

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLOS ANDRÉ SOUSA DUBLANTE



**GESTÃO ESCOLAR:** fundamentos e práticas em escolas da rede municipal de ensino de  
São Luís-MA.

São Luis  
2009

**CARLOS ANDRÉ SOUSA DUBLANTE**

**GESTÃO ESCOLAR:** fundamentos e práticas em escolas da rede municipal de ensino de  
São Luís-MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Ferreira Coutinho

São Luís  
2009

Dublante, Carlos André Sousa

Gestão Escolar: fundamentos e práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Luis-MA / Carlos André Sousa Dublante. – São Luis-MA, 2009.

163 f.

Impresso por computador (Fotocópia)

Orientadora: Profª. Drª. Adelaide Ferreira Coutinho

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

1. Administração escolar – São Luís-MA 2. Gestão escolar 3. Projeto Político Pedagógico 4. Conselho Escolar I.Título

CDU 371.11 (812.1)

**CARLOS ANDRÉ SOUSA DUBLANTE**

**GESTÃO ESCOLAR:** fundamentos e práticas em escolas da rede municipal de ensino de  
São Luís-MA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Maranhão, para obtenção do título  
de Mestre em Educação.

Aprovada em: 15 / 07 / 2009

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Ferreira Coutinho – Orientadora  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Regina Rodrigues dos Santos  
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMA

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Magnólia Sousa Dublante e Pedro de Assunção Dublante, que sempre valorizaram a importância da escola para minha formação intelectual e profissional.

À Márcia Veras Dublante (amada esposa) e Catharina Veras Dublante (filha), pessoas que Deus me deu o grandioso privilégio de poder compartilhar os grandes momentos da vida. Vocês são presentes de Deus para mim.

Aos meus irmãos, Marcos Paulo e Lyssandra, pelo carinho e apoio demonstrado nas mais diferentes formas.

Aos meus tios, Francisco de Assis e Conceição, pessoas que sempre acreditaram em minha vontade de seguir em frente.

A todos os meus familiares presentes e ausentes.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo privilégio do sopro da vida e pela certeza de Suas mãos em todas as minhas conquistas.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Ferreira Coutinho, pelas valorosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho e por, no momento certo, ter me mostrado a importância da conclusão do mesmo para a minha trajetória acadêmica e profissional.

À Universidade Federal do Maranhão, pelos anos de liberação de minhas atividades docentes, visando a continuidade da minha formação para o exercício da docência na Instituição.

Ao Mestrado em Educação, pela história de contribuições em prol da Educação maranhense e, também, por cumprir a sua função social de “formar pesquisadores”.

À professora Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Melo, pelo incansável trabalho em prol da melhoria do Mestrado em Educação.

À todo o corpo docente do Mestrado, em especial aqueles que compartilharam com a turma as suas inquietações intelectuais, nos incentivando a relacionar teoria e prática dialeticamente.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Maria José Pires Barros Cardozo e Dr<sup>a</sup>. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, pelas contribuições no momento da qualificação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Conceição Brenha Raposo, pelos passos iniciais em minha formação enquanto pesquisador na Graduação.

Aos professores do Curso de Pedagogia do Campus de Imperatriz, em especial Tereza, Almada e Batista, que me acolheram em “uma terra estranha” e me propiciaram, também, esse momento.

À Diana Diniz, pelos momentos que compartilhamos inquietações, angústias e, a vitória da conclusão dos nossos trabalhos de pesquisa.

Aos funcionários do Mestrado em Educação, em especial, Josuédna e Gisele pela presteza, compreensão, preocupação e valiosas informações prestadas no decorrer do Curso.

Às gestoras, professoras, alunos e pais que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Aqueles que durante o Mestrado colaboraram grandemente com meu amadurecimento intelectual em um exercício de saber ouvir e respeitar as opiniões: Angélica Frazão, Bárbara Lima, Carlos Erick Sousa, Guilherme Rostas, Hertz Dias, Karla Sousa, Kátia

França, Leonardo Coimbra, Maíra Rocha, Márcia Costa, Maria Angélica Cordeiro, Maria da Guia Viana, Maria das Dores Frazão, Maria José dos Santos, Rachel Tavares, Raimundo Castro, Sirlene Mota Silva e Terezinha Amaral, todos nós tínhamos que ser mesmo da 8ª Turma do Mestrado em Educação da UFMA.

## RESUMO

Este trabalho tem como tema “Gestão Escolar: fundamentos e práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Luís-MA.” Objetiva analisar as práticas de gestão nas escolas públicas municipais de São Luís, evidenciando nos seus fundamentos a influência da reforma do Estado e, em decorrência, as reformas educacionais no desenvolvimento do conjunto das ações da escola. Utiliza-se como parâmetro de análise o Projeto Político-Pedagógico e o funcionamento dos Conselhos Escolares. Realizou-se pesquisas em três escolas, nas quais analisou-se o PPP na sua forma documental, o Regimento Interno das escolas da rede municipal, o Estatuto e as Atas dos Conselhos Escolares. Consubstanciando essas análises entrevistou-se as gestoras, professoras, pais e alunos das escolas. Destaca-se a base legal que fundamenta o exercício da gestão democrática na escola pública, tendo como ponto de partida a participação da comunidade escolar na gestão e nas ações da escola. Apresentam-se os dados, coletados através das análises de documentos e das entrevistas, comprovando que mesmo diante da existência de vários mecanismos propiciadores de práticas democráticas de gestão escolar, ainda perduram características e ações autoritárias e centralizadoras. Por fim, analisa-se o processo de elaboração e a participação dos segmentos da escola (gestores, professores, pais e alunos) na implementação do PPP, e, ainda, a forma de composição dos Conselhos Escolares, bem como, a sua participação na gestão da escola.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Projeto Político-Pedagógico. Conselho Escolar.

## **ABSTRACT**

This paper has the theme "School Management: foundations and practices in schools in the municipal teaching in São Luis-MA." It aims to analyze the practices of management in municipal public schools in São Luis, highlighting in its bases the influence of State's reformation and, consequently, the educational reforms in the development of all the school's actions. It uses as a parameter of analysis the Political-Pedagogical Project (PPP) and operation of School Councils. Researches were carried out in three schools in which we analyzed the PPP in its documentary form, the Internal Bylaws of municipal school network, the Regulations and the Acts of the School Councils. Consolidating these reviews the principals, teachers, parents and school children were interviewed. The legal basis that underlies the exercise of democratic management in public schools are highlighted, taking as a starting point the school community participation in the management and actions of the school. Data collected through document reviews and interviews are presented, proving that even before the existence of several mechanisms allowing for democratic practices in school management, yet authoritarian features and centralizing actions remain. Finally, we analyze the process of preparation and participation of segments of the school (administrators, teachers, parents and students) in implementing the PPP, and also how the composition of School Councils, as well as their participation in the management of the school.

**Key words:** School Management. Political-Pedagogic Project. School Councils.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                 | P          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                       | <b>12</b>  |
| <b>2 GESTÃO ESCOLAR: breves inserções históricas .....</b>                                                                                      | <b>24</b>  |
| <b>2.1 A necessidade de burocratização da gestão educacional .....</b>                                                                          | <b>24</b>  |
| <b>2.2 Uma mudança imposta de cima: a reforma do Estado nos anos 90 e as implicações na gestão da escola pública .....</b>                      | <b>27</b>  |
| <b>2.3 Construindo os caminhos da reforma na gestão da escola pública .....</b>                                                                 | <b>35</b>  |
| <b>3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: o ideal e o real na escola pública brasileira .....</b>                                                                | <b>43</b>  |
| <b>3.1 Reconstruindo categorias: democracia, autonomia, participação e descentralização .....</b>                                               | <b>43</b>  |
| <b>3.2 Gestão burocrática/centralizadora versus gestão democrática: um dilema no contexto escolar .....</b>                                     | <b>52</b>  |
| <b>3.3 Gestão democrática na legislação brasileira: uma realidade, ainda, em vias de construção .....</b>                                       | <b>56</b>  |
| 3.3.1 Da participação popular na Constituinte à promulgação da Constituição de 1988: o capítulo da educação .....                               | 57         |
| 3.3.2 A gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96): a regulamentação do princípio constitucional ..... | 67         |
| 3.3.3 Plano Nacional de Educação (PNE)- Lei 10.172/2001: aspectos que norteiam a gestão democrática da escola pública .....                     | 76         |
| 3.3.4 Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís-MA (PDME-SL): discussões preliminares sobre a gestão democrática da escola .....          | 82         |
| <b>4 AS FACES DA GESTÃO ESCOLAR: desvelando as práticas existentes em escolas da rede municipal de ensino de São Luís-MA .....</b>              | <b>87</b>  |
| <b>4.1 Caracterizando as unidades escolares pesquisadas .....</b>                                                                               | <b>88</b>  |
| <b>4.2 Caracterizando os sujeitos da pesquisa .....</b>                                                                                         | <b>90</b>  |
| <b>4.3 O projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de ensino de São Luís-MA: concepção, elaboração e implementação .....</b>    | <b>94</b>  |
| 4.3.1 Concepções acerca do PPP como recurso da gestão .....                                                                                     | 97         |
| 4.3.2 Concepções acerca da elaboração e implementação do PPP .....                                                                              | 103        |
| <b>4.4 Conselho Escolar: participação na gestão .....</b>                                                                                       | <b>108</b> |

|          |                                                                  |            |
|----------|------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4.1    | Concepções acerca do Conselho Escolar .....                      | <b>111</b> |
| 4.4.2    | Concepções acerca do papel dos Conselhos na gestão escolar ..... | <b>118</b> |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                 | <b>128</b> |
|          | REFERÊNCIAS .....                                                | <b>133</b> |
|          | APÊNDICES .....                                                  | <b>141</b> |
|          | ANEXOS .....                                                     | <b>150</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

As estatísticas de atendimento da educação no Brasil tiveram um significativo avanço em relação a sua oferta, se comparadas a outros momentos em que o acesso à educação era restrito apenas a uma pequena parcela da população brasileira. Mesmo diante dessa expansão, que atinge, por exemplo, 97,5% da matrícula no Ensino Fundamental, segundo dados do INEP-MEC (2008), a situação de funcionamento de muitos estabelecimentos de ensino, ainda, é precária. Tal fato, coloca em dúvida o real interesse dos gestores públicos acerca da implementação de políticas educacionais efetivamente direcionadas para a garantia de uma Educação Básica<sup>1</sup> com qualidade social àqueles que frequentam as escolas públicas existentes nas diversas localidades do país.

Destaca-se que a garantia de uma educação pública de qualidade é dever do Estado e está explicitada no artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988. Porém, em muitas localidades esse dever não é assegurado na forma da Lei, e sua efetivação não tem contribuído para melhoria das condições sociais da população. No caso do Estado do Maranhão, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>2</sup>, é um dos mais baixos entre os estados brasileiros, 0,683, perdendo apenas para Alagoas; tem-se, ainda, 21,59% das pessoas consideradas analfabetas, sendo que desses, 43% estão localizados na zona rural do estado (IBGE, 2005).

A questão da qualidade da educação pública não está desvinculada dos aspectos gerais da gestão das políticas educacionais e, conseqüentemente, das especificidades da gestão escolar. Pois, é no interior da escola que se concretizam as políticas formuladas pelo Estado e seus órgãos legislativos e executivos. Nesse âmbito, o gestor escolar tem por função coordenar o planejamento, a execução e a avaliação desse processo em todos os espaços constitutivos da escola, inclusive no que se refere ao pessoal, ou seja, aos recursos humanos. Por outro lado, aquilo que é definido enquanto modelo de gestão da escola depende do nível de participação da comunidade escolar no processo de implementação das políticas educacionais existentes no contexto nacional e local, como também, dos procedimentos de gestão adotados para o desenvolvimento das atividades atinentes a escola.

---

<sup>1</sup> A Educação Básica é entendida no corpo deste trabalho conforme preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 em seu artigo 21, sendo composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

<sup>2</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), composto por indicadores econômicos e sociais, é utilizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) como critério para medir o nível de pobreza e a qualidade de vida das populações. Os itens principais são nível de escolaridade; mortalidade infantil; renda per capita; e condições de habitação.

Uma das grandes marcas da gestão da escola foi a influência ocorrida da aproximação desta com a administração empresarial, implicando até o final dos anos 80 na sua denominação como administração escolar<sup>3</sup>. Os princípios que norteavam a primeira foram transpostos para a educação. Assim, o bom administrador era aquele capaz de “planejar cuidadosamente seus passos, organizar e coordenar racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar tais atividades” (MOTTA, 1997, p. 3-4).

Nos anos 90, essa lógica passa por nova metamorfose, porquanto a escola passa a ser considerada a semelhança do mercado, enquanto “negócio” que precisa mostrar resultados satisfatórios para compensar os investimentos efetuados. Para tanto, no âmbito da escola, cabe ao gestor conduzir esse processo numa visão gerencial. Nesse sentido, adota-se a gestão da qualidade total (GQT)<sup>4</sup>, amparada em teses acerca da necessidade do envolvimento de todos, para se atingir bons resultados; de se ter clareza sobre a missão da escola; da definição de uma visão de futuro, que priorize principalmente o preparo do aluno para o mercado de trabalho; da elaboração de um criterioso plano de metas, para se definir o rumo das ações; e, de um gestor com competência para conduzir os trabalhos da escola da melhor forma possível, evitando os desperdícios (GENTILI e SILVA, 1995).

Essa aproximação, contudo, já era percebida no conceito de administração escolar aprovado no 1<sup>a</sup> Simpósio de Administração Escolar, ocorrido em 1961<sup>5</sup>,

A administração Escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras preestabelecidas: consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam em divisão de trabalho; visa à unidade e à economia de ação, bem como ao progresso de empreendimento. O complexo de processo engloba as atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação dos resultados (medidas), prestação de contas (relatório) e se aplica a todos os setores da empresa: pessoal, material, serviços, financiamentos. (MARTINS, 1999, p. 33).

Pode-se afirmar, desse modo, que a esfera educativa não está desvinculada de outras áreas de atuação da produção humana e possui uma função articulada aos propósitos do capital. Nesse sentido:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma

<sup>3</sup> No decorrer deste trabalho serão utilizados os termos gestão e gestor escolar mesmo para o contexto histórico da década de 80, no qual utilizava-se as denominações administração escolar e administrador/diretor de escola.

<sup>4</sup> A Gestão da Qualidade Total (GQT) constitui-se em um processo de reorientação na gestão das organizações, possui enquanto pontos básicos: o foco no cliente; o trabalho em equipe; tomada de decisões baseada na realidade e nos dados apresentados; a permanente busca de soluções dos problemas apresentados e a eliminação dos erros, configurando-se como não desperdício.

<sup>5</sup> O primeiro Simpósio de Administração Escolar realizou-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em fevereiro de 1961.

“internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35-36).

Enfatiza-se que as reformas para adequar o Estado às necessidades do capital, tornando-o mínimo em relação a sua intervenção nas áreas sociais, baseada na lógica mercantil da agilidade e eficiência, vão produzir efeitos nas políticas sociais, sobretudo da educação, com o objetivo de corresponder às determinações da mundialização do capital.

As políticas educacionais, nesse sentido, são orientadas pelas estratégias de modernização do Estado, implicando em medidas que garantam a geração de emprego e renda, a diminuição da pobreza, o desenvolvimento de capacidades para solucionar problemas, o estímulo à participação da comunidade e a busca de parcerias com a iniciativa privada, propostas estas defendidas especialmente pelos organismos internacionais<sup>6</sup>: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL); e, pelos organismos internacionais de financiamento: o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com o principal objetivo de transferir para sociedade civil<sup>7</sup>, o chamado “terceiro setor”, destacadamente as Organizações não Governamentais e aos empresários, a responsabilidade pela educação pública de qualidade.

No Brasil, seguindo as orientações do Consenso de Washington<sup>8</sup>, verifica-se a aprovação do Plano Diretor da Reforma da Administração Pública e do Aparelho de Estado (PDRAE), em 1995. Esse plano, que teve por objetivo redefinir as ações nas áreas da economia e das políticas sociais colocou a educação como um serviço que não é de responsabilidade única do Estado, mas que envolve a participação de todos na sua oferta quantitativa. A tentativa de superar o modelo burocrático de administrar a coisa pública, e, conseqüentemente a escola, foi um dos eixos orientadores para a mudança na forma de

<sup>6</sup> No decorrer do trabalho será utilizado o termo organismos internacionais para se referir tanto aos organismos que desenvolvem estudos e diagnósticos sobre a realidade educacional dos países considerados periféricos e que, portanto, possuem grande influência ideológica na formulação das políticas educacionais destes países; quanto aos organismos internacionais de financiamento responsáveis pela abertura de linhas de créditos para a implementação e execução de tais políticas.

<sup>7</sup> Tendo por base os trabalhos de Gramsci, Sales (2006, p. 82), coloca que a “questão da Sociedade Civil está intimamente relacionada com a questão do Estado, [...] É a gestão de interesses de indivíduos, grupos, categorias e classes sociais [...]”. Assim, no decorrer deste trabalho é sob esse ponto de vista que será compreendida a categoria Sociedade Civil.

<sup>8</sup> Gentili (1998) refere-se ao Consenso de Washington enquanto um conjunto de reformas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida. E, ainda, que o programa de ajuste e estabilização proposto no marco desse “consenso” objetivam: a disciplina fiscal; a redefinição das prioridades do gasto público; a reforma tributária; a liberalização do setor financeiro; a manutenção de taxas de câmbio competitivas; a liberalização comercial; a atração das aplicações de capital estrangeiro; a privatização de empresas estatais; a desregulamentação da economia; e, a proteção dos direitos autorais.

administrar as instituições públicas de ensino. Com o objetivo de agilizar o trabalho do gestor escolar e tornar a sua ação mais eficiente, foram estabelecidas políticas específicas para essa área de atuação, tendo em vista as novas determinações da conjuntura social capitalista.

A temática da gestão da escola, dessa forma, tornou-se de grande importância no cenário das reformas educacionais. Contudo, não se pode desconsiderar que uma ampla produção acadêmica já exista acerca dessa área de pesquisa, destacando-se, a partir dos anos de 1980, os estudos críticos, entre os quais citam-se: o estudo de Félix (1989), “Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?”, no qual estabelece uma relação entre a administração de empresas e a administração escolar, destacando que devido as bases empresariais que norteiam a segunda, o seu objetivo maior é garantir, por meio da burocracia, o controle do Estado sobre as ações da escola; O trabalho de Paro (1988), “Administração Escolar: introdução crítica”, em que o autor, a partir da relação existente entre a administração e a sua utilização para o funcionamento da escola, defende a ideia de que as bases da administração devem ser utilizadas como mecanismo para assegurar os objetivos que cabem à educação e, conseqüentemente, à escola, no intuito de concretizar a transformação social via educação e, nesse processo, a figura do gestor não pode ficar à margem.

Nos anos de 1990, vários acontecimentos vão influenciar os estudos na área de gestão, entre eles a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia. A reunião foi promovida pelo Banco Mundial (BM), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), tendo como propósito atender as necessidades básicas de aprendizagem. Nesse sentido a educação e as políticas educacionais passaram a priorizar a educação básica e proporcionar a melhoria da aprendizagem do seu público (CASASSUS, 2001).

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas, mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. (BRASIL-MEC, 1993, p. 79).

