissional, resultante da aliança entre o Estado e os professores, sendo diminutos os poderes dos alunos e de suas famílias.

Na última década, a participação dos alunos e de suas famílias nas escolas tem sido crescente, acompanhando as transformações na educação a que nos referimos. A influência desses agentes é visível e descreve um novo cenário em que o Estado alia-se aos alunos e suas famílias, aumentando e legitimando mecanismos de controle e de decisão desses agentes. Professores, alunos e suas famílias são os agentes privilegiados que, segundo uma lógica comunitária, cooperam no sentido de adaptar e contextualizar a escola e seus programas educativos (BARROSO, 2005, 2003).

Inversamente, é possível verificar que há uma relação característica dos pais em relação às escolas. Isso se manifesta no tipo de expectativa lançada sobre a escola e a forma como esta relação se manifesta. Essas expectativas condicionam a forma e os vínculos construídos da comunidade com a escola e esclarece algumas tensões inerentes ao próprio processo de construção de uma escola mais próxima das demandas comunitárias e inserida no espaço-tempo dos sujeitos que a compõe.

No contexto analisado, as escolas pesquisadas que se encontram na periferia da cidade relatam, por seus gestores e professores, que há uma variação sobre a maneira como a escola demonstra compromisso com a comunidade.

Esse compromisso pode ser demonstrado desde a concessão de vagas, o acolhimento dos pais e alunos, estendendo-se ao tipo de relação específica com os alunos-filhos: cuidado, proteção, assistência, alimentação, preparo para trabalho, preparo para vestibular. Esses dados são manifestos como parte integrante do aparente compromisso da escola com as comunidades atendidas.

Do mesmo modo, é importante registrar que, à medida que a escola se distancia do centro da cidade e se aproxima dos bairros periféricos, a ideia de assistência, proteção e cuidado vai se consolidando no discurso dos pais e percebidos pela escola.

A partir dos relatos coletados nos momentos de entrevista, é-nos possível destacar que as circunstâncias sociais vivenciadas pelos membros das comunidades estabelecem a maneira de aproximação dos pais e responsáveis com a escola.

> [...] a Secretaria propôs dez sábados letivos no ano, aí a gente colocou o quê? A escola colocou que é inviável. Dez é muito, porque temos feira aqui na frente. Os pais, na maioria dos dias, estão preocupados com feira, tem muito feirante. *Eles* (os pais) *chegam pra gente e diz que a escola pode cuidar dos filhos enquanto eles estão vendendo, ou se não pode, eles levam as crianças porque elas ajudam eles, né?* Então eles não vão trazer as crianças. O acesso fica difícil, então a gente não pode concordar que tenha dez sábados letivos, quer o quê? Fazer de conta que tem aula e não tem. Então a gente levou a proposta pra secretaria, a secretaria: "não! É inviável". No máximo quatro sábados letivos, então a gente volta pro Conselho. Aí o Conselho vai, estuda "ah é mesmo". Pronto então é isso mesmo, aí concorda. Sabe como é?(Gestora- Bairro periférico- EMEI)

> Eu, pela vivência que eu tenho, eu acho que o Conselho auxiliou bastante. Sabe? Porque pai, principalmente da educação infantil, de creche, nós temos creche aqui, sabia?. Criancinhas de um ano, de dois, de três, quatro e de cinco, é isso a nossa clientela. *Então o pai com a criança, ele é muito presente na escola, mesmo porque não tem outro jeito. Ele vem trazer, ele vem pegar, se tá doente a gente liga "venha buscar!". Teve qualquer coisa: "Olhe, professora pode dar o remédio aqui?", "a gente não pode dar remédio", "não, mas tá prescrito pelo médico, só pra não ficar em casa", pronto a gente dá, entendeu? Ah, ele não come isso, só come aquilo...* Então essa coisa do pai com a escola de educação infantil é muito(...), entendeu? Agora tem aquele pai ou aquela mãe que deixa aqui os remédios ou somente fala para a pró. *Eles vão trabalhar e querem que a gente cuide de seus filhos. É claro que a escola não é lugar de cuidar de filho de ninguém, mas de ensinar, de educar, mas aqui é assim.*(Professora- Bairro periférico- EMEI)

> *A relação com os pais é tranquila entre aspas, porque tem as pessoas que não tem ou discernimento ou respeito pelo trabalho dos outros*. Não entende. Às vezes quem dar menos sempre quer mais, tem pais aqui super ausentes mesmo. Entendeu? Hoje mesmo teve um caso... Ave Maria, se é! E como é.*Por exemplo, elas têm filhos e querem mesmo que você ou a escola crie também*. Tem essa questão entendeu? Porque a folia aqui, pelo menos aqui e lá na Coroa do Meio, o que tem mais é mulher grávida. As mulheres parem demais aqui, entendeu? E quer o quê? Entregar na creche. Entregar na creche e cobrar da creche. É, isso, entendeu. *E a gente aqui como sabe que a gente jamais vai fazer um depósito, tem que dar todo suporte a criança, tem que dar toda a...* Né? Tem que ser íntegro no lidar com a criança né, que ela é vulnerável mesmo, quanto mais o pai que não tem responsabilidade mais a gente precisa acolher a criança. Essa é a postura nossa porque é do Ministério Público também. O Ministério diz o seguinte que: "se a mãe vive por aí"... Porque a nossa clientela aqui é um pouco, sabe... Por ter muita questão de droga, muito roubo. Nossa clientela também é assim de muitos pais presidiários, então são as crianças que mais precisam da creche e do acolhimento, entendeu?*Eles querem da escola que a gente cuide, proteja e crie as crianças, mas não acho que esse é o papel da escola não.* E também da parte social, que infelizmente nós não temos, que não tem relações sociais na escola, não tem um psicólogo. Primeira coisa que podia fazer era essa, como é que pode funcionar uma escola de educação infantil numa região como essa sem ter um psicólogo na escola? Pra pai e pra crianças, entendeu? (Gestora- Centro da cidade- EMEI)

> Eles reconhecem a escola, reconhecem sim e respeita. Inclusive aqui essa praça, essa praça foi a destruição da comunidade.Que essa praça quando ela foi feita era pra ser ampliada aqui, só que a comunidade assim por necessitar de um lazer de uma diversão, ai optaram pela praça, só que aí é um ponto de drogas, só tem drogas.Inclusive eles usam droga aí, mas eles respeitam. Aí basta a gente aparecer..."não, espera aí minha tia, olhe a gente já ta saindo, já sabe que as crianças tem que ter o bem e aqui não tá fazendo bem". (...) nós não temos problemas com isso.Não precisa chamar a polícia, nós não temos problemas. Conversar, às vezes não precisa nem conversar... Só aparecer... E aí "não minha tia, ó minha tia, nós já tamo saindo viu? Já tamo saindo". Muito bem, porque também a gente tem que saber chegar. Aí muitos pais não gostam e ficam com receio do que acontece nessa praça. *Daí eles vão trabalhar e conversam sempre com a gente, quando vêm buscar os filhos ou quando vêm no Conselho, pedindo para a gente cuidar do filho deles*. Eles vêm muito, mas sabem que na escola os filhos deles estão protegidos.(Professora- Bairro periférico- EMEF)

Essas demandas atribuídas à escola constroem um cenário que não se limita ao campo pedagógico ou exclusivamente político. Há, nesse caso, uma expectativa social de assistência sobre a escola. Na perspectiva dos relatos apresentados, a escola cumprirá seu papel social ou evidenciará compromisso com a comunidade à medida que introduzir, em seu campo de ação, a referência para si como lugar de apoio, de assistência.

TABELA 11: Sobre o processo de participação da comunidade (escola e local) na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é possível afirmar que: (%) Q.16.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Sim, mas somente alguns segmentos participaram ativamente da sua construção;	3	30%	10	23%	**13**	**25%**
Sim, contou com a participação ativa de todos os segmentos;	2	20%	6	14%	**8**	**15%**
Sim, mas a participação dos segmentos da comunidade escolar não ocorreu de forma ativa;			6	14%	**6**	**12%**
Não, o PPP foi construído por um consultor externo;	1	10%			**1**	**2%**
Não, o PPP foi construído apenas com a participação da equipe gestora;			1	2%	**1**	**2%**
A Unidade escolar não dispõe de um PPP;	1	10%			**1**	**2%**
Não sei informar	2	20%	14	33%	**16**	**31%**
Sem resposta	1	10%	5	11%%	**6**	**12%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A maior frequência de respostas entre os sujeitos, 31% dos respondentes afirmam não saber como o processo de construção do Projeto Político Pedagógico aconteceu. Um pouco menor o percentual, mas da mesma forma significativa, 25% afirmam que o processo de construção do PPP aconteceu nas escolas, porém alguns poucos segmentos participaram efetivamente, ou outros foram informados desse processo.

O que se percebe, nesse contexto, é que a prática de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico ainda não é uma ação comum nas escolas, mas é importante registrar que já se trata de um caminho iniciado. Apesar da realidade demonstrada nos dados, o discurso sobre a importância de ampliar a participação de mais segmentos na construção do Projeto é crescente.

O Conselho Escolar, por sua vez, aparentemente, tem acelerado esse processo, gerando, na escola, um ambiente de necessária publicização das metas e concepções institucionais que justificam práticas.

É comum a afirmação de que o Projeto Político Pedagógico é fundamental para a construção de um processo pedagógico qualitativo. Além da formalização de documentos, o Projeto também se traduz como uma prática e aprendizagem coletiva. Nas palavras de Canário (1995):

> […] a ação materializa-se num projeto educativo, *próprio de cada estabelecimento de ensino,* com diferentes níveis possíveis de formalização, e constitui um *processo* que, segundo uma lógica *prospectiva*, responde ao incerto e ao imprevisível. Corresponde à produção coletiva de normas e decisões que está no cerne da "construção" pelos atores, de qualquer sistema de ação coletiva, através de um processo coletivo de aprendizagem. (CANÁRIO,1995, p. 185)

A construção do Projeto Político Pedagógico é, marcadamente, o momento de efetivação das práticas democráticas e participativas da escola. Se é possível estabelecer uma referência do significado de gestão escolar descentralizada, uma referência totalizante é a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Projeto Pedagógico (PP) como é tratado por pesquisadores em educação.

Por definição o Projeto Político Pedagógico contém todas as metas e concepções que direcionam o trabalho escolar. Não há maior referência da identidade escolar do que seu Projeto que garante ação e identidade. Nele estão contidas, também, as perspectivas sociais definidas pela escola como sua referência: ideal de sociedade, valores, princípios, finalidades da prática educativa, e tem como característica fundamental a necessidade de ser construído coletivamente, sendo, por definição, a forma de agregar as potencialidades presentes no espaço escolar e o comprometimento desse mesmo coletivo.

Nas palavras de Romão (1997):

> [...] o projeto político-pedagógico da escola é um processo, um caminhar no cotidiano escolar inserido na realidade mais ampla que o tem como elemento constitutivo, a partir da socialização da discussão crítica de sua história, de sua singularidade, de suas realizações e fracassos, de suas potencialidades e dificuldades. Em resumo, o projeto político-pedagógico da escola é o processo instituinte permanente de uma nova instituição dentro do instituído [...] "O importante não é chegar a um plano acabado, mas é o processo constante de planejar..." (PEC, p. 46). E, nesse permanente planejar coletivo, as teorias, as concepções de escola, de espaço e de tempo escolares, de currículos, de relações intra e extra-classes, do instituído enfim, são temas recorrentes do processo instituinte. Em outras palavras, ao invés de o projeto político-pedagógico da escola se constituir numa estrutura, *ele é antes um processo de estruturação:* a partir do instituído, ele é um instrumento instituinte por excelência; ou do ventre do velho existente nasce o novo possível, como dizia Karl Marx. (Romão, 1997, p. 123)

A experiência desse projeto está mais na capacidade de ser integrador, de ser síntese coletiva do que propriamente o documento que é confeccionado a partir do encontro de gestão. O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.

Levantar a questão da validade e da forma de construção do Projeto entre professores e gestores é, objetivamente, buscar compreender como ele é concebido e como foi construído no espaço da escola. Até aqui, é comum observar que a inclinação dos pesquisados é pela constante e quase universal participação de todos os segmentos da escola em seu processo gestor. Sendo assim, torna-se importante compreender quais os níveis de participação dos outros sujeitos do espaço escolar e como o Conselho Escolar reage à necessidade de construção coletivo desse documento.

Obviamente, por se tratar da materialização dos princípios democráticos, o Projeto Político Pedagógico não é facilmente encontrado nas escolas como produto coletivamente construído. Ao contrário, o que foi diagnosticado é que há um direcionamento administrativo, em âmbito municipal, sobre os princípios, práticas, metas, para que cada escola, à sua medida, faça inserções que lhe caracterizam.

A partir dessa realidade e considerando o que é previsto nos documentos oficiais e o que é pensado pelos pesquisadores do campo educacional, entendemos que a passagem da realidade escolar municipal para as práticas idealizadas no âmbito da pesquisa e da teoria pedagógica ainda é conflituosa e desafiadora. Mesmo assim, vale registrar que, entre os sujeitos pesquisados, há um consenso de que é necessária a participação dos segmentos que compõem o grupo gestor, no entanto, pelos dados registrados no quadro em análise, a percepção dos sujeitos possui variações.

Seguindo a mesma abordagem do Projeto Político Pedagógico, analisaremos as perspectivas em torno do Regimento Escolar como forma de caracterizar o processo de construção desse instrumento de gestão e entender como os sujeitos pesquisados interpretam a possibilidade de mais pessoas, outros segmentos presentes no Conselho e participarem dessa atividade de gestão.

TABELA 12: Sobre o processo de participação da comunidade (escolar e local) na elaboração do Regimento Escolar é possível afirmar que (...) (%) Q.17.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Sim, mas somente alguns segmentos participaram ativamente da sua construção;	2	20%	11	26%	**13**	**25%**
Sim, mas a participação dos segmentos da comunidade escolar não ocorreu de forma ativa;	2	20%	7	17%	**9**	**17%**
Sim, contou com a participação ativa de todos os segmentos;	2	20%	5	11%	**7**	**13%**
Não, o Regimento foi construído apenas com a participação da equipe gestora;	1	10%	3	7%	**4**	**8%**
A Unidade escolar não dispõe de um Regimento;	1	10%			**1**	**2%**
Não sei informar*	1	10%	5	11%	**6**	**12%**
Não tenho conhecimento do Regimento dessa escola.*			2	5%	**2**	**4%**
Sem resposta	1	10%	9	21%	**10**	**19%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A interpretação que se faz sobre a relevância do Regimento para escolas está na mesma perspectiva da leitura feita sobre o Projeto Político Pedagógico. Esses dois documentos são a forma contemporânea mais eficaz de tornar público o sentido e a experiência de gestão com caráter democrático nas escolas.

É válido registrar que o Regimento é derivado do Projeto Político Pedagógico. Os dois documentos são, de maneira objetiva e à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), o canal mais importante e mais significativo para tornar concreta a autonomia da escola e dos professores. Afinal, professores, gestores distanciados de concepções normatizadoras e externas à escola podem dar expressão às suas convicções pedagógicas e estabelecerem finalidades da prática escolar que se aproximam das expectativas sociais e, mais especificamente, as expectativas do contexto onde está inserida a escola.

É preciso mencionar que, ao instituir o Projeto Político Pedagógico(PPP) como espaço e estratégia para que as escolas construam seu processo de organização democrática, a Lei não havia abandonado e nem propôs revogar a necessidade de regulamentação, ou seja, de especificar em normas, os caminhos a serem seguidos para a conquista dos ideais escolhidos democraticamente nas escolas em nome do direito à educação.

Ao contrário disso, a Lei estabelece que, à medida que o compromisso de gerenciar a escola estava sendo descentralizado, haveria mais demanda para regulamentação e, consequentemente, maior compromisso dos sujeitos envolvidos nesse processo, afinal, os resultados da instituição serão analisados a partir de uma responsabilidade agora da escola e dos segmentos que a constitui.

Assim como ficou estabelecido pela autonomia da escola e dos professores, que o PPP é o espaço de definição de concepções de currículo, de avaliação, de formas de recuperação do rendimento estudantil, da organização espaço-tempo pedagógico, o Regimento é o espaço onde estes "desejos" começam a possuir regras.

Caldieraro (2006:28) afirma que: "Regimento escolar é o documento que se origina do Projeto Político Pedagógico que disciplina a vida escolar". Gomes e Bairros (2006:03) afirmam que:

> [...] se a formulação coletiva do PPP representa um espaço para a construção de uma escola pública democrática, da mesma forma o será o Regimento Escolar que dele se origina, se o coletivo da escola reconhecer a estreita ligação e interdependência que existe entre esses dois importantes documentos que fazem parte da vida e da organização escolar. Para isso, é indispensável perceber a relação entre os desejos e as regras institucionais como um processo que agrega valor simbólico às decisões institucionais, colocando-as, portanto, acima do cumprimento de exigências burocráticas.

A complexidade inerente ao processo de gerenciamento desses instrumentos de gestão da escola é significativo. Se há, na escola, clareza sobre suas ações e desejos e se há inclinação coletiva para garantir participação, é também importante entender que a construção desses instrumentos implica resolver certos dilemas presentes na escola.

Entre esses dilemas, podemos pontuar: Como organizar a escola de um modo que oportunize e facilite o exercício democrático? Que objetivos estabelecer para cada etapa e modalidade oferecidas? entre outras.

Quando utilizamos estas referências para compreender a interpretação que professores e gestores fazem sobre este documento, referimos-nos à forma como foi construído e se há o documento na escola, ao tempo que buscamos compreender se existe ou existiu um processo de construção coletiva deste documento.

Estes dados são significativos para interpretar o nível de envolvimento da comunidade e como os segmentos internos da escola entendem como deva ser o processo de construção desse documento.

Pelos dados é possível afirmar que a maior frequência das respostas está para a resposta *Sim (houve a participação da comunidade interna e externa), mas somente alguns segmentos participaram ativamente da sua construção.* Com 25% dos respondentes, esta afirmação não se apresenta como consenso, uma vez que 13% afirmam que houve a participação de todos os segmentos e 17% que esta participação não se deu efetivamente por todos os segmentos da escola, mas, por se tratar de um campo específico, nem todos possuíam os códigos culturais, a compreensão necessária para se estabelecer propostas de inserção ou modificação.

5.2 Categoria 04 - Significados e Expectativas sobre a Gestão Participativa e sobre o Conselho

Para esta categoria, a organização das questões buscou compreender o nível possível de inserções do Conselho Escolar sobre a organização da escola. Nesse caso, a organização escolar é entendida em seus diversos aspectos, desde a ação político-administrativa ao campo pedagógico.

As questões, por sua vez, foram utilizadas considerando o grau de complexidade que está presente na relação estabelecidade entre Conselhos Escolares e a dinâmica pedagógica ou financeira da escola.

Anteriormente, analisamos que o modelo de escola brasileira vem se desenvolvendo a partir de uma prática de poder descentralizada e de gestão partilhada. As implicações que esse modelo oferece às escolas se estendem aos diversos campos da gestão e, de maneira objetiva, cria uma demanda por abertura de campos específicos da prática para um público maior.

Até mesmo o campo pedagógico, historicamente reservado à autonomia docente, passa a ser visto como um espaço onde ações coletivas e comunitárias passam a ser discutidas e, em alguns caso, modificadas pela demanda comunitária.

Nas questões que seguem, há um conjunto de perguntas que sugerem uma visão dos professores e gestores sobre estas possibilidades de inserção do Conselho Escolar, suas perspectivas e limites.

TABELA 13: Para mim, o modelo de gestão participativa é (...) (%) Q.13.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Um novo modelo de organização da escola cuja mudança significativa pode ser vista nos aspectos pedagógicos	3	30%	25	59%	**28**	**54%**
Um modelo de organização que permite a verdadeira reconstrução dos aspectos administrativos da escola	4	40%	10	23%	**14**	**27%**
Apenas um nome que se dá ao mesmo processo administrativo que já acontece nas escolas. Não há alteração porque o sistema ainda é excessivamente burocrático	2	20%	3	7%	**5**	**9%**
Uma espécie de marketing política que utiliza a escola como modelo de algo que não existe efetivamente	1	10%	1	2%	**2**	**4%**
Ainda não conheço esse modelo*			1	2%	**1**	**2%**
Um modelo de organização e reconstrução em todos os aspectos do âmbito educacional*			1	2%	**1**	**2%**
Sem resposta			1	2%	**1**	**2%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A questão que origina esta tabela, assim como na análise anterior, está vinculada ao debate (ou percepção) conceitual. A respeito da proposta de análise é importante registrar que consideramos a hipótese de que se houver clareza na concepção é muito provável que também haverá na prática ou na construção de um cenário de possibilidades para os sujeitos. Por isso, foi proposta a análise e resposta sobre o significado da gestão participativa.

Entre as respostas com maior percentual de respondentes estão núcleos distintos de significado: gestão participativa como presença apenas discursiva que encontra resistência diante de processos burocratizados da escola; como presença conceitual e modelo de ação que gera implicações sobre as práticas pedagógicas; modelo de gestão com potencial de modificar em definitivo as relações e modo de gerir a escola.

Além dessas respostas, entre os que responderam ao questionário, houve quem definisse apenas como mecanismo de marketing para as escolas e também como algo inexistente nas escolas.

Assim como a análise anterior, é possível afirmar que a transformação política da escola, com a maior inserção comunitária envolve, necessariamente, uma modificação progressiva no campo das ações pedagógicas.

Não há clareza sobre as possibilidades de mudança nas concepções de ensino ou especificamente na didática, no currículos, nas práticas avaliativas, na definição do modo de

acompanhamento de resultados, porém, considerar efetivamente os outros sujeitos que estão vinculados (por seus filhos) à escola implica estar disposto a um tipo de mudança que passa a ser algo desejado para a escola. Mesmo assim, considera-se o conflito no campo das finalidades.

Diante desse argumento, podem-se formular as seguintes questões: uma escola democrática deve ser uma escola com maior pertencimento social-comunitário e, da mesma forma, inclina-se a aceitar o ato educativo como ação multilateral ou ser democrático-participativa tem seu significado na forma política de organizar a ação e acolher "visitantes"? Sobre esta questão, Oliveira (2005: 31) afirma que:

> A revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidade, além da atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social requer, sobretudo, ações concretas em termos de metodologias de ensino e formas curriculares concretas. Estes são aspectos fundamentais que norteiam essa transformação das bases da ação pedagógica, sempre de acordo com os interesses, desejos e possibilidades dos sujeitos em interação em cada escola e situação na qual esta tentativa de mudança ocorre.

Sobre estes dados, é importante ainda destacar que, desde a década de 1980, não apenas a percepção de um ideal de escola democrática se faz presente nos discursos pedagógicos, mas também há um envolvimento cada vez maior de professores, gestores e movimentos sociais vinculados à educação em defesa de um modelo de gestão cada vez mais participativo.

No entanto, consideramos a dificuldade de interpretar objetivamente os resultados deste tipo de participação almejado e já presente em várias escolas. A próxima questão e as respostas que seguem tentam compreender esta inquietação.

TABELA 14: Na minha compreensão as decisões na escola deveriam ser tomadas por (...)(%) Q.05.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Por todos os que se interessam pela escola (comunidade escolar)	5	50%	38	90%	**43**	**83%**
Pelo Diretor(a) e professores(as) uma vez que eles são os que respondem pela escola nas dimensões Administrativa e Pedagógica	1	10%	2	5%	**3**	**6%**
Somente pelos envolvidos diretamente no processo pedagógico	2	20%			**2**	**4%**
Pelo Diretor(a), uma vez que ele(a) é o principal responsável pela escola						
Pelos envolvidos diretamente no processo pedagógico juntamente com os pais*			1	2%	**1**	**2%**
Depende do assunto a ser debatido.*	1	10%			**1**	**2%**
Sem resposta	1	10%	1	2%	**2**	**4%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-Se".

A leitura feita sobre os dados do quadro acima nos permite compreender como os sujeitos que estão compondo a escola pensam sobre a legitimidade da participação, objetivamente na assunção dos espaços e dos momentos de tomada de decisão no âmbito institucional.

Este tipo de participação não se limita ao aspecto da consulta popular ou aos informativos, sempre presentes nos murais da escola e em cartas enviadas aos pais. A questão sugere legitimidade para votar, constituir propostas e assegurar vigilância no desenvolvimento das ações pedagógicas e político-administrativas.

Ainda sinaliza que existam segmentos mais legítimos que outros. Sutilmente, a questão permite ao respondente escolher entre os diversos segmentos que compõem o Conselho Escolar e as comunidades envolvidas na escola. Entre estes segmentos, a questão vincula uma escola e seus profissionais por estarem "diretamente ligados ao processo pedagógico", bem como entre professores e gestores por serem os que "respondem pela escola nos aspectos administrativos e pedagógicos".

Nesse caso, a análise dos dados nos permite verificar que 83% da população pesquisada entendem que aqueles que se interessam pela escola (todos eles...) possuem legitimidade no momento de decidir sobre rumos, metas, concepções, valores, vinculados à prática pedagógica.

Um percentual menor (6%) entende que este tipo de exercício de poder seja apenas procedente de dois segmentos "professores e gestores" por serem estes os responsáveis diretamente pelos campos pedagógicos e administrativos respectivamente.

As opções que afirmam que decisões desse tipo cabem apenas aos gestores da instituição ou somente a pais ou professores tiveram um percentual de respondentes insignificante. A compreensão majoritária é de que todos aqueles que possuem interesse pela escola sejam responsáveis por dirigi-la e por decidirem o que lhes é interesse. No entanto, este tipo de percepção é, ao mesmo tempo, objetiva e confusa. Não se sabe quem tem interesse sobre a escola.

De modo mais claro, a escola é alvo de diversos interesses e pode ser interpretada como campo das mais diversas ações, entre eles, Myrtes Alonso (2003) esclarece que a escola sempre foi alvo de diversas teorias que tentaram interpretá-la sob a égide de sua abordagem pedagógica e seu lugar político e por isso a definição de quem se interessa pela escola passa também por uma lógica de entendimento do que significa sua ação.

> Existem diferentes formas de interpretar esta organização (escola), além de sua organização administrativa, tais como: uma espécie de organismo que é capaz de adaptar-se e sobreviver em determinado ambiente, mas não em outro; um sistema de processamento de informações que se revela especializado para certos tipos de aprendizagem, mas não para outros; um meio cultural caracterizado por valores, crenças e práticas sociais distintos; um sistema político no qual as pessoas colidem para garantir os seus próprios fins; uma arena onde têm lugar várias lutas subconscientes ou ideológicas; um símbolo ou manifestação de um processo mais profundo de mudança social; um instrumento usado por um grupo de pessoas para explorar ou dominar outros; e assim por diante. (ALONSO, 2003:42)

Sobre esta abordagem, é possível afirmar que o processo de identificação dos que se interessam pela escola é complexo e vago. Pelo exposto, todos que vivem a sociedade se interessam pela escola e esse interesse se manifesta de diversas formas. Mesmo considerando que os respondentes, aparentemente, estão se referindo à comunidade externa e aos profissionais de educação, é importante mencionar que esta definição não esclarece, objetivamente, se pais, professores, os representantes do comércio local, os gestores se movem em função da escola com a mesma expectativa ou representação. A definição da escola como espaço-tempo de formação humana envolve mais do que aspectos eminentemente pedagógicos.

Pensada como espaço cultural, como "sistema político" no qual as pessoas colidem para garantir os seus próprios fins, ou ainda como instrumento de exploração ou dominação

de outros, a escola apresenta-se como campo de luta e de busca por legitimidade pedagógica e política. Sendo assim e funcionando como catalizador social, a escola cria um ambiente onde diversos segmentos têm nela mesma a possibilidade ou condição de manifestação de interesses e alcance de fins comuns ou divergentes.

A correspondente imediata dessa relação é que a escola precisa ser pensada como um *lócus* de encontro de perspectivas e que cria uma atmosfera de participação e esta, diretamente, afeta o nível de desenvolvimento dos trabalhos escolares e pode garantir um tipo de qualidade nos processos administrativos, políticos e pedagógicos desenvolvidos pela instituição.

TABELA 15: Em relação à escolaridade, os membros do Conselho escolar deveriam possuir (...)(%) Q.07.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Ter formação escolar (fundamental, médio ou superior) não deve ser condição para participar como Conselheiro	3	30%	17	40%	**20**	**38%**
Mesmo que seja analfabeto o membro da comunidade pode ser conselheiro e decidir sobre a escola	3	30%	11	26%	**14**	**27%**
Todos deveriam possuir no mínimo ensino fundamental completo, só assim participariam mais e com mais qualidade	1	10%	6	14%	**7**	**13%**
Só quem possuísse nível superior completo ou não deveria participar do conselho Escolar, porque assim as decisões seriam mais amadurecidas	1	10%	1	2%	**2**	**4%**
Deveriam ser eleitos e com formações distintas, tais como: pedagogia, letras, psicologia, direito.*	1	10%			**1**	**2%**
Sem resposta	1	10%	3	7%	**4**	**8%**
Saber ler e entender os objetivos*			1	2%	**1**	**2%**
Desejo de ajudar a escola*			1	2%	**1**	**2%**
Independente da formação escolar.*			1	2%	**1**	**2%**
Ter visão de trabalho escolar, pedagógico e administrativo.*			1	2%	**1**	**2%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A análise dos dados do quadro acima nos mostra a interpretação dos respondentes sobre a condição de formação para envolvimento e participação nos Conselhos. A questão que move este quadro é se ter uma formação escolar deve ser visto como uma questão importante, como um condição para melhor participar.