Os nove países que possuíam os maiores índices de analfabetos e de crianças e jovens na faixa etária de 7 a 14 anos do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram assim impulsionados a desenvolver políticas educacionais que “assegurassem uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 48). O pacto decorrente dessa declaração foi assegurado durante a Conferência de Nova Delhi em dezembro de 1993, com a

assinatura da Declaração de Nova Delhi, cujos signatários foram os países anteriormente citados. De acordo com essa Declaração a educação é considerada “responsabilidade da sociedade [...], exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas” (BRASIL-MEC, 1993, p. 124).

No contexto brasileiro, por um lado, o Estado foi pressionado a cumprir com as diretrizes pactuadas internacionalmente, numa postura de consenso e consentimento; por outro, as manifestações populares o pressionavam pela aprovação de diretrizes e bases para educação nacional, fato que incorreu para uma reformulação nas políticas educacionais a partir da elaboração dos Planos Decenais Nacional, estaduais e municipais e de uma nova legislação para educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que no seu texto preconiza a gestão democrática para os estabelecimentos de ensino e garante a participação dos profissionais da educação, dos pais e demais membros da comunidade nos assuntos da escola.

A partir dessas formulações, destacam-se as análises críticas dos trabalhos de Paro (2001) “Escritos sobre Educação”, tratando entre outros assuntos da gestão democrática como exigência da LDB 9.394/96 para o funcionamento das escolas públicas, da eleição de diretores de escolas e da relação entre a gestão escolar e a qualidade do ensino a partir da participação dos pais; Oliveira (2007) “Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos”, que contribui nas discussões sobre a temática abordando a relação do Banco Mundial com a gestão da educação, e, ainda, compreendendo a escola como núcleo da gestão, bem como, dando ênfase à elaboração do planejamento como estratégia de atuação da escola, a reforma do Estado e a municipalização do ensino no Brasil, como principais mecanismos para a diminuição das responsabilidades do Estado com a educação. As contribuições de Cabral Neto e Castro (2005 e 2007), fazendo a relação entre a reforma do Estado brasileiro e a gestão das políticas de educação e das escolas públicas, bem como, criticando as exigências para uma gestão que atenda aos interesses dos organismos internacionais de planejamento e financiamento.

A escolha da gestão como campo de estudo e pesquisa no Mestrado em Educação vincula-se a graduação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nesse período se iniciaram os estudos de autores que tratavam desse objeto de investigação, favorecidos pelas discussões em sala de aula e pela experiência adquirida ao cursarem-se as disciplinas de Administração Escolar, bem como os estágios nesta área. Esse processo contribuiu para que se compreendesse a dimensão do trabalho do gestor escolar para o desenvolvimento do conjunto das atividades

administrativas e de ensino nas escolas. Porém, a ideia que se solidificou, inicialmente, acerca da gestão foi quanto ao seu aspecto burocrático, enquanto que as dimensões pedagógica e política ficaram sem maior relevância, nas relações instituidoras do fazer escolar.

Outro fato que marcou essa escolha foi a experiência como gestor da Unidade Integrada Dr. Francisco Batista, no ano de 2000, no município de Alto Alegre do Pindaré-MA, após trabalhar durante dois anos como professor do Ensino Médio, no Curso de Formação de Professores, nesse mesmo município. Em um primeiro momento buscou-se conhecer a dinâmica de funcionamento daquela escola municipal e, em seguida, começou-se a definir com a equipe escolar algumas ações para mudar a forma de funcionamento da mesma. Entretanto, a vontade de mudança almejada pelo grupo confrontava-se com questões de ordem política, marca comum na maioria dos municípios do Estado do Maranhão, que têm na indicação do gestor uma forma de manter o controle político-pedagógico interno das escolas e, conseqüentemente, do eleitorado. Apesar da oposição por parte da administração municipal para a realização desse trabalho, tal posicionamento do poder público não impediu que a equipe da escola continuasse trabalhando para a melhoria da qualidade da educação oferecida e para a construção de uma nova forma de gestão naquela escola – a gestão democrática.

Um dos mecanismos utilizados para esse fim foi priorizar-se a participação da família na escola; dos professores e demais funcionários na definição da aplicação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o acompanhamento pedagógico diferenciado aos alunos, visando a diminuição dos índices de retenção e abandono escolar. Essas metas foram estabelecidas na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), trabalho que contou com a participação coletiva da comunidade escolar (gestor, professores, representantes de pais, alunos e demais técnicos daquela instituição), na perspectiva de consolidação da gestão democrática.

Após um ano na direção da escola, passou-se a integrar a equipe da Secretaria Municipal de Educação, do município em referência. Nesse período, percebeu-se que os interesses dos grupos políticos que controlavam o município era o que determinava os caminhos traçados em todas as esferas da gestão municipal, dentre elas a da educação. O que reforça a tese da existência de disputas entre projetos políticos no âmbito da educação, fato que se expressa na escola por meio do comportamento de seus diversos sujeitos.

Contudo, a maior influência para que se realizasse essa pesquisa na área da gestão escolar, relacionou-se a dois momentos recentes vivenciados na Universidade Federal do Maranhão (UFMA): o primeiro foi como professor substituto do Departamento de Educação II dessa instituição, no período de 2002 a 2004. Durante esse período houve oportunidade de

se trabalhar com as disciplinas de Gestão e Organização de Sistemas e Instituições Educacionais II e Estágio em Gestão Escolar, o que permitiu aprofundar as leituras de obras de diversos autores que se dedicaram a estudar a problemática da gestão escolar, entre os quais se podem citar: Casassus (2001), Paro (1988, 2000, 2001, 2002), Bastos (2001), Cabral Neto e Almeida (2000), Felix (1989), o que muito ajudou no entendimento das relações no cotidiano escolar, pois ao acompanhar-se os discentes da UFMA no estágio curricular, ao mesmo tempo, percebia-se como se desenvolvia o processo de gestão na escola pública e como, particularmente, se comportavam os gestores nessa ação pedagógica.

Essa vivência na escola pública permitiu perceber que os comportamentos não condiziam com o discurso que esses gestores faziam em defesa da gestão democrática e participativa, tendo em vista que a maioria das decisões era centralizada em suas pessoas, num misto de gestão burocrático-patrimonialista e personalista.

O segundo momento decisivo para essa opção de estudo aconteceu na Cidade de Imperatriz, Campus II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2004, quando da aprovação em concurso público para ingresso no Magistério do Curso de Pedagogia daquela instituição. A partir desse período passou-se a trabalhar com as disciplinas de Política e Planejamento Educacional, Gestão e Organização de Sistemas e Instituições Educacionais I e II e Estágio em Gestão. Mais uma vez, as contribuições advindas dessas experiências serviram para identificar os diversos posicionamentos políticos dos dirigentes em âmbito internacional, nacional e local quanto ao desenvolvimento das ações no contexto escolar. E, nesse sentido, apreender que o gestor da escola no contexto das relações sociais instituídas pode tanto contribuir para a materialização das políticas educacionais democráticas no espaço da unidade de ensino quanto para contrapô-las, de modo autoritário ou descomprometido politicamente.

Do ponto de vista teórico-metodológico este trabalho partiu do princípio de que a educação é social e politicamente determinada pelas condições objetivas sob as quais ela se materializa, o que significa dizer que há uma intervenção direta da sociedade sobre esta. Assim, na oferta da educação destaca-se o caráter de intervenção do Estado, dos organismos internacionais e da sociedade organizada que disputam a hegemonia de seus projetos.

Destaca-se ainda que o poder político, na gestão da coisa pública, busca impor suas concepções/projetos societários, geralmente usados como dissimulação da exploração imposta historicamente ao povo brasileiro. Em contrapartida, como as relações sociais não estão congeladas, a contradição funciona como motor da transformação, do movimento que tende a criar o novo. É nesse contexto que a gestão também vai se transformando tanto como teoria quanto como prática, uma vez que estas são indissociáveis.

Nesse trabalho a gestão escolar foi concebida como parte de uma totalidade mais ampla, portanto, foi percebida numa visão de conjunto das relações sociais historicamente produzidas. Assim, as fontes bibliográficas – inclusive os documentos – foram importantes subsídios para perceber essas relações e desvelar as múltiplas determinações desse objeto, ora em destaque: **“Gestão Escolar: fundamentos e práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Luís-MA”**.

Com essas percepções iniciais, compreendeu-se que a gestão da escola tem no seu funcionamento o reflexo das relações mais amplas que se dão na sociedade, traduzindo-se no âmbito das relações coletivas no interior da escola e, portanto, no posicionamento político do profissional que ocupa a função de gestor. Entretanto, é nesse mesmo contexto que a concepção de gestão poderá ser um fundamento contrário às práticas vivenciadas nas escolas públicas, uma vez que existe uma contradição entre o que se diz e o que se faz. Esse movimento, por sua vez, é mais evidenciado no seio das políticas voltadas para educação e na luta dos educadores por uma educação e escola democráticas, em particular, para os sistemas públicos de ensino.

No intuito de se desvelar a realidade em tela, fez-se os seguintes questionamentos:

- a. No âmbito das políticas educacionais formuladas pelo Estado, quais diretrizes influenciam a gestão das escolas públicas?
- b. Como se caracterizam os vários paradigmas de gestão escolar no cenário educacional brasileiro, sob a influência dos organismos internacionais?
- c. Qual o significado do Projeto Político-Pedagógico e do Conselho Escolar para o desenvolvimento das diversas práticas de gestão?

A partir desses questionamentos e compreendendo a importância de cada um deles para o desenvolvimento do presente trabalho destaca-se como objetivo geral: analisar as práticas de gestão nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís, evidenciando nos seus fundamentos a influência da reforma do Estado e, em decorrência, as reformas educacionais no desenvolvimento do conjunto das ações da escola.

Para tanto, destacou-se como objetivos específicos: a) analisar as influências da Reforma do Estado na gestão da escola pública; b) apreender os fundamentos teóricos que sustentam a construção dos paradigmas emergentes de gestão escolar no contexto brasileiro, sob a influência dos organismos internacionais; 3) analisar as práticas de gestão desenvolvidas nas escolas públicas da rede municipal de ensino, tendo por base as orientações expressas no Projeto Político-Pedagógico e no Conselho Escolar.

Para se alcançar os objetivos propostos e entendendo que a validade de um trabalho cientificamente construído depende da adoção de procedimentos teórico-metodológicos que permitam desvelar a realidade a fim de encontrar as explicações necessárias às indagações postas; compreende-se que a realidade só pode ser apreendida à medida que se supera a dicotomia existente entre sujeito e objeto, pois, “o homem, sujeito e objeto na produção do conhecimento, não é um indivíduo isolado, mas um sujeito social que realiza a história e nela se realiza” (CIAVATTA, 2001, p. 135), portanto, a escolha do objeto de estudo pelo pesquisador vincula-se diretamente às inquietações que esse possui acerca do fenômeno a ser desvelado e aponta para a possibilidade de transformação da realidade em tela.

Conforme referências anteriores, o objeto deste trabalho está, portanto, inserido num conjunto de relações sociais que, por sua vez, se estabelecem num contexto mais amplo, envolvendo seus aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos. Considera-se, ainda, que a apreensão dessa realidade e o desvelamento das contradições inerentes ao objeto em tela só serão possíveis, concebendo-se que a essência de um fenômeno não se manifesta imediatamente ao sujeito. A princípio, existe a manifestação apenas do que é aparente, portanto, do imediato, assim,

[...] antes de iniciar qualquer investigação, deve-se possuir uma segura consciência do fato que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, coisa em si, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta, dos fenômenos que se manifestam imediatamente. (KOSIK, 1995, p. 17).

Por outro lado, o mesmo deve ser percebido enquanto parte de uma totalidade maior, numa perspectiva em que os fenômenos só podem ser compreendidos relacionando-se entre si, pois, “[...] a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem” (CIAVATTA, 2001, p. 132). Portanto, na visão proposta enquanto metodologia de pesquisa no desenvolvimento do referido trabalho e, mesmo em sua apresentação final como relato dessa pesquisa, este continuará incompleto, pois,

[...] o conhecimento produzido vai depender da pertinência da análise de uma totalidade histórica como apreensão de suas contradições recíprocas e reconhecimento do caráter mediador dessas contradições na constituição histórica da realidade. Dessa forma, não será nunca um conhecimento acabado, mas limitado e provisório, aberto a novas apreensões e a novos reconhecimentos. (CIAVATTA, 2001, p. 145).

A escolha da cidade de São Luís como lócus da pesquisa está relacionada a situação do município em relação ao desenvolvimento das políticas educacionais. A Rede Municipal de Ensino é constituída por 168 escolas, segundo dados da SEMED (2008), para as quais a Secretaria Municipal de Educação desenvolve um conjunto de programas visando

garantir uma educação pública de qualidade às crianças, jovens e adultos matriculados nas unidades escolares de educação básica. Entre esses programas está a formação permanente dos gestores escolares, a elaboração e execução do PPP das escolas e o pleno funcionamento dos conselhos escolares, no intuito de viabilizar uma gestão pautada em princípios democráticos que garantam a participação da comunidade nas discussões e resoluções dos problemas escolares. Estes, insistentemente anunciados nos discursos governamentais que se sucedem a cada quadriênio.

Torna-se importante ressaltar que no primeiro momento pretendia-se desenvolver a referida pesquisa na cidade de Imperatriz-MA, local em que se exercia a atividade docente no Ensino Superior. Entretanto, a realização da pesquisa nas escolas públicas de São Luís, deveu-se a uma melhor articulação existente entre o pesquisador e a rede municipal de ensino.

Na rede municipal de ensino de São Luís-MA são atendidos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de suas diversas modalidades pelo conjunto de escolas de Educação Básica. Para se indicar o universo das escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa, escolheu-se as cinco que apresentaram os melhores indicadores no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>9</sup> no ano de 2007; e que, possuíam Projeto Político-Pedagógico, bem como Conselho Escolar considerados atuantes. Do total das cinco escolas com indicadores que variavam de 4,0 a 4,5 a pesquisa foi desenvolvida em apenas três escolas, em virtude de terem sido as mesmas, após a realização de vários contatos e visitas, as que se prontificaram em autorizar a realização da pesquisa em seu contexto.

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores, tendo em vista a sua importância para dinamizar o funcionamento da escola, articular a elaboração e execução do PPP e, ainda, coordenar as atividades desenvolvidas pelo Conselho Escolar; os professores, pela importância que esses atores possuem no processo de ensino-aprendizagem e pelas demais atividades pedagógicas que realiza no cotidiano da escola, também, pela exigência legal de sua participação na construção da gestão democrática; os alunos, tendo em vista que cada ação da escola deve objetivar sua aprendizagem; e, os pais dos alunos, por serem sujeitos responsáveis pelos alunos e que, portanto, possuem o direito de participar das decisões da escola. Tendo em vista que esses sujeitos estão representados no Conselho Escolar, esse órgão gestor serviu de base para escolha dos entrevistados. Para o alcance dos objetivos propostos foram adotados enquanto procedimentos para análise dos dados:

---

<sup>9</sup> O IDEB é um indicador que relaciona informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados como o Prova Brasil e o SAEB. Mesmo não sendo diretamente ligado a aferição da gestão é utilizado como indicador da qualidade da escola, portanto está relacionado aos procedimentos adotados pelos gestores para garantir os melhores desempenhos dos alunos.

- a) revisão de literatura por meio de pesquisa bibliográfica, como prática permanente de apropriação das interfaces do objeto investigado e de sua relação com o conhecimento produzido;
- b) análise documental, tendo em vista que “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [...] Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39); e,
- c) entrevista semi-estruturada, com gestores, professores, alunos e pais de alunos, tendo em vista que nela “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33) e, ainda, na perspectiva de que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134). Ou seja, apreender concepções e visões acerca das práticas de gestão nas escolas em referência.

A dissertação é constituída, além da introdução, por três partes: a primeira, intitulada **“Gestão Escolar: breves inserções históricas”**, em que são feitas breves inserções históricas acerca do processo de burocratização da gestão educacional, destacando-se que esse modelo permeou as práticas que orientaram a gestão das escolas públicas no Brasil até o final da década de 80; em seguida, apresentam-se aspectos que permearam as políticas educacionais nos governos de Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, com ênfase na reforma de Estado nos anos 90, sob a influência dos organismos internacionais, e as suas implicações na gestão da escola pública, que a partir desse período segue as orientações acordadas nos encontros realizados para se discutir os problemas educacionais dos países em desenvolvimento.

Na segunda, trata-se da **“Gestão Democrática: o ideal e o real na escola pública brasileira”**, trabalhando-se as categorias explicativas que foram construídas historicamente, tais como: descentralização, democracia, autonomia e participação, com sua apropriação para o contexto da escola; explicita-se a relação existente entre a gestão burocrática/centralizadora e a gestão democrática, com as características que se apresentam em cada uma delas; e, ainda, os aspectos legais que direcionam a gestão da educação no contexto brasileiro, incluindo-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), o

Plano Nacional de Educação (Lei 10.792/2001) e, no âmbito local, o Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís-MA (2007-2016).

Na terceira e última parte destaca-se **“As Faces da Gestão Escolar: desvelando as práticas existentes em escolas da rede municipal de ensino de São Luís-MA”**, apresentam-se os dados da pesquisa realizada nas três escolas “selecionadas”, com uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Estatuto e das Atas do Conselho Escolar (CE). Essas análises são enriquecidas com as falas das gestoras, professoras, alunos e pais de alunos, com as opiniões acerca do processo de elaboração e execução do PPP, da eleição dos membros do CE e da participação destes na gestão da escola, através das quais se infere sobre as práticas de gestão existentes nos estabelecimentos de ensino onde a pesquisa foi realizada.

Nas considerações finais retomam-se os principais aspectos apresentados no desenvolvimento da pesquisa, desde o seu referencial teórico até a análise da gestão no contexto escolar, apresentam-se indicações para que se construam nas escolas públicas da rede municipal de ensino de São Luís práticas de gestão democrática com a participação efetiva de todos os segmentos da escola, sendo orientadores desse processo o PPP, a partir de uma reorientação daquilo que existe; e, o Conselho Escolar, como órgão que pode viabilizar a democratização da gestão escolar.

Acredita-se que esse trabalho seja mais um esforço teórico a contribuir com os estudos e debates acerca da gestão escolar e do papel fundamental que exerce o gestor como liderança a assegurar a democratização das relações político-pedagógicas nas escolas maranhenses, particularmente em São Luís, locus dessa pesquisa.

## **2 GESTÃO ESCOLAR: breves inserções históricas**

Nas três últimas décadas percebe-se que, no contexto da América Latina, tem se acentuado um processo de intensa vinculação das políticas educacionais, às novas exigências do sistema produtivo, em que a qualidade do ensino passa a ser defendida como imprescindível para que os países em desenvolvimento alcancem um grau de competitividade que lhes garantam condições de concorrer no mercado mundial. Assim, a educação assume um caráter predominantemente reprodutivista da força de trabalho.

No contexto brasileiro, as formulações das políticas educacionais estão inseridas em um amplo projeto de reformas do Estado e de sua gestão, que possui o objetivo de otimizar os recursos e diminuir o papel que cabe a essa instituição em relação às políticas sociais. Nesse sentido, os acordos e pactos firmados pelos organismos internacionais com os países periféricos visam a uma reestruturação nos modelos de oferta de educação. Estes passam a ser inseridos nesse projeto que transfere para a sociedade civil, esfera do privado, tarefas que eram específicas do Estado, esfera do público, mas que foram criadas pela sociedade civil.