A expectativa sobre esta questão era grande, sobretudo porque a resposta a ela nos permitiria pensar sobre a coerência de respostas anteriores que foram formuladas sobre este mesmo princípio.

Se a formação escolar, acadêmica pudesse ser vista como um pré-requisito, de que forma seria possível afirmar o seu contrário, de que as decisões da escola, por exemplo, deveriam estar no âmbito do coletivo, da comunidade? A formação escolar, dificilmente, poderia ser considerada uma marca característica entre os pais dos alunos.

Esta questão e outras que foram formuladas seguindo a mesma perspectiva (como pensar a qualidade da participação, o seu nível...). Sobre estas inquietações, o quadro acima se fez coerente com as respostas anteriores. Para professores e gestores, a formação escolar não deve ser vista com um condicionante da participação, mesmo que em entrevistas eles concordem que a formação escolar permite maior compreensão do que ocorre na escola, das discussões e aspectos formais que fazem parte da pauta cotidiana das escolas e de suas reuniões.

Pelos dados, podemos observar que há uma maior frequência de respostas entre professores e gestores concordando no aspecto da não necessidade de formação acadêmica ou escolar, chegando a afirmar que mesmo os pais analfabetos podem participar dos Conselhos e exercer papel de representação de segmento e suas atribuições.

Apesar de ser a maior frequência de dados, 66% dos respondentes, o posicionamento que não vê sentido na formação escolar como condição de participação não corresponde à totalidade dos que responderam ao instrumento de pesquisa.

Para 12% dos que responderam ao instrumento de pesquisa, a formação escolar deve ser considerada como condição de participação dos pais e de preferência que esta formação seja formação superior, como forma de garantir qualidade na participação, envolvimento esclarecido e posicionamento "mais amadurecido".

Entendemos que a formação escolar dos pais tem sido observada como uma situação-problema ou uma situação especial que caracteriza o Conselho Escolar no Brasil. É comum observar no diálogo com os pais que, para todos eles, a escola precisa ser boa para seus filhos.

Além de ser uma boa escola, esta deve dar garantias de proteção aos filhos e assegurar certas possibilidades de ascensão social. Esta expectativa, como registrada nas entrevistas, é comum aos pais, porém não se constitui um diferencial que aperfeiçoa o processo diretamente, apesar da constituição de um ambiente escolar identificado como novo, uma vez que passa a ser alvo direto da comunidade escolar.

Nesta perspectiva, Freire (1991) ressalta que a participação desse segmento é importante para construir um novo perfil de escola, mais democrática e que seja reflexo da mesma comunidade atendida por ela. Sobre este tema, o autor faz o seguinte destaque:

> Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras [...]. É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda [...] (FREIRE, 1991, p. 35-37).

Apesar desta participação ser vista como necessária à efetivação da escola na perspectiva de democracia, torna-se, do mesmo modo, importante definir papéis, a forma de construção e desenvolvimento das ações direcionadas para este novo perfil das escolas. Não basta fazer um tipo de inclusão de novos sujeitos sem redefinir as funções e a forma efetiva de envolvimento comunitário e suas atribuições.

> Para atuação direta no micro-sistema, é preciso reordenar os papéis dos agentes sociais que estão em jogo - convocação de pais e comunidades para participar nos assuntos escolares-, para tanto, será dado apoio a participação na gestão das escolas através da ênfase crescente no marco regulador da educação, essa forma facilita a inovação [...], os consumidores (pais e alunos) elegem os provedores (escolas e instituições) tomando um papel mais ativo e exigente [...] (BANCO MUNDIAL, 1986, 1996, *apud* ROSSI, 2001, p. 93).

Seguindo esta mesma análise, Abranches(2003) ressalta que:

> [...] a partir da abertura para a participação, quando os atores sociais passam a ter um papel ativo nas decisões sobre elaboração, execução e controle das políticas públicas, é prioritário que se criem novas configurações sociais e novos espaços políticos que determinem uma nova relação com o espaço público. E isso é tarefa da sociedade civil, que vai, ainda, depender do grau de organização dos atores sociais, da identificação e agrupamento dos interesses e dos recursos de poder que esses atores sociais dispõem (2003, p. 22).

A garantia de envolvimento da sociedade civil organizada no espaço da escola prescinde a formação acadêmica. Pelos dados registrados, esta compreensão está presente. Os pais são vistos como sujeitos de um processo de redefinição do significado de escola pública e essa etapa de formação de um novo perfil institucional sugere que mais e mais sujeitos sejam

incorporados em uma instituição que deixou de ser "exclusividade diretiva" do Estado há muito tempo.

O novo perfil da gestão das escolas públicas cria mecanismos e considera que a escola é um espaço muito complexo e, portanto, a sociedade, com suas representações, não pode ser pensada e definida longe de suas bases, apesar de existirem interpretações que afirmam que a falta de formação dos pais pode comprometer o rendimento, as ações do Conselho Escolar e a efetividade da gestão das escolas.

TABELA 16: As ações do Conselho Escolar são mais eficientes quando propõe e acompanha mudanças (...)(%) Q.09.

Análise dos resultados	Professores	Gestores	Total
Na estrutura Curricular da escola;	16	3	**19 36%**
No processo de desenvolvimento de aulas e das aprendizagens dos alunos	10	2	**12 23%**
Na gestão Financeira da escola	5	3	**8 15,38%**
No comportamento dos alunos;	6	1	**7 13,46%**
No processo de escolha do diretor(a)	2		**2 3,8%**
Não tem ações suficientes, apenas política.*	1	1	**2 3,8%**
Todas as alternativas*		1	**1 1,9%**
No dia-a-dia da escola.*		1	**1 1,9%**
Sem resposta	2	1	**3 5,7%**
TOTAL	**42**	**10**	**52 100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A questão que constitui o quadro acima faz referência à ação interventora do Conselho Escolar na dinâmica e no cotidiano da escola que, de certo modo, amplia a análise feita anteriormente. Se, na abordagem anterior, analisamos a relação possível entre Conselhos e o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos professores, nesta questão levantamos o problema da eficácia dos Conselhos sobre a proposta de trabalho das escolas.

Nesta nova proposta, apresentamos mais campos que constituem o espaço escolar, a saber: o currículo, a avaliação, a gestão de recursos financeiros, o acompanhamento das aulas

e desenvolvimento dos estudantes, o processo de escolha dos diretores/as ou ainda a ineficácia da ação dos Conselhos.

Esta questão, assim como as outras apresentadas, foi submetida à interpretação de professores e gestores e foi obtida a seguinte frequência de respostas. Há, no corpo diretivo-pedagógico das escolas analisadas, um consenso sobre o trabalho dos Conselhos e sua importância para a experiência de socialização das crianças e gerenciamento dos trabalhos escolares.

Já se sabe que, na perspectiva democrática de gestão, esta participação de organizações ou segmentos externos é vista como uma virtude contemporânea das escolas que se abre para partilhar a responsabilidade da prática pedagógica.

Nesse sentido, é possível então verificar que o grupo pesquisado entende que o Conselho tem mais eficácia quando direciona suas ações na constituição de propostas diferenciadas sobre o Currículo, no acompanhamento das ações escolares e rendimento dos alunos e, por fim, na gestão financeira das escolas. A frequência destas respostas é um indicador importante para compreensão de como pensam professores e gestores na cidade de Aracaju sobre o tema.

Para 23% dos respondentes, a responsabilidade de desenvolvimento da ação pedagógica(ensino) e acompanhamento do rendimento dos estudantes não é exclusividade dos professores. Essa ação é comum nos modelos de escola com caráter popular e também quando se considera o discurso pedagógico contemporâneo que estabelece o encontro entre pais e professores na condição de educadores formais.

Pelo texto que regulamenta a existência dos Conselhos Escolares, na cidade de Aracaju e dos Comitês Comunitários no Estado de Sergipe, as suas dimensões e atribuições, há, sempre presente, uma real preocupação com a presença do Conselho Escolar nas questões que se referem ao campo pedagógico.

Nesse caso, embora a tendência da ação do Conselho Escolar esteja voltada para o campo administrativo, sobretudo pelo que representa esta dimensão na escola (em muitos casos operando naquiloque é empírico), mesmo assim, cada vez percebe-se um crescimentodo reconhecimento de se tratar as questões pedagógicas nas reuniões com caráter deliberativo sobre a escola. Uma das gestoras entrevistadas nos apresentou o seguinte relato:

> [...] agora tem uma (dimensão do processo escolar) que é fundamental, que eu considero a alma do processo que é a pedagógica. O conselho não estando estruturado e não tendo a visão de que o pedagógico é o foco do trabalho

> dentro da escola vai impedir que os resultados sejam satisfatórios, não tenha dúvida. Então, a ação do comitê nesse processo pedagógico no sentido de acompanhar, de monitorar, de estar presente no momento da elaboração da proposta pedagógica, de ter o cuidado de saber quais são os resultados da escola, ajudar a traçar metas para essa escola, é fundamental para melhorar a qualidade. Paralelo a isso, tem um ponto muito importante que é o monitoramento do financeiro. Quais são os fundos que chegam até a escola? O que está se fazendo com o dinheiro que entra na escola? É um papel super importante, também, eu acho que caminha juntos. O pedagógico com o financeiro, porque o pedagógico para funcionar precisa do financeiro, o financeiro precisa ser aplicado e é um papel, também muito importante, talvez, o mais importante no processo de monitoramento e acompanhamento do comitê (Gestora em micro-escola de ensino fundamental- Bairro periférico).

Pelo relato da gestora, é possível verificar pelo menos duas abordagens importantes: a dimensão pedagógica que se manifesta no momento do acompanhamento da elaboração e execução da proposta pedagógica e do cuidado com o resultado da escolas, nesse caso, para os momentos de avaliação externa e também os seus resultados para o contexto social onde a escola está inserida.

Além disso, no relato observamos que o posicionamento favorável à possibilidade de estabelecimento de uma relação complementa e mutualidade entre a dimensão pedagógica e a admistrativo-financeira da escola. Para a gestora, é justamente no momento das reuniões do Conselho que se tem o privilegiado para que exista esse ajuntamento e que seja estabelecida uma relação de complementação entre estes dois campos presentes na escola.

Este posicionamento que vincula essas duas dimensões fundamentais para a escola ainda deixa claro que a presença do Conselho Escolar auxilia o cuidado com o direcionamento dos recursos para a consolidação de uma nova perspectiva de gestão participativa. O Conselho, por sua vez, deve fazer propostas factíveis para que a escola, através da ação gestora participativa, alcance resultados junto às instâncias avaliadoras e, mais especificamente, resultados dos estudantes, do modelo de gestão, de participação dos alunos e professores ocasionariam a qualidade da escola.

Assim sendo, é possível verificar, explicitamente, um problema presente nessa abordagem pelo fato de ele está ligado à especificidade da ação educativa desenvolvida na escola e à complexidade de afirmar/estabelecer um limite entre a ação educacional que se desenvolve nas escolas e outra que se desenvolve no espaço privado da casa, no interior das famílias.

O discurso político-pedagógico de que há um limite entre a educação formal e não-formal e que esta última age em conflito com a proposta da escola, não se sustenta nos modelos atuais de escolarização pública no Brasil.

Afim de caracterizar a educação não-fomal, como estratégia de diferenciação, nos reportamos ao conceito definido por Gohn (2006):

> A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.
> [...] quando tratamos da educação não-formal, a comparação com a educação formal é quase que automática. O termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas

A autora faz um esforço para caracterizar estes dois modelos de educação se reportando à ação tipicamente familiar, baseada na disciplina, nos costumes e no exercício moral. Do mesmo modo, as experiências definidoras da ação coletiva e individual processadas no âmbito privado, garantindo, a este último, certa singularidade nas ações e nos sujeitos envolvidos de algum modo delimita este modelo.

Porém, é importante registrar que, quando 19% da população pesquisada afirmam que os Conselhos são eficazes na formulação de propostas curriculares, no desenvolvimento e acompanhamento das aulas, questionamos sobre o limite da perspectiva formal de educação, caracterizada em última instância pela singularidade da oferta de educação e dos sujeitos que a desenvolvem.

Se há uma presença propositiva da comunidade externa à escola e, ao mesmo tempo, um acolhimento das propostas na estrutura curricular e em seu desenvolvimento, questionamos, até que ponto a ação escolar consegue manter a sua especificidade?

Há também como dado coletado que os sujeitos pesquisados entendem que é importante a participação dos Conselheiros na gestão financeira das escolas. Apesar dessa afirmação, é importante destacar que há limites neste aspecto. A gestão de recursos financeiros, em muitos momentos da escola, constitui um campo de muitos conflitos, ora por ser realizada externamente, nos espaços das Secretarias de educação, ora, no atual contexto, pela ação coletiva.

A gestão dos recursos é também evidência de poder e de persuasão. O que se estabelece como prioritário para emprego dos fundos? Quem determina o que deve ser investido? Haverá publicização dos dados? Todas estas questões se impõem à gestão da escola e é uma forma de efetivação dos princípios de democracia, mas, ao mesmo tempo, é desafiador para uma escola tradicionalmente gerenciada longe dos interesses dos segmentos que a constitui.

Estas imposições éticas, políticas, administrativas aumentam à medida que a escola busca incorporar novos segmentos em suas ações gestoras. Sendo assim, é possível afirmar que quanto mais a escola pretende-se democrática, mas ela enfrentará desafios à sua prática cotidiana.

A ação democrática, por sua vez, apresenta-se como uma ação que não se constrói de maneira simplista, nem pode ser concebida como uma etapa que se realiza apenas no âmbito das informações e de comunicados sobre decisões tomadas *a priori*. As ações são, fundamentalmente, construídas no interior das escolas e são partilhadas e assumidas pelo coletivo integrado.

TABELA 17: Sobre o comportamento dos alunos, o Conselho deveria (...)(%) Q.10.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Discutir mais sobre as manifestações de indisciplina dos estudantes e promover formas de conscientização entre os estudantes	8	80%	37	88%	**45**	**86%**
Modificar seu regimento e inserir como atribuição o controle e a possibilidade de punir os estudantes que promovem inquietação e desrespeito às normas da escola			3	7%	**3**	**6%**
Fazer nada. Os estudantes formam um grupo que deve ser sempre acolhido e nunca punido						
Tomar atitudes sérias, com respaldo do Conselho Tutelar e Ministério Público	1	10%			**1**	**2%**
Fazer mais reuniões dando ênfase a realidade do aluno.*			1	2%	**1**	**2%**
Sem resposta	1	10%	1	2%	**2**	**4%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

Há quase um consenso entre os sujeitos pesquisados, que estudantes devem responder a um tipo de comportamento social adequado à expectativa da escola e daquilo que é identificado como a postura ideal do estudante, frente ao compromisso de estudar. Esta ação exige níveis de concentração e dedicação do sujeito, mas, sobretudo, como resposta à expectativa social, esta ação sugere polidez, cordialidade e certo grau de virtudes sociais: respeito, solidariedade.

Na Tabela 17, a frequência maior é de respondentes que veem o Conselho Escolar como instância que deve pensar as estratégias e, quando necessário, inserir regras no espaço do Regimento Escolar que garanta o comportamento desejado aos estudantes. Nesse caso, esta alternativa se constitui possível quando a ação conscientizadora não é suficiente. O Conselho Escolar é assim identificado com esta atribuição.

Como havíamos afirmado anteriormente, este perfil de estudante é cada vez mais difícil de encontrar. E essa dificuldade não está objetivamente no que se desenvolve em sala de aula, mas no perfil do estudante que chega às escolas e, possivelmente, à abertura à multiplicidade de comportamentos identificados como singularidades e que devem ser preservados.

Sobre a questão disciplinar no ambiente escolar, Macedo (2012) afirma que:

> [...] quem considera a disciplina uma coisa que se tem ou não se tem possui uma visão moralizante que transforma uma competência numa questão de valor. Para eles, a disciplina depende da força de vontade do aluno ou da determinação dos pais. Essa visão atribui culpa em caso de indisciplina. De fato, na escola exclusiva, anterior à atual, selecionavam-se os alunos e ficavam de fora aqueles que não se ajustavam ao comportamento desejado. Nesse caso, disciplina era mesmo um pré-requisito para a escola. Hoje, comportadas ou não, todas as crianças têm direito a estudar. (2012:3)
> [...] o erro da escola é pensar que existe um único tipo de disciplina e que ela só pode ser imposta. Minha ideia é que disciplina é um trabalho de todos em sala de aula. Constrói-se a melhor forma de acordo com a necessidade. Numa aula tradicional, expositiva, enquanto o professor fala ou escreve no quadro-negro, os alunos devem ficar quietos, prestar atenção e copiar. Acontece que hoje temos muitas propostas pedagógicas. Cada cultura escolar e cada atividade em sala de aula têm uma disciplina adequada a seu desenvolvimento. Dependendo da situação, a melhor pode ser o silêncio, as crianças perguntando ou conversando entre si.(2012:5)

Para este autor, a questão disciplinar dos estudantes não pode ser algo imposto e guarda em si um aprender a ser que está no cerne de uma formação autônoma e coerente com o que se desenvolve nos espaços escolares.

Do mesmo modo, não é possível pensar a questão disciplinar como um objeto isolado do corpo social. É importante registrar que a questão comportamental-disciplinar age como espelho social e há mais elementos externos que exercem influência no sujeito do que propriamente decisões unilaterais.

Para este autor, o desafio que se impõe às escolas é garantir um tipo de reflexão aos estudantes que permita o entendimento do que seja necessário para o trabalho na escola, o uso do raciocínio lógico, a reflexão moral e a garantia da consciência de interdependência do sujeito.

> Ser disciplinado significa ter um comportamento subordinado a regras. Mas o que é regra? Algo que se constrói por consentimento. É como em um jogo. As regras são arbitrárias, mas a criança aceita porque gosta de jogar. Sem regra, não há jogo. Para definir regras, usamos o recurso da democracia. A classe toda discute, sob a condição de que todos aceitem o que a maioria decidir. O problema é que a minoria pode se recusar a cumprir. Deve-se combinar previamente que a não observação das regras implicará punições ou perdas. Um dos motivos que nos levam a aderir à disciplina são as consequências de não nos entregarmos a ela. Convencer é diferente de impor (MACEDO, 2012:02).

A reflexão sobre o aspecto disciplinar tem se tornado uma constante nos encontros de Gestão. Em muitos casos há o relato da necessidade de se construir um processo de adequação

dos estudantes ao ideal projetado pelas escolas quanto ao comportamento social e suas consequências para a escola.

Não se trata imediatamente em uma ação persuasiva ou de tentativa acelerada de sujeição dos estudantes a regras externas que se manifestam pela sujeição alienada dos estudantes. Ao contrário disso, os dados indicam que o Conselho Escolar deve considerar a possibilidade de discutir e criar mecanismos que garantam um cenário de mais confiança aos estudantes e mais responsabilidades com a Escola onde estão.

Dessa maneira, é possível pensar que mais atribuições/responsabilidades aos estudantes gera um reflexo no seu próprio desenvolvimento intelectual e moral e se constitui como mecanismo eficaz para modificação progressiva dos comportamentos estudantis identificados como inadequados.

> Importante que o aluno experimente o obstáculo, que sinta o difícil- só assim verá a necessidade de adequar-se, de limitar-se aos processos que a matéria sugere. [...] Sem obstáculo, sem o difícil, a necessidade de disciplina não se manifesta, e toda possibilidade de compreensão é frustrada (GUIMARÃES, *apud*AQUINO, 1996:53).

Além desse dado, a Tabela acima analisada nos mostra que entre gestores e professores há uma compreensão de que é necessário pensar a condição dos estudantes hoje a partir de uma ação coletiva, professores gestores, pais e instituições que auxiliam a escola quando há necessidade disciplinar.

TABELA 18: A partir de quantos anos faz sentido que os alunos participem dos Conselhos?(%) Q.12

Análise dos resultados	M		F		Total	
A partir de 10 anos	1	10%	6	14%	**7**	**13%**
A partir de 14 anos	1	10%	18	43%	**19**	**36%**
A partir de 15 anos			2	5%	**2**	**2%**
A partir de 16 anos	4	40%	13	31%	**17**	**33%**
Só adultos	1	10%	1	2%	**2**	**4%**
Depende do ensino ofertado*	1	10%			**1**	**2%**
Sem resposta	2	20%	2	5%	**4**	**8%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

Mesmo considerando a escolha de alguns membros de que é possível estar presente e decidir sobre a escola, mesmo tendo apenas 10 anos de idade (cerca de 13%), há um predomínio da idade de 14 anos como espaço-tempo ideal para começar o processo de envolvimento real com as decisões tomadas na escola. Cerca de 36% concordam que somente neste período da adolescência é possível assumir a responsabilidade com o processo de construção da escola e decisão sobre os seus rumos.

Junto à problemática sobre quais sujeitos possuem legitimidade ou quem pode participar efetivamente do processo de gestão da escola, a presença dos estudantes provoca várias reflexões sobre a possibilidade de inserção desses sujeitos em um processo tão complexo como a gestão de uma escola. Assim, ao problema levantado sobre a representação dos paissobre a efetiva participação dos professores, questiona-sea validade da presença de estudantes, como a Lei prevê, a partir de 14 (catorze) anos de idade, regularmente matriculado, com direito a voto.

Esta participação dos estudantes não ocupa centralidade nas análises dos respondentes, pelo fato de que a conquista ideológica e pragmática, no campo da gestão como envolvimento de coletivos em processos de racionalização de recursos e objetivos na escola, já prevê que estudantes tenham sua representação nesses espaços, ou seja, a participação dos estudantes já

é algo que faz parte do processo de construção do sentido da escola democrática e da gestão participativa.

A questão levantada sobre a idade e a coerência da participação nos faz pensar se existem dimensões da gestão onde é mais coerente a participação dos estudantes mais que outras.Outro elemento da questão é se existe uma idade específica em que esta participação deva ser mais coerente.

Nos dados das entrevistas, muitos participantes, gestores e técnicos afirmam que existe uma idade onde esta participação seria mais coerente e essa inserção, identificada como « aligeirada » não é boa para a afirnação de processos democrática efetivos. Sobre este tema, eis o seguinte relato:

> Eu acho que a questão, aproveitar alunos de 14 anos, acho que não é bom, na minha opinião. Mas, em compensação temos alunos no EJA, na EJA, no ensino fundamental noturno, que tenha uma condição maior. Por quê? Porque ele tem mais idade, ele tem mais experiência, ele tem mais responsabilidade, né? Mas aí eu pergunto, e a formação? Que às vezes ele tem a responsabilidade, tem a boa vontade, mas ele não entende. Ele não sabe o que é IDEB, ele não sabe para que é que serve PDE*(Programa de Desenvolvimento da escola)*, PDDE*(Programa Dinheiro Direto na Escola)*. Ele vai pra reunião e aprova as contas, mas no fundo, no fundo ele não sabe o que está aprovando. (Gestora 03- Femin.- (pequena) escola de ensino Fundamental em bairro periférico)

Pelo texto e por este relato inicial com gestores e técnicos e também pela análise dos dados documentais, há uma normativa acerca do quantitativo presente nos Conselhos. Pelo texto da Lei (Lei 3.074/2002- conforme anexo) não há um número fixo de participantes, mas esse quantitativo pode sofrer modificações a partir de algumas variáveis, entre elas, o número de estudantes e o porte da escola. Nesta regulamentação, alunos com mais de 14 (quatorze) anos, pais ou responsáveis legais dos alunos, servidores do magistério e demais servidores públicos, novamente, em efetivo exercício da função pública podem votar e podem ser votados.

No texto da entrevista acima registrada, há uma certa resistência inicial do gestor quanto à participação dos estudantes com idade de 14 (quatorze) anos, sobretudo, segundo o gestor, pela ideia de maturidade que, supostamente, ainda não foi definida.

Por consequência, não poderá haver uma contribuição significativa nas proposições do Conselho a partir deste segmentos representado. Porém, ressalta o gestor, a participação é válida pela formação dos estudantes em um ambiente que lhe proporciona formação política e desenvolvimento de maturidade na relação social.

Essa percepção muda, quando se trata de alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), um público que, hipoteticamente, possui certo grau de percepção crítica da realidade social e, nesse caso, a participação seria mais coerente, do ponto de vista da construção de proposições e análises mais aprofundadas em torno do cotidiano da escola.

Do mesmo modo, entre gestores e professores há certa resistência inicial à participação dos funcionários nas discussões e deliberações do Conselho Escolar, especificamente esta resistência se manifesta quando no Conselho são discutidas questões básicas do campo pedagógico.

Sobre este aspecto, há uma defesa de que somente professores e gestores possam discutir e deliberar sobre este campo de ação da escola, que traduz as relações e estruturas curriculares, as proposições avaliativas (tempos e espaços), o trabalho de acompanhamento dos estudantes no seu rendimento qualitativo. Sobre estas questões, os dados indicam que entre professores e gestores há certa preocupação em dar legitimidade à voz dos que não possuem formação pedagógica específica.

Os dados acima registrados, no entanto, indicam que adolescentes com 14 ou 16 anos podem se envolver com as atividades do Conselho e desta participação poderia considerar também a construção de propostas. Para professores e gestores, essa aproximação dos estudantes com o espaço de deliberações políticas da escola pode promover maturidade e experiência de socialização para os estudantes. No entanto, os dados também indicam que estar envolvido, para os estudantes, demanda uma qualidade na formação desses sujeitos, como forma de assegurar entendimento dos processos.

O que a Tabela acima nos oferece como resposta social sobre idade mínima para participar deste tipo de fórum, é que a escola que se propõe formar para a cidadania e responder à expectativa, mesmo compreendendo que, com a participação desses sujeitos no contexto da ação gestora, haverá uma constante dualidade conflituosa como consequência deste tipo de envolvimento, a saber: integração-exclusão e emancipação-dominação.

As possibilidades dessas dualidades se manifestarem são reais, pelo fato de a presença desses sujeitos ser marcada por várias décadas pela não participação, por ser fruto de uma tradição pedagógica e institucional que não considerou participação de outros sujeitos na gestão das escolas.

O argumento que é utilizado para explicar isso é o tipo de atribuição e formação técnica reconhecidas como pré-requisito necessário ao entendimento da gestão das escolas que os grupos atendidos pelas instituições não possuíam.

Considerar agora a participação dos pais, funcionários e estudantes no processo de gestão das escolas significa propor um modelo de organização das escolas que supera a tradição administrativa e permite um novo marco de regulação das escolas, bem como garante um tipo de socialização e experiências formativas qualitativamente diferenciadas para os estudantes-adolescentes.

Mesmo com um percentual pouco significativo, do ponto de vista quantitativo, é importante registrar que, entre os sujeitos pesquisados, há aqueles que entendem que somente os adultos deveriam participar dessa organização. Sobretudo porque os adultos seriam, de maneira esclarecida, responsáveis pelo que se decide e por toda a complexa dinâmica do espaço escolar.

5.3 Categoria 05 - Gestão Participativa, Conselho Escolar e Consequências para a Escola

Para esta categoria foram definidas questões que estivessem diretamente ligadas às implicações do Conselho sobre o conceito de qualidade da escola e dos trabalhos pedagógicos.

Sobre esta análise, compreendemos que as atribuições do Conselho escolar (Fiscalizador, Consultivo, Normativo, Deliberativo) estão diretamente ligadas às categorias que traduzem o significado institucionalizado de Qualidade da escola. Por isso, as questões que seguem tratam da efetivação desse processo e o entendimento dos gestores e professores sobre as possibilidades e limites enfrentados pela escola e seus sujeitos.

Do mesmo modo, as questões formuladas nesta categoria propõem aos sujeitos uma análise sobre o tempo de participação, idade mínima e formação mínima necessária à efetiva participação e entendimento das práticas políticas e pedagógicas desenvolvidas no Conselho Escolar.

A análise das questões segue o padrão de interpretação a partir da fundamentação teórica utilizada na pesquisa e o cruzamento de informações com os depoimentos presentes nas entrevistas coletadas e transcritas que serão apresentadas no capítulo VI.

TABELA 19: A principal consequência de um modelo democrático na gestão da escola é (...)(%) Q.02.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Maior cuidado sobre o que vai ser decidido na escola, uma vez que representará a vontade de todos.	3	30%	27	64%	**30**	**57%**
Os pais estão mais presentes na escola e a comunidade se sente acolhida pela escola.	5	50%	7	17%	**12**	**23%**
As mudanças ainda são poucas. Todos sabem do modelo, mas as mudanças ainda não são significativas.	2	20%	7	17%	**9**	**17%**
Efetivamente não muda nada. No final, o diretor (a) vai sempre tomar a decisão e dar a última palavra.	0		0		**0**	**0**
Sem resposta			1	2%	**1**	**2%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A análise proposta nas categorias 04 e 05 estão ligadas pelo conceito de democracia e a possibilidade de construção deste modelo político na gestão das escolas públicas. Estas questões fazem uma proposta de interpretação sobre a possibilidade e consequências a partir da leitura da realidade feita pelos sujeitos investigados.