No presente capítulo, discute-se a influência da reforma do Estado na gestão da escola pública. Para isso, retomam-se os principais aspectos históricos do modelo burocrático de gestão que influenciaram as práticas dos gestores nas escolas brasileiras, em que a função do gestor resumiu-se em garantir a execução dos receituários provenientes das secretarias estaduais e municipais de educação para o funcionamento das escolas.

Destaca-se, ainda, que as transformações do Estado para atender as novas demandas do capital constroem as bases orientadoras das políticas direcionadas à educação, passando estas a desempenhar a função de mediadoras das exigências estabelecidas nos fóruns internacionais que traçaram as metas educacionais do último século, tendo como princípio o protagonismo no âmbito local, ou seja, da própria escola, na resolução dos seus problemas e, ao gestor escolar, cabendo a tarefa de articular a relação com a comunidade visando à garantia de uma educação pública, supostamente, de qualidade.

### **2.1 A necessidade de burocratização da gestão educacional**

A burocratização da educação nacional remete ao modelo de administrar imposto pelos militares durante o exercício de suas “prerrogativas legais” de dirigentes do Estado brasileiro. Germano (2005) em análise que faz do período de 1964 a 1985, relata que a

estrutura montada pelos militares correspondeu a uma forma de dominação nos campos da economia, da política e da educação, com o intuito de assegurar os interesses da burguesia nacional. Para isso, foi necessária a intervenção em vários setores da sociedade civil, com a interferência em sindicatos, a extinção de partidos políticos e o afastamento dos setores populares da vida política.

Em virtude do autoritarismo do regime militar no Brasil, criou-se um aparelho de Estado com um forte poder de concentração e centralização das principais funções que eram de sua responsabilidade, seja no aspecto social político ou econômico. O excesso de normas e regulamentos (Atos Institucionais, Decretos-Leis e Leis) no intuito de manter o controle sobre todas as esferas da sociedade se constituiu em uma de suas principais características, respaldada na lógica da burocracia tendo em vista que esta “enquanto forma de estruturação das organizações, é uma maneira específica de exercício do poder que favorece o autoritarismo e dificulta a participação popular” (RUSSO, p. 30, 2004).

Nessa tendência de administração pública burocrática se fizeram presentes princípios como: a profissionalização, a ideia de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade e o formalismo (BRASIL, 1995), aspectos que influenciaram as políticas de educação, através da burocratização de sua gestão e que deixaram fortes marcas nas práticas ainda presentes nas secretarias de educação e escolas.

O modelo burocrático adotado para o desenvolvimento da administração da educação brasileira esteve, portanto, intimamente relacionado ao desenvolvimento do processo de industrialização e consolidação do modo de produção capitalista levado a cabo pelo regime militar. O referido modelo permeou as orientações para a administração escolar até o final dos anos 80, após as mudanças impostas pelos organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI); as novas exigências do capitalismo mundial e as reivindicações dos movimentos sociais de educadores, desejosos de construir uma proposta educacional para o país que garantisse a democratização das oportunidades por meio do acesso, da permanência e da qualidade do ensino, socialmente referendada, visando a uma melhor aprendizagem dos alunos matriculados nas escolas públicas. Segundo essa lógica, a forma de administrar a escola pública tinha uma relação direta com o modelo de gestão das empresas, no entendimento de que os bons resultados alcançados são fruto de um rigoroso sistema de controle e competência técnica por parte daquele que exerce a função de administrador.

A estruturação da administração escolar e a forma de funcionamento da escola estão nesse período vinculados às exigências do sistema capitalista para o momento, pois:

[...] a principal função da Administração Escolar é, tornando o sistema escolar cada vez mais uma estrutura burocrática, permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando-a como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista. (FÉLIX, 1989, p. 176).

Baseando-se nessas prerrogativas tornaram-se elementos primordiais da administração escolar: o planejamento, a organização, a execução, a avaliação dos resultados e os relatórios (MARTINS, 1999). Todos eles no intuito de manter o controle sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da escola, bem como dos resultados alcançados. Além disso, vale ressaltar que nessa perspectiva o gestor da escola era, antes de tudo, um representante do Estado, no sentido restrito, e, como tal, tinha por obrigação cumprir o que era estabelecido pela burocracia estatal.

Torna-se importante destacar que essa dependência marca a função do gestor de escola, uma vez que ele servia apenas para executar aquilo que estava previamente determinado, e, nesse sentido, “[...] a administração escolar não é uma função autônoma em relação ao contexto econômico, político e social e que, por isso mesmo, não é o diretor de escola, no caso brasileiro, que planeja a educação e organiza as atividades técnico-pedagógicas” (FÉLIX, 1989, p. 93).

A burocratização da gestão escolar constitui-se, portanto em uma necessidade de manutenção da ordem estabelecida e do controle por parte do Estado de tudo aquilo que se dá em matéria de educação. Nela, a sociedade não exerce influência sobre os assuntos que são de interesse do Estado, afastam-se as possibilidades institucionais de sua participação nas ações da escola. Mesmo que essas estejam intimamente relacionadas à própria comunidade em que está inserida.

No sentido burocrático, o trabalho do gestor da escola é praticamente limitado a tarefas que não possuem uma dimensão ampla da própria situação escolar, sendo reduzida basicamente à função de disciplinador e guardião da ordem, considerando-se capaz de decidir o que é certo ou errado; como definidor das regras de funcionamento e convivência das pessoas que estão no cotidiano da instituição; e, na sua forma mais burocrata, como aquele que tem a obrigação de ordenar e assinar todos os papéis da escola, no intuito de prestar contas aos seus superiores. Ou seja, àqueles que lhe deram tal incumbência.

A apropriação do modelo burocrático para o funcionamento da escola insere-se em um longo processo de adaptação da forma de administrar a escola ao modelo empresarial

de administração. Félix (1989, p. 17) analisando a relação entre a administração escolar e a administração empresarial, destaca que: “[...], a Administração Escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa o que significa uma ampliação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, à educação”.

Por sua vez, baseando-se nos procedimentos apreendidos da administração empresarial, a atividade do gestor da escola, a partir da perspectiva burocrática, vai se consolidar como uma prática de caráter autoritária, de centralização do poder, em que as decisões são prioritariamente definidas a partir da sua visão acerca daquilo que é melhor para o funcionamento da unidade de ensino. As opiniões de professores, alunos, pais e outros membros da comunidade escolar não são valorizadas.

Deve-se compreender, entretanto, que a estrutura de funcionamento de todos os setores sob a responsabilidade do Estado, durante o regime militar, possuía essa característica burocrática sob uma condição autoritária e, de certa forma, mesmo com forte anseio popular pela participação nas decisões da escola, era necessária a obediência à hierarquia estabelecida. Isso garantia o controle de tudo aquilo que ocorria no cotidiano escolar e, conseqüentemente, o domínio ideológico da educação.

## **2.2 Uma mudança imposta de cima:** a reforma do Estado nos anos 90 e as implicações na gestão da escola pública

As questões referentes à educação, principalmente, às políticas elaboradas para sua concretização, não se constroem sem as determinações oriundas dos aspectos econômicos, sociais, políticos e ideológicos presentes em um determinado momento histórico.

O modelo de educação adotado e a forma de gestão das políticas educacionais e, conseqüentemente, do espaço em que essas políticas se realizam: a escola; dependem entre outros aspectos dessas determinações. Na verdade, sem elas a própria mudança não seria possível, pois a partir daquilo que é adotado como política educacional, a sociedade pode propor e/ou criticar os serviços oferecidos e exigir às melhorias necessárias ao seu bom funcionamento.

Considerando a educação como um processo capaz de contribuir para a mudança das condições do quadro sócio-econômico dos países da América Latina, e, ainda, na perspectiva de que os modelos de educação existentes nestes países, não atendem as exigências de mínimos sociais impostas pelo capitalismo mundial nos países pactuantes do acordo de

Jontiem, os organismos internacionais propuseram nos anos 90 um conjunto de ações, baseadas em estudos, linhas de financiamento e orientações técnicas, para garantir a melhoria dos indicadores educacionais presentes nos referidos países, entre as quais pode se citar : mudanças nas legislações educacionais; elaboração de propostas curriculares; formação de professores; construção, reforma, ampliação e aparelhamento de escolas; e, avaliação interna e externa para aferir os trabalhos desenvolvidos pelas escolas.

Para que se compreenda, porém, o eixo em que se fundamentam as práticas hoje adotadas na elaboração das ações desenvolvidas no âmbito educacional dos diversos países que são tutelados pelos organismos internacionais, considera-se importante frisar que tais orientações não são novas, tanto quanto a reforma do Estado e de seu Aparelho<sup>10</sup>, que também são reflexos das crises pelas quais passaram e passam o capital e acompanham uma lógica global de tornar o Estado Mínimo diante das políticas sociais e Máximo aos interesses do mercado.

A necessidade de redefinir o papel do Estado e, conseqüentemente, a gestão pública, nasce, pois, do questionamento às políticas sociais colocadas em prática após a Segunda Guerra Mundial, a partir da qual os países desenvolvidos acumulam uma soma surpreendente de capital, mas por outro lado, cresce assustadoramente o número de pessoas sem as mínimas condições de sobrevivência, principalmente nos países subdesenvolvidos.

Os mecanismos utilizados para amenizar a situação de desigualdade social que passa a ser uma característica marcante nas sociedades, ficaram conhecidos nos países com grande poder de capital como Estado de Bem-Estar Social ou pelo chamado Estado Keynesiano, tendo como foco um amplo investimento do Estado em áreas consideradas prioritárias para os indivíduos, entre as quais: a seguridade social, a assistência médica, a educação e a habitação. Os investimentos nessas áreas específicas tiveram como objetivo primeiro acomodar as pessoas diante do grande poder do capital, que concentrava ainda mais o poder de compra em uma pequena parcela da população, enquanto à maioria eram oferecidos os “favores do Estado”, sob a garantia dos direitos individuais. Ressalta-se, contudo, que o Estado de Bem-Estar Social, não teve as mesmas características em todos os países. Nos países da América Latina a maioria das políticas para garantir “melhores condições de vida” à população não conseguiram ser implantadas.

---

<sup>10</sup> O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (Brasil, 1995), trás o entendimento de que reformar o Estado está diretamente relacionado a redefinição do papel do Estado, nesse sentido significa a transferência para o setor privado de tudo aquilo que pode ser regulado pelo mercado. Por outro lado, a Reforma do Aparelho de Estado deve ser entendida enquanto mudança na estrutura organizacional do Estado envolvendo os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e, ainda, os níveis Federal, Estadual e Municipal, visando tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania.

Isso decorre do modelo econômico adotado por esses países, do tipo de intervenção baseada em ações que prioritariamente favoreceram o mercado em detrimento do social. Tais políticas compensatórias e assistencialistas tornam-se focalizadas e “a despeito dos grandes investimentos públicos em políticas sociais, os resultados das mesmas são precários e os recursos não favorecem os pobres, razão pela qual o grande objetivo a se propor em matéria de política social, é a racionalização do gasto” (VIEIRA, 2001, p. 71). Portanto,

A focalização consiste na concepção de programas voltados para o atendimento de demandas de clientelas específicas, levando em conta suas características e considerando o impacto do benefício potencial *per capita*. Implica, assim, a superação do ‘enfoque homogêneo, igual para toda a população, que não considera suas diferenças e peculiaridades. Baseia-se na idéia de segmentação do mercado e a conseqüente necessidade de responder a ela, elaborando uma oferta que se ajuste ao segmento a que interessa chegar’ (VIEIRA, 2001, p. 72).

O ponto de partida para uma série de mudanças de ordem política e, também, econômica, visando ao desenvolvimento organizado da produção mundial e a oferta exclusiva de serviços essencialmente necessários à população, tem como base de sustentação nos anos 90 para a América Latina,

[...] o modelo britânico de reforma implantado no período thatcheriano. Em tais reformas percebe-se como traço comum a preocupação em reduzir os gastos públicos destinados à proteção social, principalmente dos pobres, e a priorização da assistência social aos mais pobres, sobretudo com fundos públicos criados para este fim, com existência provisória (OLIVEIRA, 2000, p. 95).

Diante da crise do sistema capitalista em escala mundial e no intuito de superar as suas contradições é proposta uma ampla reforma do Estado sob a alegação de modernizá-lo diante das novas demandas do capital (PEREIRA e SPINK 2003). Na verdade, a justificativa de uma urgente necessidade de mudanças é

[...] apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção (MÉSZAROS, 2005, p. 25).

É na intenção de “corrigir algum detalhe defeituoso”, como coloca Mészáros (2005), que se desencadeia a partir dos anos de 70 e 80, e de forma mais acentuada nos anos 90, um amplo processo de reorganização do sistema capitalista, no qual o padrão produtivo de base taylorista/fordista é substituído por formas flexibilizadas e desregulamentadas de produção oriundas do modelo japonês conhecido por toyotismo<sup>11</sup>. Essa reorganização orientou a reforma do Estado e de seu aparelho administrativo, pautada em um conjunto de reformas de cunho político, administrativo, fiscal e previdenciário, que teve como principais

<sup>11</sup> O toyotismo corresponde a uma forma de organização do trabalho originada na fábrica da Toyota, no Japão, cujas principais características são: sua produção é muito vinculada à demanda; a produção é variada e bastante heterogênea; fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; tem como princípio o melhor aproveitamento possível do tempo de produção (just in time) e funciona com um sistema de placas ou senhas de comando que servem para reposição de peças e de estoques (kanban) (ANTUNES, 2001).

estratégias, entre outras: a desregulamentação do mercado; a privatização de empresas estatais, até mesmo as que davam lucro foram arbitrariamente privatizadas a preços inferiores ao seu valor real e, em muitos casos, as vendas foram financiadas com dinheiro público através de empréstimos adquiridos em bancos oficiais; o aumento da produtividade; a adoção de regimes parciais de trabalho e a contratação temporária de mão-de-obra; e, o incentivo a abertura de micro-empresas, responsáveis pela produção de utensílios para as grandes indústrias.

Acompanhando a mudança que acontece em escala mundial, o Brasil, na década de 90, reestrutura a sua gestão pública, na qual o caráter assistencialista, clientelista e altamente burocratizado originários da década de 30, é duramente criticado e induzido a adotar o modelo gerencial, que desenvolve as suas ações baseadas no “interesse da coletividade”, para se estabelecer como Estado modernizado, garantindo a governabilidade e a governança, bem como a capacidade de gerenciar de forma eficiente os recursos materiais e humanos no intuito de promover o progresso econômico e social do país, segundo o discurso dos idealizadores das reformas, para os quais a governabilidade, entendida enquanto “poder para governar”, não é mais uma questão polêmica no contexto brasileiro “dada a sua legitimidade democrática e o apoio com que conta na sociedade civil” (PEREIRA, 1997, p. 19).

A eleição de Fernando Collor de Melo foi o primeiro anúncio desse ciclo de reformas políticas e econômicas pautadas no neoliberalismo<sup>12</sup>. Com um discurso alicerçado na moralização da administração pública, principalmente, no âmbito federal; na necessidade de combate à corrupção; na modernização tecnológica e industrial, para tornar o país mais competitivo internacionalmente; no fim da inflação; na modernização econômica, com a redução da presença do Estado nessa área; e, na responsabilização dos estados e municípios pelas políticas públicas, o Presidente Collor de Melo vai construindo um alicerce político-ideológico para o cumprimento das orientações dos organismos internacionais (UNESCO, CEPAL, PREAL, BM e FMI).

Na área educacional, as intenções daquele governo foram colocadas em três grandes propostas. A primeira delas o “*Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-PNAC*”, lançado em setembro de 1990, teve como norte o cumprimento dos dispositivos constitucionais que garantiam a universalização do ensino fundamental e a eliminação do

---

<sup>12</sup> O neoliberalismo corresponde a uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica (LIBÂNIO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 97).

analfabetismo; a segunda, conhecida como “*Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995*”, fez apenas um detalhamento de todas as intenções do governo anteriormente trabalhadas no PNAC; e, em fevereiro de 1991 foi apresentado o documento “*Brasil: um projeto de reconstrução nacional*”. Todas as intenções do governo ao lançar um novo documento para a política educacional serviram apenas para fazer parte do grande “espetáculo” midiático que caracterizou o tempo de Collor no poder (VIEIRA e FARIAS, 2007).

Com o *impeachment* de Collor em 1992, o processo de reforma do Estado coube então ao novo Presidente, Itamar Franco. Este articulou por meio do Ministro da Economia, Fernando Henrique Cardoso, um conjunto de medidas para controlar a instabilidade da economia brasileira e, conseqüentemente, diminuir a taxa de inflação, o chamado Plano Real:

[...] introduz nova moeda (O Real), afastando-se de medidas como o congelamento de preços e de salários, anteriormente adotadas. Sua ênfase está na contenção dos gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle da demanda através do aumento de juros e abertura às exportações, o que provocaria a queda dos preços internos. Em termos de médio e longos prazos, o Plano aponta no sentido da continuidade do movimento de abertura econômica do País e de ações visando o apoio à modernização das empresas nacionais. (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 153).

As ações propostas no plano de governo para a economia vão consolidando as mudanças fundamentais para se modernizar o Estado brasileiro e garantir a estabilidade econômica e política, prova disso foi o controle da inflação.

O sucesso na área econômica foi o principal impulso para o lançamento da candidatura do Ministro da Economia Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, em 1994. Foi nesse governo que ocorreu a intensificação do processo de reformas, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) sob a coordenação do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira que, por meio de um ampliado projeto de reformas do Estado e de sua gestão, iniciou as reformas: administrativa, fiscal, previdenciária, realizando ainda a privatização das empresas gerenciadas pelo poder público.

As ações voltadas para reformar o Estado brasileiro assumem, desse modo, grande relevância e passam a orientar todas as políticas implementadas pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso nas diversas áreas públicas. Ressalta-se que esse “movimento reformista” acontece em toda a América Latina, fortalecendo a tese de “Estado Mínimo” e as ideias neoliberais que defendem como características das políticas sociais: a privatização, a descentralização e a focalização.

O verdadeiro intento das reformas, contudo, é expresso nas próprias palavras do Ministro, quando diz que:

A reforma provavelmente significará reduzir o Estado, limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador, mas implicará também ampliar as suas funções no financiamento de atividades que envolvem externalidades ou direitos humanos básicos e na promoção da competitividade internacional das indústrias locais. (PEREIRA e SPINK, 2003, p. 23).

A oferta de serviços para a população é, portanto, inserida na garantia dos direitos humanos, agora, com a sua denominação de mínimos sociais, ou seja, focalizadamente oferecem-se apenas aqueles que são de extrema importância para o cidadão. Assim, a realidade vivenciada pela maioria da população revela a precariedade dessa oferta, à medida que as pessoas não têm acesso a todos os procedimentos médicos nos hospitais públicos; existe a falta de saneamento básico, até nas grandes cidades; e, a educação pública deixa a desejar em sua qualidade, seja pela questão de infraestrutura, de formação dos seus profissionais, dos salários pagos aos professores, e, principalmente, da garantia de permanência dos alunos nas escolas.

As orientações condutoras das reformas passaram a constar no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), cujo objetivo imediato era o de tornar a administração pública mais eficiente, sendo imprescindível a adoção do modelo gerencial,

[...], baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle de resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 10).

O discurso do governo para a promoção da reforma pautou-se na universalização do acesso aos serviços essenciais, o que era uma reivindicação histórica da classe menos favorecida e bandeira de luta de diversos movimentos sociais, isso aparentemente significaria um maior investimento nas áreas sociais. Contudo, se observa uma situação totalmente contrária, aos poucos o governo vai se desresponsabilizando por esses serviços transferindo-os aos cidadãos, adotando, assim, a política de parcerias público-privado. Aos que podem pagar são oferecidas as melhores oportunidades e aos que dependem dos “favores do poder público”, cabe-lhes a força de vontade nas longas filas de espera para serem atendidos ou recorrer a alguma Organização Não Governamental (ONG)<sup>13</sup>.

É com base na administração gerencial que o governo busca redefinir os principais setores de atuação do Estado, afetando sobremaneira a educação. Assim, eles passam a constituir-se, de acordo com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado (Brasil, 1995), enquanto:

<sup>13</sup> Recomenda-se para aprofundamento acerca do papel das ONGS e, conseqüentemente, do Terceiro Setor nas questões sociais em substituição as responsabilidades do Estado, o livro de Coutinho (2008).

1) Núcleo estratégico – setor que corresponde especificamente ao governo, sendo responsável pela definição das leis e das políticas públicas, bem como pela cobrança do seu cumprimento;

2) Atividades exclusivas – setor em que se encontram os serviços que só o Estado pode realizar, entre os quais: o poder de regular, julgar, legislar, fiscalizar, de ação policial, da compra de serviços de saúde, do subsídio à educação básica. Tem-se presente no oferecimento desses serviços a relação custo-benefício, pois “o que importa é atender milhões de cidadãos com boa qualidade a um custo baixo” (BRASIL, 1995, p. 53);

3) Serviços não-exclusivos – correspondem aos serviços oferecidos pelo Estado em atuação simultânea com organizações públicas não-estatais e privadas, por outro lado a inserção do Estado acontece pela presença nesses serviços de áreas que envolvem os “direitos humanos fundamentais”, entre os quais se destacam a educação e a saúde. Essa responsabilidade em parceria com outras organizações e/ou a iniciativa privada, abriu as portas para a criação de muitas ONGs que passaram a dividir com o Estado a oferta de muitos desses serviços, conforme indicou-se anteriormente;

4) Produção de bens e serviços para o mercado – mesmo correspondendo a um campo de atuação das empresas, o Estado se faz presente, com as empresas estatais atuando em algumas áreas para garantir os investimentos e, em momentos de acirramento da crise do capital, o Estado surge como provedor importante para evitar o colapso da economia.

Percebe-se que, a prioridade da reforma, a partir da definição de suas áreas de atuação, está diretamente relacionada ao aspecto econômico, colocando-se como secundário as questões sociais, principalmente quando o Estado divide com “outros” essa responsabilidade.

Esse aparato montado para redefinir as funções do Estado, visando atender aos interesses do capital internacional, leva os movimentos sociais, mais uma vez, a se articularem e reivindicarem a manutenção dos direitos sociais que foram sendo conquistados no decorrer das várias lutas em prol do reconhecimento de que a população excluída tinha o direito de ser atendida de forma digna pelo Estado, bem como, de participar das decisões atinentes à implementação e execução das políticas públicas.

Esse cenário foi também determinante para a expansão de um chamado terceiro setor e para que o governo começasse a defender e operacionalizar diversas políticas que, construídas na esfera federal, fossem transferidas e assumidas pelo poder público estadual e municipal, em parceria com as Organizações Não Governamentais (ONGs) e o empresariado. Com tal estratégia, a União predominantemente assume o papel de indutor-coordenador e

fiscalizador dos programas desenvolvidos e, dessa forma, incentiva uma maior participação da população para o êxito das ações, solução defendida como a melhor alternativa para diminuição das desigualdades existentes nas mais diversas localidades, bem como para o favorecimento da presença do Estado.

Para viabilizar, no entanto, essa participação mais direta dos cidadãos nos procedimentos de acompanhamento das ações, em âmbito local, são usados dois procedimentos pertencentes à administração propriamente dita: a desconcentração e a descentralização. A desconcentração se baseia na ideia de conceder certa autonomia de gestão a subunidades que são formadas dentro dos limites de uma determinada pessoa jurídica, objetivando a distribuição de atividades e resguardando uma subordinação hierárquica em relação a sua efetivação. A descentralização, mais executada em relação às políticas sociais, tem como princípio a transferência de responsabilidades a outros entes da administração integrantes da burocracia do Estado, tendo como característica a capacidade de se autogovernar, mas mantendo-se sujeito à tutela e vigilância da entidade responsável por sua criação.

Destaca-se, ainda, que esses mecanismos associados às parcerias se constituem instrumentos utilizados no processo de diminuição do papel do Estado, possibilitando a criação de novas instituições e a transformação de outras no intuito de atacar dois dos grandes problemas existentes nas dimensões política e administrativa da Reforma, que são a governabilidade, anteriormente citada, e a governança.

Nesse sentido,

[...], pretende-se reforçar a governança – a capacidade de governo do Estado – através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão. (PEREIRA, 1997, p. 19).

O MARE usou uma justificativa de que o problema para tentar se atingir um melhor padrão de governança está no fato de que a execução da maioria das políticas sociais esbarra em uma máquina pública que é ineficiente e rígida, o que traz um descrédito ao Estado, tendo em vista a pouca efetividade daquilo que é oferecido ao cidadão.

É exatamente na perspectiva de melhorar a gestão pública que é incorporada ao contexto brasileiro o modelo de administração chamado gerencial, principal objetivo da reforma do Estado<sup>14</sup>. Esse modelo exige uma forma mais ágil de administrar, com

---

<sup>14</sup> Destacam-se como principais características desse novo modelo de administração: a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente; b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle por procedimento); c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal,

características descentralizadoras e com uma preocupação maior com o controle dos resultados do que com os processos.

A educação, como área em que as determinações políticas e econômicas desenvolvidas em âmbito internacional e nacional a influenciam diretamente, como já mostrado até aqui, não fica à margem de todo esse processo de mudança que se constrói com a Reforma do Estado dos anos 90. A elaboração de metas, projetos, programas e a forma de gerir os sistemas educacionais e, nestes, a própria escola incorporam conceitos e práticas exigidas pelas transformações gerenciais advindas do modo de produção capitalista.

### **2.3 Construindo os caminhos da reforma na gestão da escola pública**

A gestão da educação se configura na concretização das políticas educacionais elaboradas e executadas no território nacional e que refletem as determinações consequentes dos acordos com os organismos internacionais, que resultaram em empréstimos e orientações técnicas para a melhoria da qualidade do ensino. Porém, esse contexto não pode ser compreendido, na atualidade, desvinculado das propostas reformistas presentes no contexto da América Latina, pois, “[...], ao longo dos últimos anos, foi se sedimentando um modelo homogêneo de gestão dos sistemas educacionais para a região, com características gerenciais e empresariais, adequado às novas exigências da sociedade capitalista” (CABRAL NETO e CASTRO, 2007, p. 15).

É exatamente no âmbito das discussões internacionais patrocinadas pelos organismos internacionais, com destaque para Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) que as novas linhas de ações para as políticas educacionais vão ser pactuadas

---

organizada em carreiras ou “corpos” de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas; d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas; e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolista, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de estado não está envolvido; f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos; g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada; h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (PEREIRA, 1997, p. 42).

pelos países dependentes dos acordos multilaterais. Não é desconhecido dos profissionais da área de educação que o grande marco dessa reconfiguração foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Com a presença de representantes de 159 países, entidades civis e organizações não governamentais, nela discutiram-se os problemas relacionados à área educacional, destacando-se os dos países que apresentavam os piores indicadores de qualidade do ensino. Os compromissos firmados por essa Conferência foram posteriormente reiterados pelos nove países em desenvolvimento, bem como, de maior população do mundo, na Conferência de Nova Delhi no dia 16 de novembro de 1993<sup>15</sup>.

O documento produzido pelo MEC, no ano de 1993, “Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” trouxe a síntese dos assuntos tratados na Conferência e as ações a serem colocadas em prática para mudar o cenário mundial e destacava algo constatado nesses países, a saber: que a educação em muitas localidades não alcançou os resultados esperados, pois ainda existiam mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos analfabetos; mais de um terço dos adultos do mundo sem acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias e que mais de cem milhões de crianças e um número incontável de adultos não conseguiam concluir o ciclo básico de escolarização (BRASIL-MEC, 1993).

Essa preocupação com o cenário mundial acerca da educação como necessidade básica tornou-se pauta de dia em praticamente todos os encontros que aconteceram para tratar sobre o desenvolvimento social e econômico dos países pactuantes da Conferência. Portanto, a questão educacional passa a ser mais uma vez compreendida como a mola propulsora para a melhoria das condições sociais, uma visão que sob o arcabouço da filosofia neoliberal coloca que:

[...] a educação é condição primordial dentre as políticas e estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural com vistas à preparação dos países em desenvolvimento para o enfrentamento da concorrência em uma economia globalizada. (CABRAL NETO e CASTRO, 2005, p. 8).

Nessa perspectiva, a educação torna-se responsável pela resolução das diferenças sociais ocasionadas pela distribuição desigual de renda e pelas consequências que isso ocasiona, pois sua oferta a um maior número de pessoas significa uma melhor formação profissional, bem como, a diminuição da pobreza. Dessa forma, a universalização da educação constituiu-se um dos mecanismos utilizados pelo Estado com o objetivo de sanar o

---

<sup>15</sup> Indonésia, China, Bangladesch, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia foram os países signatários desse pacto mundial pela educação.

déficit educacional existente no país e, também, para qualificar e reproduzir a força de trabalho necessária ao mercado de trabalho.

As reformas educacionais promovidas nos anos de 1990 passam, portanto, a expressar o preceito de que, “[...]. Todo assunto referente a questões de política social, entre eles, a reforma escolar - limita-se à aplicação da lógica custo-benefício e à ênfase na necessidade de considerar, como prioritária, a obtenção de uma crescente taxa de retorno dos recursos investidos” (GENTILI, 1998, p. 31).

No intuito de alcançar esse objetivo é que a elaboração das políticas educacionais fica sob a responsabilidade de uma equipe de técnicos, que em sua maioria não conhecem o cotidiano da escola básica. Esse desconhecimento prejudica consideravelmente a adoção de estratégias e planos de ação para melhorar a qualidade da educação oferecida em âmbito nacional, restando como solução a transferência de responsabilidades ao local (município e cidadãos) com o acompanhamento e avaliação das ações pelos que estão mais próximos de sua execução, ou seja: os gestores, professores, alunos e pais. Isso, na prática, serve para camuflar o que de fato se pretende, pois:

Os “pactos” e “acordos” firmados no contexto das políticas educacionais promovidas pelo neoliberalismo na América Latina têm se transformado numa ferramenta eficaz de legitimação do ajuste. Tais experiências visam à criação de mecanismos de mercado na esfera escolar, bem como a promover diferentes formas de descentralização e transferência institucional, as quais tendem a responsabilizar as comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais. (GENTILI, 1998, p. 65-66).

Essa iniciativa só tem sentido à medida que se garante o progresso da região em matéria de educação. Para isso, os trabalhos desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e pelo Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), através dos diagnósticos efetuados nos países da América Latina e das propostas existentes em suas várias publicações, de forte poder ideológico, tiveram como objetivo “delinear uma política educacional que tivesse continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento com a finalidade de modernizar a educação e o ensino” (CABRAL NETO e CASTRO, 2005, p. 12), sendo necessário, para isso, reformas no campo educacional que fossem capazes de ultrapassar o modelo burocrático e garantissem a eficiência dos sistemas educativos da região.

As orientações em forma de relatórios produzidos por estes organismos direcionam para a adoção de estratégias que transferem para a escola a elaboração de ações que diminuem a ingerência do Estado no provimento das condições para a manutenção dos

estabelecimentos de ensino, tornando-se parceiros desse processo a família e a comunidade do entorno escolar. Isso pode ser percebido a partir de algumas propostas, das quais se destacam:

- Sob o argumento de envolver a comunidade, maximizar a eficiência e obter os resultados palpáveis, o Banco (Mundial) propõe que a administração dos recursos da educação seja descentralizada, isto é, que os fundos sejam administrados o mais diretamente possível pelas instituições escolares, ao invés do controle pelo governo. Mais do que isso, sugere que a responsabilidade por arrecadar recursos deve ser compartilhada com a comunidade local, relativizando a responsabilidade do estado em garantir financiamento à educação (SILVA; AZI; BOCK, 2008, p. 26).
- La responsabilidad por los resultados implica que las escuelas realicen evaluaciones rigurosas sobre su funcionamiento con el fin de identificar aquellos aspectos que están limitando la participación y oportunidades de aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la propia institución educativa. En estas evaluaciones han de considerarse la participación y las opiniones de docentes, alumnos e familias (UNESCO, 2002, p. 45).
- Colaboración y apoyo mutuo entre docentes, padres y alumnos, de forma que todos estén involucrados en la toma de las decisiones que los afectan, definiendo al mismo tiempo los niveles de responsabilidad de cada uno. [...]. (CEPAL-UNESCO, 2005, p. 86).

Torna-se importante ressaltar que a incorporação dessas estratégias no cenário brasileiro teve o aval de um conjunto de entidades nacionais responsáveis pelas definições das políticas educacionais, e remontam à aprovação do Acordo Nacional de Educação para Todos, ocorrido durante a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em agosto de 1994 em Brasília. Nessa Conferência, as entidades que se fizeram presentes e pactuaram com os caminhos traçados pelos organismos internacionais foram: o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), entre outros, que aprovaram o Acordo Nacional de Educação para todos. (GARCIA, 2001).

A escola torna-se o foco principal desse “novo cenário” e a educação pública passa a ter por princípios padrões de eficiência e eficácia, e a inserção da comunidade na definição de suas linhas de ações é colocada enquanto elemento determinante para a democratização das decisões no espaço escolar.

Para ocorrer de fato, essa modificação no padrão de escola existente no país e na forma como a mesma é gerida em seu interior são exigidos procedimentos que vão ao encontro do modelo adotado pela Reforma Administrativa pela qual passa o Estado brasileiro nos anos de 1990. Incorpora-se à gestão escolar a urgência de adequar-se ao modelo gerencial de administração no intuito de desburocratizá-la e aproximá-la da comunidade a que serve. Tudo isso sob a ideologia de se garantir a melhoria dos resultados das escolas e, conseqüentemente, uma maior satisfação do público que atende. Diante disso, “a gestão de

caráter gerencial vem sendo adotada no âmbito das reformas educacionais na maioria dos países da América Latina com o argumento de que se revela uma estratégia para garantir o sucesso escolar”. (CABRAL NETO e CASTRO, 2007, p. 17).

O argumento utilizado, no entanto, serve para ocultar uma retomada da Teoria do Capital Humano<sup>16</sup> e de uma perspectiva de base empresarial para nortear os assuntos referentes às questões da escola, bem como, de mecanismos que sustentem os processos regulatórios, de financiamento e de gestão presentes no espaço escolar. A forma como essas características se fazem presentes nas escolas expressam as orientações e acordos realizados pelos organismos internacionais e os países alvos dessas políticas. Por outro lado, essa consolidação nas instituições de educação básica depende dos caminhos que são definidos pela gestão da política educacional mais ampla e das políticas envidadas por estados e municípios, colocando-as em sintonia com as propostas intervencionistas do Estado e demais organismos internacionais.

As bases gerenciais em que se firmam as formas de gestão da educação e, particularmente, das escolas públicas têm por princípios uma articulação desta com as diversas áreas que são de interesse social (saúde, esporte, lazer, cultura), não devendo a mesma ficar petrificada em ações desarticuladas das demandas do público que atende, garantindo-se a efetivação dessa articulação diretamente com a comunidade. Assim, a partir do final dos anos 90 torna-se condição de garantia de uma boa gestão a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), estrategicamente com financiamento e assistência técnica do Governo Federal, passando a promover a inserção do Planejamento Estratégico, de cunho empresarial, no contexto das escolas públicas estaduais e municipais do país, visando à otimização dos recursos distribuídos e uma melhor qualidade no ensino oferecido. Ou seja, para elevar qualitativamente a relação custo-benefício.

A gestão educacional tornou-se, portanto um dos principais eixos no processo de reformas da educação, e conseqüentemente, da escola. As Declarações formuladas nos diversos encontros realizados orientaram para uma mudança na gestão da escola, o que certamente, na concepção dos organizadores, influenciaria nos indicadores de desempenho educacionais obtidos em cada estabelecimento de ensino, estabelecendo uma forma competitiva e ranqueadora.

---

<sup>16</sup> O sentido de que através da educação garante-se as condições para a qualificação profissional do indivíduo e, conseqüentemente, para melhoria de sua condição social e aumento da economia do país constitui-se em um dos elementos que norteiam a Teoria do Capital Humano, segundo a qual “o processo educativo, escolar ou não, é reduzido á função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção” (FRIGOTTO, 2001, p. 40).