De alguma forma, observamos que há certa inclinação dos trabalhadores da educação em ver este modelo de organização como sendo ideal para a escola. Isso nos leva imediatamente a considerar que, professores e gestores, operam no sentido de direcionar suas ações para este perfil de comportamento e para contemplar este modelo e suas implicações sobre papeis dos sujeitos, no uso da autoridade, do poder presente no compasso das decisões e ordenamentos das práticas escolares.

Nesse sentido, assim como a análise da questão anterior, torna-se importante verificar sobre quais campos ou objetos de atuação recai a interpretação positiva dos professores e gestores sobre o modelo democrático de organização e gestão das escolas. As nossas inquietações quando na leitura desses dados consideram que existem objetos específicos sobre os quais se vê coerência destas participações e distribuição de responsabilidades da ação.

Pelos dados que passamos a analisar, é comum observar a referência contínua sobre os problemas da escola, sobre o comportamento dos estudantes, sobre dificuldades que a escola enfrenta. Todas as análises estão essencialmente ligadas a um campo que identificamos aqui como das ações externas que influenciam a dinâmica escolar.

Nenhuma das perspectivas identificadas, porém, está objetivamente fazendo referência às decisões de caráter pedagógico ou a abertura ou a possibilidade de intervenção da comunidade nos aspectos curriculares, avaliativos ou didáticos. Sendo assim, é importante afirmar que a ideia de participação, a aceitação da comunidade na escola está a serviço da

construção de um modelo democrático de organizar a escola ao mesmo tempo em que evidencia, implicitamente, um limite administrativo e pedagógico a esta participação.

Pelos dados da tabela 19, é possível verificar que os maiores percentuais referentes às respostas estão direcionados a dois núcleos: a responsabilidade partilhada no momento de construir a "vontade de todos" e à percepção de acolhimento presente na comunidade. Esta, historicamente distanciada dos espaços escolares, passa a ser "acolhida" e, supostamente, ouvida e considerada nos momentos de consulta e tomada de decisão.

Esta decisão de ouvir a comunidade e considerar suas expectativas no momento de tomada de decisão é, em seu tempo, uma forma de conceder ou reconhecer a legitimidade do poder presente nos grupos representativos externos à escola. Essa perspectiva nos apresenta uma possibilidade de que a escola inserida na comunidade pode ser o modelo mais próximo da escola desejada na sociedade.

Esta imagem da escola como pertencente à comunidade nos permite pensar em limitações curriculares, uma vez que uma escola pertencente ao seu núcleo social deverá também responder aos anseios e expectativas de formação e de finalidades da própria comunidade. A história da pedagogia, por sua vez, mostra-nos que as escolas públicas desenvolvem suas ações, muitas vezes distantes da comunidade, assumindo um caráter de ação exclusiva e legítima, baseada em uma ação cuja lógica é acadêmica e universal.

A forma unilateral de direcionar as ações da escola foi observada por alguns autores (Bourdieu, 1990; Azevedo & Oliveira, 1998) como uma forma de dominação sobre a sociedade e mais, especificamente, sobre os estudantes, dominação que se dá pelo discurso, pelas práticas e pelas forma definidas da ação pedagógica. Sobre esta perspectiva Oliveira (2005:30) afirma que

> A escola é uma das instituições da sociedade destinada a assegurar a manutenção desse consenso e a consequente reprodução do sistema sendo, deste modo, um alugar onde as relações e práticas sociais dominantes excluem determinados segmentos da comunidade dos processos decisórios.

A mesma autora sugere alternativas a este tipo de dominação simbólica a ser desenvolvida pela mesma escola. Assim,

> É, portanto, pela efetivação de discussões e debates abertos a todos os segmentos da escola, a respeito das formas de interação e de inserção de

> cada um nelas,bem como dos processos de trabalho internos que se pode agir em prol da ruptura desta forma de dominação. Não negligenciando os mecanismos e instrumentos de repressão existentes na escola, a ação política democratizante prioriza a luta pelo questionamento e transformação dos processos decisórios excludentes e pela criação de condições institucionais e individuais de participação efetiva nesses processos renovados, por ser este tipo de mudança democratizante em si mesma (2005:30).

Por fim, esta possibilidade de reconstruir os processos de reorganização da escola nos mostra uma perspectiva que se abre e que não se limita à inserção de outros sujeitos nos espaços de decisão da escola, mas, acima disso, o modelo de participação sugere que mesmo as práticas pedagógicas sejam modificadas nas suas concepções e formas em função do envolvimento popular e mesmo as definições de práticas sejam também modificadas por concepções, ao seu modo, participativas.

TABELA 20: É a principal consequência do funcionamento do conselho escolar (...)(%) Q.06.

Análise dos resultados	Gestores	Professores	Total
Os pais estão presentes com mais frequência na escola	4	15	**19 36%**
Os professores estão mais comprometidos com a organização da aula	1	8	**9 17%**
Os alunos são mais disciplinados e mais solidários com os colegas e com a escola	2	1	**3 6%**
Nenhuma das alternativas acima		6	**6 12%**
Não funciona.*	1		**1 2%**
Todas acima*		4	**4 8%**
Todos devem participar das discussões e tomadas de decisões*		5	**5 9%**
O melhor andamento do desenvolvimento escolar*		1	**1 2%**
Sem resposta	2	2	**4 8%**
TOTAL	**10**	**42**	**52 100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-Se".

Para esta questão, as respostas foram organizadas a partir da visão dos professores e gestores não identificadas por gênero, mas por segmento. A questão proposta sugere que os respondentes identifiquem o que mais se aproxima com os resultados objetivos da presença e ação dos Conselhos Escolares.

Entre as possibilidades, foram sugeridas que as respostas estivessem sobre as práticas docentes, sobre o funcionamento administrativo das escolas, sobre o envolvimento dos pais. Consideramos as categorias que traduzem o sentido de qualidade na escola, bem como o que entendemos ser os elementos mais objetivos ou as consequências menos complexas do processo.

Sobre as frequências das respostas é possível verificar as duas das maiores demandas identificadas na análise de qualidade da escola e de seus trabalhos pedagógicos: a questão da presença dos pais na escola e maior envolvimento e compromisso dos professores.

Na análise anterior, havíamos registrado que há uma ambiência vigiada no espaço da escola. A perspectiva democrática de gestão das instituições permite este tipo de constituição do espaço pedagógico.

No entanto, esse clima de observação constante entre pares e de respostas à expectativa social (um "social" que se manifesta pela presença dos pais na escola e pela possibilidade de mais pessoas decidirem sobre a escola), poderia ser identificado como causa de certa fragilidade das ações profissionais e ação invasiva no campo da autonomia pedagógica da escola e dos professores.

Pela análise da tabela, podemos observar que professores e gestores observam que há um compromisso crescente dos professores na composição das aulas (o que, de certo modo, não é elemento conclusivo para a garantia de rendimento de aprendizagens...) e, sendo assim, mais compromisso pode sinalizar mais sentido em lecionar, mais sentido em acompanhar o rendimentos dos alunos, em elaborar melhores propostas de ensino.

Sobre esta perspectiva, há uma frequência de 17% dos sujeitos pesquisados que identificam esta como sendo a melhor tradução das implicações do funcionamento dos Conselhos Escolares. Esta resposta, no entanto, não é a que se destacou na Tabela 20. A presença dos pais, com 36% dos respondentes traduz, para a maioria, a maior implicação das ações do Conselho.

Entendemos que a perspectiva de descentralização das decisões, a constante presença de um discurso de participação, a distribuição de funções no processo de gerenciamento da escola, tem contribuído para a melhor definição de uma escola que se propõe lugar de experimentações democráticas ou efetiva democracia popular.

Porém, estes dados nos mostram que na escola se nutre numa concepção de que a qualidade dos trabalhos da escola exige um maior envolvimento da família. Este tipo de compreensão se tornou comum no Brasil a partir dos cenários políticos a partir dos anos 1980 e das reformas escolares e criação de pilares de educação integrada para o século XXI. A

família passa a ter um papel complementar nas ações da escola, porém não mais no espaço da casa e sim, pensando, decidindo, fiscalizando o espaço e instituição escolar.

Este tipo de aproximação não retira a responsabilidade dos profissionais da educação, mas trabalhamos com a hipótese de que a escola pública brasileira concebe o processo educacional primeiramente como comportamental-disciplinar e, em seguida, pensa-se o desenvolvimento lógico-cognitivo.

Sendo assim, nesta perspectiva, a presença dos pais exerce tamanho fascínio que, muitas vezes, se iguala à presença dos pais com o próprio sentido de escola pública de qualidade, ainda que não se saiba completamente o sentido da presença dessas famílias no âmbito escolar.

Pelos dados que retratam a intenção e o sentido dessa presença, percebe-se que há uma multiplicidade de desejos, intenções, expectativas e que essas vão se modificando pelo lugar que ocupam estes pais e o que projetam para seus filhos. A escola, por sua vez, pretende desenvolver-se como espécie de lugar de formação partilhada e, assim, entender-se como instituição significativa para a sociedade.

Assim, é possível afirmar que a escola que possui um Conselho Escolar em pleno funcionamento cria a possibilidade de um tipo de experimentação que foge das relações especificamente pedagógicas e definidas em sala de aula; relações que também não se limitam ao campo político das determinações da hierarquia estrutural das instituições públicas e voltadas a modelos de administração que se baseiam na centralidade das relações.

O que vemos e podemos relacionar, através dos dados da realidade, é que há um ambiente novo no espaço escolar e que as relações que serão vivenciadas neste espaço possuem o desafio da convivência e de gerenciamento das relações políticas horizontalizadas.

Na análise que segue, dedicaremos atenção especial sobre como pensam professores e gestores sobre a escolaridade daqueles que participam dos Conselhos Escolares. A análise se debruçará sobre a escolarização como pré-requisito ou apenas como formalidade e não relevante para assumir funções de representação no ambiente escolar.

TABELA 21: Sobre a estrutura das aulas, o Conselho deveria (...)(%) Q.08.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Promover reuniões periódicas com os professores para saber sobre o desenvolvimento das aulas	3	30%	23	55%	**26**	**50%**
Incentivar a criação de instrumento próprio e comum de avaliação para medir a qualidade das aulas	2	20%	8	19%	**10**	**19%**
Nada, não é atribuição do Conselho. As aulas devem ser espaço exclusivo para o professor(a) e sua turma	3	30%	4	10%	**7**	**13%**
Acompanhar rigorosamente a escolha do livro didático para melhorar a formação do estudante						
Providenciar melhorias urgentes, inclusive com auxílio do ministério público*	1	10%			**1**	**2%**
Participar da construção e desenvolvimento da proposta pedagógica*			1	2%	**1**	**2%**
Averiguar o que a escola precisa e quais são os assuntos mais importantes que a escola deve focalizar*			1	2%	**1**	**2%**
Promover reuniões periódicas com o objetivo de levantar os problemas pedagógicos e resolve-los*			1	2%	**1**	**2%**
Sem resposta	1	10%	4	10%	**5**	**9%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A análise dos dados da tabela acima propõe o tratamento de uma questão complexa: o tipo e o nível de envolvimento do Conselho Escolar sobre a organização das aulas. Tradicionalmente, este é um campo muito específico na escola e, culturalmente, é o campo de domínio dos professores. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases assegura, no Art. 10, que se trata de atividades regidas pelo princípio de autonomia das escolas que, por sua vez, asseguram esta mesma autonomia para os professores.

Entendemos que, com a perspectiva da gestão colegiada e maior presença dos pais no ambiente escolar, esta autonomia dos professores precisa ser reinterpretada, uma vez que, como já registrado, há um clima novo de trabalho e novos olhares e expectativas sobre o que é desenvolvido nas aulas.

Das respostas evidenciadas no quadro, 50% e mais 19% dos profissionais de educação investigados sugerem que existam reuniões periódicas com os professores (50%) para compreensão do que está sendo proposto para os alunos em sala de aula e outro percentual (19%) acredita que o Conselho deve ter autonomia para elaborar instrumentos de avaliação da escola, do rendimento dos estudantes e da prática dos professores.

Em tese, esta última ação seria uma maneira objetiva de exercer certo controle social sobre a ação profissional dos professores. Mesmo assim, destacamos que os sujeitos

pesquisados entendem que há uma coerência entre a concepção de qualidade da escola atual e este tipo de aproximação ou expansão das possibilidades da gestão participativa.

Aqui é válido ressaltar que a noção de qualidade da escola considera o rendimento dos estudantes e nível de adequação e coerência das aulas como referências importantes no processo de aperfeiçoamento da escola. Nesse escopo, o Conselho Escolar age também quando lhe é atribuída a função fiscalizadora.

O entendimento imediato é que o Conselho poderá fiscalizar a gestão da escola, bem como o cumprimento do Projeto Político Pedagógico. E nesse é importante registrar que, neste documento, encontram-se as concepções, as metas e as estratégias de desenvolvimento da escola. Sendo assim, é importante analisar a estruturação das aulas nesse novo contexto a partir das novas perspectivas lançadas sobre a escola, identificada aqui como participativa e democrática.

Charlot (2008), analisando as contradições da ação docente, oferece elementos importantes para esta interpretação. Segundo o autor, no contexto dos estados globalizados, dos grandes temas de educação e sociedade (objetos sociomidiáticos) o trabalho dos professores é cada vez mais complexo, e exige desse profissional a resolução de contradições do seu campo contradições em torno da concepção que orienta suas atividades; contradições acerca da finalidade do ato educativo,dos elementos que constituem o currículo, dos critérios que orientam as propostas de avaliação, até mesmo da relação objetiva que precisa manter com os estudantes.

Nesse sentido, destacamos o papel e as contradições geradas a partir do entusiasmo criado pelos pais com a "abertura" das escolas, o autor nos oferece três circunstâncias que são vividas pelos professores, que criam um ambiente mais persuasivo e que podem comprometer a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola.

1ª-Há uma aumento da tensão nas relações entre pais e professores e professores e estudantes pela condição de expectativa social criada dentro das estruturas sociais do Estado Regulador. A escola que aparece nesse cenário é a escola da competitividade e, por isso, as notas, o comportamento, as projeções, as recompensas fazem parte do histórico determinante do estudante e equivalem as suas chances de alcançar posições sociais diferenciadas;

2ª-Os alunos têm entrado nas escolas públicas com comportamento e expectativas que não combinam com o que a escola oferece: por vezes há um distanciamento entre o que a escola espera dos alunos e o que eles fazem. Há dificuldade na aprendizagem e na disciplina-

comportamento. Portanto, haverá mais conflitos e mais barreiras para os estudantes. E como a escola e a sociedade exigem um perfil "polido" do comportamento da juventude, necessariamente haverá um choque entre a expectativa social e a forma como os estudantes saem do espaço escolar. A escola, por sua vez, pouco interfere no comportamento, mas vai com ele, recebe a influência dos estudantes e do contexto social.o que implica em uma perda progressiva de identidade.

3ª-Há mais pressão por resultados nos professores e, mesmo assim, há um clima de insatisfação com a condição profissional e com os salários. Há um conflito entre projeções, expectativas para os professores no seu ambiente de trabalho e como as condições materiais objetivas são definidoras da ação profissional.

TABELA 22:A existência e o funcionamento do Conselho Escolar apresentou alguma mudança (ganhos)na qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola? Se “sim”, quais foram essas modificações (ganhos)?(...) (%)- Q.19.

Análise dos resultados	M		F		Total	
Sim, A maior participação dos pais, essa foi a maior colaboração	6	60%	18	43%	**24**	**46%**
Sim, A comunidade tem conhecimento do que acontece na escola	2	20%	7	17%	**9**	**17%**
Não, não vejo nenhuma ação significativa do Conselho	1	10%	6	14%	**7**	**13%**
Sim, estão todos mais empenhados	1	10%	6	14%	**7**	**13%**
Sim, transformou a realidade escolar			5	12%	**5**	**9%**
TOTAL	**10**	**100%**	**42**	**100%**	**52**	**100%**

Fonte: Pesquisa "Escola e Participação: um estudo sobre os Conselhos Escolares em Aracaju-SE".

A última questão proposta aos sujeitos pesquisados agiu como síntese do que foi até então analisado. A questão buscava captar a percepção dos sujeitos sobre as implicações das ações dos Conselhos para escola, consequências objetivas e de aperfeiçoamento da prática.

Entre as respostas, observamos o retorno do quesito "pais" e problema em "processo de resolução". Estes temas junto com outros voltados para o cotidiano da escola e do comportamento dos sujeitos estavam sempre presentes entre os respondentes. Todas estas

respostas nos mostram que cada vez mais há uma inserção de aspectos políticos e de valores para a convivência e para a cultura da educação básica.

Observamos, nos dados, que, para os sujeitos pesquisados, há maior frequência das respostas em torno do envolvimento dos pais e da circularidade das informações no espaço da escola e na comunidade.

A descentralização do modelo de gestão e de suas práticas oferece aos sujeitos a possibilidade de melhor inserção no contexto das políticas da escola e de suas ações pedagógicas.

Werle (2003:170) citando McLaren (1991) analisa o contexto da escola básica e do Conselho Escolar a partir dos conceitos de Processos participativos, Símbolos-chave, Ethos e paradigma de base. Para este autor, o conceito de Símbolo ritual é estratégico para compreender o processo e as ações derivadas de núcleos como o Conselho Escolar.

> [...]Símbolos rituais constituem um instrumental que possibilita modelar a realidade; são instrumentos mediadores com sentido subjacente ou de teor subjetivo, que articulam as dimensões normativas e afetiva, podendo 'condensar a representação de muitas coisas por meio de uma única formulação, de unificar significados discrepantes e polarizar significados (McLaren, 1991,p.33). Os símbolos integram e têm o poder de estruturar a imaginação (Idem, p.33).

Nesta pesquisa, é possível comparar o Conselho Escolar ao Símbolo ritual descrito por McLaren e deste conceito deriva o sentido de Paradigmas de base, que, na organização da leitura interpretativa desta dinâmica, é importante para entender a inserção destas práticas na cultura da escola pública.

> [...] são modelos culturais de comportamento conscientemente reconhecidos [...] que existem nas cabeças dos principais atores de um drama social [...]. Eles representam os objetivos do homem, enquanto espécie, onde eles prevalecem sobre interesses particulares - o bem comum sobre o bem-estar individual.(WERLE, 2003:170)

Estes paradigmas de base, descritos por P. McLaren, apresentam-se como metáforas e alusões, que podem emergir em momento de crise institucional ou de grupos. Os conceitos de democratização e descentralização (mediadores para um modelo de gestão) são exemplos desse paradigma.

Esta percepção dos sujeitos pesquisados nos permite pensar sobre as possibilidades de construir um modelo de escola pública que, progressivamente, consiga romper com a lógica

autoritária e de continuidade, além de um modelo que validou as práticas individualistas em detrimento às ações coletivas.

Do mesmo modo, é possível pensar sobre as chances da escola básica de, a partir dos Conselhos, criar outras normas de comportamentos, valores, crenças e perspectivas sobre as expressões dos segmentos que transitam no espaço da escola.

CAPÍTULO VI

ESCOLA E PARTICIPAÇÃO: aprofundamento, análise e problematização (*Entrevistas)*

A relação entre o funcionamento dos Conselhos Escolares e a relação com o processo de organização e busca de um nível de qualidade da educação desenvolvida na escola foi o que norteou este trabalho. As respostas dos entrevistados conduziram nossa leitura do processo, tornando possível realizar esta etapa de estudo e, do mesmo modo, foi possível analisar esses dados e compará-los com a perspectiva teórica utilizada como referência e os dados quantitativos apresentados anteriormente.

A descrição e análise que seguem apresentarão, inicialmente, os dados vindos dos gestores das escolas e técnicos de Secretarias de ensino, coordenadores pedagógicos e pedagogos responsáveis pela gestão do processo nas instâncias administrativas da educação no Estado de Sergipe (diretrizes) e, no momento seguinte, especificamente, os gestores e professores vinculados à Secretaria Municipal da cidade de Aracaju.

A análise sobre os Conselhos Escolares deve ser realizada considerando as especificidades do cenário pedagógico e político e a forma como este espaço foi construído como espaço de aprendizagem e formação.

6.1 Papel dos Gestores/Segmentos e a Definição do Campo Pedagógico nas Ações do Conselho

Dois aspectos são importantes para a construção de um entendimento sobre a dinâmica da ação dos gestores nas escolas pesquisadas. O primeiro aspecto é o fato de todos, sem distinção, possuirem nível superior e, em sua maioria (09), o curso de Licenciatura em Pedagogia. O segundo aspecto é que a elevação desses sujeitos ao cargo de gestores acontece ora por meio de eleição, ora por meio de indicação. O referencial de eleição ainda está em construção na rede municipal de Aracaju.

Sobre o papel desempenhado por estes gestores, em muitos casos observados estendia-se da formulação de políticas públicas para a organização da escola e dos núcleos de participação (Conselhos escolares, fiscais, de alimentação), até o acompanhamento das ações vinculadas ao Projeto Pedagógico da instituição.

Sobre o papel dos gestores e a sistemática de organização dos Conselhos Escolares, observamos o seguinte depoimento:

> [...] a gente trabalha com essa parte de legalização das escolas. E entre essa coisa de legalização existe a parte dos conselhos que fica mais comigo. Infelizmente, desde 2009, que não teve mais formação para conselheiro, então, o meu trabalho esta limitando-se a que? A organização da parte legal dos conselhos e de preenchimento de vacância. De orientação para preenchimento de vacância. Que o pessoal, muda de escola, tira o filho da escola por um período e deixa de fazer parte daquele conselho e aquela vaga tem que ser preenchida. Às vezes o diretor tá lá com esse monte de vaga e não sabe o que fazer. Então, aqui na secretaria a gente dá esse suporte. A eleição é organizada pela Secretaria e a gente que faz os instrumentais, as cédulas, que organiza os cartazes, que faz toda a mobilização. Tudo isso é a secretaria que faz.(Gestor 01- Masc.- SEMED)

Pelo texto, o que fica explícito é que há uma preocupação dos gestores na Secretaria de educação municipal em organizar o processo de funcionamento dos Conselhos e o argumento para esta demanda de organização, sistematização e esclarecimento quanto às atribuições dos conselheiros está sendo justificado pelo fato de não ser regular o processo de formação para conselheiros, nem para gestores.

Pelo que ficou evidente na entrevista com o referido gestor, a formação para professores segue um calendário e possui maior sensibilidade por parte do Município, o que não ocorre no campo da gestão do ensino, nem nos segmentos que compõem o processo de gestão participativa.

Nesse caso, pela ausência de formação dos conselheiros e também pela falta de regularidade nos processos de formação ofertados para gestores das escolas municipais, os gestores e técnicos na Secretaria de Educação relatam sobre a atribuição que lhes cabe de nãosomente pensar as políticas de funcionamento dos Conselhos, mas também em todo o processo de mobilização e efetivação dos processos eleitorais na escola.

Pelo relato do gestor entrevistado, há uma certa resistência à ideia de que os processos possam ser todos eles conduzidos ou organizados exclusivamente pela escola. De um certo modo, a justificativa do entrevistado nos mostra que há coerência entre a ação da Secretaria de Educação do Município e os processos de eleição nas escolas, mesmo que esse papel de articulação de eleições seja visto como um trabalho insuficiente à Secretaria quando se considera a força política e técnica presente nos espaços de poder da gestão municipal.

Não está claro, no relato, quais as justificativas desse distanciamento da Secretaria em relação a outras dimensões da prática gestora nas escolas.

De outro lado, nas questões pontuadas aos gestores e técnicos das Secretarias de Educação acerca do campo pedagógico e das relações do Conselho com este campo, tão claro no espaço da Lei, obtivemos o seguinte relato, um pouco extenso, reconhecemos, porém

optamos por registrar todo ele pela relevância para a pesquisa. O relato está voltado para a dinâmica das escolas no município de Aracaju:

> Repare só, hoje em dia o conselho escolar da prefeitura de Aracaju, ele trabalha muito mais com as questões financeiras. Certo? Claro que esse não é o único papel dele, a gente sempre coloca pro pessoal que a parte pedagógica também pode... mas existem aquelas questões de... não sei, talvez porque o pessoal reclama muito que não tem uma remuneração, então o pessoal não se empenha muito, na verdade as pessoas que fazem parte do conselho, na grande maioria, não são todas, elas não tem dimensão da importância que elas tem para o processo como um todo da escola. Ela acha que o conselho é só para aprovar conta, ela acha que o conselho é pra se reunir quando vai chegar um dinheiro, para discutir o que vai gastar, mas ele não tem a consciência de que o conselho pode se reunir, quando uma turma de 30 alunos, 20 estão abaixo da média. As pessoas não têm essa consciência, mas seria este o papel. Por quê? Porque às vezes é o colega, o professor que está no conselho que não quer criar uma indisposição com o colega que não está no conselho, às vezes é o pai ou o aluno que não tem o conhecimento sobre o que é o IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica), sobre a importância do sistema de avaliação, as pessoas não tem conhecimento disso. Por isso que, desde que você implanta o conselho, você tem que investir na formação continuada, continuada mesmo. Porque por exemplo, a prefeitura, o município de Aracaju tem o programa Horas de Estudo, para o professor. (Gestora 02- Femin.- SEMED- Grifo meu.)

No relato, observam-se alguns núcleos de sentido, sendo o texto diretamente claro acerca de impossibilidades que limitam o entusiasmo dos membros dos Conselhos, o que, em última instância ou a longo prazo, caracteriza certo esvaziamento de pessoas disponíveis para a composição dos Conselhos: a questão do sentido de participar e os elementos que causam mobilização dos sujeitos; nesse caso, como relatado, o fato de não existir uma remuneração, um ganho material em função de participar do Conselho.

O que se observa no relato é que se trata, especialmente, da questão dos ganhos: ganhos políticos e pedagógicos, de todo o modo ganhos simbólicos, ganhos subjetivos que, aparentemente, não apresentam tamanho atrativo para os sujeitos que participam dos Conselhos: pais, gestores e professores que, segundo o relato em evidência, demonstram certa ausência de mobilização para participação nesses núcleos.

Outro elemento presente no relato é a questão corporativa. Inicialmente, a imagem de que as práticas no conselho são limitadas à dinâmica financeiras (aprovar ou desaprovar contas) e, em seguida, a imagem de que a presença nos conselhos e, consequentemente, os possíveis diagnósticos feitos nesses núcleos poderiam convergir em certa acusação de práticas

docentes distantes dos ideais de qualidade e dos rendimentos esperados para a escola e para ao rendimento dos estudantes.

Pensar que diagnósticos podem relevar comportamentos fragilizados de professores e, consequentemente, "dos pares", é pensar que a participação nos Conselhos pode desencadear uma série de enfrentamentos que, por vezes, ações e comportamentos corporativistas impedem.

Ainda é possível verificar que, sobre o papel dos professores, ainda há um programa do poder executivo municipal que permite ao professor ter incentivos financeiros para dedicação aos estudos e à formação (Programa Horas de Estudo) e, por isso, espera-se maior despreendimento para envolvimento e participação em processo que visam a reconstrução dos núcleos de participação, tal como os Conselhos Escolares, sobretudo por ser esta uma demanda histórica.

Ainda sobre este tema e tornando mais específico o relato do entrevistado sobre o programa de formação, assim lemos:

> Existe uma pequena porcentagem do salário do professor, que é pago para estudar. Então nós temos o Centro de Formação. Aqui tem o setor que é o DEBA (Departamento de Educação Básica) que, é faz o... a programação. De que cursos serão oferecidos, de tudo. Só que o próprio professor ele não, muitas vezes ele não comparece. Então se o professor que tem uma formação, que é uma pessoa que você julga que tem um conhecimento, é esclarecida, não vai, você imagine um pai de aluno que às vezes trabalhar, uma confusão pra ir pra reunião. O próprio aluno, porque a nossa lei prevê, que alunos a partir de 14 anos ele pode fazer parte do conselho. Aí eu lhe pergunto que conhecimento tem um aluno de 14 anos? Pra poder tomar uma decisão que envolva, por exemplo, as questões pedagógicas da escola? (Gestora 02- Femin.- SEMED)

Do texto, pode-se levantar uma questão complexa acerca do papel do professor na escola, no campo educacional e se ampliássemos essa análise, poderia ser analisado o papel do servidor público quando nas definições do que é melhor para seu espaço de trabalho e principalmente para o aluno.

6.2 Pais, Estudantes e Funcionários no Conselho: motivações, experiência política e resultados da ação

Outros sujeitos, como Funcionários (técnicos) e Pais, enquanto segmentos representado nos Conselhos, asseguram que entendem como privilégio a chamada para participação nesse núcleo de decisão escolar e, mesmo não possuindo a formação técnica, evidenciam que o Conselho se consolida, assumindo o papel ou sendo efetivamente o espaço de mediação de conflito.

Além disso, deve ser entendido como espaço de encontro dos diversos segmentos que, analisando, discutindo e deliberando sobre o rendimento dos estudantes e o funcionamento da escola agem como sujeitos na construção de um modelo de gestão escolar efetivamente participativo, democrático.

A relevância dos Conselhos na organização dos trabalhos pedagógicos pode ser verificada no relato de um dos funcionários que apresenta a seguinte argumentação

> Eu acho importante, sabe por que? Tem muito problema de aluno que a gente tem que tomar uma atitude sobre o que esta acontecendo. A gente vê muitas coisas erradas. Os jovens de hoje, a gente senta conversa com ele e explica o lado bom e eles não querem entender este lado da gente. Eles passam até a não respeitar a gente. E isso a gente tá passando, eu mesma fazia o acompanhamento do ônibus que o colégio mudou "praqui", eu fazia o acompanhamento do ônibus, mas eu deixei de acompanhar o ônibus, por causa de briga de problema que tinha muito dentro do ônibus, eles mexem com o pessoal da rua, e a gente que faz parte do conselho não esta preparando para ver tudo isso, né? Porque conselho... A gente leva eles por que a gente faz parte do conselho e tem que tentar sentar, conversar com aquelas crianças o que tá errado, o que tá certo, pra você vê a gente trabalha até com meninos, tem meninos até drogados aqui dentro. [...] Esses problemas a gente discuti sempre, sempre, sempre aqui. E decide sobre o que fazer porque aí aqueles que a gente tá vendo que não dá certo, a gente leva ao conselho e o conselho toma a atitude. É por isso, sabia? (Técnico em escola fundamental-masc. Escola no centro da cidade)

O relato traduz o contexto de uma escola no centro da cidade de Aracaju, com uma localização privilegiada e com algumas singularidades: a escola pública, direcionada ao ensino fundamental (últimos anos) que recebe alunos de bairros periféricos.

As escolas públicas pesquisadas, comumente, são palco de vários tipos de violência, principalmente aquela que acontece nos espaços da escola, mas que pouco tem a ver com os processos pedagógicos. Os alunos, adolescentes e jovens, pelo relato dos professores e funcionários, costumam vivenciar situações de conflito entre grupos (rivais) e, por vezes,

conflitos motivados por temas como: namoro, popularidade dos alunos, aproximação com professores, bairro de origem.

Ainda no relato de um dos funcionários, quando questionados sobre a motivação para envolvimento no Conselho e representação de segmento, obtivemos a seguinte descrição:

> Eu cheguei porque... Praticamente eu não queria fazer parte do Conselho, sabe? Porque eu acho assim, Conselho tem que ter uma responsabilidade muito grande e eu tenho muito problema, muitas coisas pela frente, e eu não tenho muito tempo pra conselho, foi isso que falei pra Anailton, mas como tinha pouca gente e a gente necessita disso aí, né? A gente não pode deixar. Mas, foi o que falei pra Anailton que eu não queria fazer parte de Conselho mais, mas, estou continuando, mas que na próxima eu não vou ficar mais, porque o meu tempo é muito curto para isso... (Técnico em média-escola municipal-femin., Escola no centro da cidade)

Mesmo argumentando sobre a falta de tempo e um certo constrangimento por participar como representante de segmento por mais de uma vez, o funcionário destaca que há um papel importante desenvolvido pelos conselheiros no processo de resolver conflitos no espaço da escola e sobretudo quando se trata de desenvolver e acompanhar o comportamento de jovens e adolescente, a escola ocupa um lugar central nesse processo, principalmente por ter no espaço do Conselho um lugar para ouvir e reconhecer a presença dos outros envolvidos com o trabalho escolar.

Do mesmo modo, considerando este papel desenvolvido pela escola, há uma percepção de que os pais, ao invés de construir um tipo de aproximação com a escola através do Conselho, o que se percebe é a transferência da responsabilidade da gestão da escola para os membros do Conselho e, por consequência, as questões relacionadas aos filhos são cobradas ao Conselho. Pelo relato a seguir, é possível verificar esta perspectiva:

> Eu acho assim, sabe? Às vezes, o que motiva isso aí, sabe? Pais que não conversam com o filhos, porque eu não vou dizer que todos estão errados por causa de pais, mas que tem muitas coisas, eu tiro experiência própria que tenho vizinhas que as meninas estudam aqui, minha filha estudou aqui, eu tirei ela daqui, porque eu vi que o pessoal que estava acompanhada com ela não dava certo e é assim, eu criei a minha filha da minha maneira. Sabe? A minha filha tem 14 anos, me respeita muito bem, tudo que se passa no colégio ela conversa comigo... E pelo incentivo que vi as meninas com ela, eu achei que não dava certo, saia do colégio e dizia assim: "Diga a minha mãe que eu estou no colégio esperando uma colega." E saia com os namoradinhos e isso aí eu já não aceito com a minha menina, então eu acho assim, se a gente tem um filho, ele quer namorar? Filha sente, converse com papai e com mamãe, porque o adolescente a partir dos 14 anos, que ter uma vida liberal melhor, né? Mas, pra isso a gente tem que sentar, conversar, explicar a verdade, receber a orientação dos pais, porque o filho que não tem

> a orientação dos pais às vezes, tem muitos aqui que dizem assim: “é o meu pai sai de manhã e nem liga pra mim”. Então quer dizer, o que que uma criança dessa, a gente senta e conversa, mas os pais não dá atenção aquela criança, porque tem muito menino carente, muito, muito, muito e depois eles cobram é da escola, cobram o Conselho como se fosse da nossa responsabilidade dar conta do que os filhos deles estão fazendo fora da escola. (Membro do Conselho do segmento "Pais". Femin. Escola do centro da cidade)

Além dos aspectos definidos como tradução da percepção do funcionário, é válido registrar que há uma identificação dos aspectos que, segundo o relato, mudaram no interior da escola.

Além do que já foi registrado aqui, de que há certa transferência de responsabilidade por parte dos pais sobre o Conselho e seus membros e também o fato de que há uma descentralização de responsabilidades no que diz respeito à construção de poder sobre as relações e na tomada de decisões, é possível ainda verificar a identificação de modificações no comportamento e nos resultados dos estudantes no aspecto disciplinar, mesmo que estes dados não estejam sendo registrados por professores ou técnicos em educação, mas na lógica e na leitura de realidade de um dos segmentos, os funcionários da escola:

> Ah! Mudou. Mudou, sabe por quê? Quando o menino é muito violento, então a gente joga pro conselho, o conselho toma a decisão aí vai tomar a providência de outro colégio pra poder ele estudar, aquele já não vai ficar junto com os outros meninos já, entendeu? E é por isso que numa parte ele melhorou, né? (Membro do Conselho do segmento "Técnicos e funcionários". Masc. Escola do centro da cidade)

É possível verificar que, entre os funcionários da escola, não é tão presente a análise sobre resultados de aprendizagem. O que se vê é um conjunto de resultados de caráter comportamental. Nesse aspecto, a leitura sobre a ação dos Conselhos pode ser traduzido, nesse entendimento, como uma ação disciplinar, uma ação sobre o corpo, sobre a mentalidade no que esteja ligado à civilidade.

Mesmo assim, considerando este aspecto e compreendendo que o clima de trabalho é um dos elementos importantes no processo de construção de um modelo gestor diferenciado, é válido o registro da percepção existencial do funcionário sobre seu envolvimento no processo de gestão.

Este relato traduz a forma como se sente o funcionário por fazer parte diretamente do processo de tomada de decisão na escola:

> Eu me sinto bem por isso, pra falar a verdade, eu queria ter tempo. Mas, eu não tenho, o meu tempo é muito curto, cuido da minha sogra de 107 anos. Aí não tenho tempo não. Até que eu queria ter tempo. Aí eu disse Anailton... é porque a gente... quando a gente assume a responsabilidade tem que tempo para aquilo, né? Por que eu tenho a responsabilidade pra ali.“Ah! Fulana tô ligando porque teve uma reunião hoje”. “Ah! Eu não vou hoje porque eu não tenho tempo” assim fica difícil não é? É difícil, eu sempre digo a (coordenador), “olhe se tem horário, se o horário é 7h, vamos 7h”, todo mundo se reunir porque a gente fica, eu entro no horário de meio dia vou esperar a reunião pra terminar, chego em casa 9h, 10h. Porque assim a gente pega a turma da noite, né? Porque faz parte também do conselho, aí tem que esperar tudo mundo pra começar. (Membro do Conselho do segmento "Técnicos e funcionários". Femin. Escola do centro da cidade)

De maneira geral, é possível verificar que os sujeitos entrevistados têm leituras comuns e próximas sobre a finalidade do Conselho, sobre sua condição jurídica, política e pedagógica e seu papel na relação com a comunidade interna e externa à escola.

As entrevistas foram realizadas com gestores de escolas de ensino fundamental e também gestores de escolas de educação infantil. Nestas, considerando a especificidade do público, pode-se notar a presença dos pais com mais regularidade do que nas escolas de ensino fundamental. Pelos dados, a percepção é que a regularidade dos pais na escola diminui à medida que os filhos alcançam novos níveis, séries, anos de formação.

Essa diminuição no envolvimento presencial dos pais, por sua vez, não diminui na mesma intensidade a expectativa dos pais sobre a formação e escolarização dos filhos.

Pelos relatos que seguem, verificaremos esse dado, bem como a leitura de alguns gestores sobre a finalidade do conselho e sua atuação no campo político e pedagógico. Na identificação das ações relevantes do conselho e seu caráter e suas atribuições, um dos gestores indicou a seguinte característica e o seguinte exemplo de como se manifesta o poder que há no âmbito do Conselho Escolar :

> Eu acho assim, é um órgão que é fiscalizador e ele também tem muita autonomia dentro da escola. Ele divide responsabilidades com a coordenação. Por exemplo, a gente faz um calendário escolar [...] a gente faz junto com professores, mas para ele ser aprovado tem que constar em ata junto ao Conselho Escolar. E dentro do Conselho, como tem pais, tem professores, tem funcionários, todos eles opinam sobre a validade ou modificação, o que eles acharem como está o calendário, eles se posicionam. (Gestor em escola de ensino fundamental. Femin. Escola de bairro periférico)

Essa caracterização do Conselho como espaço onde “todos opinam” deixa claro que há, nos gestores e professores, a compreensão de que a descentralização do poder é algo determinante no ambiente do Conselho e uma das marcas do processo de organização da

gestão escolar. Nesse caso, o exemplo, aparentemente simples, da organização do calendário escolar é,também, um motivador de conflitos.

Em muitas escolas, a definição acontece com base em um referencial de datas lançado pela Secretaria de Educação, mas as adequações de dias e horários são pensadas considerando que muitos professores não exercem a função como dedicação exclusiva na escola em que trabalha, mas, como argumento e estratégia de sobrevivência, muitos professores trabalham em mais de uma escola e, por isso, a questão da adequação de horários e tempo de trabalho é sempre um momento de conflitos, principalmente se estes professores desenvolverem atividades em sistemas de ensino público e privado.

A decisão sobre o calendário, como um exemplo, sugere que o Conselho Escolar exerce um papel de gerenciamento de conflitos e de construção de consensos sobre elementos que são determinantes para a prática pedagógica. Este espaço traduz, por sua vez, a própria construção das práticas participativas no ambiente político brasileiro. Na leitura de outro gestor, destacamos o seguinte trecho da entrevista:

> Do ponto de vista da dinâmica que o Conselho dá a gestão é preciso ficar claro que isso depende muito de como a comunidade e o próprio gestor vai fazer isso acontecer. Porque, nós estamos convictos de que toda a história brasileira de participação em instâncias de decisões e participação que necessariamente implica dizer que é participação política, nós refletimos na escola toda a construção histórica da nossa nação. Isso é verdadeiro na medida em que cada vez que você vai presenciando espaços de representação dando vazão a eles, você sente pessoas que se assenhoram muito bem desses espaços, participam bem e se sentem extremamente atuantes, como pessoas que resistem a uma participação mais ofensiva dado a uma série de situações, inclusive a maturidade democrática. (Gestor de escola; masc.- Escola no Centro de Aracaju)

O argumento de que há, na construção e nas práticas do Conselho Escolar, elementos da própria história da participação política do Brasil sugerem que há, na escola (e que a própria escola é), uma espécie de microcosmo social e que as dificuldades de organização do processo de descentralização de poder e de organização de ações coletivas em busca de mesmos fins, encontradas na escola, são, *mutatis mutandis*, semelhantes às que são encontradas na organização da sociedade.

Desse modo, vale considerar a presença de um tipo de relação de poder que sinaliza a existência de uma hierarquia e de um tipo de autoridade que exige a inserção da alteridade política como forma de re-significar a presença dos sujeitos nesse processo. Ainda no relato do gestor entrevistado:

> Nossa nação é muito jovem e nós temos uma tendência, a chamada tendência que eu chamo "tendência do chefe", de que mesmo num processo desse, onde o Conselho toma determinadas ações e a palavra final é do Conselho que é administrativo, se recorre muito a figura do diretor, do coordenador geral, como a instância última de deliberação. Esse é um processo que a gente tem que tá aprendendo a desfazer, a centralidade não é na figura do coordenador, mas é na figura do Conselho, que é um órgão colegiado e por ser colegiado representa diversos olhares que a escola tem. É, nesse aspecto a gente, como de resto, o Brasil aprende e engatinha ainda. Eu classificaria como que estamos engatinhando [...] no assenhoramento, no controle, na tomada e na classificação efetiva, a gente tá engatinhando, porque ainda há muito a visão de que a última instância de deliberação é a coordenação em geral, ou é o diretor se você pensar numa escola estadual que tem o comitê comunitário que vai ser uma das grandes diferenças... no município de Aracaju nós somos chamados de coordenadores e no estado eles são chamados de diretores. (Gestor de média-escola; masc, Centro de Aracaju)

Uma da estratégias que o Conselho Escolar (na sua constituição e nos seus referenciais) estabelece como forma de garantir a participação de diversos segmentos em um ciclo de papéis (e poder) é a definição de que, com exceção do gestor que possui lugar permanente no conselho, todos os membros podem votar e também ser candidato, inclusive a própria posição de gestor/presidente do Conselho.

Nesse caso, em várias escolas, a gestão do Conselho era desenvolvida por professores, funcionários e pais de estudantes. Em uma das escolas, localizadas no centro de Aracaju, mas atendendo a estudantes de bairros periféricos, a gestão do Conselho era assumida por um professor da escola.

Mesmo a escola possuindo números elevados de reclamações acerca do comportamento dos estudantes, dentro e fora da escola (em muitos momentos, os moradores nos arredores da escola reclamavam pelo número elevado de brigas entre alunos com o uso de pedras, lançadas a esmo, no horário de dispensa dos estudantes; em muitos casos, a guarda civil municipal era acionada para conter os adolescentes e jovens), as reuniões do Conselho não estavam com a pauta ocupada com o debate sobre estratégias em relação ao comportamento dos estudantes, antes o diálogo sobre aspectos pedagógicos e estratégias de gestão eram os temas em questão.

Questionado sobre o diálogo entre a gestão da escola e a gestão do Conselho e a inclusão de temas relacionados à dimensão pedagógica da escola, temos o seguinte relato de um dos gestores:

> Há sim, sem dúvida (o diálogo). E não só nas compras. Recentemente na nossa última reunião toda a discussão pairou sobre os problemas administrativos e de aulas que os professores estavam chegando atrasados, de reposição de aula, toda a discussão gerou em torno disso porque a gente

> teve a necessidade de recolocar nos trilhos e acabar com determinadas práticas. Então, o Conselho aqui tem costumeiramente a condição de chamar professores, convocar professores para que eles expliquem os atrasos, as faltas [...] Há uma conversa com a coordenação geral e esse foi o primeiro atrito entre nós porque uma professora especificamente disse que não tinha sido conversada pela coordenação geral e, portanto, a gente não tinha o direito de levá-la ao Conselho sem essa conversa prévia. Então, por exemplo, a última reunião essa foi a crise né, então nós resolvemos conjuntamente que a coordenação geral conversará com todos os professores que estão com essas faltas, mas já está determinado pelo Conselho o corte de ponto pelo não cumprimento das reposições. E isso a coordenação não se reportará, mas o Conselho já fará direto com a administração da secretária da educação. (Gestor de média-escola. Masc., Escola do centro da cidade)

Não há uma passagem tranquila, sem conflitos do modelo gestor baseado em uma hierarquia tradicional (onde gestores e professores assumem a maior parcela de poder no ambiente escolar) para um modelo de gestão com base na participação efetiva de segmentos antes subsidiários, e agora, protagonistas no desenvolvimento das ações pedagógicas e políticas da escola.

Pelo relato, o ato de "*levar ao Conselho*" as questões de ordem da escola passa a ser visto como um efeito e uma prática punitiva; há, na leitura de alguns professores, a construção de uma espécie de ambiente jurídico para punição e não para o aperfeiçoamento das práticas escolares.

Essa percepção de uma face "repressora" do Conselho passa a ser vista como uma marca estrutural desse órgão, apesar de que esta percepção não está presente em todas as escolas, mas sugere que há uma visão distinta da visão progressista do papel dos Conselhos Escolares.

Conforme os dados analisados, para muitos professores, a descentralização de poder e, consequentemente, a elevação de pessoas, muitas vezes desprovidas de formação pedagógica e formação universitária, a cargos e posições de liderança na escola (e mais, especificamente, nos Conselhos) criou, indiretamente, mecanismos de persuasão e, em alguns casos, cerceamento da liberdade dos professores em torno do que iriam oferecer aos alunos e, mais ainda, a elevação do caráter fiscalizador do Conselho que, pela exposição pública dos professores, muitos entendem que há um trabalho contraproducente em suas ações.

Assim posto, o gestor entrevistado deixa claro que há momento de crises, momentos de conflitos, mas que cabe ao gestor da escola e também ao gestor do Conselho o papel de conciliação. O trecho da entrevista que apresentamos agora nos dá indícios de que há um papel estratégico no trabalho desses sujeitos,

> Há sim**,** até porque a equipe de coordenação faz questão. Por isso que eu disse que isso tem a ver com essa visão que a coordenação possa ter do processo democrático e da descentralização de decisões, esse é o grande problema. Eu posso está numa gestão democrática, mas posso ser muito centralizador. Eu posso fazer essas instâncias, instâncias puramente homologativas e não deliberativas como elas podem ser, depende da concepção que você tenha dessa prática democrática. Então pra mim, especificamente, os avanços que um Conselho Escolar possa ter dependerá da concepção de democracia que a equipe de coordenação tem, que os próprios professores e os outros segmentos possam ter. Se depende diretamente, a relação é direta a isso. Aqui, por exemplo, todas as pautas pedagógicas administrativas são que requerem decisões que tem a ver com essa definição, essa coisa mais dura, é passada para o Conselho coletivamente. Inclusive, no nosso regimento nós não podemos expulsar aluno ou dar transferência, essa decisão final é de Conselho, não de coordenação. (Gestor de média-escola- masc. Escola do centro da cidade)

Questionado sobre o processo de construção das práticas de participação na escola e sobre a maneira de recepção dessas diretrizes pelos professores, um dos relatos sugere que, mesmo com o debate sobre participação e envolvimento de coletivos integrados nas ações decisórias da escola, mesmo assim, a passagem da necessidade evidente e discutida para a efetivação e envolvimento de outros sujeitos nas relações de poder desenvolvidas nas escolas, é sempre desafiador.

Pelo relato a seguir, observamos a preocupação do gestor escolar com a mobilidade do professor e a dificuldade de transformar o modelo de ação dos professores para o regime de dedicação exclusiva, o que garantiria maior envolvimento dos professores no processo e, aparentemente, diminuiria o números de conflitos já vivenciados.

> Na verdade, esse processo (de implantação dos Conselhos e suas práticas descentralizadas), ele se dá à medida que você participa do processo de escolha, porque é uma eleição entre os segmentos. Então quando o professor ou a professora se dispõe a participar da eleição e há uma grande possibilidade de ser eleito, ele o faz, mas não necessariamente com essa dimensão muito clara. Essa dimensão num tá muito clara, isso vai acontecendo a medida da caminhada do Conselho e da medida que você é jogado pra enfrentar essas situações. Então nessa medida eles concebem e conhecem a dimensão da ação, porque antes disso a gente não consegue de forma muito efetiva trabalhar uma sensibilização a esse nível. Porque no fundo hoje é um, é inclusive um processo que tá afetando o Conselho fortemente. O professor está absolutamente num processo de pauperização, isso faz com que ele pegue dois vínculos e o segundo vínculo faz com que ele não participe da vida da escola com tanta efetividade, como deveria participar. [...] é um processo que, pra mim, essa sensibilização só se dar no dia a dia do Conselho, não previamente.(Gestor em média-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

O modelo estabelecido para o Conselho em Aracaju, considerando os reveses gerados pelos conflitos entre segmentos e na tentativa de criar mecanismos mais horizontalizados de gestão, mesmo assim, desde o ano de referência para a gestão democrática na capital do Estado, é entendido como um modelo em aperfeiçoamento. No relato a seguir, observamos esta confirmação,

> Ele vem se aperfeiçoando. É, por isso que eu inicio a fala tentando mostrar que há uma cultura política de participação, e a escola é decorrente dessa cultura. E ela sofre os reveses e os refluxos e influxos dessa cultura. Então, desde seus primeiros fundamentos, você tem realidades diferenciadas, porque dependia também das gestões que se passavam. Essa é a minha terceira gestão; desde a primeira gestão eu já tento implementar esse processo de descentralização de decisões, mas aquilo que legalmente tá posto sempre foi obedecido embora a resistência está muito mais por parte de uma rotina presidencialista, que é a nossa cultura, decisão de um apenas. Isso vai sendo quebrado na medida em que o Conselho é confrontado com situações onde ele precisa tomar decisões que extrapolam a própria coisa de prestar contas ou administrar o dinheiro como vai ser gasto, ou decidir, por exemplo, nesse momento, este ano especificamente, algumas pessoas foram acionadas pra fazerem as pesquisas, elas não ficaram na minha pessoa, nas minhas mãos. E agora, o presidente com a coordenadora pedagógica saíram para efetivar umas compras de uns itens, então no fundo, *ou você dar as pessoas a condição de agentes e elas se sentem a partir disso imbuídas ou eu posso construir uma gestão onde as centralizações elas permaneçam*.(Gestor de média-escola- masc. Escola do centro da cidade)

A perspectiva assumida aqui, no relato do gestor, é que há uma preocupação em garantir aos membros do Conselho e de toda a escola, a assunção do poder que está em evidência no momento de pensar a escola e sua organização.

Nesse univreso, Atta e Portela (2003) analisam que o processo de gestão das instituições de ensino públicas deve ser feito a partir dessa descentralização para racionalização dos recursos, alcance de objetivos comuns e, mais ainda, o ordenamento da ação por uma perspectiva filosófica que traduza os anseios e valores defendidos pela escola.

Nesse caso, é válido registrar que os dados indicam que mesmo com conflitos mais intensos no processo inicial de gestão do ensino pelo direcionamento distributivo de poder e responsabilidades com a escola, mesmo assim, a tendência presente nesses espaços é de uma diminuição progressiva da resistência ao modelo gestor por descentralização.

De qualquer modo, não parece ser uma garantia a diminuição dos conflitos, sobretudo porque a instituição escolar é complexa e reflete, como o registro acima, a própria dinâmica da sociedade e esta não dá sinais de diminuição dos seus conflitos e contradições.

Sobre a participação dos pais e o envolvimento destes no processo de gestão da escola e do Conselho Escolar e também no acompanhamento da formação dos filhos, obtivemos o seguinte relato da escola em questão:

> [...]os pais vivem todos os condicionamentos sociais. E aí vem o seguinte, primeiro, horário de reunião do Conselho. Nós essencialmente não podemos fazer numa hora em que seja *horário de trabalho*, se não, não vai ter participação de pais. Então, a primeira coisa que a gente constrói é reuniões em horários noturnos que possibilitem a participação dos pais, fora desses horários não há como você conseguir isso. Então a gente definiu que as reuniões seriam sempre as dezoito e trinta porque foge do horário, em tese, comercial e você conseguiria alcançar alguns pais. A participação ainda é pequena, porque na realidade da periferia, pais, a sua maioria, ou mães, *quando estão no trabalho normalmente passam dessa hora, tem deles que chegam vinte e uma horas em casa*, tem deles que são trabalhadores da construção civil, chegam a partir das vinte horas. Então a participação dos pais na vida da escola é fundamentalmente afetada por esse viés, o trabalho deles não ajuda uma participação mais efetiva. É um fato difícil de você romper, que é uma *situação estrutural, social-estrutural* que a escola não rompe, não... (Professor em média-escola- Femin. Escola do centro de Aracaju)

Por este relato, entendemos que uma das preocupações registradas é com o horário de trabalho dos pais como referência para definição dos horários e agenda de trabalho dos Conselhos. Nesse caso, pode-se perceber que a escola analisada encontrou, na distribuição de horários e dias de atividade do Conselho, uma estratégia para garantir a particpação dos pais nesses momentos decisivos para a escola e, por consequênca, para a vida dos seus filhos.

Mesmo assim, considerando que os pais envolvidos são de bairros periféricos e a função que eles ocupam como trabalhadores, geralmente está centralizada na construção civil e, em muitas situações, esta é a causa que justifica o horário de trabalho estendido. Pelo relato, mesmo as reuniões iniciando no final da tarde e início da noite, ainda assim a frequência dos pais é pequena. Muitos só encerram suas atividades após as 20h(vinte horas).

As práticas de participação e manifestação de poder que acontecem nos Conselhos são tendencialmente inclinadas à gestão democrática dos processos escolares, por isso a diminuição da participação dos pais em escolas de ensino fundamental, com o público formado por adolescentes e jovens é, evidentemente, uma situação que fragiliza a escola e o modelo de gestão.

Em algumas escolas analisadas, é possível verificar maior envolvimento desse segmento, mas a variável que permite melhor entendimento é o gênero e o tipo de atividade desenvolvida. Nesse caso, as mães são mais presentes, supostamente pelo tipo de ocupação

que desempenham e, como veremos a seguir, o tipo e nível de envolvimento dos pais pode variar pelo nível de formação escolar que possuem e, por outro lado, pela idade das crianças atendidas pelas escolas.

> A gente não venceu essa cultura ainda de chamar o pai. *Os pais normalmente são chamados pra resolver problemas*. Isso é muito ruim, que *ele vê a escola como lugar do problema que ele tem de resolver do filho*, isso não o aproxima da escola. E, normalmente, ele vai aparecer no final do ano em busca de saber como é que o filho está, por conta de uma série de afazeres, mas também, por outro lado pra mim, há uma clara ideia nos pais de que a escola consegue fazer o trabalho que ele espera dela, mas é bom que a gente coloque isso estrutural funcionalmente. Oh, muitos pais trabalham o dia inteiro, esses não vão viver na escola, esses não vão aparecer. Tem outros pais que conseguem. *As mães, na nossa realidade, as mães são mais frequentes que pais*, até possivelmente porque elas se ocupam menos, se ocupam mais do trabalho do lar que do trabalho fora, embora grande parte já esteja trabalhando fora. A participação deles pra mim ainda, no nosso Conselho, é pequena por conta disso, e de que nós não temos uma cultura enraizada de participação política. Então o pai não enxerga o Conselho como espaço político de decisões, o pai continua vendo o Conselho como um espaço secundário porque ele se reporta sempre no dia a dia, não ao Conselho, mas a figura do coordenador e dos coordenadores. Esse é um fato, não dá pra "tapar o sol com a peneira", o pai não vai ver o Conselho *porque o Conselho não é o dia a dia do pai, o dia a dia do pai é a figura do coordenador que pra eles continua sendo o diretor*. (Professor em grande-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

Conforme Pereira (2009), o Conselho Escolar constitui-se como um espaço de poder construído pelos saberes de vida, de experiência e acadêmicos incorporados à pauta das reuniões e manifesto nas argumentações dos segmentos. Nele, há uma presença constante de elementos discursivos e definidores da ação política e direcionamento pedagógico da escola.

Nesse contexto, os pais destacam-se como segmento com poder relacional no contexto das reuniões, na medida que possuem conhecimento e posição no mundo do trabalho, porém, pelo fato de possuirem baixa escolaridade, expressam-se em posições competitivas menores e mais frágeis, uma vez que, neste espaço, o domínio é da palavra e as conquistas se dão por meio de argumentações por segmento.

Mesmo assim, considerando o relato anterior, ainda o maior limite encontrado pelos gestores nas escolas de ensino fundamental ainda é a garantia da presença desses sujeitos e um dos argumentos registrado é que este tipo de envolvimento institucionalizado ainda está distante do campo simbólico de muitas famílias de bairros periféricos.

Sendo assim, em mutos caso, as decisões do Conselho Escolar podem ser classificadas como decisões de professores e gestores, direcionadas aos filhos/alunos, apoiados por seus pais, tendo a escola como referência e espaço de concretização de procedimentos formativos.