No âmbito da gestão escolar, as declarações internacionais põem em evidência exigências a serem seguidas pelos estados e municípios, bem como, pelos seus respectivos sistemas educacionais:

- a) Declaração de Quito (1991) – destaca a necessidade de promover uma transformação profunda na gestão educativa burocrática para permitir uma efetiva articulação da educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais, rompendo com o isolamento das ações educativas;
- b) Declaração de Santiago, no Chile (1993) – além de reforçar o que foi estabelecido em Quito, acrescenta que o sentido da qualidade e o desenvolvimento de uma gestão responsável devem estar baseados em resultados, para isso é imprescindível a introdução de novas práticas de planejamento e gestão, bem como, o estabelecimento de indicadores nacionais de desempenho e a criação de sistemas nacionais de avaliação dos resultados do processo educativo. No que se refere ao gestor da escola destaca que: é responsável pelo funcionamento do estabelecimento de ensino e pelos resultados de aprendizagem dos alunos; a necessidade de uma formação específica, de certo grau de estabilidade e de normas flexíveis de carreira diretiva que incluam incentivos; e, ainda, que a carreira deve ser determinada por critérios de ordem profissional, pelo reconhecimento alcançado entre os membros da comunidade escolar, pelo desempenho do seu trabalho e pela inclusão de medidas específicas para sua nomeação por concurso e/ou eleição, remoção e progresso na carreira.
- c) Declaração de Kingston/Jamaica (1996) – o principal objetivo estabelecido durante a sua elaboração foi a criação de mecanismos que garantissem a participação da sociedade nos assuntos da educação, incluindo-se a classe política, os empresários, os sindicatos, as organizações familiares e as organizações não-governamentais. O foco da gestão passa a ser centrado nos usuários dos serviços educacionais e a sua melhoria depende do protagonismo da comunidade educativa local, no intuito de encontrarem mecanismos que garantam uma melhor qualidade no funcionamento do estabelecimento de ensino, seja nos aspectos administrativos ou pedagógicos. Abrem-se as portas das escolas públicas para a busca de parcerias que visem contribuir com o desenvolvimento da escola em sua totalidade;

- d) Declaração de Cochabamba/Bolívia (2001) – reforça a tese de que o processo de gestão deve estar a serviço das aprendizagens dos alunos e contar com a participação da comunidade educacional nos assuntos referentes à escola, principalmente na busca de sua autonomia; destaca a necessidade de capacitação dos gestores das escolas, com o objetivo de torná-los aptos a liderar a elaboração e execução coletiva de projetos educativos e para que promovam a participação da comunidade; deve ser ainda, mais aberta, participativa e responsável pelos resultados alcançados pela escola. Por defender a substituição do conceito de cliente pelo de cidadão, essa declaração traz à tona o conceito de *accountability*, “que supõe uma participação ativa dos sujeitos na escolha dos dirigentes, na elaboração das políticas e na avaliação dos serviços públicos” (CABRAL NETO e CASTRO, 2007, p. 32).
- e) Declaração de Havana/Cuba (2002) – os focos estratégicos para a organização e gestão da escola propostos no âmbito dessa declaração baseiam-se em dois pontos-chaves. O primeiro refere-se ao desenvolvimento de uma cultura nas escolas para que elas se convertam em comunidades de aprendizagem e de participação, sendo necessária uma autonomia aos sujeitos da escola para que eles possam tomar as decisões pedagógicas e de gestão capaz de facilitar a colaboração entre os membros da comunidade escolar e uma maior aproximação com outras escolas e instâncias de aprendizagem, sendo fundamental para que isso aconteça “formar os diretores das instituições educativas de modo que eles desenvolvam as capacidades necessárias para dar sentido e coesão à ação pedagógica da equipe docente, facilitar os processos de gestão e mudança educativa e estabelecer um clima institucional harmônico” (CABRAL NETO e CASTRO, 2007, p. 36). O segundo diz respeito à gestão e flexibilização dos sistemas de educação para que os mesmos possam oferecer condições efetivas de aprendizagem aos sujeitos ao longo de sua vida. Nesse aspecto o foco está na pessoa que recebe os serviços oferecidos pelas unidades de ensino, incluindo a participação como elemento fundamental para que a escola cumpra de fato a sua função principal que é garantir a boa aprendizagem do aluno.

Verifica-se que são propostas formuladas para orientar tanto as políticas educacionais quanto no âmbito dessas conduzir a organização e gestão das escolas públicas, principalmente, colocando para os estados e municípios uma nova dinâmica de trabalho no

intuito de garantir a qualidade da educação e, exigindo do gestor da escola a melhoria dos indicadores educacionais aferidos pelas agências de avaliação.

A verdade é que passaram a exigir muito mais do gestor da escola, como por exemplo: um maior envolvimento nos aspectos administrativos e pedagógicos da instituição de ensino; uma formação específica, visando a aquisição de competências e habilidades para poder lidar com os problemas internos e resolvê-los sem a interferência direta dos estados e municípios; formas de otimizar os recursos da escola, garantindo o bom funcionamento das atividades do cotidiano escolar; uma articulação direta com a comunidade, no intuito de torná-la co-responsável pela qualidade do ensino ofertado, tudo isso, tendo em vista garantir o que fora proposto no âmbito de cada reunião internacional.

Essas exigências foram incorporadas ao discurso oficial, principalmente quando a maioria delas passaram a fazer parte das legislações, programas e projetos criados especificamente para conduzir as reformas na política educacional brasileira.

Pela natureza dessas políticas proclama-se que a gestão é “naturalmente” a responsável em assegurar, no âmbito da escola, a formação para a cidadania, propiciando aos indivíduos, como consequência, o acesso ao mercado de trabalho. Quando ocorre o insucesso, a culpa é do gestor, do professor, da família ou do aluno. Não se buscam, segundo Tonet (2007) as causas desse fracasso na matriz da sociedade burguesa, que é o capital sob as suas diversas metamorfoses. A culpabilidade é verificada em fatores que não são capazes de desvelar a lógica constitutiva dessa realidade, tais como: má administração, falta de recursos, desinteresse e outros.

Para Tonet (2007), a reprodução do capital exige uma igualdade formal e por outro a sua auto-reprodução por meio da intensificação da exploração da força de trabalho. Portanto, antecipa-se com fundamento nessas reflexões que a gestão não pode ser sozinha, a responsável por modificar o contexto educacional, especialmente na crise atual, em que o Estado amplia-se, cada vez mais, para responder pelas necessidades do capital em detrimento das necessidades humanas, pelas quais respondem, em parte, as políticas sociais.

### **3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: o ideal e o real na escola pública brasileira**

A construção teórico-metodológica do caminho pelo qual se conduz o estudo de um objeto é composta de partes que constituem uma totalidade que o torna compreensível, somente, no sentido da práxis. Partindo-se desse princípio, o presente capítulo constitui-se como continuidade na busca da apreensão dos fundamentos constitutivos das práticas de gestão escolar nas escolas públicas do Brasil, e, nesse contexto, nas da cidade de São Luís, numa visão articulada entre os dois fenômenos.

No presente capítulo discorre-se acerca da relação existente entre as categorias democracia, autonomia, participação e descentralização e os sentidos que as mesmas ganham no âmbito do discurso da gestão na educação brasileira. Dando continuidade, estabelece-se a relação existente entre a concepção burocrática/centralizadora e a concepção democrática de gestão escolar; destacando-se as características que norteiam cada uma delas, na compreensão de que ambas estão presentes nas formas como gestores conduzem os trabalhos das escolas. Por último, faz-se referência à fundamentação legal para o desenvolvimento das atividades inerentes a gestão da escola, a partir da Constituição Federal de 1986, da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e do Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (2006-2016), destacando-se os aspectos específicos à gestão escolar.

#### **3.1 Reconstruindo categorias: democracia, autonomia, participação e descentralização**

O desenvolvimento das práticas de gestão educacional é tanto expressão das relações sociais constitutivas de cada momento histórico e, também, fundamenta-se pelas construções conceituais construídas ou reconstruídas em cada etapa desse desenvolvimento histórico. Predominantemente, o fundamento das propostas elaboradas foi orientado pelos interesses das elites dominantes, bem como, pelas articulações, estabelecidas por meio das relações políticas dos organismos internacionais e pela luta política dos vários movimentos sociais em prol de uma sociedade justa e igualitária na qual o direito à educação com qualidade social aparece como princípio. Porém, para ser garantida pelo Estado que, contraditoriamente, está a serviço dos interesses do capital e das classes detentoras do poder, requer o entendimento das relações entre Estado e sociedade.

Não há a pretensão aqui de se fazer uma reconstrução histórico-filosófica em que essas categorias de análise, supracitadas, foram elaboradas. A apropriação das mesmas terá

como norte as relações que são estabelecidas entre cada uma delas e destas com o contexto social em que emergiu o discurso da gestão democrática na educação. Nesse sentido, podem ser explicitadas as seguintes categorias fundamentais a essa compreensão.

a) Democracia

Sabe-se que existem especificidades próprias que apontam as diferenças entre democracia e cidadania. No entanto, elas são partes de uma unidade impossível de se apartar, pois o fundamento de ambas está na natureza do trabalho que é o fundamento de toda sociabilidade humana (TONET, 2007).

A democracia, na atualidade, tem seus fundamentos na sociedade moderna ou nos fundamentos instituidores da sociedade capitalista e de seus contrapontos, em especial, as sociedades socialistas/comunistas que tentaram se opor a essa sociabilidade. No entanto, “é a forma burguesa que se institui pondo a perspectiva da emancipação política, da qual fazem parte a democracia e a cidadania” (TONET, 2007, p. 50).

Nesse trabalho não se discorre sobre essas categorias, mas não se pode negar que ambas estão presentes no ideário das atuais políticas educacionais, sob aquela forma supracitada. Assim, no debate sobre a gestão da educação, desde o final dos anos 80, um dos conceitos fundamentais que aparece vinculado a esta é o de democracia. A relação educação, gestão e democracia torna-se mais evidente no cenário educacional brasileiro a partir do momento que se começa a discutir a redemocratização do país e por consequência o acesso às políticas públicas de corte social, entre as quais a garantia de uma educação pública de qualidade social para todos. Nesse sentido, a necessidade de participação da sociedade nos assuntos internos da escola se coloca como fundamental para se romper com o autoritarismo das decisões tomadas exclusivamente pelo gestor escolar em cumprimento das determinações vindas do poder central. Porém, o gestor está subordinado às diretrizes políticas do macrosistema (secretarias e conselhos), e possui autonomia relativa para definir os rumos da gestão em sua escola.

A democracia pode ser considerada como a “[...] mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (PARO, 2002, p. 10). Sendo, portanto, elemento que deve se fazer presente em cada unidade escolar a partir da interação existente entre ela e os vários sujeitos que a constituem, mesmo diante das contradições que permeiam essas relações.

A luta pela democratização da educação faz parte da história recente<sup>17</sup> do nosso país e sua inserção no contexto escolar se constitui numa exigência da sociedade civil para consolidar a escola como espaço público de formação social. Assim,

No interior da escola, a questão da democracia apresenta-se em duas dimensões prioritárias que são concomitantemente distintas e complementares. De um lado, a dimensão da democratização das relações que se constroem internamente na própria instituição, tanto no campo da sua estrutura organizacional como no campo da ação pedagógica. De outro lado, a dimensão do papel social que ela pode desempenhar na democratização da sociedade, no sentido de definir com clareza sua contribuição específica, possível e desejável, por meio das relações que mantém com outras instituições e com o Estado, em sentido estrito, e realizá-las efetivamente. (HORA, 2007, p. 31).

Isso significa o reconhecimento da escola como espaço social que deve ser organizado a partir daquilo que professores, alunos, pais e a própria comunidade esperam de sua função social. Não é apenas a aprendizagem do conhecimento historicamente construído pela humanidade que deve ser incorporada ao cotidiano da escola pública, mas deve se criar um espaço privilegiado para se discutir sobre a realidade de homens e mulheres que vivem sob a égide do sistema capitalista, servindo como possibilidade de criação de condições reais da superação das desigualdades. Porém, essa mesma escola encontra resistência, vivencia alguns conflitos e propósitos educativos que se contrapõem entre si até mesmo pelo próprio movimento da sociedade na qual se instituiu.

Essas condições, tendo por base a educação, podem ser resultantes da luta pela democracia, pois à medida que se obtêm o maior número de conquistas democráticas, como acesso e permanência na escola pública com qualidade social, as práticas educacionais, entre elas a de gestão da escola, podem pautar-se na afirmação da liberdade de opiniões, visando o engajamento no espaço público, do coletivo de sujeitos para sua realização. O que não significa que os conflitos desaparecerão e que mudanças não sejam possíveis.

Desse modo:

O fazer democrático no interior da escola realiza-se pela transformação das práticas sociais que ali se constroem, tendo como foco a necessidade de ampliar os espaços de participação e de debates, preservando as diferenças de interesses entre os diversos sujeitos e grupos em interação, criando condições concretas para participação autônoma dos variados segmentos, viabilizando, nesse processo, horizontalidade das relações de força entre eles. (HORA, 2007, p. 31-32).

Na gestão da escola a democracia não deve aparecer apenas na forma de discursos daqueles que exercem a função de gestor, ela precisa ser concretizada com atitudes globais e

---

<sup>17</sup> No artigo “Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar”, Marques (2006), cita três momentos marcantes nos quais o discurso sobre a democracia permeia os debates na educação. O primeiro momento acontece nos anos 30, no qual a democratização da educação está atrelada ao debate sobre a garantia de acesso à escola pública às crianças de 7 a 14 anos; o segundo, nos anos 80, em que são pontos centrais: a descentralização/municipalização, a eleição direta para dirigentes escolares e a criação dos Conselhos Escolares; e, o terceiro, nos anos 90, com foco para as relações internas das escolas que deveriam ser democráticas, com a participação da comunidade escolar em sua gestão.

coletivas que sirvam para fomentar a igualdade dos direitos sociais, bem como para a formação crítica dos sujeitos, no intuito de que para estes a educação não seja utilizada apenas como formadora da mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Portanto, apesar de se saber que na sociedade capitalista torna-se impossível uma educação *omnilateral* e humanizadora, vislumbra-se desafiar essa lógica mercadológica das relações sociais e da visão liberal de democracia, favorável, predominantemente, às elites, para se construir um projeto de educação que represente a formação integral do ser humano.

Mais que fazer da democracia o espaço delimitado de representação e de participação políticas, ela é, para, além disso, um processo de

[...] aprendizado por meio da organização política dos grupos sociais na luta por direitos ou por novas formas de relacionamento social, de modo que a educação adquira uma amplitude e um grau de complexidade que transcende os limites da escola: os sujeitos educam-se na vida, na luta e no trabalho, sendo que a escola não só gera as condições de acesso ao conhecimento historicamente construído, mas precisa estar em processo de permanente atualização para acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade e redefinem constantemente seus objetivos. (SCHLESENER, 2006, p. 181).

É desta forma que se produzem as relações sociais tendo em vista uma gestão democrática.

#### b) Autonomia

Uma das exigências para a existência de uma gestão democrática na escola é a garantia de sua autonomia político-administrativa, pedagógica e financeira. Mesmo sendo considerada apenas de forma relativa, tendo em vista que a organização escolar obedece a normas e critérios de funcionamento que são definidos interna e externamente, a existência da autonomia possibilita o desenvolvimento de condições que podem garantir o cumprimento dos objetivos educacionais em articulação com os anseios da comunidade. Porém, não se pode esquecer que toda relação no âmbito da escola é sempre uma relação de poder, pois os projetos educativos estão em disputa dentro e fora da escola. Assim:

Medidas como a concessão de autonomia, [...], configuram uma tendência nas diretrizes internacionais que orientam as reformas recentes das redes de ensino, estabelecendo que o bem social educação pode ser determinado pelos resultados das negociações dos indivíduos entre si, dependentes de seus próprios recursos e competências, sem mais a presença compensatória e redistributiva do Estado democrático social. (MUNIN apud MARTINS, 2002, p. 97).

Existe, nesse sentido, um paradoxo no entendimento do que seria a autonomia no campo da educação, pois a sua concessão não significa a retirada do Estado em assegurar a manutenção da educação e do funcionamento da escola, mas sim em oferecer aos gestores as condições favoráveis para decidirem, no seu âmbito, a melhor forma de funcionamento para atender as expectativas dos sujeitos na busca pela educação que esta oferece.

A autonomia da escola deve, pois, ser entendida de acordo com Paro (2001), a partir de duas dimensões complementares: a autonomia pedagógica e a autonomia administrativa, na qual se insere a autonomia financeira. A primeira deve ser compreendida como “um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e os métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar” (PARO, 2001, p. 113); e, a segunda “significa a possibilidade de dispor de recursos e utilizá-los da forma mais adequada aos fins educativos. [...]” (PARO, 2001, P. 113). Acrescenta-se ainda que ambas estão imersas na política, portanto são conquistas e não doações do poder público.

A obediência àquilo que é determinado pela União, pelos estados e municípios, tem, contudo, impedido, parcialmente, o exercício da autonomia da escola, pois as relações internas são, também, determinantes do tipo de autonomia a que se almeja no PPP e demais órgãos da gestão escolar. E, ainda, no que se refere à seleção dos conteúdos a serem trabalhados já existem parâmetros determinados acerca do que deve ser apreendido, baseado nas diretrizes curriculares nacionais, bem como, em diretrizes para formação dos educadores. Sobre os recursos financeiros, pode-se afirmar que a sua utilização depende dos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), pelos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação e pelas secretarias de educação, assim, muitas vezes o que é disponibilizado não atende às necessidades de manutenção da escola.

Em um contexto que se busca uma gestão democrática da escola:

A autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. A autonomia é o oposto da uniformização. A autonomia admite a diferença e, por isso, supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mais em constante intercâmbio com a sociedade. (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 47).

Nesse contexto de relações complexas e contraditórias, o trabalho desenvolvido pelo gestor que possui um comportamento crítico e um posicionamento político a favor das classes populares, diante da relativa autonomia que decorre da relação Estado, sociedade e escola; das forças que estão no poder e seus interesses, pode atender melhor as demandas e necessidades da comunidade escolar.

A própria definição dos critérios de escolha dos gestores, por indicação<sup>18</sup>, tem impedido o desenvolvimento da autonomia. Sendo assim, as ações implementadas pela escola, mesmo que partam da comunidade, dependem do aval das secretarias de educação, dos prefeitos e/ou governadores. Porém, mesmo se sabendo que não é uma eleição direta que

<sup>18</sup> Com poucas exceções, nos municípios do Estado do Maranhão, entre os quais São Luís, o exercício da função de gestor escolar está atrelada a indicações de padrinhos políticos.

dirá se a escola é autônoma, democrática e aberta à comunidade, esta pode oferecer meios para que isso aconteça.

Um exemplo na busca de uma prática escolar autônoma, mesmo diante dos impedimentos que existem para sua materialização, está no contexto educacional brasileiro, vinculado às formas de escolha, implantação, consolidação e funcionamento dos Conselhos Escolares, bem como na elaboração e execução do PPP das Escolas, nos quais a participação da comunidade escolar se constitui como importante passo para a democratização dos processos decisórios, por meio da partilha do poder. Apesar de se saber que a mera constituição de um Conselho com a presença da “comunidade” não signifique partilha do poder, pois, por vezes, essas relações são clientelistas e as formas de eleição aos cargos também.

### c) Participação

Igualmente às outras categorias, não é nossa intenção trabalhar a etimologia do termo participação. A importância no contexto deste trabalho ocorre devido a sua relação com a gestão democrática da escola pública, tendo em vista que se constitui mais uma das exigências da sociedade civil em sua relação com o Estado (esfera política) no processo de democratização do espaço escolar, mesmo que a primeira não esteja separada do segundo. Dessa forma, corresponde à possibilidade de luta por emancipação, diante da história de submissão e exclusão da qual a maioria dos que estão na escola pública faz parte. Entende-se como possibilidade e um vir-a-ser, porque segundo Boron:

O imperialismo não se transformou em seu contrário, como nos propõe a mistificação neoliberal, dando lugar a uma economia ‘global’ onde todas as nações são interdependentes. Continua existindo e oprimindo a povos e nações, e semeando a dor, destruição e morte com sua passagem. Apesar das mudanças conserva sua identidade e estrutura, continua desempenhado sua função histórica na lógica da acumulação mundial do capital. (BORON, 2004, p. 142)

Entre o ideal e o real há, todavia, um longo desafio, pois a realidade objetiva, segundo Tonet (2007) segue caminhos próprios, geralmente contrários à realização do ideal emancipador. Nesse sentido, não cabe dúvidas, pois é preciso que a escola, por meio de sua gestão democrática, desvele todo o contexto onde ocorreram as determinações da política de educação para que a gestão possa vir a ser um dos instrumentos mediadores dessas mudanças sociais. Pois, sendo construída por sujeitos que pensam e produzem, uma vez que fazem parte de um mundo em movimento, pode-se afirmar que “é pela participação que o indivíduo desenvolve a consciência do que é como pessoa, mobilizando suas energias e sua atenção como parte efetiva de sua unidade social e da sociedade como um todo” (LÜCK, 2006, p. 62). Dessa forma, a realidade participativa está presente no cotidiano de cada pessoa, nas relações

familiares, na convivência em comunidade, no trabalho, na escola, integrando-se em sua formação enquanto ser no conjunto das relações sociais estabelecidas.

A defesa pela participação dos sujeitos nas esferas sociais está presente nos discursos dos grupos que possuem um posicionamento progressista, que buscam a verdadeira democratização dos espaços; e, contraditoriamente, nos discursos de seus opositores, contrários aos avanços obtidos pela organização e luta popular. A partir desses pontos de vista, ela tanto pode ser utilizada como instrumento para libertação e luta pela igualdade de direitos; quanto como para controlar as ações dos indivíduos dentro de uma determinada estrutura, mantendo-se a hierarquia e o exercício do poder de decisão.

Mesmo diante disso, é por meio da participação que o envolvimento e o compromisso de todos se torna realidade. As pessoas, independentemente de sua condição social precisam se unir diante dos objetivos comuns em prol de uma sociedade mais democrática, na qual os serviços de qualidade estejam disponíveis para todos, até mesmo para aqueles que não dependem da “bonança” do poder público.

No cenário educacional, a participação não é um tema novo. Santos (2005) resgata em seu trabalho alguns momentos em que a temática da participação se apresenta no contexto da política educacional brasileira. A exemplo, cita o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) – 1975-1979, no qual durante os governos militares a participação aparece como um dos eixos estruturantes, contudo está restrita ao discurso teórico em virtude do controle exercido por aquele regime. Nos anos 80, a participação se apresenta como exigência do planejamento participativo, vinculada à ideia de que a educação deveria estar comprometida com a formação da consciência crítica, sendo esta, um passo necessário à participação política.

Por sua vez, no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989 (I PNDNR), no governo Sarney, intensificou-se o discurso da participação na área educacional a um ponto definidor, visto que a maioria dos problemas existentes na educação são causados pela falta de participação nos momentos de decisões políticas. Na década de 90, diante da lógica neoliberal de diminuição do papel do Estado nas políticas públicas, a participação se apresentou como elemento decisivo para a busca da qualidade da educação, transferindo-se parte das responsabilidades do Estado com essas políticas para a sociedade, que passou a assumir responsabilidades financeiras e materiais, para que se alcançassem os objetivos educacionais.

Longe de ser uma determinação dos que estão alheios ao cotidiano escolar, a participação, no entanto, é um direito da sociedade, tendo em vista que a escola pública é

mantida com os recursos da tributação e de outras fontes de financiamento público, produtos do trabalho socialmente realizado, e, nesse caso, o seu funcionamento não deve ser de responsabilidade exclusiva do gestor escolar, particularmente quanto ao financiamento. Os professores, os pais, os alunos e demais membros da comunidade têm que se envolver no processo de elaboração e execução das propostas político-pedagógicas da escola e no seu Conselho, tendo em vista que os mesmos são, também, responsáveis pelo êxito dos trabalhos desenvolvidos por esta instituição. Contudo, essa participação não significa se responsabilizar por aquilo que é obrigação do Estado, ou seja, pela manutenção orçamentária e de recursos humanos para atender de forma qualificada socialmente cada cidadão que busca o acesso a educação como direito social.

Algumas situações em que a participação acontece nas unidades de ensino, ainda, são restritas apenas às reuniões para receber o resultado final do desempenho dos alunos e ouvir as reclamações sobre o comportamento. Predominantemente, não existe uma preocupação da gestão escolar em trazer para o interior da escola a família. É senso comum ouvirem-se declarações como a de que “pai de aluno e aluno não devem opinar sobre o fazer administrativo e pedagógico da escola. Isso cabe aos gestores e professores”. Enquanto se difundir essa ideologia, dificilmente a escola será um espaço em que a verdadeira participação aconteça.

#### d) Descentralização

As políticas sociais no contexto neoliberal, de acordo com a correlação de forças entre as classes sociais; o grau de consolidação da democracia; nas relações entre Estado e sociedade, da política social de cada país; das relações com os organismos internacionais e as diretrizes emanadas destes; e, da política econômica, se transformaram em ações pontuais e compensatórias, prevalecendo para a execução dessas políticas o trinômio: privatização, focalização e descentralização. (BEHRING e BOSCHETTI, 2007).

Hoje, no contexto educacional, a descentralização é percebida como uma das grandes alternativas para a democratização da gestão escolar. Contudo, conforme se disse anteriormente, não é um processo que ocorre apenas na educação. Durante os anos 90, ela se tornou uma tendência mundial envolvendo outros setores e sua principal proposta é deixar o poder de decisão mais perto de quem conhece a realidade a fim de tomarem as decisões que melhor se adéquem ao cotidiano de cada instituição. Ou esperar que a situação seja solucionada.

Essa medida acontece no contexto da redefinição das políticas educacionais, em decorrência das propostas de modernização do Estado, e se realiza fundamentalmente por

meio da desconcentração do poder das decisões das mãos do Estado e da descentralização para as esferas administrativas dos estados e municípios, visando romper com o modelo burocrático, clientelista e autoritário do período militar – segundo as teses reformistas no Brasil, no qual as decisões eram centralizadas na esfera da União<sup>19</sup>.

Isso pode ser pensado como um jogo de consensos e consentimentos:

[...] um processo de distribuição, de redistribuição ou de reordenamento do poder na sociedade, no qual uns diminuem o poder em benefício de outros, a questão reflete o tipo de diálogo social que prevalece e o tipo de negociação que se faz para assegurar a estabilidade e coesão social – daí sua relação com o processo conflituoso da educação nacional. (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 134).

Quando se analisa a proposta de Reforma do Estado Brasileiro, especificamente o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE-1994), percebe-se que a descentralização proposta corresponde ao processo de privatização, com a transferência para a iniciativa privada dos serviços e dos patrimônios sob gestão do poder público; de transferência de serviços de responsabilidade do Estado para o setor privado, sendo subsidiado pelo poder público; e, de participação da sociedade civil na gestão pública e no controle e acompanhamento social das ações executadas pelo Estado, sob a forma de terceirização. Portanto, constitui-se num processo de desobrigação do Estado em relação as suas tarefas, transferindo-as paulatinamente para a sociedade e gerando uma falsa ideia de democratização das decisões<sup>20</sup>, contribuindo, ainda, para fortalecer um suposto “terceiro setor”.

O significado do movimento em prol da descentralização para a escola pública brasileira é indiscutível, pois em virtude das suas particularidades quanto menos se depender do poder central para implementar políticas que objetivem a democratização da gestão e a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, mais os resultados serão promissores. Além disso, de acordo com Lück (2006, p.41-42),

Esse movimento está relacionado a vários entendimentos: a) de que as escolas apresentam características diferentes, em vista do que qualquer previsão de recursos decidida centralmente deixa de atender às necessidades específicas da forma e no tempo em que são demandadas; b) de que a escola é uma organização social e que o processo educacional que promove é altamente dinâmico, não podendo ser adequadamente previsto, atendido e acompanhado em âmbito externo e central; c) os ideais democráticos que devem orientar a educação, a fim de que contribua para a correspondente formação de seus alunos, necessitam de ambiente democrático e participativo; d) a aproximação entre tomada de decisão e ação não apenas garante a

<sup>19</sup> Casassus (1995) faz uma distinção entre desconcentração e descentralização. Em relação à primeira coloca que corresponde a “uma perspectiva e uma política que reflete os interesses do poder central, com seu desejo de levar as decisões para mais perto do lugar em que ocorre o ato educacional”; e, a segunda “é uma perspectiva e uma política que reflete os interesses do poder local”.

<sup>20</sup> Porém, mesmo o processo democrático tem suas contradições, jogos de poder e interesses que se explicitam ou não.

maior adequação das decisões e efetividade das ações correspondentes, como também é condição para a formação de sujeitos de seu destino e a maturidade social.

Torna-se de grande importância a participação dos diversos segmentos sociais da escola para que ela consiga desenvolver uma prática de descentralização das ações pautada numa concepção democrática de gestão escolar, por meio da qual a articulação com a comunidade seja o eixo norteador das ações desenvolvidas pela escola, sem, contudo desobrigar o Estado das suas responsabilidades para com a manutenção e desenvolvimento do ensino. Isso romperá com a compreensão comumente apresentada de que a descentralização serve para “minimizar problemas como evasão, repetência, baixo nível de participação da família e da comunidade na vida escolar, etc...” (GARCIA, 2001, p. 32). Muito mais do que isso, representa a materialização do desejo popular em fazer da escola pública um espaço de formação social e política visando à construção coletiva de um projeto de escola que possa atender aos anseios sociais de democratização das oportunidades que contribua para a melhoria da qualidade de vida para todos.

### **3.2 Gestão burocrática/centralizadora *versus* gestão democrática: um dilema no contexto escolar**

A emergência da gestão democrática no contexto da educação brasileira trouxe uma preocupação com o modelo centralizador de gestão que norteava as práticas empreendidas nas escolas por aqueles que estavam no cargo de gestor escolar. A repentina necessidade de se mudar uma postura historicamente adotada para manter o controle e a centralização do poder nas mãos de um único sujeito, fez, aquilo que seria uma nova dinâmica de funcionamento do espaço escolar, tornar-se um grande dilema para os educadores e estudiosos da educação.

O contexto de institucionalização da democracia no Brasil e do debate crítico acerca da qualidade da educação pública<sup>21</sup> como instrumento para garantir a formação de uma sociedade que compreendesse a realidade em sua dimensão mais ampla, a partir de um trabalho instituído nas escolas públicas, também contribuíram para o repensar das formas comumente utilizadas de se gerir a escola mantida pelo poder público nos âmbitos Federal, Estadual e, principalmente, Municipal, tendo em vista que este último é responsável pelo grande número de matrículas existentes no país e trabalha mais próximo à comunidade.

---

<sup>21</sup> Destaca-se que neste contexto estão inseridas as lutas promovidas pelas várias entidades representativas dos educadores, através dos Fóruns Nacional, Estaduais e Municipais, quando das discussões para elaboração da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), a serem comentadas no decorrer do trabalho.

Contudo, a influência maior veio no contexto político da modernização conservadora, em que o Banco Mundial passa a recomendar que o Estado esteja mais próximo do povo.

Explicando a tradição em que se pauta as práticas de gestão implementadas nas escolas públicas do Brasil, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), são claros ao afirmarem que as diferentes modalidades em que se materializa a gestão escolar, dependem da concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos, ou seja, das alternativas de superação do que é criticável no que existe. Assim, situam a concepção técnico-científica, também conhecida como concepção burocrática/centralizadora e a concepção sociocrítica, ou, gestão democrática da escola, como as que permeiam a ação dos gestores escolares.

No âmbito da educação pública, por mais que na última década tenha se desenvolvido toda uma estratégia democratizante que resultou das lutas e da conjuntura social e econômica, expressas na própria legislação educacional, para a realização desse processo de gestão escolar, notam-se atitudes que remetem à concepção burocrática/centralizadora de gestão. Desse modo, observa-se uma organização do poder de forma verticalizada; uma hierarquia a ser seguida, na qual a participação muitas vezes depende da permissão do gestor da escola; um fluxo de informações restrito a pequenos grupos de professores e técnicos, como se existisse uma tendência a privilegiar determinados sujeitos; uma rígida racionalização dos recursos financeiros e de gastos com equipamentos e recursos pedagógicos. Estes últimos, em muitas realidades, são objetos inacessíveis, controlados ou negados pela direção da escola. Essa forma de gerir a escola tem por base, ainda, o modelo patrimonialista e empresarial nos fundamentos do taylorismo/fordismo, adotado pelas organizações capitalistas, que visam ter maior lucro com menor desperdício. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 327), caracterizam essa forma de gestão escolar do seguinte modo:

- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar;
- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns tem mais autoridade do que outros;
- Ênfase na administração reguladora (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar;
- Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras;
- Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

Essas características remetem à ideia anterior, porém ainda presente em nossa realidade, de que “o bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central [...]” (LÜCK, 2006, p. 35). Ou seja, como instituição a serviço do Estado, devendo a ele prestar contas das ações que executa.

Em contraposição a esse modelo veio se reivindicando, principalmente, a partir do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, a gestão democrática da escola, que se baseia em um processo no qual:

[...], o poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, **envolve gestores, professores, pais, alunos e demais sujeitos do processo educativo**, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos não significa que um seja mais do que o outro, pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. (BORDIGNON e GRACINDO, 2000, p. 151-152, **grifos nossos**).

Tal perspectiva não se concretizou de fato em nossa realidade educacional, mesmo assegurando que a participação de um número maior de sujeitos envolvidos no cotidiano da escola pública, para discutir os seus problemas e propor as possíveis soluções são salutares. Considera-se, ainda, que a busca da autonomia da escola, mesmo que relativa, em relação às demandas advindas do poder central para se garantir a consecução de objetivos pautados nos anseios da comunidade; a divisão de poder, capaz de propiciar a distribuição de responsabilidades na gestão da escola; o envolvimento mais amplo dos gestores, professores e técnicos com as questões da comunidade na qual a escola se encontra significam uma mudança de postura nas práticas existentes para se conduzir as ações da escola e o rompimento com a ideia de que existe uma pessoa que “ganha” para se preocupar especificamente com a gestão.

A gestão da educação, no entanto, não está isolada do contexto das transformações sociais mais amplas que se operam no âmbito econômico, no papel do Estado, nas novas regulações do mundo do trabalho e, ainda, da tão apregoada ideologia da sociedade do conhecimento (FERREIRA, 2006). Reitere-se, ainda, que as leituras acerca desse contexto são divergentes, contraditórias, como o são as concepções acerca das relações entre educação e sociedade, educação e produção da existência social, educação e modelo econômico ou ainda qual o profissional indicado a gerir esse processo e como deve ser a sua formação. Destaca-se ainda que mesmo a escola sendo de classe, ela não está isenta de seu papel preponderante: a formação de homens e mulheres em sua ampla dimensão. Este é um desafio não só para gestores, mas para todos os profissionais dedicados a educação.

Quando a gestão escolar vislumbra colocar-se como mediadora da formação de sujeitos tendo em vista a produtividade, nesse sentido, ela não será democrática. Portanto, é preciso que as novas práticas se fundamentem em uma concepção democrática de gestão que possua como características:

- Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopedagógicos e pedagógicos da escola;

- Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela;
- Qualificação e competência profissional;
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais;
- Acompanhamento e avaliação sistemáticas com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões;
- Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados;
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações. (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 327).

Para corroborar com a análise de que a gestão burocrática/centralizadora e a democrática nas escolas se confrontam, Sander (2007) em um livro que resgata a genealogia da gestão escolar no Brasil considera que esta se constitui a partir de alguns modelos administrativos:

1) administração para a eficiência econômica – baseada nos princípios da escola clássica de administração, que tinha como elemento norteador a capacidade de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos disponíveis. Com base nisso “os protagonistas da eficiência, [...], pautam suas concepções e ações pela lógica econômica, pela racionalidade instrumental e pela produtividade operacional”. (SANDER, 2007, p. 77);

2) administração para a eficácia pedagógica – derivada da escola comportamental de administração a partir do movimento das relações humanas, sua preocupação quando aplicada à educação se relaciona aos mecanismos que são adotados para se atingir os objetivos propostos no campo pedagógico das instituições escolares;

3) administração para a efetividade política – de acordo com esse critério, a escola busca assegurar o cumprimento das demandas políticas e educacionais originadas no seio da própria comunidade, nesse sentido:

[...] quanto maior o grau de participação solidária dos membros da comunidade, direta ou indiretamente comprometidos com a gestão da educação, maior será sua efetividade ou sua capacidade política para responder concretamente às necessidades e aspirações sociais. [...] (SANDER, 2007, p. 81).

A existência de características que fazem parte da gestão burocrática/centralizadora no contexto das práticas de gestão democrática demonstra que esse processo de mudança é muito complexo, pois a maioria dos sujeitos que estão no exercício das funções de gestores escolares ainda se sentem como pessoas escolhidas para fazer cumprir em primeiro lugar aquilo que é determinado pelas secretarias Estadual e/ou Municipal de Educação e, em segundo lugar atender às reivindicações da comunidade escolar. Esse posicionamento está diretamente relacionado às relações que conduziram o gestor ao cargo de direção escolar, pois em virtude de ser nomeado para ocupar um “cargo de confiança” dificilmente poderá se opor ao que é determinado pelos que estão na ponta das decisões.

Portanto, qualquer decisão tomada no interior da escola significa a manutenção, ou não, do cargo que ocupa. No entanto, a eleição direta para esse cargo também não implica democratização das relações, pois a escola não é um bloco monolítico e tem, no seu interior, o espectro da luta de classes.

A maioria das ações políticas voltadas às escolas, ainda, é decidida fora do espaço escolar, e sem a participação direta da comunidade em sua discussão, elaboração e execução. Em muitos casos os membros da escola são apenas informados sobre aquilo que vai acontecer e perguntados a respeito de sua “disposição em colaborar” com a melhoria da qualidade da educação da escola em que trabalham. Um exemplo típico é o caso da participação dos pais nas escolas em que os seus filhos estudam. Contudo, o que se apresenta, de fato, é apenas um compartilhar daquilo previamente definido e não um processo democrático de decisão. Entretanto,

[...]: há uma sutil, porém essencial diferença entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão. O que vem sendo posto pelas políticas de governo é o primeiro conceito, como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de “boa vontade” que se interessem em “salvar a escola pública”. Para compartilhar a gestão não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes desse quadro. É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade escolar que, na forma de gestão compartilhada, irá buscar os meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola. (MELO, 2000, p. 246).

Condizente com as reflexões de Silva, 2006, as ‘políticas’ para educação, nas últimas décadas, não se orientaram por um projeto de nação-ético e politicamente abrangentes, mas estas ações do Estado, predominantemente, se reduziram a programas de regulação dos sistemas e visaram maximizar a produtividade e a relação custo - benefício fundados no discurso de redução da repetência, da evasão e dos desperdícios.

A superação dessas dimensões ou orientações políticas, no campo da gestão, para que esta seja democrática, necessita de reinventar coletivamente a resistência a esse projeto de sociabilidade capitalista.

### **3.3 Gestão democrática na legislação brasileira:** uma realidade, ainda, em vias de construção

A gestão da educação no Brasil toma por base política o conjunto de orientações de organismos internacionais, visando reformas educacionais para a América Latina e Caribe, em consenso com os governos nacionais dessas regiões. Nesse ideário, explicita-se uma visão conservadora do direito à educação sob a tese da equidade, significando uma adequação das

instituições e da educação oferecida à nova ordem mundial do capital, sob o império do mercado, cujos valores têm sido, predominantemente, transpostos para educação e sua gestão: competição, relação custo-benefício, individualismo, autonomia, competências e habilidades, participação da comunidade local, parcerias, etc, representando muito mais ajustes e compensações àqueles que vivem em situações de extrema necessidade. Assim,

A concepção de justiça como equidade, nos anos 90, tornou-se uma estratégia para se manter a desigualdade dentro dos limites aceitáveis socialmente, evitando, com isso que a estabilidade política e a administração da acumulação do capital não fossem comprometidos na nova ordem mundial. (SILVA, 2006, p. 88).

Elaboraram-se, portanto, no contexto brasileiro, os instrumentos legais para a garantia da manutenção dos privilégios do capital, por meio da educação, através da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, do Plano Nacional de Educação de 2001, dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, que expressam a correlação de forças entre a elite e os movimentos sociais.