6.3 Comunidade, Escola e Conselhos: espaços de conflitos, intervenção e alteridade

O depoimento que segue faz um esclarecimento sobre a existência de um distanciamento entre Conselho Escolar e a comunidade (que supõe estar presente), um distanciamento que, possivelmente, estaria sendo provocado pela própria escola:

> [...]a gente pode afirmar que há um distanciamento. A gente não pode dizer que esse distanciamento é fruto de uma intencionalidade de um pai que não quer saber se o filho existe ou se não existe ou... Pra mim não é dessa intencionalidade, mas é reflexo de uma cultura não consolidada de participação política de decisões. Pra mim o nosso povo não tem essa cultura política, isso atrapalha muito o desenvolvimento do Conselho. Aí o pai é fruto disso, ele pra mim não desenvolve com maior frequência por conta das estruturas, ele trabalha, mesmo as reuniões pra fora do expediente às vezes você não conta com todos e isso é ruim. Uma outra coisa da minha experiência de Conselho é de quê o pai ainda fica muito inibido frente a figuras de diretor e de professor dentro do mesmo espaço, dentro do mesmo espaço. Eu não sei se eu poderia dizer que aí ele estaria impactado por aquela categoria conceitual do Antônio Guibas que seria nas consequências da modernidade da fala autorizada. De repente o pai ele, de repente mesmo, isso que eu vejo, poucos tem desenvoltura de argumentação frente à fala de professor ou de coordenador. É muito difícil um embate assim muito claro de divergências de ideias, porque eles se inibem. Então ultrapassar essa inibição, quanto mais vivência participativa você consegue ultrapassar, quanto menos a inibição é um fato. Falar a verdade isso atrapalha demais à participação dos pais. (Gestor em média-escola- Masc. Escola do centro de Aracaju)

No material empírico coletado, evidenciam-se as marcas que as posições hierárquicas produzem os atores do Conselho Escolar. O trabaho desenvovido por alguns segmentos e representantes deixam claro que há uma construção de território no espaço do Conselho, definido pela posição que se ocupa, considerando como referência o capital simbólico que se possui, sendo este legitmado pelo ambiente acadêmico e político.

O domínio de certo conjunto de conceitos e procedimento, no âmbito do executivo, definem um tipo de poder exercido nesse contexto.

Neste caso específico, pais e professores desempenham e exercem poderes diferentes neste espaço. O fato de estar presente, de desenvolverem um diálogo sobre a dinâmica da escola, dentro da dimensão conceitual de agir comunicativo defendido por Habermas (2001),

poderia sugerir um diálogo igualitário, mas as disposições simbólicas voltadas para a negociação de interesses, tem como elemento de grande poder de influência, o fato de que, na escola, e nesses espaços com caráter admnistrativo, muitos pais, desprovidos de determinados níveis de capital simbólico, percebem-se fora do círculo legítimo de argumento.

Assim, a não presença nas reuniões, a consulta constante ao coordenador /gestor da escola para obter informações sobre seus filhos, tudo isso nos leva a pensar que são estratégias contra um silenciamento imposto pelo ambiente de debate no interior do Conselho Escolar.

Por estes dados, é possível questionar qual é o nível de participação dos pais junto a seus representantes no momento de construção e organização de demandas que serão apresentadas nas reuniões de Conselho.

Esta questão nos parece ser respondida pela percepção de um tipo de orquestração e harmonia preestabelecida entre representantes e representados (Bourdieu,1989) dos diferentes segmentos no Conselho, muito embora, pelo fato de que as reuniões do Conselho são marcadas pelo debate e apresentação de propostas predominantemente por dois dos segmentos presentes (professores e gestores), entendemos que este tipo de relação não pode ser a referência para pensar a dinâmica relacional dos Conselhos.

No caso dos pais das escolas de ensino fundamental, a representação não pode ser entendida como um processo de escolha por pares dentro da forma democrática definida pela diversidade de interesses e pessoas; a escassez de sujeitos disponíveis faz com que as chamadas e « apelos » da gestão da escola sejam frequentes.

Considerando este registro de demandas no Conselho ea descrição do papel do segmento « Pais », em outro relato, em uma escola de educação infantil, obtivemos o seguinte depoimento de uma das professoras sobre a presença dos pais e em seguida o registro da finalidade e importância da presença desse segmento no Conselho.

> A participação ainda deixa muito a desejar de pais, tem pais aqui que ainda não conhecem os professores dos filhos. Não sabe nem o nome. “É aquela professora tal, aquela morena, uma baixinha”. Não sabe o nome da professora. .(Professora em pequena-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

Sendo escola de educação infantil, há uma expectativa de que os pais estejam envolvidos com o cotidiano dos filhos, sobretudo porque, na educação dos filhos pequenos, a noção de « cuidado » está sempre presente e esta responsabilidade de « cuidar », os

professores e gestores argumentam que deve ser partilhada, sob risco de colocar sob suspeita o processo de trabalho desenvolvido pela escola.

Com argumentação complementar, a mesma professora desse relato deixa claro, quando questionada sobre a finalidade da presença dos pais nestas reuniões, o que ela pensa sobre este papel e em quais dimensões do trabalho escolar a presença dos pais se faz necessária e se mostra eficaz.

Pelo texto, a dimensão estrutural é aquela dimensão cuja efetivação depende ou necessita mais da presença dos pais. Este direcionamento nos parece reducionista e indica um lugar de subalternização da presença dos pais nestes espaços.

Não há, na perspectiva da professora que relata, a percepção de um tipo de contribuição dos pais na definição política-pedagógica da escola. Muito embora não desconsideramos aqui que a dimensão estética e a segurança da instituição seja de menor importância:

> Sim, porque no momento de uma tomada de decisão, por exemplo, a nível estrutural da escola, se a gente tiver o apoio dos pais é melhor. Por exemplo, é um muro que é baixo. Aqui a gente não tem segurança nenhuma com esse muro, né? É baixo, é uma grama que demoram a vir apararem a grama e eles jogam, pelo fato do muro ser baixo, eles jogam muita coisa assim, muito material, outro dia encontraram material pontiagudo, o resto de barraca de feira, cacos de vidro de garrafa, nesse corredor aí, as meninas fizeram a limpeza atualmente, era cheio de caco de vidro de garrafa, então as crianças iam brincar aí e ouvia o barulho do vidro. Quer dizer, são "N" coisas que se os pais tivessem juntos com os professores, com os outros segmentos do conselho, seria melhor.(Professora em média-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

Em outro momento, esta mesma professora, questionada sobre quais temas deveriam estar presentes nas pautas do Conselho, ela destaca elementos que estão ligados à dimensão organizacional e burocrática da escola. Nesse caso específico, a questão da distribuição de carga horária e turnos de trabalho dos professores, em outro momento do texto, o destaque foi dado à inserção do debate sobre metodologias do ensino, finalidades da educação e os resultados do ensino entre os estudantes. Pelos textos:

> Por exemplo, a questão da carga horária do professor, né? Conteúdos a serem trabalhados pra aprendizagem do aluno para a melhor. Aqui no caso a gente trabalha com a educação infantil, horas pra gente sentar, para discutir esses... elaborar projetos tudo isso é necessário, ver a viabilidade, visto que muitos professores tem outros vínculos empregatícios, né? A gente anseia muito por essas questões, momentos pra sentar, pra discutir, pra desenvolver

> um projeto pra trabalhar com as crianças muito pouco tempo, muito curto. Entendeu? (Gestor em pequena-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

> Olha eles podem não ter um nível científico, mas eles têm um nível popular, que deve ser ouvido também, deve ser considerado. Porque, talvez os nossos problemas educacionais também, é porque muitas vezes os estudiosos acham que só eles têm razão. E muitas vezes não ouvem também a real necessidade, não há aquela correlação teoria-prática. Então nem a prática pode existir só a prática pela prática, nem a teoria pode existir só teoria por teoria, né, então tem que haver esse fechamento, esse encontro entre teoria e prática pra que a coisa dê certo, né. Porque que muitas vezes diz assim "ah, mas" muitas vezes a gente tem técnicas modernas "ah essa forma é a forma correta de alfabetizar. Não, não, agora não, agora a tendência é essa aqui, vamos pra essa linha, vamos por outra linha", a gente vai dizer que a forma tradicional não tem coisas boas também? Tem coisas boas também, que devem ser aproveitadas, num é? Então o que deve ser levado? É como essa forma ta sendo levada, né. Se você só bota aquilo, decorar por decorar, se ele não ver significado naquilo, num é? Agora o que você não pode fazer é essa coisa moderna de o aluno não aprende nada, não memoriza nada, que depois ele vai ser prejudicado até num concurso. Chega num concurso público, você sabe que a gente tem que ter rapidez de raciocínio, né, que tem algumas determinadas formas que se você não souber a tabuada, você não é rápido. Você vai ficar fazendo aquelas coisinhas miudinhas e o outro já terminou na sua frente, num é? Então, eu acho que algumas coisas do método tradicional tem que também ser aproveitadas. (Gestor em média-escola- Masc., Escola do centro de Aracaju)

Quando as questões eram direcionadas para a análise da professora acerca do tipo de acompanhamento dos estudantes e maior participação dos pais, a professora entrevistada indica que a maior frequência dos pais se dá no momento em que há uma suspeita de agressão ao filho ou quando os filhos demonstram pouco rendimento nas propostas pedagógicas. Nesse momento, os pais, quando entendem ser necessário, recorrem ao Conselho como instância de análise e resolução de problemas, principalmente quando os filhos estão em contextos de "vitimização". O relato abaixo evidencia esta perspectiva:

> [...] isso é um fato. Só que eu vou lhe dizer, ele (o pai) vai tomar a palavra se pra ele as provas não forem concretas. Por exemplo, numa disputa entre relação professor-aluno, dificilmente, a não ser por um fato muito grave de agressão física ou testemunhas muito fortes de que as agressões verbais e etc., o pai vai tomar muito essa fala e se tornar sujeito nessa relação. Que quanto mais subjetivas forem as questões mais você usa do argumento pra defesa do seu filho. Eu acompanhei casos que isso foi um fato, eu acompanhei casos outros de que as provas levaram os pais a solicitarem ainda o Conselho e não serem tão altivos na sua eleição de pensamento, mas na solicitação. Então vale ver aí as diversas argumentações... Por que que o meu filho chegou aqui? Foi problemas de nota com o professor, se faltava demais, depois chegou fazendo trabalho, depende disso. Acho que aí o pai ele é mais altivo, se for problema de disciplina onde as provas sejam cabais como vários casos aconteceram conosco, é difícil a altivez do pai, do pai ou da mãe. (Professor em média-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

A análise sobre a participação dos pais no ambiente do Conselho tem sua respectiva interpretação acerca das possibilidades simbólicas de participação. Esse fato está explícito quando se analisam as condições de participação.

Em textos anteriores, relatos sobre o cotidiano da escola, pode-se verificar que a argumentação que analise e, às vezes, justifica a não presença dos pais é direcionada para as questões que envolvem trabalho, ocupações e horários incompatíveis e, em muitos casos, a mesma atitude voluntária de não envolvimento com a escola dos filhos.

Questionados se a existência (ou não) de formação escolar/acadêmica dos pais poderia ser um requisito a ser levado em consideração no momento de pensar o tipo de envolvimento dos pais ou mesmo estabelecer sobre este fator uma relação causal, obtivemos de gestores as seguintes análises:

> [...] sobre maneira nenhuma, sobre maneira nenhuma. Porque no fundo nós reforçaríamos o pensamento meritocrático, meritório, que não cabe. Conselho é instância de descentralização de poder, nisso poder de participação o cidadão tem que ter, não tem outro jeito.
> Vou usar um outro elemento para dizer "não" a essa corrente de pensamento (*que argumenta sobre a capacidade cultural de compreensão por parte dos pais, dos elementos simbólicos que estão presentes nas discussões e nos princípios que fundamentam o Conselho Escolar*). Qual é? Por que não? Se tem um segmento que tem extrema formação esse segmento é o do professor, mas é um segmento que nós estamos vendo cada vez mais diminuindo a sua presença nos espaços de decisão... (Gestor em pequena-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

A compreensão de que os pais deveriam possuir, assim como todos os segmentos, um nível de formação escolar capaz de lhe permitir compreensão e posicionamento claro sobre as ações desenvolvidas no âmbito do Conselho é um indicador de qualidade nas diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2004). Nesse caso, a expectativa de que os pais possuam formação escolar pode ser interpretada como um recurso de acesso a um tipo de economia simbólica presente nestes espaços políticos.

Do contrário, esta participação ou este envolvimento com a escola e suas instâncias de deliberação correm o risco de se tornar uma participação por conveniência, que caminha em direção à submissão desse segmento em relação a outros, principalmente em relação aos professores e gestores.

Essa prática não é incomum. Os pais, muitas vezes, são "ouvidos" quando se referem ao comportamento dos seus filhos como registrado na citação anterior, porém, a formulação

de proposições, a construção de possibilidades para a escola e a decisão nos processos deliberativos exigem um tipo de recurso cultural para a compreensão que possui diversos questionamentos.

No texto a seguir, outro gestor argumenta que a formação acadêmica é desnecessária e destaca que a formação política é mais importante, pois esta não se dá exclusivamente em ambientes formais e sim no espaço de experiências voluntárias, como é possível verificar no ambiente da comunidade.

> [...] Para mim a formação é política, do viés de participação, do enxergar-se sujeito, e isso não vem necessariamente com escolarização, mas pode vir na prática em participação de movimentos sociais, entendeu? De movimentos sindicais, de movimentos como ONGs, que possam dar a ele a seguinte concepção: "você tem como interferir no processo da realidade". Ou os religiosos, que muitos deles já alimentam a participação nas decisões de eleições de oficiais, disso ou daquilo, ou exoneração de bens, imóveis, essas coisas. Pra mim claramente não há uma ligação entre uma participação política efetiva e informação, agora há de fato pra mim uma ligação maior entre participação política ou estrada política, condicionamento político a partir de ONGs, disso, daquilo, quanto mais presente nesses movimentos, uma maior participação no Conselho ou outras instâncias, isso sem dúvidas é maior e melhor. Mas no quesito educação em determinadas discussões, bom eu vou discutir teoria pedagógica, a gente ainda faz pouquíssima discussão no Conselho de teoria pedagógica, elas aparecem no dia a dia da coisa. Por exemplo, eu posso discutir, é o fato de que o meu filho foi reprovado apenas em uma cadeira, uma disciplina, um componente curricular, e aí eu posso enquanto pai e pedir uma reunião de Conselho, e vou dizer olhe "eu preciso que... Entender porque só nessa e...", claro que nós vamos ter todas as argumentações das teorias pedagógicas possíveis e o pai vai simplesmente querer saber, e vai argumentar pelo viés da praticidade, do pragmatismo, do empirismo, da vida dele, do empirismo e o vai fazer, e se for bom de oratória vai fazer com grande estilo. E nós vamos ter que argumentar a partir de conhecimentos outros da vida da escola e etc. Então pra mim isso é muito claro. (Professor em média-escola- Masc. Escola do centro de Aracaju)

O entendimento de que a formação política habilita o sujeito é coerente, porém entendemos que não substitui, na sua totalidade, a formação escolar no momento de compreensão do cotidiano da escola e do Conselho, uma vez que neste espaço há um conjunto de demandas de âmbitos escolas, pedagógicos, mas também jurídicos.

Mesmo assim, entendemos aqui que a disposição dos pares e a responsabilidade assumida por representantes de segmentos os impulsionam a se mobilizarem para a compreensão. Sobretudo porque estas esferas políticas também exercem um papel pedagógico na formação do sujeito.

Nesta perspectiva, as organizações devem ser entendidas como coletividades sociais nas quais as pessoas desenvolvem padrões ritualizados de comunicação (Kreps, AP. Gonzalez, 1989, p.107). Cada pessoa, a partir de sua experiência pessoal e de interações na organização, produz interpretações que constituem formas de entender, atuar e interpretar compartilhadas.

A perspectiva cultural do estudo das organizações identifica regras e convenções de condutas que formatam processos sociais, o que os torna inteligíveis para as pessoas que constituem a organização e para o mundo exterior.

É necessário entender, sob a perspectiva da participação efetiva dos segmentos representados no Conselho, principalmente os pais, que os conteúdos simbólicos são modos pelos quais os sujeitos de uma organização representam, para si e para os demais, a organização, seus processos e os acontecimentos que nela ocorrem (González, 1989). São conteúdos vivenciais e originados em experiências compartilhadas e percepções subjetivas da organização que vão se construindo no tempo.

> Os rituais tais como reuniões, elaboração de planos, sessões de avaliação, [...] servem para reduzir a ansiedade e incerteza para socializar, criar consciência de grupo, transmitir mensagens ao exterior (uma organização que planifica é uma organização que funciona bem), assenta na crença de mitos (por exemplo, o mito da planificação) (id., p. 111)

As esferas políticas são consideradas como esferas de formação. Nesse ínterim, é possível afirmar que os pais estão em processo de formação, assim como os outros segmentos representados no Conselho.

O relato do entrevistado explicita que as discussões previstas no espaço do Conselho são de natureza política e pedagógica, mas, segundo ele, há uma compreensão de que a construção das práticas faz suplantar a formação prévia, acadêmica. A formação política passa a ser, para os pais, a formação imprescindível nesta perspectiva.

Quando questionado sobre a formação e a participação dos estudantes, obtivemos relatos variados, porém, em sua maioria, os entrevistados deixam claro que o envolvimento dos estudantes é uma realidade e, por sua vez, essa participação possui duas implicações explícitas: a primeira é um reconhecimento entre os pares e pelos professores.

Em seguida, uma percepção de responsabilidade por representar um coletivo e, consequentemente, a vigilância constante sobre o próprio comportamento para garantir a legitimidade moral que a posição exige. No relato a seguir, o entrevistado sinaliza a existência de um comportamento diferenciado entre os estudantes.

> O estudante pra mim é o que tem dado passos melhores na participação, pelo menos na nossa escola, porque eles já têm um grupo que participa efetivamente. E agora é bom a gente diferenciar a participação do aluno que tá na adolescência, do aluno que, por exemplo, já é um adulto que tá no turno da noite que também se elege pra representar. (*há mudança no comportamento*) no sentido de entender o espaço, de entender o espaço. Porque eu presenciei situações interessantes. Eu vou citar essa situação pra você entender a dinâmica, por exemplo, duas garotas já na outra gestão que eu participei elas começaram a fazer parte do Conselho, elas eram alunas da tarde, estavam no oitavo ano, oitavo ano, e elas começaram a fazer parte do Conselho. E sempre listadas a participar, estar presente nas reuniões, a dar suas opiniões. E o grupo de alunos começou a cobrar delas determinadas diferenças de posturas no dia a dia da sala de aula.(Gestor em média-escola- Femin. Escola do centro de Aracaju)

A análise avança quando se explica o fundamento da mudança de comportamento entre os alunos. No primeiro momento, eles percebem a responsabilidade por representar um segmento, no outro momento, são cobrados por seus pares.

Considera-se também a diferença crescente de responsabilidade, reconhecimento e disposição para as atividades que evidenciam seriedade no compromisso com o Conselho e com a escola, quando se trata de adolescente e estudantes adultos. Como forma de exemplificar este tipo de participação, temos a seguinte demonstração.

> [...] então, por exemplo, se elas fazem parte do Conselho elas não poderiam tá com determinadas coisas que destruíssem o patrimônio ou perdesse aulas, a turma começou a impor sobre elas uma certa forma de conduta que eu achei super interessante. Pra você ver que essa concepção ela tá latente, não dar mais pra gente ver aqueles que não são do nosso segmento como se fossem incautos ou incapazes de determinadas relações de tomadas de posição, pra mim o aluno dá um salto. Eu digo que, por qualidade do aluno da noite é melhor, pela maturidade que ele apresenta. Então, é, o aluno que pode dizer assim: "de fato eu não tô mais afeito as brincadeiras da adolescência, eu quero estudar, tem um professor que falta muito, me prejudica formidavelmente" (Gestor em média-escola- Femin. Escola do centro de Aracaju)

Ainda sobre o processo de organização da gestão da escola e os desafios enfrentados pelos gestores no processo de organização das práticas e coordenação das ações políticas no interior das escolas, verificamos que os relatos sobre dificuldades da escola destacam que as práticas de violência ocorrem constantemente.

Pelo conceito de Charlot (2005), a interpretação sobre os níveis e as formas variadas que assume a violência no interior da escola, deve considerar o tipo de relação estabelecida entre os participantes da instituição dentro e fora da escola.

Segundo esse mesmo autor, três são as possibilidades verificadas da relação*violência x espaço escolar*: a violência na/da escola, como aquela cuja motivação não pertence ao âmbito das práticas pedagógicas. É um tipo de violência que se manifesta na escola, por ser este o espaço do (des) encontro e da diversidade. No entanto, é válido registrar que este tipo de violência poderia, facilmente, manifestar-se em qualquer outro lugar; manifesta-se na escola porque estudantes também se encontram na escola; como registrado, a motivação não se relaciona, nem se origina nas práticas de formação pedagógica; a violência ligada ao tráfico de drogas é um exemplo.

Em um segundo momento, pode-se verificar a *violência da escola*. Um tipo de violência que, supostamente, é exercida pela escola sobre o sujeito.

Nessa definição, encontram-se elementos estigmatizadores, imagens, palavras que, tradicionalmente, interferem na construção das identidades dos estudantes. Mais especificamente, este tipo de violência é relacionado com as práticas curriculares e avaliativas. Exemplos desse tipo de violência podem ser visualizar quando há conflitos por notas e reprovações e também quando se desenvolve conteúdos e práticas que estigmatizam certo grupo social, étnico ou religioso.

Este tipo de violência também pode ser verificada nas ausências culturais e epistemológicas e silenciamento político, histórico, além de escolhas sobre imagens, sons, representações comportamentais, perfis entendido como ideais, em detrimento de expectativas de minorias. Escolhas que se distanciam do aluno real e é visto como uma ação que violenta o sujeito, podendo ser identificada como uma das causas do comportamento agressivo por parte de muitos estudantes na escola e fora dela.

Em suma, a questão da construção de identidade estaria no âmago deste tipo de manifestação. Por fim, o autor faz menção de um tipo de violência identificada como a *violência sobre a escola*. Neste tipo, são encontradas as ações de grupos que se comprometem em destruir, vandalizar o espaço e o patrimônio público. Mesmo assim, é preciso entender estas motivações para compreender que este tipo de violência possui causas definidas nas relações internas à escola. Alunos entristecidos e enfurecidos que se levantam contra a escola como uma linguagem de desânimo e frustração.

Esta violência, assim como a anterior, é considerada como um tipo de violência com motivadores também pedagógicos. Nos três casos, há uma suspeita de que a incorporação de elementos sociais, de elementos do cotidiano como referência para o espaço do planejamento escolar anual (semestral ou bimestral) tenha influenciado este tipo de comportamento,

sobretudo pela possibilidade dos estudantes entenderem a escola como extensão das práticas livres do cotidiano da casa e das ruas.

Por naturalizarem este espaço, antes possuidor de um tipo de relação de respeito, a escola perde esta perspectiva de sacralização e passa a ser vista como mais um lugar onde os estudantes podem exercer, em plenitude, sua liberdade, às vezes, ilimitada liberdade.

Essa nova situação pode ser interpretada como um estágio de declínio da instituição como núcleo privilegiado de formação cidadã, formação moral, ou pode ser a interpretação mais coerente com o significado de liberdade como *lócus* de vida com sentido e ideal para a formação das gerações que se apresentam na sociedade.

No relato a seguir, apresentamos alguns dados que apresentam a preocupação e a descrição dos problemas enfrentados pelo gestor entrevistado:

> Os desafios pra mim têm a ver primeiro com as relações. Elas continuam externando o grau de belicosidade que eles assimilam nas ruas e, nas suas ruas, nas suas casas, e isso é o maior desafio da escola. A escola é um espaço ainda muito... *Que tem ensejado muita violência, violência física, violência verbal, comportamentos agressivos*. Em alguns momentos o uso mesmo das drogas ilícitas, em alguns momentos a formação de pequenos grupos que acirram as divergências entre as pessoas, entre os alunos, isso é um fato pra mim sabe.(Gestor em média-escola- Masc. Escola do centro de Aracaju)

Estes dados demonstram que, além da violência diagnosticada nas relações estabelecidas e vivenciadas na escola, é comum, no cenário das escolas públicas estudadas, (especificamente nas escolas de ensino fundamental e ensino médio) estudadas que os alunos façam uso, consumam drogas.

Em relatos não autorizados, os gestores explicitam quais são estas drogas e como suspeitam que os adolescentes acessem no bairro e usem nas escolas.

Diversos registros da escola destacam estes usos e as justificativas apresentadas pelos estudantes. Considerando a dimensão ética da pesquisa e a necessidade de autorização para registro, optamos por não explicitar estes dados no âmbito do texto escrito.

Questionados sobre a inserção dessa temática no âmbito das análises do Conselho Escolar, os gestores e professores, de maneira geral, evidenciaram que há uma progressiva incorporação desses elementos temáticos nas pautas apresentadas ao Conselho. No entanto, como o tema da violência e do consumo de drogas faz exigir o estabelecimento de uma rede de instituições para o diagnóstico e para a construção de soluções, o argumento é que há sempre a opção de um tratamento parcimonioso do tema para que sejam evitados constrangimentos coletivos e exposição dos estudantes e, por consequência, da escola.

Em outro relato,um dos gestores apresenta o depoimento dos estudantes acerca das motivações para o comportamento depreciativo sobre a escola e a consequente depredação da instituição, do patrimônio público.

Para este relato, o gestor explicita que o conceito de violência e a forma como ela se apresenta no espaço público não estão, exclusivamente, considerando as relações entre estudantes ou mesmo entre estes e o professor; há um tipo de comportamento identificado como violento na relação entre o poder público (mantenedor da escola) e a própria escola.

O registro destaca esta relação e favorece a construção de alguns questionamentos. Entre eles, a necessidade de encontrar a contradição entre a dimensão objetiva da prática educacional formal, suas finalidades no atual contexto social e os diagnósticos feitos pelas Secretarias de ensino para que seja possível compreender quais os níveis e as formas que se apresentam os comportamentos identificados como opressivos, violentos e, mesmo, compreender se estes existem de fato, ou são apenas perspectivas construídas no interior de cenários de angústia construídos nas práticas gestoras.

> Veja, que tem uma outra forma de violência que vou dizer o que foi que o nosso governo fez na outra gestão que eu participei. Havia muito a... A turma depreda muito o ambiente, o patrimônio. Eles expressam extrema violência com isso, eles quebravam muito o banheiro. A secretaria, a gente pedia, a secretaria consertava, poucos dias depois estavam quebrados. Isso continua, por exemplo, agora eu tô com um banheiro avariado, nós vamos consertar, isso vai quebrar... Eles arrancaram a tampa do vaso, aí nós fizemos, discutimos no Conselho isso, na minha última gestão, não nessa, na outra. Fizemos uma enquete, pra saber deles porque que eles quebraram tanto o... O Conselho autorizou e fez à enquete. A presidente do Conselho na época veio colher fazer a pesquisa, e aí as respostas foram as mais variadas, as mais hilárias, as mais... Demais. Desde: *"ah eu quebrei porque tinha brigado com a namorada e eu tava com raiva e resolvi quebrar"*, *"eu quebrei porque não gosto do diretor, então o diretor é enjoado, eu fui lá e quebrei"*, *"ah eu quebrei porque não tava fazendo nada!"*. Então tinham as mais variadas respostas, pra você entender a lógica. Quer dizer a gente não consegue entrar nesse emaranhado de posições. E aí o Conselho discutiu, por exemplo, esse nível de violência. Então o nosso Conselho tem discutido coisas muito para além da conta, do que ta dado, do que ta pronto, nosso Conselho tem. (Gestor em média-escola- Masc. Escola de bairro periférico)

Na relação de motivações estudantis para o que foi identificado como cenários de violência, os dados da enquete apresentados pelo gestor destacam que há certa veleidade no conjunto de justificativas dos adolescentes e jovens sobre a relação estabelecida com a escola.

O fim de relações afetivas (o namoro que terminou...), a repulsa ao gestor ou à sua equipe, ou a alguém da equipe gestora e esta raiva definida é suficiente para instaurar um

comportamento agressivo contra a instituição, sobre a qual repousaria o objeto do sentimento de aversão e, ao mesmo tempo, quebrar algo da escola (depredação, pichação) passaria a ser visto como mecanismo de ataque aos sujeitos- alvo da relação. Por último, a indicação de que até mesmo a não ocupação, o "não estar fazendo nada" pode se transformar em motivação para a violência sobre a escola e atos de vandalismo sobre sua estrutura.

Um dos elementos que destacamos é o fato de, progressivamente, estes temas estarem inseridos no âmbito do Conselho e, mais especificamente, nas discussões e formulações das pautas de debate. Isso é importante para se entender que já não são temas recorrentes apenas os que têm aspectos burocráticos, mas o campo das relações interpessoais é definido como uma dimensão importante e estratégica para que sejam garantidas as ações e o desenvolvimento do processo de gestão das escolas.

6.4- Escola de Qualidade: descentralização, cidadania e resultados

Na definição de pautas para a gestão das escolas e para o funcionamento do Conselho Escolar, além dos temas relatados, faz-se importante o registro das perspectivas sobre qualidade do trabalho pedagógico que estão diretamente ligadas ao ideal de escola de qualidade, preconizado na literatura contemporânea como a finalidade e modelo para as práticas gestoras.

Alcançar a qualidade nas escolas é equivalente ao conceito de escola direcionada na lógica do ensino e da oferta do saber na sociedade atual, que, neste caso, confunde-se entre a lógica estruturalista, na lógica do mercado, da preparação das competências profissionais e a escola para uma cidadania que constrói seu sentido nos significados atribuídos pelos próprios estudantes à vida.