### 3.3.1 Da participação popular na Constituinte à promulgação da Constituição de 1988: o capítulo da educação.

A busca por uma gestão democrática dos assuntos da educação sempre fez parte do contexto das lutas dos vários movimentos sociais, de cunho democrático, ligados à sociedade civil, entretanto, essa reivindicação não foi rapidamente incorporada ao discurso oficial, orientado, durante o regime militar, pelo autoritarismo e controle sob as instituições educacionais existentes no país. Contudo, o processo de redemocratização iniciado no final dos anos 70 e que se prolongou nos anos 80, trouxe uma nova perspectiva para os educadores que militavam em prol de novas propostas para educação brasileira.

A esse respeito, SAVIANI (1997, p. 33) comenta que:

A situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo tornou-se alvo de crítica dos educadores que crescentemente se organizavam em associações de diferentes tipos, processo esse que se iniciou em meados da década de 70 e se intensificou ao longo dos anos 80.

Por meio de ampla mobilização, organizadas principalmente a partir de Conferências Nacionais de Educação, iniciaram-se debates para se construir uma nova política educacional para o país, tendo como ponto de partida a incorporação de um capítulo na Constituição Federal, em elaboração pelo Congresso Constituinte, específico para educação.

O conjunto de Conferências organizadas durante os anos de 1980<sup>22</sup> por educadores e segmentos ligados à educação, no processo de redemocratização do país e da realização de uma Assembléia Nacional Constituinte, foram, portanto, fundamentais para conceber os caminhos percorridos pela gestão escolar. Destaca-se, nesse intuito, a “IV Conferência Brasileira de Educação”, no ano de 1986 em Goiânia, cujo tema geral “A Educação e a Constituinte” teve como principal objetivo consolidar uma proposta dos educadores, conhecida como “Carta de Goiânia”, para o capítulo da Constituição Brasileira referente à educação nacional. Essa iniciativa constituiu-se em uma tentativa de se garantir a participação popular na redefinição de uma política educacional para atender aos reais interesses da sociedade, daí o campo de disputa presente na sua elaboração e aprovação, o que vai ser posteriormente repetido na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e na consolidação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 2001).

As propostas expressas nessa Carta se constituíram no “texto de política educacional que imprimiu a mais forte e decisiva orientação na plataforma das entidades da sociedade civil” (CUNHA, 2001, p. 96) acerca dos seus anseios para com a educação nacional, após o período do regime militar.

Destacam-se, portanto, entre os princípios a serem inscritos na Constituição: a educação como direito de todos os brasileiros, gratuita e laica nas escolas públicas; a educação pública básica comum, gratuita e de qualidade, independente de opção religiosa, sexo, cor, idade e filiação política; a obrigatoriedade do ensino fundamental com 8 anos de duração; o Estado como provedor dos recursos para assegurar as condições objetivas para garantir a obrigatoriedade do ensino fundamental; a definição de uma carreira nacional do magistério, abrangendo todos os níveis e com acesso através de concurso público; a responsabilidade dos estados e municípios na administração de seus sistemas de ensino e a participação da União para assegurar um padrão básico de qualidade comum aos estabelecimentos educacionais; a aplicação dos recursos públicos em estabelecimentos criados e mantidos pela União, estados e municípios; o Estado garantindo à Sociedade Civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis, através de organismos colegiados democraticamente constituídos; e, a garantia de formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o controle social efetivo de suas obrigações

---

<sup>22</sup> I Conferência Brasileira de Educação, em abril de 1980; II Conferência Brasileira de Educação, em junho de 1982; III Conferência Brasileira de Educação, em outubro de 1984; IV Conferência Brasileira de Educação, em setembro de 1986; e, V Conferência Brasileira de Educação, em agosto de 1988 - promovidas pelas seguintes entidades: ANPED, CEDES e ANDES.

referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis de ensino (CARTA DE GOIÂNIA, 1986).

Esses pontos foram representativos de uma luta histórica ocorrida no seio da sociedade brasileira pelos movimentos sociais que percebiam na educação a garantia de uma formação política e social baseada em princípios verdadeiramente democráticos e, conseqüentemente, como possibilidade de fazer da área educacional um campo importante para o exercício do direito à participação popular, principalmente no que se refere à gestão da escola e da fiscalização dos recursos públicos destinados a manutenção do ensino público.

Por outro lado, a intensificação do debate aconteceu de forma mais ampla, devido à representatividade das várias entidades educacionais, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>23</sup>. Destaca-se que o referido Fórum tornou-se espaço privilegiado para o debate acerca da construção de uma proposta educacional, pois contou com a participação dos intelectuais e das organizações que trabalhavam na tentativa de democratizar as discussões da educação, rompendo assim com a prática comum de decisões tomadas nos gabinetes ministeriais, sem a participação popular. Nesse contexto, a gestão da escola torna-se pauta de debate onde são questionadas as práticas burocráticas e autoritárias do trabalho dos diretores das escolas, a necessidade da adoção de eleições diretas para o cargo de direção da escola, a participação da comunidade nas decisões das escolas, a questão da autonomia da escola, etc.

A proposta do Fórum serviu para a elaboração de uma emenda constitucional de cunho popular, e, nesse sentido, o seu texto, "[...] agregou os principais pontos da Carta de Goiânia a reivindicações específicas de entidades sindicais, pesquisadores e de intelectuais. Tudo somado representou a plataforma mais avançada até então formulada no país". (CUNHA, 2001, p. 433).

O processo desencadeado com a mobilização popular no período que antecedeu a elaboração da Constituição Federal de 1988 foi de extrema importância para torná-la inovadora no sentido de se referir à gestão democrática como norte da educação pública. Contudo, esse direcionamento não foi estendido às escolas mantidas pela iniciativa privada, o que leva a considerar que:

---

<sup>23</sup> Cunha (2001, p. 432), relaciona as entidades que integraram o Fórum: Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional (ANPAE), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), União Brasileira dos Estudantes Secundários (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e Centro de Estudos em Educação e Sociedade (Cedes).

[...], não se deve perder de vista que a legislação está fortemente atrelada ao poder político mais amplo, daí por que ela pode assumir uma função controladora das ações, direcionando esforços e estabelecendo os limites nos quais se espera que o sistema educativo atue sem causar maiores transtornos aos grupos dominantes. (GARCIA, 2001, p. 72).

Mesmo considerando que o cenário apresentado durante o processo da Constituinte se configurou por uma democracia limitada, sem alterar significativamente a estrutura montada historicamente para atender aos interesses do capital e de grupos representativos, a participação popular nesse processo trouxe ganhos significativos para que a educação oferecida nas instituições de ensino públicas se materializasse como preocupação por parte dos representantes do poder público. Consequentemente, foram tomadas medidas para ampliar a oferta e para melhorar a estrutura física com a construção e/ou reformas dos prédios escolares, bem como, propiciar a formação dos docentes da educação básica. Da mesma forma, as mudanças ocorreram, também, nas práticas instituídas de gestão escolar, que garantiam a centralização do poder na mão do gestor e a permanência de um status de representante do Estado.

Registra-se que, das Constituições do Brasil, até então promulgadas<sup>24</sup> a de 1988 foi a primeira que incorporou um capítulo para educação com a participação popular em sua elaboração. E ela se deu principalmente por meio das Audiências Públicas, organizadas pela Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, sob a presidência do Deputado Federal Hermes Zanetti, do PMDB do Rio Grande do Sul e Redação do Deputado Federal João Calmon, do PMDB do Espírito Santo. Por esse motivo, a votação do referido capítulo é considerado como: “[...]. o evento que trouxe maior número de manifestantes à Constituinte durante todo o seu período” (PINHEIRO, 2001, p. 279).

Outros Capítulos, contudo, também foram objetos de constantes debates, o que gerou uma nova dinâmica de institucionalização da “Carta Magna” do país. Nesse sentido:

A grande expectativa política “dos tempos de transição” é construir uma democracia capaz de incorporar todos os brasileiros no acesso aos direitos sociais básicos. Se materializada no sonho de uma “Constituição Cidadã”, tal promessa é negada de muitos modos pela democracia de carne e osso que fomos capazes de forjar a partir de 1985 (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 145).

Essa democracia, no entanto, acabou por respaldar o direito de manutenção dos privilégios sociais dos mais favorecidos e a inserção de programas e projetos sociais de cunhos compensatórios e focalizados para atender, esporadicamente, a reivindicação social de melhoria da qualidade de vida dos menos favorecidos. Em alguns casos, é no âmbito da

<sup>24</sup> No Brasil até o presente momento tivemos as Constituições de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988.

própria educação que são desenvolvidos esses programas<sup>25</sup> para garantir o atendimento as especificidades locais e a permanência do aluno pobre na escola da Rede Pública.

Na correlação de forças apresentada durante o processo da Constituinte, ficou evidenciado que as prioridades requeridas pelos movimentos sociais não iriam ser totalmente incorporadas à Constituição, pois os interesses da iniciativa privada, também se faziam presentes no cenário em questão, portanto, “foram essas forças, o grupo ligado à escola pública e o vinculado ao setor privado, leigo ou confessional, os principais agentes do conflito **e do consenso** na Constituinte” (PINHEIRO, 2001, p. 259, **grifos nossos**).

Promulgada em 05 de outubro de 1988, a atual Constituição brasileira:

[...] ampliou e fortaleceu os direitos individuais e as liberdades públicas, estendeu o direito de voto facultativo para os analfabetos e jovens com 16 e 17 anos e enfatizou a necessidade de defesa do meio ambiente. [...].

O texto constitucional vinculou recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino e trouxe também a discussão de alguns temas historicamente polêmicos, como o repasse de verbas públicas para o ensino privado, **a gestão democrática da escola**, e o ensino de religião na escola pública (COSTA, 2002, p. 19-20, **grifos nossos**).

Em sua totalidade, no texto original da C.F. de 1988, são 38 artigos que tratam direto e/ou indiretamente de questões referentes à educação, com destaque para os artigos 205º, 206º, 208º, 209º, 211º e 214º por influenciarem na gestão dos sistemas e das escolas. Além desses artigos, convém destacar para melhor compreensão do objeto estudado neste trabalho, outros artigos que possuem uma proximidade com a questão da Gestão da Educação, assim, temos:

- Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

- Art. 23º. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

V- proporcionar meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.

Art. 35. O Estado não intervirá em seus municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto quando:

III- não tiver sido aplicado o mínimo exigido da receita municipal na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1999).

O destaque é dado em virtude da dimensão em que se insere o processo de concretização de cada elemento tratado. Assim, por ser um dos direitos sociais garantidos na Carta Constitucional (Art. 6º) a educação deve ser percebida enquanto àquele que só acontecerá de forma efetiva a partir do momento em que os setores responsáveis por sua promoção e as pessoas que estão em sua direção entenderem que a verdadeira garantia do seu cumprimento só se dará quando os sujeitos envolvidos no processo educativo tiverem a

<sup>25</sup> A esse respeito podem ser citados: o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Transporte do Escolar (PNTE), o Programa Nacional Saúde do Escolar (PNSE), o Programa Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Bolsa Família.

oportunidade de participarem democraticamente de sua execução discutindo a forma de funcionamento das instituições educativas, sejam elas públicas ou privadas, a aplicação dos seus recursos e a qualidade de sua oferta.

No contexto da escola, isso só pode acontecer com um posicionamento dos gestores, favorável à abertura do espaço escolar para a discussão de temáticas que não estejam inseridas apenas no currículo de cada área do conhecimento, pois a garantia de um direito deve nascer da própria conscientização da importância que este possui para a sociedade.

A existência de práticas que negam o acesso à educação de qualidade representa, também, a negação de um direito que foi respaldado socialmente pela Constituição. Mas, se as relações sociais mais amplas - de base da sociedade - não forem alteradas, não é a direção ou seus promotores que garantirão o cumprimento do direito a educação<sup>26</sup>.

Em relação ao artigo 23 da Constituição, deve-se refletir acerca dos meios que são utilizados pela União, estados e municípios para garantir o acesso à educação. Pois, a realidade educacional brasileira comprova que mesmo diante da dita “democratização do acesso à escola”, em sua maioria não existe uma política pública que implique qualidade da aprendizagem ao alunado. Vive-se a ilusão de que a escola que se tem é capaz de formar o cidadão no sentido mais amplo de cidadania. E, conseqüentemente, as orientações existentes no interior das instituições públicas de ensino para se garantir o acesso passam, em algumas situações, por processos seletivos visando à escolha dos alunos em melhores condições de aprendizagem, para ocupar as vagas existentes. Essa prática é, por vezes, defendida pelos dirigentes da educação em nível das Secretarias e por gestores escolares, que para garantir o bom desempenho da escola, preferem os alunos “mais bem preparados”. Isso remete a uma preocupação apenas com os resultados quantitativos a serem alcançados, medidos pelos índices de avaliação da educação nacional, entre os quais, hoje, destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que se constitui como uma das orientações internacionais sugeridas no contexto mundial da reforma do Estado e da Educação para avaliar a qualidade da gestão da educação e, também, da escola.

No que se refere à intervenção nos municípios ou estados (Art. 35, III da C.F./1988), destaca-se que um dos aspectos pertinentes à gestão é a autonomia da escola. Contudo, os recursos destinados para sua manutenção não são suficientes e, predominantemente, a gestão dos mesmos é alvo de acusação quanto ao seu mau uso ou

---

<sup>26</sup> Em nossa sociedade um número considerável de alunos matriculados nas escolas públicas municipais contribui de algum modo para o sustento da família. Isso dificulta a sua permanência na escola e mesmo que esta desenvolva ações para amenizar essa situação, muitos preferem trabalhar a estudar.

aplicação. Portanto, considera-se de fundamental importância a tomada de atitudes por parte dos órgãos competentes visando à punição de muitos governadores, prefeitos, secretários e gestores de escolas que utilizam o dinheiro público da educação em interesses particulares. Porém, o que mais se vê no Brasil é impunidade dos gestores públicos, o que apenas reforça a corrupção e o descaso com a educação oferecida nas escolas da rede pública.

As questões mais profundas, aquelas que envolvem a educação em sua totalidade, são expressas nos artigos que a tratam como direito e a partir do princípio de universalidade. Esse direcionamento, fruto da articulação de forças dos movimentos sociais e, como não poderia deixar de ser, de defensores dos interesses da iniciativa privada, norteiam no cenário educacional brasileiro as políticas educacionais e o funcionamento das unidades escolares, em todos os seus aspectos.

Merece ser destacado, nesse sentido, o Art. 205 da Constituição Federal de 1988, que diz ser “a educação direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, contudo as orientações expressas nos documentos das agências internacionais têm orientado cada vez mais a responsabilidade da família para garantir uma educação de qualidade e, conseqüentemente, a promoção de uma política privatista para a educação, com o objetivo de atender às exigências impostas pela globalização do mercado.

Segundo Gentili (1998), para que se possa compreender como a escola se privatiza requer superar a visão que isso se reduz ao simples processo de compra e venda. A dinâmica privatista decorre de três modalidades que se intercomplementam: oferta de serviços públicos com financiamento privado; oferta de serviços privados com financiamento público e, fornecimento privado com financiamento privado. Isso ainda passa pela transferência de responsabilidades públicas no campo da educação para organizações privadas que embora se digam não-governamentais e não-lucrativas funcionam à sombra do Estado; ou, ainda, o apadrinhamento de escolas sob o argumento da responsabilidade social de civis ou do empresariado, e; também, pela via da filantropia, alvo do empresariado que serve para “aliviar” os tributos pagos ao Estado.

Destaca-se, ainda, que o ensino brasileiro deve ser ministrado com base nos princípios de: igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade (Art. 206 da C.F/1988). Porém, quando no contexto da educação brasileira percebe-se que as ações desenvolvidas em cada unidade da federação não têm propiciado a efetivação desses princípios e que, em alguns casos, muitos alunos, professores e comunidade convivem sem a garantia das mínimas condições para frequentarem as escolas em que estudam ou trabalham,

comprova-se que “[...]. A democratização de seu acesso é acompanhada por uma perda de prestígio da escola pública e por indícios alarmantes de deterioração de sua qualidade” (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2002, p. 37). Essa constatação tende a beneficiar o discurso de que a escola privada possui as melhores condições de atendimento e gestão, por isso deve ser seguido o seu exemplo.

A existência do princípio que orienta para a “gestão democrática do ensino público, [...]” (Art. 206, VI – C.F/1988), expressa a síntese dos anseios dos grupos representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e, pelo Centrão, grupo ligado ao setor do empresariado educacional e das escolas confessionais. Em relação ao primeiro grupo, a proposta de gestão democrática apresentada tinha como norte a defesa de que pais, alunos e a comunidade local pudessem participar de forma efetiva das decisões acerca das ações educacionais as quais estariam sujeitos. Nesse sentido, a formação do cidadão, enquanto uma das responsabilidades da escola teria como arcabouço a presença de mecanismos que garantissem a participação desses sujeitos na gestão da unidade escolar e, conseqüentemente, dos sistemas de ensino. Contraditoriamente, o segundo grupo, defendia a ideia de que os educadores, pais e comunidades podiam colaborar com as proposições existentes acerca do funcionamento da escola, sem, contudo, sofrer interferência em sua implementação. Nesse caso, não se encontra a possibilidade dos alunos opinarem quanto ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

A permanência da gestão democrática apenas para as escolas públicas, mesmo tendo se configurado uma conquista dos segmentos historicamente comprometidos com a questão da democratização da gestão das políticas educacionais e da escola representou ao mesmo tempo uma derrota, na medida em que a sua viabilidade seria garantida “na forma da lei”, o que significou uma falta de direcionamento no como se concretizaria essa forma de gestão, ou seja, foi apenas “uma declaração de intenções, precisando de regulamentação em lei complementar (no caso, a LDB)” (OLIVEIRA e CATANI, 1993, pg. 48).

A forma inédita como a gestão democrática foi incorporada ao texto da Constituição Federal de 1988, serviu de base para a inserção dessa prerrogativa no processo de elaboração das Constituições Estaduais, e no âmbito de muitas delas:

[...] a discussão em torno da gestão democrática de uma determinada unidade escolar foi abordada sob três aspectos [...]: 1. da previsão da criação (e, eventualmente, até mesmo de sua composição) dos Conselhos de Escola; 2. da eleição dos diretores ou, eventualmente, de outra definição a respeito da forma de provimento do cargo ou função e 3. de medidas que visem facilitar a participação da comunidade escolar (OLIVEIRA e CATANI, 1993, pg. 67).

Destaca-se que a gestão democrática deve ser entendida como uma exigência para todas as escolas existentes no país quer sejam elas públicas, quer privadas, e à medida que essa prerrogativa serve apenas para as escolas públicas, fica-se com a impressão de que somente estas possuem tal necessidade. Por outro lado, dentro da gestão que ora se apresenta nas escolas públicas estaduais e municipais, percebe-se práticas em que as decisões finais são de responsabilidade do gestor da escola, e todos os órgãos colegiados existentes em seu interior não possuem a prerrogativa legal de direcionar coletivamente as ações a serem executadas. Esse problema está atrelado à forma de escolha dos gestores e na constituição dos colegiados e conselhos escolares. Assim, o gestor não tem atribuições correspondentes à sua função social na escola, mas à função que têm para o poder constituído na esfera dos estados e municípios.