Analisando o tema da qualidade na escola, em capítulos anteriores, os documentos oficiais que tratam e criam a legislação específica dos Conselhos, define que entre as ações do Conselho Escolar estejam vinculadas ações que direcionem a escola para um nível de trabalho identificado como de qualidade.

Entre as definições desta temática e de sua centralidade na dimensão pedagógica e política da escola está a que concebe o Conselho como *lócus* de práticas que garantam o funcionamento da escola dentro de uma lógica de harmonização de forças intelectuais e operacionais com a finalidade de se alcançar objetivos comuns à prática institucional e que estas ações sejam guiadas por dois princípios: o primeiro, a democracia participativa e o

segundo, a contemplação das expectativas sociais e institucionais sobre as crianças, adolescentes e jovens atendidos pela escola.

Nesse caso, caberá também à escola e às suas instâncias gestoras o papel de dirimir o conflito entre estas expectativas, comumente expectativas de caráter privado (as famílias e seu ideal de cidadania e a escola e a expectativa social sobre o sujeito, que difere explicitamente dos valores exclusivamente familiares).

Com base nesse argumento, levantamos questões entre os entrevistados acerca da possibilidade do Conselho Escolar estar contribuindo para o alcance dessas práticas qualitativas desejadas pelas escolas e, mais especificamente, questionamos os gestores e professores sobre o que pensam sobre o conceito de Qualidade e de Escola de qualidade.

Sobre estas questões, obtivemos algumas respostas importantes e interessantes. A seguir, apresentamos algumas dessas reflexões e nos propomos à sua análise.

> Com o *sucesso* e com *a diminuição efetiva da evasão*. Pra mim eu tenho a qualidade na educação por esses dois vieses e mais um viés, que é *a capacidade crítica que decorra do processo de ensino aprendizagem*. Se a "clientela", que eu não gosto dessa expressão, vamos aspear muito! Ela consegue sair da escola com um nível de amadurecimento pras questões do seu cotidiano, das relações políticas e sociais claras, pelo menos clareadas, eu acho que a escola cumpriu com o seu papel enquanto agente do despertamento, agente plural do despertamento, agente plural de convivência. Se a gente conseguir que no nono ano o aluno saia com essa concepção tanto amadurecida, pra mim a gente atingiu, é um sucesso. Claro que o mais concreto da expressão qualidade tem a ver com resultados, quantos aprovam, quantos reprovam, quantos evadem, então esse quesito precisa tá aí. (Gestor em média-escola- Masc. Escola do centro de Aracaju)

Nesta primeira citação, há o vínculo entre o conceito de qualidade e a questão da evasão dos estudantes, além do desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes. Nesse caso, o gestor faz menção do objetivo da escola na formação de um estudante que compreenda o cenário social em que está vivenciando e, mais especificamente, há uma tradução do conceito de qualidade da educação e da escola como manifestação na formação do estudante.

Ainda destacamos, neste relato, que o tema evasão escolar ou o seu inverso, a permanência na escola também é um tema recorrente, principalmente porque há uma expectativa de crescimento de demandas de vagas nas escolas e, por isso, criar estratégias para manter o coletivo de estudantes na escola e criar mecanismos de cooptação de mais estudantes passa a ser visto como determinante na qualidade da escola.

Nas citações seguintes, percebemos que há uma outra vinculação do tema e com o ensino em outro aspecto da prática educativa: a formação dos professores. Nesse caso, é válido esclarecer que o ensino de que trata as citações seguintes estão vinculadas à questão do modelo de formação docente e o tipo de engajamento dos professores na construção de níveis de ensino que se expressem com maiores resultados.

Não só a escola é vista como o lugar de um ensino de qualidade, mas, principalmente, a gestão educacional é sinalizada como o processo que deve incentivar a qualidade do ensino e, por sua vez, é medida pelas circunstâncias criadas para que a ação docente se desenvolva.

> Eu acho que uma gestão de qualidade *é uma gestão que se preocupa primeiramente com o ensino*. Porque às vezes as pessoas acham que qualidade é só ter tecnologia é só ter, não eu sempre me preocupei com o ensino. Não adianta você ter um laboratório de computador se esse laboratório não ta atuando da forma devida, *não adianta você ter todas as tecnologias do mundo e você ter um mal professor*, né, não adianta. Se o professor às vezes não sabe lidar com o computador, às vezes o próprio professor não quer aprender. Nós já tivemos cursos que a secretária já promoveu até em relação aos computadores, e alguns professores não gostam, não querem. As pessoas às vezes criticam muito, é fácil você chegar e dizer, a gente tem aqui a sala de recurso, aí diz "ah, a secretaria não manda curso pras escolas, pra gente fazer o curso pra aprender a...", mas quando a secretaria abre os cursos e manda ninguém quer ir. (Gestor em média-escola-Masc. Escola de bairro periférico)

Neste último momento de análise do conceito, é possível verificar outra perspectiva que indica um conceito de qualidade que se traduz pelo tipo de relação estabelecida no âmbito da gestão das escolas.

O Conceito de relação interativa e de respeito aos papéis definidos no processo de gestão passa a ser um dos elementos diferenciadores deste tipo de qualidade.

Na citação a seguir, é possível verificar, na percepção do entrevistado, que, na ausência de uma relação respeitosa e que reconhece a distinção e relevância dos papéis desempenhados, há uma inclinação progressiva às práticas autoritárias e de distanciamento.

Ao contrário, quando há uma relação identificada como respeitosa e, consequentemente, há um bom clima de trabalho no interior das escolas, o processo gestor passa a ser visto como uma prática possível e esta relação também identificada como uma categoria para entendimento do significado de qualidade.

> [...] a escola, uma escola de qualidade... olha eu acho que todos os níveis que você colocar, o primeiro lugar é o ensino e em segundo é que haja essa relação entre as pessoas de colaboração. (Professor em pequena-escola-Femin. Escola de bairro periférico)

> [...] quando não há entre o gestor e as pessoas que estão trabalhando, o respeito e uma confiança o trabalho não flui. Eu digo isso, porque, assim, quando a gente tem algumas experiências com gestões que não ouvem o professor, porque você sabe que a gestão democrática não perpassa apenas na eleição, quem é o coordenador. Você pode ser um coordenador eleito e você não ser democrático, mesmo com toda pressão mesmo com o Conselho, você pode não ser democrático e isso não seja do seu perfil, num é? Então, pra você passar aquilo, no caso ser o gestor, o que se preocupe com aquilo, não é só você ser eleito, é necessário que você além de ser eleito, porque eu posso muito bem ter um Conselho e eu manobrar esse Conselho, não posso? (Professor em pequena-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

> Uma escola de qualidade é a escola que ela prepara o aluno, que ela procura preparar ele pra que ele seja um construtor dos seus ideais. Que a gente começa aqui. É de suma importância a educação infantil, porque aqui, sempre a gente conversa sobre isso, é aqui que eles formam a personalidade deles. Então todo trabalho, a criança que ela não tem uma boa educação infantil... Porque aqui a gente pode ajudar e pode frustrar.(Gestor em pequena-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

Nesta análise da construção do conceito de qualidade nas práticas escolares e qualidade nas práticas gestoras, questionamos aos entrevistados sobre o papel do Conselho e o que lhe é possível no processo de definição de diretrizes e de mecanismos de acompanhamento das ações da escola.

Sobre este elemento, destacamos as citações a seguir que tratam de formas diferenciadas da ação dos Conselho. Entre elas, ressaltamos a preocupação em estabelecer um tipo de regulação do trabalho docente (fiscalização, acompanhamento da prática e construção de mecanismos de avaliação), a construção de espaços de discussão do cotidiano dos estudantes, principalmente no aspecto disciplinar e, por fim, o Conselho como constituidor de apoio ao trabalho da gestão da escola, em nível macro. Pelos textos:

> Vejo na medida que *ele instrui o professor a não faltar*. Na medida que ele insta a professor a cumprir o horário, a ser assíduo. Na medida que *ele abre possibilidade de que a sanção aconteça dentro do serviço público*, que não é fácil. (Gestor em média-escola- Femin. Escola do centro de Aracaju)

> Na medida em que *ele discute as indisciplinas do corpo discente e toma decisões relacionadas ao corpo discente*, ele participa efetivamente dessa construção de qualidade. Que pra mim tem que ser sempre social, ela num tem... Ela precisa ser adjetivada nesse aspecto, ela tem que ser uma qualidade social. Porque números nós podemos construir mecanicamente, eu posso pegar o exame como prova Brasil e posso trabalhar a minha turma pra uma boa reação a esse exame. Do ponto de vista quantitativo da mecânica das questões. Isso não vai demonstrar necessariamente que eu tenha uma turma tão preparada, porque você pode ter no conjunto e a prova Brasil acaba pregando isso, um nível alto de reprovação, um nível significativo de

> evasão. O que você acaba gerando uma certa discrepância, "por que eles se saíram tão bem?" e "por que no normal a reprovação continua alta?", então esses dados contrastam e por isso claramente eu digo que o exame de fato é bom pra você aferir ângulos, mas ele não, em si não encerra o processo pra dizer "aqui ensina bem" ou "aqui não ensina bem". (Professor em média-escola- Femin. Escola do centro de Aracaju)

> Quando *o Conselho é atuante, ele é mais parceiro e a gente consegue ter essa visão do todo* que é importante. E eles colaboram conosco. (Professor em média-escola- Masc., Escola de bairro periférico)

> *É o Conselho que dar força a coordenação*. E só o Conselho atuante que lhe dar força a coordenação. Que não seja um Conselho que queira, porque às vezes você sabe que de acordo com a tendência pode ser um Conselho que queira, o objetivo não seja colaborar com o educacional da escola. (Gestor em pequena-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

Mesmo ocupando uma centralidade no modelo de gestão democrática das escolas na atualidade, o Conselho Escolar, sob suspeitas de fragilizar o trabalho do gestor, por causa da intensificação do processo de descentralização de poder na escola, tem demonstrado que, ao contrário de perspectivas negativas sobre o seu papel no planejamento político da escola, ele tem gerado um aperfeiçoamento das práticas gestoras, servindo como núcleo de observação da prática e proposição de alternativas.

Considerando esta dimensão da gestão como parte integrante de um grande processo de construção da escola a partir de outros discursos e outras perspectivas mais próxima dos anseios da sociedade, é possível afirmar que há um crescente movimento de redefinição da escola e de seus princípios de organização.

Uma vez que esta instituição tem sido alvo de múltiplas perspectivas sociais, governamentais e ideológicas, o fato de ser definida a partir de lógicas populares intensifica dois processos: o de redefinição de valores, finalidades e meios para a prática de ensino e, junto a isso, o conflito instaurado quando estas novas expectativas (e regulamentações) se encontram com a tradição ou o poder das narrativas políticas e pedagógicas legitimadas pela história e colocadas nas mãos dos agentes instituídos: professores e gestores.

Este conflito tem sido alvo de diversas análises e tem gerado um conjunto de interpretações. Entre estas interpretações, tem-se a perspectiva de que a inserção de populares no ambiente da escola e a consequente descentralização do poder deliberativo é uma forma coerente de situar a escola nos debates e defesas contemporâneas de educação, quando se analisam as chamadas micronarrativas sociais como definidoras de práticas de ensino (elaboração de currículo, avaliação, metodologia, relações interativas).

Nesse caso, em contraposição às formas universais de interpretação da sociedade e construção dos discursos legítimos, a escola estaria sendo alvo de um processo de reconstrução de poder e da ordem pedagógica a partir de expectativas populares e, por conseguinte, um ordenamento legítimo. Sobre este conflito entre macro e micronarrativas, os trabalhos de Certeau (1994a, 1994b) e Santos (1994 e 2000) podem ser considerados referência.

Esta forma de pensar a escola em cenários democráticos, em cenários de construção de sentidos e resposta à expectativa popular pode ser considerada uma conquista social (por aproximar sujeitos das instituições do Estado) e poderia ser considerada uma forma de fragilização do poder tradicional do gestor no processo de tomada de decisão e de construir um ordenamento político e pedagógico unilateral.

Em ambas perspectivas há um conflito instaurado, porém há também uma harmonização conceitual (e, quiçá, pragmática) quando se considera a gestão democrática, o poder como sendo do povo, as armas como sendo os argumentos e o poder de persuasão e a definição de finalidades da escola como resposta a anseios coletivos.

Sobre este tema, o relato a seguir evidencia uma percepção acerca das implicações do Conselho sobre o trabalho do gestor. Na questão, havia o destaque para a possibilidade do funcionamento do Conselho na sua integralidade gerar uma espécie de fragilidade ao trabalho do gestor escolar.

> [...] tem sempre limitações. Bom, pra mim não fragiliza por um simples aspecto. Não há, humanamente falando, ninguém que consiga gerir uma escola dando conta das suas diversas facetas. É falta de inteligência de um gestor concentrar nele as decisões de tudo, porque a escola é muito grande e os desafios da escola são cada vez mais difíceis de serem gerenciados por nós sem a participação efetiva de outros agentes. Porque você tem problemas desde falta de limpeza, ou a quebra da limpeza, problemas na limpeza à casos de violências físicas, de ameaças, que estão no interior da escola constantemente. Então, por exemplo, agora nós temos todos os dias que transportar alunos adolescentes e crianças e adultos do bairro de onde eles estão pra cá, levar e trazer. Nós já tivemos inúmeros problemas porque eles agridem as pessoas que estão nas ruas, eles já foram vítimas de pedradas, eles jogam pedras nas pessoas, eles jogam pedras... Os ônibus já tiveram vidros quebrados. Já teve casos mais diversos e difíceis. Então veja, do alto da minha administração nesta mesa conversando com você eu não sou capaz de gerir problemas que vão ocorrer nesse trajeto, então eu não posso me arvorar em lhe dizer que a descentralização é ruim, ela é fundamental. Eu não domino, eu posso dominar essa área agora, mas eu não posso, por exemplo, dominar problemas ou conhecimentos específicos. Por exemplo: "Olha tem uma descarga quebrada", bom, eu não conserto descargas. (Gestor em média-escola- Masc. Escola do centro de Aracaju)

No texto que segue, um problema é definido como elemento de interpretação para se compreender a estruturação de alguns conflitos no Conselho, mais precisamente na definição do grupo de representantes.

A questão do envolvimento com a gestão da escola já torna o Conselho um lugar onde responsabilidades são partilhadas e assumidas coletiva e integralmente quando se considera que a comunidade externa também decide. Nesse aspecto, essa ação de partilha de responsabilidade poderá garantir uma ação gestora mais eficaz, porém, esse processo de divisão de responsabilidades requer um tipo de disposição que é, ao seu modo, voluntária.

Sendo voluntária, é preciso considerar os dois tipos de sujeitos que compõem estes grupos. Professores, gestores e estudantes estão vinculados diretamente à escola e, por consequência, a ação voluntária deve ser medida relativamente, porque estes sujeitos já desenvolvem um tipo de relação direta com a instituição de ensino. Porém, a condição dos pais e dos representantes das organizações civis na escola deve ser analisada a partir de uma outra interpretação de voluntarismo; é a ação voluntária absoluta.

Este fato tem sido apontado, por muitos, como inibidores da participação comunitária e, com algumas poucas exceções, tem sido também um fator preponderante na constituição das dificuldades no processo de organização dos Conselhos.

O texto abaixo relata estes fatos e evidencia a percepção de um gestor sobre os ganhos políticos e pedagógicos do envolvimento da comunidade externa no processo de gerenciamento da escola, bem como analisa as dificuldades quando esta participação não acontece e sinaliza a condição de voluntariado como um dos fatores. Pelo texto:

> [...] quanto mais você faz as pessoas participarem do seu processo de decisão, do processo de decisão, mas fica fácil administrar. Sabe por quê? Porque *elas assumem a incumbência junto com você e elas passam a defender aquilo porque elas se sentem parte*. Quando é centralizado, elas recebem ordem, ordem eu cumpro ou não. Por exemplo, *tem coisas aqui que são voluntárias*, convenhamos, eu estou fazendo um trabalho voluntário. Professor que entra no Conselho Escolar tá fazendo um trabalho voluntário, o servidor que entra no Conselho Escolar vai fazer um trabalho voluntário. Mais voluntário ainda é pro aluno e pro pai que, não necessariamente, pode dizer assim "não eu num tenho [...]".(Gestor em média-escola- Masc. Escola de bairro periférico)
> [...] não tenho nada a ver com isso, não tenho ganho". E aí é por isso que tem discussões em modelos de gestão, que as pessoas tentam construir a ideia de que "ah os professores deveriam ganhar coisas, ou diminuir a sua carga horária", eu sou totalmente contra. É voluntário, ele se dispõe por uma questão política de sensibilização "bom eu acho que eu tenho que contribuir na concepção de decisão da escola".(Gestor em média-escola- Masc. Escola de bairro periférico)

Ainda sobre esta característica do envolvimento da comunidade na escola e da condição desta participação, um dos elementos definidores desta relação é a compreensão política de que estar envolvido, estar disposto é uma característica de cidadania, de um tipo de afiliação a um grupo.

Esta situação requer a compreensão do ideal de cidadania explicitado nos ideais de república e de organização civil. Por este ideal, o predomínio do interesse coletivo sobre o interesse individual e a luta para que seja garantida, pelo Estado, a igualdade de oportunidade é central para se compreender o conceito.

No relato abaixo, destacamos a percepção de um professor sobre como este ideal se constrói e como a compreensão deste ideal passa a ser um determinante para se distinguir a ideia de voluntariado como ação sem valor (e sua possível interpretação de exploração do sujeito pelo sujeito) e voluntariado como disposição cidadã. Pelo texto:

> [...] esse ideal requer necessariamente a capacidade de entender o que é participação política e qual é o meu papel quanto cidadão. Eu não gosto da expressão cidadão porque pra mim só remete a vida burguesa, ela é cunhada na revolução francesa. Pra mim, essa participação efetivamente é do sujeito. "Eu sou gente, meu filho ta na escola, eu preciso saber como é que essa escola anda", "eu sou professor, trabalho nesta escola, eu tenho a ver com o desempenho do alunado e eu tenho a ver com o meu nome. Então eu não posso ser visto pela comunidade como um relapso, ou alguém que não ensina bem, ou alguém que falta muito", então, esses vieses estão presentes nisso. (Professor em pequena-escola- Femin. Escola de bairro periférico)

Na compreensão do conceito e na distinção da prática cidadã da prática voluntária com caráter de submissão, ainda o mesmo gestor faz uma análise sobre a necessidade de distinguir a compreensão de cidadania da referência de filantropia. Estes esclarecimentos são necessários, pois nos leva a pensar que a prática desenvolvida nas escolas, a prática de gestão não está distanciada dos principais conceitos que fundamentam esta área.

Muito embora o argumento comum entre os gestores de que não há uma regularidade de cursos de formação para gestores ou mesmo para a formação dos Conselheiros, mesmo assim, pelos dados da pesquisa, a formação dos gestores e professores é uma formação que é referendada pela Universidade e muitos possuem a compreensão de que existem fundamentos teóricos específicos que auxiliam a compreensão do campo.

Do mesmo modo, entendemos que muitas ações que foram entendidas como ações de referência foram relatadas por professores e gestores que possuem um tipo de formação acadêmica e que comumente fazem uso dos saberes do campo da gestão escolar para tornar

suas ações eficazes. Pelo texto, há uma crítica ao modelo de voluntariado e filantropia que foi desenvolvido sobre a escola e sobre suas ações.

Esta compreensão serviu, historicamente, para fragilizar o campo e criar uma impressão de que a prática pedagógica fosse uma atividade menor e de menor complexidade e isso seria suficiente para criar o argumento de menor seriedade no momento do Estado tratar a questão educacional, seus profissionais e o campo.

Considerando esta argumentação, é possível questionar em que medida chamar a sociedade à participação no processo de gestão das escolas não seria uma forma de, sob a égide do discurso democrático, criar mecanismos de fragilidade do trabalho desenvolvido nessas instituições e mesmo a perda progressiva de seu caráter técnico e específico.

No texto abaixo, podemos ler um posicionamento de um dos gestores entrevistados:

> É o ideal de um sujeito social que entende que a sua participação transforma a realidade. Ele não é mais um a ser contado estatisticamente, mas ele ajuda na medida em que ele tá presente, de mudar uma realidade. Bom, a escola pode ser melhor do que tá? Pode. Eu posso contribuir? Posso. *Eu sou contrário a qualquer tipo de filantropisação*, pra mim *isso não pode ser despertado em você como algo que você doa porque você é filantropo*, isso tem que nascer em você pela civilidade. Eu sou cidadão, mas eu sou um sujeito histórico e por tanto a minha realidade precisa ser permeada por decisões que eu tome, que eu deixo de tomar. *As minhas omissões, elas tem consequências sociais, históricas*, que eu preciso dar conta. Por isso que eu digo que é um trabalho voluntário e esse voluntariado, ele cada vez mais precisa ser permeado por concepção política, ele não pode ser acéfalo. Porque se ele for acéfalo a gente vai fazer, é, macular a nossa democracia, tornando o Conselho pra uma instância de homologação. *E eu preciso que o Conselho seja de deliberação, deliberativo, não é homologado*. Porque homologar só reforça o meu poder, eu não gosto. Acho que eu não tenho dificuldade alguma, inclusive, hoje no Conselho a gente tem, tem discussões... *No Conselho, eu já perdi pontos de vistas e eu já ganhei nas discussões*, às vezes a gente briga no Conselho... (Gestor em média-escola-Masc. Escola do centro da cidade)

Pela análise descrita, nesse depoimento, é possível observar a centralidade da argumentação em três objetos: a resistência e crítica à filantropia como motivador das ações populares e governamentais sobre a escola; a compreensão de que as ausências e omissões têm consequências históricas e a expectativa de que o Conselho assuma sua condição de instância deliberativa.

Estas expectativas sociais e institucionais somam-se à construção da imagem do Conselho como espaço de deliberação, fiscalização e acompanhamento das ações e metas definidas do Projeto Político Pedagógico.

A seguir, registramos as respostas dos entrevistados sobre a questão da validade do trabalho desenvolvido pelos Conselhos e ao reflexo dessas ações no conjunto de práticas escolares.

Sobre a questão dos resultados da presença e ação dos Conselhos, obtivemos as respostas que destacaremos a seguir. Este último conjunto de resposta é uma síntese do que foi relatado ao longo dessa etapa de coleta e análise de informações.

Nesses relatos, apresentamos alguns destaques que julgamos que melhor apresentam o sentido das respostas oferecidas pelos entrevistados. E neles há direcionamentos variados acerca da contribuição dos Conselhos para as escolas onde eles se desenvolvem como os indicadores de qualidade e percepções variadas que podem ser a tradução mais objetiva da qualidade da escola definida pelo Ministério da Educação (2004).

Ao mesmo tempo, demonstram a forma utilizada pelos sujeitos que estão vivenciando o processo pedagógico e político desencadeados pelas ações do Conselho de percepção do que acontece no cenário escolar e suas modificações, além dos mecanismos que desencadeiam essas mudanças.

Como poderão ser observados a seguir, os relatos-síntese fazem destaque a temas centrais como: o apoio do Conselho no momento de tomada de decisões acerca dos recursos financeiros da escola, investimentos, direcionamento dos recursos, sinalizações sobre prioridades.

Além do campo financeiro-administrativo, é possível verificar incursões sobre o aperfeiçoamento das relações entre os sujeitos representantes de segmentos, bem como a percepção do Conselho como mecanismo de aproximação das comunidades ao cotidiano da escola. Além desses elementos, registramos a consequente formação política advinda das reuniões e das demandas que começam a possuir um espaço de legitimação de demandas e de vozes de reivindicação.

Apresentamos os textos e, em seguida, sua análise e síntese desta etapa. Os textos representam posicionamentos de diferentes sujeitos por escolas. A identificação diferenciará escolas por localização (distribuição por bairros periféricos e no centro urbano).

> aqui a escola é pequena sabe, *mas a gente tem assim condição, assim, de trabalhar, as pessoas são unidas, não tem aquela coisa daquela competição* "ah eu quero ser melhor que fulano, que cicrano", não, aqui o pessoal colabora bastante. (Escola "a", pequena-escola, bairro periférico)
> aqui é pequeno, mas é assim, digamos que essa escola sempre foi a menina da secretária, dos olhos da secretaria, porque a*pesar de ser muito pequena aqui sempre tem uma tradição de profissionais que têm um compromisso,*

que têm uma responsabilidade, que fazem a diferença. (Escola "b", pequena-escola, bairro periférico)

Eu vou lhe dizer, como assim, contribuição. Nas decisões, certo? Nas decisões das... *Porque assim eu não vou decidir só, entendeu?* Então algum conflito, mas se você chegar assim pontue isso, isso e isso... Então ajuda. (Escola "c", média-escola, bairro periférico)

O Conselho Escolar *ajudou nessa relação entre os segmentos*, aproximar professores de funcionários, gestores da comunidade, pais e professores, o Conselho serviu pra garantir essa aproximação. (Escola "d", média-escola, centro da cidade)

Olhe *o Conselho melhorou, por exemplo, o relacionamento de pais que vinha pra aqui fazer barraco, essas coisas*"... Não. Porque é uma coisa que naquele momento... Olhe existe coisas no momento que você não pode chamar o Conselho. Por exemplo, chega uma mãe faz um barraco aí na porta eu vou chamar o Conselho ainda? Não. Eu vou chamo a mãe, converso, explico. Se ela voltar a fazer a gente, aí reúne. (Escola "e", pequena-escola, bairro periférico)

É como eu disse, pelo menos aqui, e até mesmo na escola do estado que eu também trabalho, *o Conselho é ativo*. *À medida que a gente necessita* dele, *ele está aberto pra o diálogo, pra ajudar, pra compartilhar, trocar ideias*. (Escola "e", média-escola, bairro periférico)

eu acho que as decisões *não sendo tomadas por uma pessoa só já é um grande*... Num é? Porque aí você não vai dizer "oh a diretora chegou dessa forma". Como eu já trabalhei numa escola, a diretora chegou com tudo pronto e aí? Que liberdade é essa que a escola tem, que os professores tem, que o Conselho tem? Se já chega com tudo pronto. (Escola "f", média-escola, bairro periférico)

Eu acho que essa é a principal, *a ajuda que eles dão justamente na administração*, na parte administrativa, né? Que você... O peso de você ter que comprar, o quê comprar com aquele dinheiro, o que seria melhor pra escola e o que não. O que é que acontece? A coordenadora chama os professores, à gente conversa e os professores dão as sugestões deles, como os pais dão a deles, os funcionários dão a deles e eles chegam a um consenso. Agora antes foi passado pra os professores, né. (Escola "g", média-escola, bairro periférico)

E agora é aquela história né? Cada um tem suas atribuições fora daqui. Vou dizer a você que os pais da comunidade vivem na escola. Vivem quando são chamados, né. *Mas, vamos dizer assim, eles são bem atuantes quando acontece alguma coisa, eles chegam a esse pai e esse pai traz pro Conselho*. Então isso é importante, de repente são coisas que não vão chegar ao ouvido da gente, ou quando chega já chega de modo que a gente não pode consertar mais. Então esse pai, justamente é esse elo de ligação. (Escola "h", média-escola, bairro periférico)

Este cenário de construção de sentidos e a definição de práticas políticas para a escola através do Conselho Escolar nos mostram caminhos novos que estão sendo construídos.

A análise da percepção dos entrevistados acerca das ações da escola, suas finalidades e a forma de execução de proposta para o alcance de metas são destacadas por três perspectivas distintas, porém complementares.

A primeira, a defesa de *uma escola que seja mais próxima da expectativa popular*. Sobre esta percepção, é importante destacar que cada vez mais os pais têm revelado um desejo que os filhos trilhem caminhos definidos pela escola e não por eles. Principalmente quando se analisa o contexto de escola, cujo entorno é marcado por cenários de violência, os pais pesquisados e os relatos dos professores e gestores confirmam que há, entre esses pais, uma maior confiabilidade não só pelo trabalho pedagógico desenvolvido, mas pelo aspecto segurança, alimentação e cuidado que a escola oferece.

Essa constatação sendo feita de forma mais precisa nas escolas de Educação Infantil não se limita a este nível de ensino; há, nas escolas de ensino fundamental, um discurso semelhante. A permanência na escola garante tranquilidade para os pais e este tipo de "serviço" seria, em certa medida, a forma mais explícita do que é percebido como qualidade da escola.

Esta perspectiva de que a escola como um *locus* de segurança e serviço para as famílias foi, ao longo dos relatos, (e dos dados quantitativos que serão apresentados) compreendida como um dos elementos definidores da ação dos pais sobre a escola.

A construção de um tipo de perspectiva e de um tipo de justificativa para a leitura positiva do trabalho da escola pode ser analisada a partir do que Jean Louis Derouet (2001) identificou como uma das justificativas utilizadas no âmbito da sociologia, como elementos que traduz a relação entre instituições do Estado e a comunidade.

Esta expectativa criada e, mais especificamente, esta demanda evidente na relação escola-comunidade nos permite compreender as formas como os pais estabelecem o diálogo com esta instituição: quando há expectativa sobre o serviço, há, paralelamente, uma atitude inicial de subserviência, mesmo que seja possível constatar que há compreensão de que o Estado mantém e se compromete a oferecer estas ações para as comunidades.

Na análise de Derouet (1992) sobre os estabelecimentos escolares na França e a consequente relação com as comunidades, o autor faz destaques para a construção dos resultados da aprendizagem dos alunos e as implicações nas chances desses alunos no contexto social. Apresentam-nos, ainda, interpretações sobre estas relações, as quais o autor denomina de justificativas para a mobilização dos sujeitos.

Nestes resultados encontrados é possível verificar que, além da expectativa social sobre a escola no campo interpretativo do serviço prestado, da ação benéfica do Estado, há também outras duas interpretações que devem ser elencadas para permitir compreensão.

A segunda interpretação possível e registrada nos depoimentos acima, precisamente os depoimentos "b", "c", "d" e "e", trata do *aspecto relacional vivido pelos segmentos presentes no Conselho Escolar*. Este campo relacional tem sido constantemente visto como mecanismo de dispersão dos sujeitos e, em alguns casos, tem colaborado para a criação de um clima de trabalho favorável à necessidade das escolas.

Como já registramos em capítulos anteriores, o encontro de segmentos cuja origem social e cultural é distinta tem ocasionado não só os conflitos de caráter cultural, mas também conflitos de natureza política que se manifestam principalmente em torno da compreensão da função da escola e dos seus agentes.

Os depoimentos dos que argumentam que a escola precisa considerar valores religiosos como referência para as práticas escolares e ainda que a escola considere a noção de preparação dos filhos para o emprego, de alguma forma diverge daquilo que as escolas se propõem a fazer em curto prazo, ou se propõem fazer diretamente.

A noção de cidadania como diretriz (Torres, 2003), a garantia de afiliação (Charlot, 2009) e mesmo de conscientização do lugar e das possibilidades do sujeito (Freire, 1967) comumente presente nos discursos dos professores, diverge, em curto prazo, daquilo que as famílias esperam.

Do mesmo modo, os professores apresentam suas demandas, principalmente no campo disciplinar (tendo como alvo os alunos) e percebem o Conselho como uma espécie de espaço de juízo sobre os comportamentos dos outros. Nesse caso, quando há intervenções propositivas contrárias às expectativas de solução por parte dos segmentos representados, conflitos são desencadeados.

Mesmo assim, em depoimentos, coordenadoras das escolas analisadas afirmam que o Conselho Escolar tem sido um espaço de construção de uma relação mais próxima entre os segmentos e, consequentemente, tem sido um local onde as singularidades das escolas e dos bairros são alvo de análise. São também elementos assumidos pelos segmentos ali presentes e representados. Daí a constante referência à ideia de partilha, divisão de atribuições, exercício mútuo de reflexão sobre possíveis soluções de problemas, construção partilhada de saídas para o trabalho de gestão da escola, divisão de responsabilidade no momento de tomada de decisão.

Nesse caso, é possível verificar a afirmação de que mesmo com o conflito presente e gerado pelo encontro da diversidade, há, em tudo isso, uma aproximação de segmentos, uma relação construída de confiança, uma escola e uma gestão que são definidas na forma coletiva. Esse ganho é indicado como um valor em destaque na análise das implicações do Conselho Escolar sobre a instituição e seus sujeitos.

A análise desta interpretação pode ser vista também sob a perspectiva do conceito de posições relativas de Bourdieu (1983) quando este autor argumenta que os grupos que interagem no espaço de reuniões, estabelecem um tipo de relação que deve ser entendida pela disposição dos grupos nos momentos de interação, onde estas relações possuem maior visibilidade.

Os grupos se materializam nos que falam e nos que calam ou nos que falam mais e nos que falam menos, reivindicam e se posicionam mais e reivindicam menos; esquemas comuns de mundo são construídos, manifestos e podem convergir ou divergir em objeto, demanda e forma.

As relações desenvolvidas nessa trama social (interna e exclusiva da escola e do Conselho) além do evidente jogo construído pelas afinidades, amizades, simpatias pessoas (ou o contrário disso...), resistência de um grupo sobre outros, ações de dominação ou exercício de coerção trazidas e manifestas no espaço escolar se dão tendo em vista o conceito de posições relativas (idem) que os atores ocupam numa instituição social (escola) historicamente construída num contexto social dado.

Nesse sentido, Bourdieu (idem, p.75) observa que:

> as relações interpessoais não são senão aparente relação de indivíduo a individuo e que a verdade da interação nunca reside inteiramente na interação. [...] É a posição presente e assada na estrutura social que os indivíduos, entendidos como pessoas físicas, transportam com eles, em todo tempo e lugar, sob a forma de *habitus*.

As relações estabelecidas, mesmo considerando os níveis de influência de grupos sobre outros e ainda os conflitos a partir de interesses divergentes e compreensão também divergentes sobre as finalidades da escola dentro do modelo político norteados de práticas provocam conflitos, mas, inversamente, aproximam sujeitos e isso é visto como positivo para a escola e é o destaque nas citações registradas.

A terceira interpretação e centralidade dos discurso*s* está *na construção de um núcleo de apoio e proposições para a dimensão técnico-administrativa da escola.* O Conselho

escolar como evidência do sentido de descentralização das práticas deliberativas e lugar de construção coletiva de possibilidades para a escola.

Para o gestores, o Conselho Escolar, supostamente pensado como mecanismos de fragilização do poder do gestor, é visto pelos entrevistados como agente de construção do modelo de escola definido pelas vozes de muitos sujeitos.

Considerando a forma como, historicamente, é construída uma perspectiva de administração democrática, a complexidade que envolve este processo é simplesmente coerente entender que há demasiada especulação sobre as possibilidades de se obter este modelo de escola pela inserção de novos sujeitos no seu entorno.

Os dados da realidade, porém, anunciam que é mais complexo do que se imagina e demanda um tempo cada vez maior para que este modelo de escola seja realmente construído. Suspeitamos pelos dados coletados que as motivações e os determinantes da mobilização dos sujeitos sejam de natureza diferente uma das outras.

As motivações são diferentes por segmento, bem como há uma variação da crença nas possibilidades deste construto a partir da inserção de vários segmentos pensando os rumos da instituição e essa variação está presente, em níveis distintos, em cada um dos segmentos estudados.

Nesta terceira forma de interpretar os dados que sintetizam a percepção de resultados nas escolas, é possível verificar que há uma constatação que as ações do Conselho minimizam a complexidade e peso público que estão presentes na tomada de decisão por parte do gestor.

Em modelos tradicionais de organização da escola, é muito comum observar a centralidade da palavra e da decisão nas mãos dos gestores e sua equipe técnica, efetivando medidas e implementando ações planificadas à margem da percepção social e das expectativas dos sujeitos que constituem este cenário.

No modelo de gestão das escolas na atualidade, já se considera que, por meio da autonomia das escolas, os professores, técnicos, pais, enfim, todos os segmentos representados são constituídos de poder e de possibilidades de criação de práticas re-significadas e com marcas sociais, baseadas no diálogo constante.

O desafio, quando envolve este coletivo integrado, é passar da palavra que submete o outro para a palavra que inclui o outro no processo criativo. Esta passagem e esta ação comunicativa (de caráter heurístico) definem as metas relacionais e administrativas perseguidas pelo Conselho Escolar.

Talvez as diretrizes do Estado sejam elementos que comportem um conjunto de questões que tentem promover melhor entendimento do ideal de inserção desses coletivos no espaço da escola.

Mesmo assim, nos dados coletados a partir das entrevistas, é possível verificar que a palavra e a ação propositiva e mesmo somente a apresentação de demandas por parte de outros segmentos já se tornam suficientes para estabelecer outra referência para a prática social e educacional desenvolvida no âmbito da gestão escolar.

Pelos dados apresentados, é possível verificar uma atenção ao processo técnico-administrativo como um *locus* de mudança pela inserção de novos sujeitos. Já tratamos, anteriormente, das questões acerca da formação intelectual ou política dos pais como pré-requisito para a participação efetiva no Conselho, sobre os temas recorrentes e os que deveriam estar presente nas reuniões.

Também já verificamos que há, por todo o coletivo, a compreensão de que a ação política democrática teria uma consequência sobre as práticas relacionais e as práticas pedagógicas (ainda que não interfira na natureza dessas práticas, mas sim em seu contexto de planejamento e finalidades).

Neste momento, apresentamos uma síntese de resultados a partir dos depoimentos coletados durante as entrevistas.

6.5 Síntese de Resultados:disponibilidade e protagonismos dos profissionais

Nos depoimentos coletados, há apenas indícios de que, em algumas escolas identificadas como tendo “uma tradição”, os professores e outros profissionais da educação são vistos como pessoas com responsabilidade sobre a construção da escola no modelo participativo. Mesmo assim, não é possível afirmar que há um consenso entre as escolas públicas de que o envolvimento, a participação efetiva são características comuns entre os profissionais e necessárias à escola.

Entendemos pelos dados que há um grupo restrito de profissionais que podem ser definidos como “disponíveis e protagonistas” das ações de cunho democrática no espaço da escola. Os dados anteriores já apresentados e os que virão como dados quantitativos indicam, pelo fato de muitos profissionais desenvolverem ações em mais de uma escola, o que é regular nesses grupos é uma não disposição de tempo para efetiva participação, mas um desejo latente de estar envolvido.

Em escolas onde os profissionais permanecem com mais tempo na mesma escola é possível identificar ações mais eficazes, reuniões regulares e uma marca fundamental na escola no que diz respeito à experiência de gestão coletiva e integrada da instituição de ensino.

6.6 Síntese de Resultados: construção de uma rede de confiança e de responsabilidade sobre a escola e suas metas pedagógicas e políticas

Em depoimentos, foi possível verificar a afirmação de que existe uma relação causal entre a aproximação dos segmentos, construção de diálogos sobre a escola, diminuição das diferenças em relação às perspectivas institucionais e o cenário construídos de co-responsabilização sobre as decisões da escola e a maneira mais adequada de desenvolver suas metas. Essa constatação pode ser observada quando um dos entrevistados destaca que *a ajuda que eles dão justamente na administração [...] O peso de você ter que comprar, o que comprar com aquele dinheiro, o que seria melhor pra escola e o que não. [...] a coordenadora chama os professores, a gente conversa e os professores dão as sugestões deles, como os pais dão a deles, os funcionários dão a deles e eles chegam a um consenso.*

Esta identificação de que há uma divisão de responsabilidade, partilha sobre o momento deliberativo é fundamental para se compreender a forma como vai sendo construída uma relação de descentralização de responsabilidade e evidência de micro-poderes, discursos alternativos que ganham legitimidade à medida que vão se constituindo e redefinindo os rumos da instituição.

A indicação de que há um chamamento coletivo frente aos problemas da escola é uma forma de garantir que os sujeitos que estão diretamente interessados nos resultados da ação escolar possam experimentar todo o processo administrativo e oferecer suas perspectivas para o aperfeiçoamento das práticas escolares.

6.7 Síntese de Resultados: diminuição dos distanciamentos entre instâncias de deliberação e sujeitos-alvo das decisões (relação escola-comunidade)

A constatação de que há uma diminuição das distâncias entre a ação da escola, sua forma de gerência e execução de práticas pedagógicas e os interesses e a experiência de vida das comunidades atendidas pela instituição de ensino é uma das evidências que melhor traduz o sentido de escola pública, referendada pelo modelo político brasileiro.

A presença dos pais na escola, a presença de representantes políticos e religiosos no espaço escolar não pode ser interpretado como um momento de construção de doutrinas sociais, econômicas, políticas no espaço da escola. O que se pode perceber é o contrário disso. A presença da diversidade para valorizar o interesse que é coletivo sobre a escola.

Nesse sentido, ao invés de fragilizar a gestão da escola, antes refaz o sentido desta ação e reconstrói o seu poder, agora com mais vozes e mais pessoas para responsabilizarem-se com esta prática. Desse modo, é possível verificar que há uma percepção local de que é necessária e possível uma real integração dos espaços comunitários no interior da escola.

O desafio, por sua vez, é gerenciar a economia dos interesses que passam a estar em primeiro plano. Do interesse coletivo- e o perfil de cidadania por afiliação social dos "estudantes"- e o interesse privado, a serviço de um perfil moral e para integração ao mercado de trabalho e quiçá, à universidade, evidente no campo das expectativas comunitárias sobre seus "filhos".

6.8 Síntese de Resultados: construção de parcerias para execução e acompanhamento de práticas administrativo-financeiras

Por último, é possível afirmar que o conjunto de aproximações entre segmentos também estabelece um outro padrão de desenvolvimento de práticas financeiras.

O que será adquirido, quais as prioridades da escola, quais os prazos de execução de obras e formas públicas de contratação de serviços, valores e dinâmica de gastos, ~~etc~~. Todas essas ações são derivadas de um modelo de participação coletiva sobre a escola que passa a ser não mais privilégio de poucos, mas como forma de dar legitimidade ao conceito de democracia e descentralização de poder e passam a ser atribuições dos segmentos que se encontram e disputam o campo escolar.

Os mesmos segmentos passam a ser decisivos no momento de definição de um discurso comum (na administração, nas relações pedagógicas e na prática comportamental-disciplinar) no interior dos Conselhos Escolares : o recurso linguístico e a construção de linguagem consensual-persuasiva para a ser evidenciado como forma de poder.

A expectativa social presente nos depoimentos e mais evidente ainda nos dados quantitativos apresentados a seguir, é que esta experiência política vivenciada nas instituições de formação sejam mecanismos para o desenho de um perfil escolar diferenciado. Sobretudo porque o processo de decisão e acompanhamento de prática não se limita ao campo administrativo financeiro, mas também está presente como mecanismo de acompanhamento

das ações registradas nos Projetos Políticos Pedagógicos, suas metas a curto, médio e longo prazo e as formas de avaliação de resultados e redefinição da prática presentes nestes documentos.

Os dados demonstram que há uma expectativa crescente no interior dessas instituições. Uma expectativa que não é ingênua, pois reconhece as limitações do campo e o conflito inerente ao encontro de segmentos com singularidades que se manifestam regularmente sob diversas formas.

Além das expectativas lançadas sobre a escola através do Conselho Escolar, é válido ainda o registro de que, por meio das entrevistas, foi possível identificar certo grau de confiabilidade sobre este modelo de organização escolar que se caracteriza pela maior participação dos populares e uma lógica de descentralização progressiva de poder, de responsabilidade com os processos decisórios na escola.

Pelos dados é possível verificar levantar alguns questionamentos acerca da política de maior participação na escola. Entre as questões possíveis, registramos aquela que faz uma crítica sobre o perfil de escola construído nessas relações marcadamente democráticas.

Não se refere mais à escola que se impõe à comunidade, no sentido republicano e do Estado Educador de moralizar a sociedade e promover sua existência por meio de uma uma formação básica que permita compreender a dinâmica social e estar feliz com sua "sorte".

Este modelo de escola pensa a educação como uma aproximação progressiva dos interesses das comunidades. Nesse caso, há uma contradição em termos de finalidade das ações da escola: esta constrói um modelo de formação e uma modelo de normas internas com base em uma formação ideal que será apresentada à comunidade ou a escola deverá reproduzir os interesses da comunidade e, por consequência, as atividades de formação será orientado pelo o ideal comunitário?

Essa questão nos remete a dois aspectos conceituais e históricos : o modelo de organização do Estado identificado como Estado educador e o modelo de Estado regulador, bem mais conhecido como Estado neoliberal.

No primeiro modelo, que se concretizou como estado referência para a Europa no final do século XIX e lançou as referências para República que se fez no Brasil do início do século XX, a escola e a educação seguem o modelo de formação cidadã e preparação da sociedade para a experiência da *res publica*.

Este cenário fundamenta-se nos ideais de sociedade e política em Rousseau e Condorcet, ambos escritores do século XVIII. Para que a República dos cidadãos funcione, é

preciso que a escola e a educação se responsabilizem por este processo. Nas palavras de Rousseau: o cidadão que delibera precisa estar informado (Rousseau, 1963, p.83).

Para Charlot (1979), a partir da definição fundamental de Cidadania de J.J Rousseau, Condorcet foi quem melhor aplicou esta noção à instrução. À reflexão de Rousseau sobre a Vontade, ele acrescenta as exigências da Razão (Kintzler, 1984, *apud* Charlot, 2009, p.26).

De acordo com Condorcet, para ser legítima, não basta que uma decisão expresse a vontade geral; ela deve, ainda, exprimir a verdade. Ora, quando os cidadãos são ignorantes, a vontade geral erra. Por conseguinte, é preciso instruí-los e, para tanto, providenciar escolas e estas devem ser públicas, já que se trata da "coisa" pública.

Nesse modelo de organização social, a finalidade da escola e da educação se refere, obetivamente, à formação para o exercício da cidadania. E, nesse caso, o processo educativo assume um papel estratégico na formação da sociedade não apenas na formação para a cidadania, mas também na definição do sentido de cidadania.

Para Charlot (2009, p.26), o conceito de cidadania pode ser assim expresso dentro desse modelo de Estado:

> [...]é um conceito político, pertinente a uma sociedade que se pensa em referência a fundamentos políticos. Ela não se define por representações coletivas e comportamentos comuns aos membro da sociedade, embora não os exclua. Ela não tem sentido algum em uma sociedade considerada como ajuntamento de comunidades e, portanto, tampouco se confunde com o respeito às diferenças; a república dos cidadãos protege a diferença no mundo dos interesses particulares, mas lhe recusa qualquer legitimidade que seja na esfera pública. *A cidadania é definida pelo respeito ao interesse geral,* determinado pelo sufrágio do povo, *sendo este esclarecido pela Razão*. Portanto, a cidadania requer a instrução do povo, em escolas públicas (grifo nosso).

Ainda sobre esta definição e considerando a atualidade, o mesmo autor faz a seguinte questão: serão que esse conceito de cidadania e a escola a ele ligada ainda fzem sentido na sociedade globalizada atual?

Para entendimento dessa questão e ampliação da análise das finalidades da educação e da escola, é-nos importante fazer uma análise objetiva do que se estabelece como diretriz organizacional das escolas contemporâneas. Para isso, seguindo a perspectiva do mesmo autor, analisemos a sua interpretação acerca do conceito de Estado regulador ou Estado Neoliberal.

Nesse modelo, iremos verificar outro conceito que entra em cena como definidor do sentido das práticas escolares, o conceito de Qualidade e de inserção social dos estudantes no

sistema globalizado e para o trabalho. Além disso, a participação e o envolvimento comunitário passam a ser vistos dentro dessas novas perspectivas lançadas sobre a escola.

Esse novo contexto é identificado como neoliberal e estabelece novas formas na relação Estado e sociedade. Esse modelo de organização estatal reconhece o mercado como fonte de inspiração para as definições das políticas sociais, as políticas implementadas pela instituições do Estado.

Neste cenário social, é possível identificar uma escola sendo construída na perspectiva do novo contexto e das novas demandas sociais. Este modelo não terá mais a priorização do debate sobre igualdade de oportunidades, nem mesmo de resultados, mas incluirá, como pauta, a definição da qualidade das instituições a partir da dinâmica dos resultados quantitativos.

Estabelecerá, por sua vez, o mercado como regulador das ações e proposições da escola, no campo pedagógico e no campo político, com as ações de participação, descentralização e parcerias para garantir um novo ordenamento social. Nas palavras do autor:

> [...] exige-se que seja uma escola "de qualidade". Quem poderia recusar tal pedido e argumentar a favor de uma escola ruim? O problema é definir o que se entende por "qualidade". Hoje, na lei da concorrência impiedosa, esta palavra remete à ideia de passar de ano, ser aprovado no vestibular, contribuir para a inserção bem-sucedida no país nas redes de globalização. Além disso, a concorrência virou o modo de funcionamento normal da escola. Qual o lugar do Brasil na Avaliação internacional PISA? Quais os resultados no vestibular da escola particular onde estuda o meu filho? (CHARLOT, 2009:33)

Considerando este atual cenário onde os conflitos e as definições pedagógicas acontecem, é possível pensar no conceito de cidadania como referência para o que se desenvolve nas escolas? ou ainda, é possível pensar em cidadania quando a escola funciona na perspectiva das lógicas econômicas e da concorrência?

Este modelo de organização do Estado e de sua instituições a partir da referência ao mercado sugere uma nova leitura sobre a escola e, mais especificamente, sugere que o tipo de política de participação seja analisado considerando suas finalidades explícitas ou "veladas".

Há de se questionar este modelo quando, no Brasil, a ação escolar é dividida em dois níveis ou duas classificações estruturais: a do setor público, onde prevalecem as estratégias de sobrevivência e um setor privado que estabelece os resultados no vestibular como norteador de práticas.

Do mesmo modo, no setor público, a escola é direcionada na perspectiva da participação popular na definição de práticas, de políticas e de avaliação de resultados. Nesse modelo, considerando a influência externa e o funcionamento por concorrência, a escola define participação com base em que significado? e essa participação opera com quais finalidades?

Em última análise e considerando os vínculos sociais construídos nesse modelo escolar, o autor assim se posiciona sobre o tema e faz uma proposta:

> [...] há um outro aspecto interpretativo [...] este apelo remete à aspiração a outro vínculo social que não a interdependência no mercado do trabalho e do dinheiro; ao anseio por ligações sociais baseadas em valores, em representações coletivas; ao pedido por uma ação Simbólica coletiva que ultrapasse a comum adesão à Seleção. É possível atender a tal aspiração na época da globalização e da individualização? É possível, na sociedade contemporânea, reiventar uma forma de vínculo social que, embora não seja a "cidadania", a qual pertence a uma configuração política hoje extinta, focalize o interesse geral e tenha um conteúdo universalista, sem, por isso, desconhecer as novas realidades socioeconômicas?[...] a escola há de mudar para contribuir para a construção desse outro mundo possível. A sociedade, os pais, os professores devem aliviar a pressão hoje exercida sobre os jovens [...] a lógica da concorrência deve ser substituída pela lógica da excelência, democrática desde que se considere a variedade das formas de excelência.(CHARLOT, 2009:34)

A partir da compreensão do texto, podemos melhor intrepretar os depoimentos coletados ao longo da pesquisa e entender os significados construídos nos exemplos do cotidiano e dos conceitos utilizados pelos sujeitos da pesquisa.

A escola participativa como escola complexa, precisa gerenciar conflitos internos, relacionais e conflitos políticos, no campo das finalidades práticas. Esta mesma escola se apresenta como instituição com uma dupla função na sociedade contemporânea: cumprir a expectativa social e histórica de formar a juventude para uma vida pública (cidadania), formar para que seja possível uma inserção social com menos barreiras sociais e econômicas.

Em segundo lugar, como se propõe democrática, esta escola precisa permitir a entrada progressiva dos outros sujeitos que constituem o entorno da escola, a comunidade e, por isso, há uma necessidade de reiventar as lógicas internas de funcionamento e de intenções sobre o público que dá o significado às ações institucionais.

Pensar e agir, na perspectiva democrática, sugerem que núcleos como o Conselho Escolar sejam a síntese de um discurso e também seja o *locus* de construção de um novo perfil para a instituição formadora. Também é válido que, na perspectiva dos sujeitos que

participam do Conselho, destacar que as motivações são variadas e estas definem o tipo de comportamento a ser prática na esfera pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A dialética da escola participativa

As reflexões produzidas nesta Tese tiveram como ponto de partida o diálogo com diversas fontes orais e escritas e bibliográficas relacionadas ao processo de implantação/construção da gestão democrática e institucionalização do Conselho Escolar, como seu mecanismo de efetivação de políticas de participação em escolas públicas na cidade de Aracaju, no Estado de Sergipe.

A pesquisa considerou o período de implantação de políticas de descentralização de poderes, a referência de gestão das escolas pelo princípio democrático, a divulgação dos programas de organização de Conselhos Escolares e formação de conselheiros.

Em Aracaju, a definição temporal ocorre durante a formulação da Lei 1638 de 26 de outubro de 1990, que definia o Conselho Escolar como espaço privilegiado de participação comunitária na escola e definia a gestão democrática como modelo a ser seguido pelas escolas municipais.

No âmbito da Lei também estava definido o caráter representativo do Conselho e a determinação de sua composição que deveria ter a marca da diversidade de segmentos, considerando a participação da comunidade no processo de organização da escola, desde o seu campo administrativo até a dimensão pedagógica.

Entre idas e vindas, mudança de nomenclaturas (Conselho Escolar, Comitês Comunitários), consideramos o período político a partir do ano de 2002, já no governo Marcelo Déda e tendo como Secretario de Educação o senhor Ruy Belém de Araújo que promulgam a Lei 3.074 de 30 de dezembro do mesmo ano, que institui os Conselhos Escolares como referência para as escolas municipais e significou a reabertura dos debates, reestruturação das políticas de democratização do processo gestor nas escolas do Município, e então, publicação de novas diretrizes para constituição dos núcleos gestores da escola pública, os Conselhos Escolares.

A pesquisa ainda se propôs a fazer uma interpretação do movimento de organização político-pedagógica das escolas, a partir da leitura da política nacional de reformulação do modelo organizacional das escolas públicas brasileiras e só depois, a leitura da realidade específica do campo de estudo escolhido.

Entendemos que esse caminho exigiu uma hermenêutica que considerou como relevante, as mudanças de cenários, o protagonismo (ou subordinação) dos sujeitos e a construção de sentidos da/sobre a escola. Para isso, um dos conceitos fundamentais que sustentaram e direcionaram a interpretação dos dados de pesquisa e se constituiu como um conceito estruturante da pesquisa foi o sentido estabelecido e definido no campo teóricoe político como o conceito de Qualidade. Um escola de qualidade, qualidade social da escola, qualidade das práticas pedagógicas, qualidade da educação.

A análise procurou analisar os elementos que permitissem compreender se há uma relação entre a maior participação dos sujeitos no espaço da escola, mais especificamente, maior participação da comunidade nos espaços de gestão, e os rendimentos e níveis de qualidade das instituições. Necessariamente não há uma relação direta entre esses dois campos de significação. Há, porém, como campo definido, indícios de reestruturação das escolas a partir de um referencial popular, em vias de uma qualidade social da escola.

Isso significa que se há uma dimensão política na definição de qualidade das escolas, necessariamente, então, é possível afirmar que há uma dimensão política na interpretação dos sentidos atribuídos ao termo "qualidade", e as práticas pedagógicas derivadas envolvem coletivos antes não vistos ou não relevantes nos momentos de decisão sobre as diretrizes das práticas ou das políticas escolares.

Sobre o direcionamento dessas ações, é possível relacionar o conceito de qualidade na educação estudado por Zitkoski (1997), como uma interpretação muito próxima do que foi observado nos depoimentos dos sujeitos pesquisados. Este autor afirma que a educação de qualidade e a escola de qualidade não são aquelas que formam quadros de excelência para um novo ciclo de competitividade no mercado econômico e que deixa no total abandono (cultural, econômico, político) a grande maioria da população.

Aocontrário disso, a educação e a escola de qualidade são radicalmente emancipatórias do indivíduo que se afirma enquanto sujeito, ser-pessoa, cidadão e, igualmente, dos setores marginalizados, empobrecidos, abandonados, que, a luz de uma formação crítica e conscientizadora, começama trilhar o caminho da emancipação, da cidadania e da participação ativa enquanto sujeitos da práxis transformadora.

A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofiaeducacional e, pela consciência do papel social da educação, onde estão inseridos, além do instrumental, os valores de vida, convivência e cultura (Gatti, 2006). Para Paro (2007), uma educação de qualidade abrange uma dupla dimensão: individual e social; o

individual prevê ao sujeito auto-desenvolvimento gerindo condições de bem-estar social e usufruindo de bens sociais e culturais disponíveis.

Em outras palavras seria “educar para o viver bem” (Paro, 2007, p. 16). E a dimensão social está ligada ao cidadão tendo em vista a suacontribuição e atuação para garantir uma sociedade adequada para a realização do bem viver detodos, construindo e exercendo a liberdade social. Isso, na visão do autor, é educação para a democracia. (Idem, p. 17)

Esse mesmo autor ainda destaca a necessidade de a escola atuar na formação da ética de seus estudantes, para uma formação democrática, que proporcione valores, conhecimentos,capacite e encoraje seus alunos a exercer de maneira ativa sua cidadania na construção de umasociedade melhor. (Idem, p. 9)

Neste sentido, Paro (2007) propõe a reflexão de quatro pontos voltados para escola fundamental: a) a necessidade de um rigoroso dimensionamento do conceito de qualidade doensino fundamental: b) a relevância social da educação para a democracia como função da escola pública; c) a importância de levar em conta a concretude da escola e a ação de seusatores na formação de políticas educacionais; d) o papel estratégico da estrutura didática e administrativa na realização das funções da escola.

Esta defesa do autor e a definição dos aspectos relevantes para uma escola de qualidade sinalizam que, para um cidadão se sentir integrado a um todo social, deve contribuir com suas ações, suas opiniões e sua participação em todas as áreas do tecido social em que seu interesse ou vontade sejam levados em consideração. Porém, o autor destaca a necessidade de uma formação para que seja possível agir e interagir em cenários de decisão.

Pelos dados que mostramos ao longo da pesquisa e pela especificidade do objeto e sua relevância para o sistema educacional, é possível formular questões acerca das reais modificações observadas (ou em processo) nas escolas.

O leitor atencioso poderá questionar acerca da viabilidade política e pedagógica da descentralização das decisões da escola, a presença dos pais e de outros segmentos pensando e, em algum momento, propondo caminhos para a dinâmica pedagógica da escola. Estas inquietações são legítimas sobretudo porque fazem menção de espaços tradicionalmente onde o poder da palavra e a organização das ações pertecem aos profissionais da área, sob a égide da autonomia pedagógica e política.

Há, portanto, um conflito gerado pela presença de outros sujeitos nesses espaços, com suas expectativas não silenciadas, e agora, manifestas, no formato de proposições. Há um clima de tensão traduzido em expectativa sobre resultados da escola, da sala de aula e, por conseguinte, do trabalho dos professores. Esse clima de tensão, ao que parece, não é

exclusivamente fomentado pelos segmentos que se aproximam da escola e de seus espaços de decisão.

A política de descentralização de recursos e responsabilidades (locais) sobre os resultados e competências alcançadas pelos estudantes passaram a ser direcionadores das ações públicas do Município e se extendeu à sociedade através das instituições de formação. A escola no alvo das expectativas sociais e a própria sociedade passam a assumir a condição de "sujeito observador", mas também, de "sujeito observado" através da instituição-escola local.

Esta constituição da escola-sociedade como reflexo e lugar comum pode ser identificada quando a escola faz a opção de, por exemplo, inserir elementos curriculares e objetivos da instituição a partir das expectativas locais, caracterizando a proposta escolar como uma proposta da escola-comunidade para sua geração mais nova.

Esta mesma perspectiva pode ser identificada quando na definição dos dados sobre motivações da ação, inclinações para protagonismos. Nessa abordagem, pudemos verificar, ao longo da pesquisa, que há uma relação entre lugar de pertencimento, moradia e expectativa sobre a relação escola-estudante. O que se espera da escola? O que motiva os sujeitos da comunidade a participarem das reuniões do Conselho ou mesmo assumir lugares de representação de segmentos? Estas questões devem ser respondidas considerando o local dos respondentes e o lugar de atuação das escolas.

Pelos dados de pesquisa é possível verificar que, nas escolas mais afastadas do centro urbano ou nas escolas que atendem um público, em sua maioria, moradores de bairros periféricos, há uma oscilação entre expectativas sobre o trabalho das escolas.

Os professores e gestores pesquisados relatam que os pais possuem expectativas diferentes sobre a escola. Pelos relatos, afirmam que é comum desenvolverem conversas com os pais e por meio desse diálogo são registrados depoimentos sobre a relação que esses estabelecem com a escola. Entre os depoimentos é comum observar a função atribuída à escola: que *"proteja seu filho"*, que ajude a *"cuidar dos filhos"*, *"criar o filho"* e que contribua para que os filhos consigam um *"lugar de trabalho"*.

Estas expectativas sugerem que a escola passa a ser vista pelos seus usuários como lugar de apoio, de assistência. *"Cuidar, proteger, formar para o trabalho"* são sinalizações que permitem compreender que a escola exerce uma função mais social e política do que exclusivamente pedagógica nessas localidades.

Inversamente, as expectativas dos sujeitos vão modificando à medida que a escola passa a se aproximar dos bairros não periféricos e atendem um público cuja formação familiar

registra mais anos de escolarização. Nesse caso, pode-se registrar depoimentos que traduzem a expectativa social: *"preparar para o vestibular"*, *"proteger contra a violência da cidade"*, *"preparar para o trabalho"* e *"formar para cidadania"*. Esta última não identificada como frequência.

Verifica-se nos dois casos, uma alteração no direcionamento do papel da escola. Em ambas situações, nas escolas mais ou menos afastadas dos centros urbanos, o termo "proteger" aparece com frequência, mesmo assim, sinalizam perspectivas diferenciadas.

Há uma chamada à proteção contra violência, uso de drogas e bebidas alcoólicas, sendo que há uma identificação de proteção contra ameaças locais. Em outro caso, trata-se de violência da cidade, como algo não próximo, mas possível de acontecer pelo cenário de violência urbana. Mesmo assim, é uma violência não comum na escola e em seu entorno.

Há também uma evidência de papel distinto e variável da escola: preparar para o trabalho e preparar para o vestibular. Nesses dois casos, é importante o registro de que as expectativas das famílias vão sendo modificadas à medida que os pais ou responsáveis possuem um tempo maior de escolarização, o que permite, de certo modo, estabelecer uma relação possível entre nível de escolarização dos pais e expectativa social sobre os filhos e sobre o trabalho/finalidades da escola.

Nesta relação, o Conselho Escolar passa a ser visto ora como lugar/espaço privilegiado para tentativas de ordenamento ou ações normativas sobre comportamento estudantil, ora como espaço de construção de proposições sobre a dinâmica pedagógica da instituição.

É possível também afirmar que a motivação para participar do Conselho é definida por múltiplas referências. Não há um impulso motivacional exclusivamente pedagógico ou político. As pessoas definem uma ação regulatória, definem o nível de participação por intermédio do sentido e da expectativa sobre o trabalho que a escola desenvolve e do que querem para seus filhos, objetivamente. Portanto, é válida a compreensão de que, mesmo existindo limites culturais, do ponto de vista do entendimento dos códigos culturais presentes nos espaços de análise e deliberação no Conselho, há uma disposição, *a priori*, dos pais no processo de organização da escola, em função dos resultados para seus filhos.

Entre professores e gestores, esta participação não pode ser definida em função de um tipo de relação filial com os estudantes. Envolver-se na gestão das escolas, através do Conselho Escolar, configura-se como um desafio político e de formação profissional, da especificidade das funções requeridas, e menos na preocupação imediata com os estudantes.

A instituição pública, sua função social e a qualidade dos seus trabalhos passam a exercer um papel predominante na definição dos motivadores da participação desses sujeitos.

Apesar disso, não se deve desconsiderar que a noção de voluntariado, este que é o caráter da participação, é analisado como um limitador.

Entre alguns professores, estar envolvido como representação de segmento ou mesmo como ouvinte nas reuniões, era definido como "mais uma obrigação" no contexto da distribuição de carga horária de aulas, apesar da importância que viam nesse trabalho.

Retoma-se a análise proposta por J. D. Bordenave (1994), quando este identifica a relevância deste tema nos setores sociais mais distintos e seu lugar quando se discute a qualidade da organização das instituições públicas e o papel desempenhado na formação e avanço de movimentos populares. Surpreende-se, no entanto, com o que está ocorrendo com a participação, pelo fato de que "... estão a favor dela tanto os setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica, como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares" (p. 12).

Prossegue, ainda, o autor, afirmando que "a razão, evidentemente, é que a participação oferece vantagens para ambos. Ela pode se implantar tanto com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns" (Ibdem).

Para os progressistas, a participação seria um meio de facilitação para que a população tivesse um crescimento de sua consciência crítica, fortalecendo, assim, seu poder de reivindicação e preparando-se para ter mais poder na sociedade. Para os planejadores democráticos, pela participação garante-se o controle das autoridades pelo povo.

A ideia é a de que a participação da população na fiscalização dos serviços públicos, além de dificultar a corrupção e a malversação de fundos, promove a melhoria desses serviços em qualidade e em oportunidade, além de possibilitar a ampliação de oportunidades de acesso nesses espaços.

É possível afirmar que há uma mudança qualitativa nas escolas com a inserção dos Conselhos Escolares como núcleos de análise, consulta e deliberação sobre as políticas e práticas das escolas. Talvez não seja suficiente afirmar que, apenas a constituição de um Conselho, promova mudanças na escola, mas, pelos dados da pesquisa, fica explícito que há um ambiente organizado e de constante suspeição que delimita as ações pedagógicas da escola.

Nao basta apenas registrar que as expectativas vão se modificando à medida que o número de pessoas da comunidade se inserem na gestão da escola, mas, sobretudo, que há uma apropriação simbólica, cultural e política da instituição que passa a ser vista também como espaço de formação política para os sujeitos que ali interagem. Em função disso, é

importante reafirmar que os Conselhos Escolares baseado em coletivos integrados pelo segmentos que constituem o núcleo básico de funcionamento da escola, vem sim se constituindo como formas de organização que contribuem para alterações nas estruturas civilizatórias.

Embora o tornar-se homem e mulher seja realmente uma ação complexa, o processo de formação, seja por meio da educação formal ou informal são condições que possibilitam a composição do lugar do humano em suas relações sociais, aperfeiçoando a dinâmica das práticas educativas.

Voltamos às questões que nortearam esta pesquisa para oferecer respostas em nível de conclusão. Desde o início dos estudos para aprofundamento teórico e das idas e vindas do campo de pesquisa, conhecendo pessoas, instituições, ampliando nosso referencial de análise empírica, formulamos questões e estas nortearam nossas ações ao longo desses anos de trabalho.

Priorizamos, à medida que redigimos este relatório de pesquisa, explicitar, em cada capítulo de análise dos dados, os resultados e interpretações do campo de pesquisa. As questões foram formuladas considerando o discurso contemporâneo sobre Qualidade da escolas e de suas produções, o nível e o tipo de participação dos segmentos vinculados à escola e presentes na comunidade e sobre o significado dessas ações para os sujeitos que nela estavam/estão envolvidos. Porém, quando se interpretam essas questões e se buscam respostas, é de se considerar também uma questão que perpassa todas essas outras e diz respeito à relação do Estado com as instituições escolares: em que sentido o Estado prioriza seus esforços e porque assim o faz?

A partir desta reflexão, todo o trabalho de pesquisa sobre o Conselhos Escolares como política pública, direcionados para efetivação do princípio democrático na gestão das escolas, foi desenvolvido.

O que observamos é que há um desencontro entre o discurso oficial (Ministério da Educação e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº9394/96) e a realidade experienciada pelos sujeitos presentes na escola em torno das finalidades e do sentido das ações dos Conselhos Escolares.

Para o discurso oficial, os Conselhos devem servir para direcionar as ações para uma escola autônoma, participativa e com um aumento progressivo da qualidade das instituições e do que ela oferece. Para os sujeitos, no entanto, o Conselho é lugar de conflito, para uma escola de baixa qualidade e com sujeitos que possuem limitações em relação à formação política e a disposição de descentralizar poderes.

Os dados anunciam que há, inversamente, um desejo, uma disposição, uma inclinação para um modelo democrático de gestão e de presença constante de outros sujeitos da comunidade, não somente para o momento de decisões de caráter administrativo ou do comportamento dos estudantes/filhos. Também espera-se que este tipo de envolvimento seja direcionado para o campo pedagógico ainda que esta inserção tenha menos possibilidade (pela falta de preparação dos sujeitos da comunidade ou pela resistência ao campo de poder tradicional da escola) e também levante novos questionamentos, principalmente sobre o modelo de escola e de oferta que se estabelecerá.

Vale também registrar, como explicitado anteriormente, que as motivações para participar e as finalidades da escola e dos Conselhos, presentes nas expectativas dos sujeitos pesquisados não formam um consenso.

Talvez essa constatação possa ser analisada como uma contradição e desconhecimento de como se constitui a ação escolar e dos (des) caminhos trilhados em direção a um modelo democrático de organização da escola. No entanto, sugerimos que esta diversidade de perspectivas e elementos motivadores sejam uma forma de traduzir uma potencialidade desses núcleos de gestão. É uma potencialidade do Conselho para a escola e se define no momento em que a escola passa a ser entendida como local de confluência de diversos grupos organizados e com interesses distintos.

Esta compreensão está baseada nos escritos sobre aplicação de conceitos políticos à interpretação do cotidiano organizacional de instituições como a escola. Nesse caso, a perspectiva sociológica, identificada como "micro-política", chama a atenção para a constituição de grupos de interesse, coligações e estratégias que os diversos "atores" organizacionais recorrem para alcançarem a concretização dos seus objetivos/interesses no seio das organizações.

O estudo das dinâmicas organizacionais constitui uma forma mais completa de investigar arealidade organizacional. Como afirmam G. Anderson & J. Blase (1994:99)

> Tradicionalmente, o estudo da política educativa versava sobre o conflito de interesses pessoais, compromissos ideológicos e recursos materiais. [...] Mas recentemente, no âmbito educativo, voltou-se a atençãopara as políticas organizacionais ou micropolíticas [que se] referem às negociações menos visíveis nos bastidores do poder.

A perspectiva micropolítica evoca um conjunto de conceitos-chave, nomeadamente, o conceito de poder, conflito, interesse, estratégia e de lógicas de ação. Ainda esta perspectiva analisa a dinâmica das organizações e a ação dos grupos no interior das instituições públicas,

a partir do conceito de coligações ou representações de segmentos, cujo interesse é comum ao grupo, mesmo que o espaço institucional onde se manifesta seja comandado por imperativos multidimensionais de poder de inflluência e legitimidade.

Silva (2010) identifica o significado de coligações, afirmando que as coligações constituem formas de ação estratégicas desenvolvidas nas organizações, sobretudo quando os atores partilham determinado interesse ou quando o estabelecimento da coligação é favorável para ambas as partes em termos de poder e controlo de recursos.

Acoligação pode ser definida como a "união de grupos de interesse que estão empenhados em atingir um objetivo comum. Baseia-se na ação conjunta de dois ou mais grupos de interessecontra outros grupos de interesse" (Bacharach & Mundell, 1999:139). Elas surgem,fundamentalmente, quando determinadosgrupos de indivíduos ficam juntos para cooperar com relação a assuntos específicos, eventos ou decisões, ou então propor valores específicos eideologias.

Ainda na análise da mesma autora :

> Com o recurso à constituição de coligações, os atores organizacionais desenham uma nova estrutura organizacional, em "relação dialética" com as distintas ideologias e interesses dos atores políticos e os distintos ambientes organizacionais. Noprocesso de disputa pela tomada de decisão, que entretanto se transforma em "arena de conflito político [...] cada sub-grupo procura que a decisão reflita os seus interesses".[..] Nesta contextualização, a organização é concebida como palco de luta de distintas coligações, onde se distinguem as coligações dominantes, ou seja, "aquela quecontrola simultaneamente, a estrutura de autoridade e os recursos da organização", e a coligação ou as coligações dominadas que lutam constantemente, ou em determinados momentos, pelo poder, recorrendo concomitantemente ao poder de influência para bloquear e até modificar as decisões tomadas pela coligação dominante (SILVA, 2010, p. 09).

Na obra *De la justification - Les économies de la grandeur*, de L. Boltanski & L. Thévenot, é apresentado e desenvolvido o modelo teórico baseado na concepção de organização comandada por lógicas de ação coletiva. As materializações destas lógicas de ação são traduzidas inicialmente, sob a forma de "cidades" e, posteriormente, sob a forma de "mundos", conceptualizados como ideais-tipos de ação, que identificam vários grandes princípios de legitimidade que presidem à justificação de uma ação (Bernoux, 1999: 42).

A proposta teórica apresentada por L. Boltanski & L. Thévenot (1991) remete-nos para a compreensão das lógicas de ação, nomeadamente para a identificação do "princípio superior comum" que regula as ações dos atores organizacionais, através do estabelecimento de "compromissos" que procuram anular a incerteza e os "litígios" entre os diferentes atores

organizacionais. É o estabelecimento do "compromisso" que define a lógica subjacente à ação, uma vez que as ações passam a ser regidas segundo a égide de um determinado "mundo".

A existência do princípio superior comum permite desenvolver as condições para a existência de acordos entre as pessoas. Nesta nova perspectiva, a escola entrou, irremediavelmente, num universo onde os princípios de justificação são múltiplos, onde se deve encontrar um modo de regulamentação que tenha em conta esta pluralidade (Derouet, 1992:62).

Neste sentido, a concepção de escola como organização que "pré-existe como unidade social" (Derouet & Dutercq, 1997) é substituída por uma concepção de escola enquanto lugar de "desordem onde se encontram todas as contradições que impedem um verdadeiro acordo nacional e mais ainda um consenso sobre a educação" (Derouet & Dutercq, 1997).

Podem ser interpretadas as ações desenvolvidas no Conselho Escolar e sua forma de promover encontros de segmentos diferentes a partir de uma hermenêutica política e pedagógica que concebe este encontro como permeado por uma ação dialética. Os sujeitos, em seus segmentos, imprimem à escola uma ação política que desencadeia um processo legítimo de descentralização de poder e rompimento com uma hegemonia do consenso, através de uma ação pedagógica que se manteve, tradicionalmente, unilateral.

As lógicas distintas, as motivações e expectativas também diversificadas constituem uma condição de existência. O Conselho Escolar deve ser interpretado como mais um dispositivo institucional que funciona sob várias interpretações, e, portanto, não pode ser definido a partir de consensos ou círculos políticos harmoniosos.

Em dispositivos institucionais dessa natureza não é possível buscar consensos entre sujeitos ou segmentos representados; se houvesse consenso, possivelmente deixariam de funcionar. A relevância da participação está na inserção particular de sentido por seus protagonistas. Mesmo com definições e finalidades que muitas vezes se distanciam; com expectativas variadas, a diversidade vai dando o sentido e garantias de funcionamento ao Conselho.

Pensar o Conselho Escolar nas escolas públicas em Aracaju-Se e as formas utilizadas por essas escolas para garantir participação da comunidade nos processos de gestão é antes de mais nada, um desafio de estudar a diversidade e entender como escolas vão se construindo e se definindo em modelos políticos alternativos com consequências para as práticas pedagógicas.

Entender os significados estabelecidos pelos sujeitos e a maneira como a escola incorpora novos referenciais em seu projeto pedagógico é, da mesma forma, visualizar ações promissoras que sugerem modificações estruturais no modo de compreender sociológica e pedagogicamente essas instituições.

As escolas analisadas oferecem elementos que nos permitem pensar que o sentido de qualidade das práticas formativas e a qualidade da própria instituição vão sendo construídas cotidianamente, a partir da referência comunitária, da aceitação dos códigos culturais locais e da redefinição das finalidades imediatas da escola, a partir das expectativas explicitadas e compromissos estabelecidos no espaço dos Conselhos Escolares.

REFERÊNCIAS

a) Livros e capítulos de livros

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar:** espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003. - (Coleção Questões da Nossa Época)

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ADORNO, Theodor W e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1985.

AGUIAR, Márcia Ângela. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009**: questões para reflexão. Educação e Sociedade, Set 2010, v. 31, n.112, p.707-727.

ANDERSON, Gary & BLASE, Joseph. El Contexto Micropolitico del Trabajo de los Professores.In: Escudero, Juan & Gonzáles, Maria Teresa. **Professores Y Escuela:** Hacia Una Reconversión de los Centros Y la Función Docente. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1994.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

AQUINO, Julio Groppa (org). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARAGÃO, José Wellington. Formação em serviço de gestores escolares e seus resultados na Bahia na década de 1997-2006. In: [**XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro. I Colóquio Ibero-americano de Política e Administração da Educação].** Porto Alegre, 2007.

ARAÚJO, Carlos Henrique. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e eqüidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação:** entre o passado e o futuro. São Paulo: Nova Perspectiva, 1992.

_____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A dignidade da política**. Tradução de Helena Martins. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

_____. **A dignidade da política**. Tradução de Helena Martins. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. In: **Andes.** São Paulo, n. 12, 1987.

ATTA, Dilza e PORTELA, Adélia. **A educação escolar hoje**: o desafio do pedagógico. Série documentos: Gestão Escolar. PRADEM- UFBA, FCM, Fundação FORD, 2003.

BACHARACH, Samuel. Notes on a political theory of educational organizations. In: Westoby, Adam (ed.). **Culture and Power in educational organizations**. Milton Keynes: Open University Press, 1988.

BACHARACH, Samuel; MUNDELL, Bryan.Políticas Organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. In: Sarmento, Manuel Jacinto (org.) **Autonomia da Escola** – Políticas e Práticas. Porto: Edições ASA, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BALL, Stephen. **La Micropolítica de la Escuela –** Hacia una Teoria de la Organizacíon Escolar.Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica/MEC, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARROSO, J. (org.). **A escola pública**: regulação, desregulação e privatização. Porto: ASA, 2003.

_____. Os novos modelos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.39, p. 19-28, jul. 2005.

BARROSO, João. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997

BERNOUX, Philippe. Sociologie des organisations:les nouvelles approches. In: **Les Organisations** – Etat des Savoirs. Auxerre: Sciences Humaines, 1999.

BLASE, Joseph. The Micropolitical Perspective. In: BLASE, Joseph (ed.). **The Politics of Life in Schools**. Newbury Park: Sage Publications, 1991.

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

BOLTANSKI, Luc & THÉVENOT, Laurent. **De la Justification** – les Économies de la Grandeur**.**Paris: Editions Gallimard, 1991.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. "O campo econômico". Política & Sociedade, 6: 15-58 (tradução de "Le champ économique"). **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 119: 48-66, 1997.

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Sistema de Indicadores de Percepção Social**. Educação. Brasília, 2010.

_____. INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA. MINISTÉRIO DE PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)**, Brasília, 2008.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, MEC, SEB, 2004.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL-LDB, 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Projeto de Lei n°8035/2010 Aprova o Plano Nacional de Educação parao decênio 2011-2020 e dá outras providências. Dezembro 2010.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia**:a Escola dos *Annales* (1929-1989). 2. ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CALDIERARO, Ires Parisotto. **Escola de Educação Básica:** Institutos Legais, Organização e Funcionamento. Porto Alegre: Edição da autora, 2006.

CANÁRIO, R. **Gestão da Escola**: como elaborar um plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CASTELLS, Manuel.**A sociedade em Rede**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2007.

_____. **O poder da Identidade.** A era da informação: economia e cultura. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, A.M. e OLIVEIRA, Romualdo P. de. **Constituições Estaduais Brasileiras e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

CERTEAU, M. De. **A invenção do cotidiano**:1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano**:2. Morar e cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____.**Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? In: NEVES, Paulo (org.) **Educação e cidadania**- questões contemporâneas. São Paulo: Cortez Editora/EdUFS, 2009.

_____. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

_____.Qualidade social da escola pública e formação dos docentes, In: **Anais da V Semana de Educação, Formação docente e Qualidade social da Escola pública**, 30/05/2005, CDRom, Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Educação, 16 p. Republicado na revista *Espaço pedagógico*, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2005a, p. 39-48.

_____.**Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005b.

CHIRELLI, M. Q. **O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do curso de enfermagem da Famema**. 2001. Tese de Doutorado - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens Organizacionais da Escola.** Rio Tinto: Edições Asa, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEROUET, Jean-Louis & DUTERCQ, Yves. **L'établissement scolaire, autonomie locale et service public**. Paris: ESF éditeur, 1997.

DEROUET, Jean-Louis. **École et Justice** – De L'égalité des Chances aux Compromis Locaux**.**Paris: Editions Métailié, 1992.

_____.**A sociologia das desigualdades de educação em uma sociedade crítica**. 2001. Disponível em:http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n45/n45a07.pdf. Acesso em julho de 2013.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e Educação**. São Paulo: Edições Melhoramento, 1971.

DRAIBE, S. M. **A nova constitucionalidade do sistema brasileiro de políticas sociais:** os conselhos nacionais de políticas setoriais. Campinas: Unicamp/NEPP, 1998.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

_____. **Da Divisão do Trabalho Social**. Traduzido por Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A governamentalidade**: Curso no Collège de France, 1 de fevereiro de 1978. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **A ordem do discurso**. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976), São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez. 1991.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. **Conscientização** – Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Educação com prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez. 1993

_____. **Professora sim, tia não.** 6. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FREITAS, Grasiele Roberta (et alii). **A Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa,** 2007. Disponível em: http://www.uff.br/objnursing/index.php/nursing/article/view/382/88.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: **Um olhar sobre Paulo Freire** – Congresso Internacional, Évora, 2000.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação institucional**: processo descritivo, analítico ou reflexivo?Estudos em Avaliação Educacional, v. 17, p.7-14. 2006,

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sócio-política**. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção Questões da Nossa Época)

_____. **Educação não-formal e cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Movimentos e lutas sociais na História do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Teoria dos movimentos sociais**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GOMES, Maria Beatriz; Bairros, Mariângela. **Regimento escolar e Projeto Político Pedagógico**: Espaços para a construção de uma escola pública democrática. - Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006-2009.

GOMES, Maria Beatriz; BAIRROS, Mariângela. **Teoria dos Movimentos Sociais**- Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOMES, Rui. **Culturas de Escola e Identidades dos Professores**. Lisboa: Educa, 1993.

GONZÁLES y GONZÁLES, Maria Teresa. Perspectivas Teóricas Recientes en Organización Escolar: Una Panorámica General. In: González, Juan M. E. & González, Maria Teresa G. **Professores Y escuela**: Hacia Una Reconversión de los Centros Y la Función Docente. Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1994.

GONZÁLES, Maria Teresa. La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica em la organización escolar. In: CERRILO, Quintina Martín-Moreno. (coord.) **Organizaciones educativas**. Madri: Uned, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antônio; BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de fábrica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

GUTIERREZ, G. L. CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.).**Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: **Revista de Estudos Avançados da USP,** n. 7. São Paulo, v. 3, set./dez. 1989

_____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **Teoria de la acción comunicativa I** - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987.

_____. **Teoria de la acción comunicativa II** – Crítica de la razón funcionalista. Madri: Taurus, 1987.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções** – 1789 – 1848. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época)

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica**: 2012 – Resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

ÍNDICE GUIA, COMPROMISSO DE GESTÃO- Direito à Educação, dever do Estado. Secretaria de Educação do Estado de Sergipe- 2011-2012.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura** - Um conceito Antropológico. 11. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 1997.

LEITE, José Corrêa. **Fórum Social Mundial**: a história de uma invenção política. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003- Coleção Brasil Urgente.

LIBANEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. *Revista* **Española de Educación Comparada,**Madrid, Espanha. Número 13, Año 2007.

_____. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e Administração Escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

LÜCK, H. **Ação Integrada**: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *et al.***A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de janeiro: DP&A editora, 2002.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão).

_____. **Metodologia de Projetos**: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACDONALD, James & ZARET, Ester. **Schools in search of meaning**. Washington, D.C: A.S.C.D, 1975.

MACEDO, E.; ALVES, M. P. C. (orgs.) **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012.

MACEDO, Lino de. **Disciplina é um conteúdo como qualquer outro**. Texto extraído: <http://revistaescola.abril.com.br/criancaeadolescente/comportamento/disciplina-conteudo-como-qualquer-outro-431413.shtml> em setembro de 2013.

MATOS, OLGÁRIA C.F. **A escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOTTA, Fernando C. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, FEUSP, v. 10, n. 2, p. 199-206, jul./dez., 1994.

_____. **Currículo, conhecimento e trabalho**: uma trajetória e algumas reflexões. 14ª Reunião Anual da ANPEd, São Paulo, 1991.

_____. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.45, p.73-83, 1990.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado:** Transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Educação básica**: gestão da escola e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2005.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano Ltda., 1963.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto-pedagógico da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o Nacionalismo desenvolvimentista**. São Paulo: Edições Graal, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PASSOS, I.C.F. Apresentação: situando a analítica do poder em Foucault. In: **Poder, normalização e violência**: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Rodrigo. **Conselhos escolares**: a participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública. São Cristóvão: UFS, 2009.

_____. **Descentralização e democratização**: Princípios para compreensão da educação brasileira. p. 1-128, fev./jun. 2000 (texto mimeo.).

PINTO, José Marcelino de Rezende**.** A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar.**Revista do Depto. de Psicologia e Educação da FFCLRP**-USP: 1995.

RIOS, Jocelma e ARAGÃO, Jose Wellington. **A Gestão da Escola e a Efetivação dos Conselhos Escolares como Caminhos na Construção da democracia na Escola**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/156.pdf.> Acesso em maio de 2013

ROMÃO, José E. Compromissos do Educador de jovens e adultos In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Dialética da diferença**: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconcentração do sistema. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Desafio à escola pública**: tomar em suas mãos seu próprio destino. Campinas: Cadernos Cedes, 2001.

ROUSSEAU, J-J. **O contrato social.**ROSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. São Paulo: Martins Fontes,1989.

SANTOS, D.S**. A crítica da Razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____.**Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____.**Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações**.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina.** São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

SILVA, Daniela Vilaverde. Escola, estratégias e convenções: Um olhar sociológico-organizacional a partir das representações docentes sobre "autonomia" consagrada das escolas básicas. **Revista de Educação**, v. 17, n. 02, 2010.

SOUZA, Denise Trento de. Entendendo um pouco mais sobre sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e Autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TOURAINE, Alain. Movimentos sociais e idelogias nas sociedades dependentes.In: Albuquerque, J. A. G. (org.). **Classes médias e política o Brasil**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1977.

TOURAINE, Alain. **Palavra e Sangue**: Política e Sociedade na América Latina. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

TRIVIÑUS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, RJ: ATLAS, 2000.

VIEIRA, Alexandre T.; Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de; Alonso, Myrtes (Orgs.). **Gestão Educacional e Tecnologia Formação de Educadores.** São Paulo: Avercamp, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor), 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEBER, Marx. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo, SP: Martin Claret, 2003. (Coleção Obra Prima de cada autor)

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares**: implicações sobre a gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Difel Editora, 1991.

ZACARIAS, Pereira. **Política e educação**: análise de uma perspectiva partidária. Campinas: Hortograph, 2002.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação de qualidade: que qualidade queremos? In: OLIVEIRA, Lolita (Org.). **Qualidade em educação**: um debate necessário. Passo Fundo: Editora da Universidade, 2005.

ANEXOS