Tendo em vista que a gestão da educação acontece mediante definição de atribuições, o Art. 208 da C.F/1988 faz alusão ao dever do Estado com a educação, cuja efetivação será garantida com: ensino fundamental, obrigatório e gratuito; progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; o atendimento em creches e pré-escolas; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística; oferta de ensino noturno regular; e, atendimento ao educando, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Essas atribuições se fortalecem especificamente a partir das reformas estruturantes da “nova” gestão pública e, ainda, pela transferência de responsabilidades e recursos para cada um dos entes federados, que possuem a obrigação de garantir a oferta de um ensino público de qualidade.

A indicação de que “o ensino é livre à iniciativa privada”, com o atendimento de duas condições para que isso ocorra: “o cumprimento das normas gerais da educação nacional” e “a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (Art. 209, I e II da C.F/1988), são aspectos que estão intimamente relacionados à gestão, pois se o Poder Público não consegue fazer cumprir as “normas gerais”, nem garantir a “qualidade” do ensino nas escolas públicas, que são de sua responsabilidade, e nas quais os gestores trabalham para assegurar o cumprimento de tais exigências, pode-se afirmar que nas escolas privadas isso certamente acontece com pouco controle/fiscalização. A principal preocupação da gestão nessas instituições é a competição mercadológica, bem como assegurar que as mensalidades sejam pagas e o lucro garantido ao final de cada ano letivo.

Na esfera pública, tendo em vista a situação particular que envolve cada ente federado, bem como as responsabilidades para a execução das políticas educacionais, a Constituição de 1988 estabelece que:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino:

§ 1º. A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios [...].

§ 2º. Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Existe, de fato, uma dependência técnica e financeira para a concretização da gestão dos sistemas de educação, e na atualidade isso se expressa por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>27</sup> e do Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>28</sup>, que servem de base para a realização das ações, bem como para o apoio suplementar e transferências voluntárias de recursos e assistência técnica da União aos demais sistemas de ensino (estados, municípios e Distrito Federal). Porém, a prévia definição das ações não representa a autonomia dos sistemas para desenvolverem suas próprias políticas. As mudanças dependem do conhecimento que os dirigentes possuem acerca dos problemas da sua realidade, de determinação política para agir coletivamente sobre eles e, ainda, de uma colaboração que seja capaz de superar a prática competitiva a que os sistemas e as escolas são obrigados a se envolverem para terem direito a recursos suplementares.

Por outro lado, a priorização do ensino fundamental como responsabilidade dos municípios (Art. 211, § 2º da C.F/1988) e as políticas implementadas nos anos 90 para que este nível de ensino seja acessível a todos,

[...] está justamente no fato de que existe uma conjunção de interesses advindos dos mais diversos setores sociais em torno da questão. O reconhecimento de que essa modalidade de ensino é indispensável a todos nos dias atuais aparece como um consenso, numa proposta unificadora de interesses sociais distintos (OLIVEIRA, 2000, p. 309).

Tal prioridade, não significa apenas uma resposta dos governos para efetivar educação e escolas públicas de qualidade, é antes a construção de um corpo de instituições que seja capaz de atender aos interesses dos diversos sujeitos e assegurar por parte do poder público o cumprimento do que determina a Constituição, mesmo que em muitas situações os

<sup>27</sup> O PDE corresponde a grande linha de ação do Governo Federal para o desenvolvimento de uma educação pública universal e de qualidade, contém ao todo 40 projetos e/ou programas para serem efetivados a nível federal, estadual e municipal. Porém, desde o seu lançamento em março de 2007 recebe severas críticas, entre as quais a inexistência de recursos para concretizar as ações propostas.

<sup>28</sup> O PAR é estruturado em quatro grandes dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e, infraestrutura física e recursos pedagógicos. Representa a definição de ações a serem executadas com apoio técnico e/ou financeiro do MEC para os estados e municípios, visando à melhoria dos indicadores educacionais.

“prédios” em que as unidades de ensino funcionam não ofereçam condições para que isso aconteça.

O financiamento é também um fator que influencia diretamente na dinâmica de gestão dos sistemas e das escolas, visto que a Constituição Federal de 1988 destaca que “a União aplicará, anualmente, nunca menos que 18%, e os Estados, Municípios e Distrito Federal 25%, no mínimo, [...], na manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 212 da C.F de 1988)” e, ainda, que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas [...] (Art. 213 da C.F de 1988)”.

Diante do que se vivencia na educação brasileira sabe-se que os recursos aplicados na educação não são suficientes para atender à demanda dos alunos matriculados na rede pública, bem como não garantem o mínimo de qualidade ao funcionamento das escolas públicas. Nessas condições, as orientações dos organismos internacionais são para que municípios e escolas sejam capazes de gerenciar da melhor forma possível o orçamento existente para sua manutenção, incluindo a necessidade de parcerias público-privado e de ações voluntárias a assegurar a “educação para todos”.

Finalmente, destaca-se que no âmbito mais amplo da gestão, qualquer ação da União, Estados, Municípios e escolas, deve garantir a “[...] articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis [...]” (Art. 214 da C.F/1988) e priorizar estratégias que sirvam para erradicar o analfabetismo, universalizar o acesso a escola, melhorar a qualidade do ensino na escola pública, formar o educando para o desenvolvimento de habilidades que lhe garantam condições de ser inserido no mercado de trabalho e que conduzam a melhoria da produção científica e tecnológica do país.

Cada um dos artigos existentes na Constituição Federal de 1988, são, de fato, direcionadores do desenvolvimento de melhorias significativas no modelo educacional existente no Brasil, contudo ainda faltam decisões políticas que os façam sair do papel para se concretizarem enquanto ações que beneficiem diretamente os sujeitos que buscam a educação pública.

### 3.3.2 A gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96): a regulamentação do princípio constitucional.

Na estrutura da educação brasileira, muitas foram e são as Leis, Decretos e Portarias que regulamentam o funcionamento da educação nacional. Em se tratando de leis

específicas, estão presentes no cenário educacional brasileiro as Leis 4.024 de 1961, a Lei 5.692 de 1971, a Lei 5.840 de 1968 e, a atual, Lei de nº 9.394 de 1996. No que se refere à gestão democrática da educação, é apenas esta última que trata do assunto.

Refazendo-se a histórica trajetória das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destaca-se que:

A Lei n. 9.394/1996 – LDB – pode ser considerada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isto porque somente a Lei n. 4.024/1961 estabeleceu, como aquela, normas para todo o Sistema Educacional, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto, a Lei n. 5.692/1971 e a Lei 5.840/1968, que tiveram vigência no período entre as duas LDBs, não devem ser consideradas como tal, na medida em que cada uma volta-se para apenas uma fração da educação brasileira: a primeira para a educação pré-escolar e para o ensino de primeiro e segundo graus e a outra apenas para o ensino superior (GRACINDO, 2008, p. 227).

Baseando-se em estudos de autores que discutem a questão, entre eles Paro (2001), Saviani (1997), Brzezinski (2002, 2008), Cury (2002), nesse tópico faz-se uma retomada dos artigos presentes na legislação educacional que trabalham concretamente sobre a gestão democrática nas unidades escolares. Entretanto, considera-se importante destacar que, assim como no processo da Constituinte, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, teve as discussões iniciais para sua gestação oriundas na IV Conferência Brasileira de Educação, anteriormente referida; nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) e no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Por outro lado, a ampliação do debate deu-se em meados dos anos de 1987, quando “ao definir-se a pauta do número 13 da Revista ANDE, decidiu-se que o tema central seria a nova LDB. [...]” (SAVIANI, 1997, p. 35). Segundo o autor:

[...]. Pensava-se em explicitar o sentido da expressão “diretrizes e bases”, reconstruir o seu histórico e destacar a sua importância para a educação, [...]. No entanto, à medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei (SAVIANI, 1997, p. 36).

A trajetória da LDB não diferiu muito da que foi dada ao capítulo da educação presente na Constituição Federal de 1988. Sua primeira versão, fruto dos debates promovidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e, apresentado na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo Dep. Octávio Elísio, sob Projeto de Lei nº. 1.258-C, só foi aprovado na referida casa em maio de 1993.

A demora na tramitação do Projeto no poder legislativo, cerca de oito anos, reflete a falta de compromisso do poder público para com a educação fundamentada em bases que atendessem aos interesses populares, para beneficiar a consecução dos compromissos firmados pelo governo brasileiro com os organismos internacionais. Nessa perspectiva, o

projeto aprovado em sua versão final, de autoria do Senador Darcy Ribeiro, em 20 de dezembro de 1996<sup>29</sup>, constituiu-se como de extrema importância para os interesses do capital.

No Brasil, a gestão da educação depende prioritariamente das articulações estabelecidas entre os entes federados (União, Estados e Municípios), pois de acordo com a LDB (Art. 8º) estes “organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Um dos objetivos propostos a partir dessa articulação seria a institucionalização democrática de instâncias de gestão dos sistemas, visando garantir a efetividade das políticas implementadas e a qualidade da educação pública, a partir da participação popular nos respectivos sistemas.

Comumente, existe uma separação entre as ações estabelecidas em cada nível do sistema. Muitas vezes a colaboração constitui-se de imposição, ou então, em sugestões a serem seguidas, contudo em sua maioria a condição primeira para o recebimento de recursos “extras”, via projetos educacionais, é a implantação do que é estabelecido como diretriz do governo federal.<sup>30</sup> Assim, a dependência administrativa e financeira, aos níveis superiores do poder público gera, conseqüentemente, o impedimento para o exercício da gestão democrática dos sistemas. O que é refletido, em muitos casos, nas unidades de ensino, em relação aos municípios.

É importante frisar, entretanto, que:

Um dos papéis mais importantes do município é a coordenação e apoio às escolas que fazem parte de seu sistema, na medida em que é naquela que a educação se concretiza. Um Sistema Municipal de qualidade é aquele que possui escolas de qualidade, onde seus alunos recebem o instrumental necessário e se desenvolvem para ser participantes ativos da sociedade (GRACINDO, 2008, p. 228).

Destaca-se, assim, a importância das escolas para a constituição de práticas democráticas no âmbito da educação. Esse exercício é um rompimento com a centralização que permeia as ações existentes no interior das escolas, direcionamento que se faz presente em vários artigos da LDB 9.394/96 no intuito de construir uma nova dinâmica de funcionamento pautada em uma gestão de cunho democrático. Porém, é fundamental lembrar que essa construção tem íntima conexão com o modelo de sociedade vigente.

Essa busca, entretanto, se constituiu em um dos pontos polêmicos durante a elaboração da LDB 9.394/96, reafirmando o que já estava estabelecido na CF de 1988 - Art.

---

<sup>29</sup> Não se constitui interesse deste trabalho fazer uma trajetória do processo de tramitação da LDB 9.394/96 em sua totalidade. Para saber mais sobre o assunto recomenda-se, entre tantas outras, as obras de SAVIANI (1997) e Brzezinski (2002; 2008), contidas nas referências deste trabalho.

<sup>30</sup> A esse respeito tem-se como exemplos a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e, mais recentemente, a assinatura do termo de adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e a elaboração dos Planos de Ações Articuladas-PARs, nas redes estaduais e municipais de educação, que garantem a liberação de “novos recursos” para a manutenção e melhoria da educação pública.

206, VII. A Lei estabelece em seu Art. 3º, que trata dos princípios que nortearão o ensino, em seu inciso VIII. “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. A questão central mais uma vez direciona-se predominantemente para o ensino público, no qual a gestão democrática será possível de acontecer e deixa de fora as escolas da rede privada que, por serem privadas, estão sujeitas às determinações do seu proprietário, ou seja, condicionadas pelas exigências impostas pelo mercado.

As escolas públicas, com a LDB, passaram a ser alvo de uma maior cobrança por parte da sociedade civil para que esses estabelecimentos de ensino iniciassem, mesmo que lentamente, uma mudança na sua forma centralizada de tomada de decisão apenas sob a responsabilidade do gestor da escola. Contudo, o direcionamento aos sistemas de ensino para efetivação do processo de democratização da gestão, ainda dificulta essa realização, pois tal abertura levaria a uma diminuição do poder dos gestores centrais (governadores, prefeitos e secretários) no funcionamento da escola, o que não é interessante para suas constantes pretensões políticas.

Entretanto:

A gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto das políticas dos governos. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e nos momentos de tomada de decisão. Trata-se de democratizar a própria democracia (CURY, 2002, p. 172).

Deste ponto de vista pode-se considerar como melhor espaço para se “democratizar a própria democracia”, a gestão democrática das escolas, pois por meio dela os sujeitos que participam do dia-a-dia das escolas estão propícios a intervir na sua forma de funcionamento da gestão, precisando apenas que lhes sejam dadas as devidas oportunidades de participação.

Nesse processo, para se atingir a gestão democrática do ensino público, destacam-se, ainda, sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, os princípios para nortear sua realização, expressos na LDB 9.394/96 da seguinte forma:

- 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 e equivalentes.(...)

Pode-se destacar do referido artigo, alguns elementos que são fundamentais para a concretização da gestão democrática, porém por não ser uma prática comum na realidade da maioria das escolas brasileiras foi necessária sua materialização na forma de Lei.

Como elemento inicial está a definição das normas de gestão pelo sistema e a preocupação com suas peculiaridades. É sabido que uma gestão democrática não pode acontecer sem o respeito à diversidade de opiniões dos sujeitos que contribuem para sua efetivação, nem sem o respeito às condições de cada localidade. Assim, cada Estado, Município ou escola, para consolidar essa prática, deve obrigatoriamente levar em consideração as suas particularidades. Entretanto, com decisões tomadas historicamente em gabinetes, sem a participação dos atores principais, essa “definição de normas” fica apenas sob o olhar de quem está no comando da gestão.

Há o princípio que se refere “a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola” (inciso I). Tendo em vista a importância da elaboração deste instrumento para as ações desenvolvidas e a noção de que os profissionais (gestores, professores e coordenadores) são responsáveis pelo fazer escolar, os mesmos de forma alguma poderiam deixar de participar de sua elaboração e, consequentemente, execução. Existe uma restrição desse processo aos profissionais da educação, o inciso não fala a respeito da participação dos pais, alunos e comunidade, sujeitos para os quais a escola existe e que geralmente ficam à margem das discussões sobre o seu funcionamento.

Por último, destaca-se o princípio da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (inciso II), princípio determinado até mesmo nas Constituições Estaduais elaboradas após a promulgação da CF de 1988, entre as quais Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Pará (OLIVEIRA e CATANI, 1993). Sua afirmação reitera a possibilidade de descentralizar o poder de decisão das mãos dos gestores de escolas, porém, muitos membros não são conscientes da importância desse órgão para a consolidação de práticas democráticas de gestão. Isso se deve, particularmente, a institucionalização de acordos internos para se fazer aquilo que na visão dos gestores e professores é melhor para o funcionamento da escola, sob a influência das orientações internacionais, fruto de acordos e consentimentos entre os governos e esses organismos internacionais.

Acerca dos Conselhos Escolares, a LDB cita-os como órgãos institucionais integrantes do processo de democratização dos estabelecimentos de ensino público, entretanto não existe a regulamentação da Lei maior da educação em relação a sua forma de funcionamento. Assim, tem cabido aos estados e municípios a tarefa de nortear esse funcionamento, geralmente, sob a orientação dos organismos internacionais em especial o BM.

A esse respeito Paro afirma que:

[...]. Ao estabelecer os princípios que nortearão “as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica”, esse Art. 14 é de uma pobreza sem par. O primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a “elaboração do projeto pedagógico da escola”, pudesse dar-se sem a “participação dos profissionais da educação”. O segundo (e último!) princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas do país. Além disso, ao prever a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos, [...] (PARO, 2001, p. 55).

A questão da autonomia escolar se coloca, também, como pano de fundo para a concretização da democratização da escola pública. Porém, esse discurso se faz presente não apenas nos dizeres dos educadores que lutam por essa conquista, hoje, mas, até os donos das escolas privadas defendem esse posicionamento, só que com a intenção de manter os seus privilégios econômicos e as normas de funcionamento desses estabelecimentos condicionadas às suas vontades, muitas vezes burlando a própria legislação em vigor.

Acerca da autonomia, a LDB 9.394/96 orienta para que os sistemas de ensino assegurem “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito público” (Art. 15). Contudo, tendo em vista o fato de que a constituição da escola pública se deu atrelada ao Estado, regida por normas desenvolvidas pelo Estado, a autonomia presente na escola acontece de modo relativo, pois as diretrizes pedagógicas, as características presentes em sua administração e a capacidade de gerenciar os recursos financeiros, disponibilizados pelos órgãos centrais, são aspectos que dependem *a priori* das condições estabelecidas pelos sistemas de ensino. Atrela-se, assim, a autonomia à vontade política dos dirigentes, e, em muitos casos, de acordo com as orientações expressas pelos organismos internacionais, isso representa cada vez mais a diminuição do papel do Estado na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Paro (2001, p. 57), nesse sentido, alerta para o fato de que:

É preciso, entretanto, estar atento para, com relação a autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com “desconcentração” de tarefas; e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisões.

Pode-se, portanto perceber que em matéria de assuntos que envolvem a autonomia escolar, a LDB deixa esse princípio condicionado à vontade dos sistemas que, diga-se de passagem, em sua maioria não possui a mínima vontade de transferir esse poder para as unidades de ensino. No sistema educacional brasileiro o que geralmente acontece é apenas a

desconcentração das ações executadas pelas escolas, eximindo-se o poder público de garantir a qualidade do ensino oferecido<sup>31</sup>.

As ações envolvendo a comunidade escolar, por outro lado são defendidas como a grande possibilidade de fazer a escola funcionar de forma diferenciada. Partindo-se das expectativas dos sujeitos que estão no seu interior e no seu entorno, procura-se estabelecer uma nova dinâmica aos serviços existentes. Essa participação da comunidade se constitui, também, numa luta histórica, pois, durante muitos anos a escola pública não deu oportunidade para que alunos, pais e outras pessoas que fazem parte do local em que se situa se envolvessem em seu cotidiano.

Com a LDB, as escolas passam a assumir a responsabilidade de articular suas ações envolvendo ao máximo os sujeitos, para isso traz algumas prerrogativas:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar aos pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

(...)

- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Os artigos em questão são indicativos da necessidade de uma maior participação dos diversos atores (professores, alunos, pais e comunidade externa) no processo de construção de uma escola caracterizada pela gestão democrática, pois, quando se torna obrigação da escola a formulação de diretrizes que respaldem a importância de sua função social e política, a organização pedagógica da mesma e a sua relação com a comunidade por meio da “criação de processos de integração” faz-se imprescindível. Desse modo, todas as atribuições referentes: a “informação sobre a freqüência e o rendimento dos alunos”; o cumprimento de suas metas e ações, a partir da “execução da proposta pedagógica”; a responsabilidade dos docentes em “colaborar com as atividades da escola”, principalmente quando relacionadas ao maior envolvimento das famílias e comunidade; a incumbência de “administrar o seu pessoal e os recursos materiais e financeiros”; o “cumprimento dos dias

---

<sup>31</sup> O grande exemplo desse processo é a transferência dos recursos para a compra de material permanente e de consumo para as escolas públicas através das transferências efetuadas por intermédio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal. Os recursos são baseados no número de alunos matriculados no estabelecimento de ensino e quase sempre não suprem a demanda anual da escola.

letivos, horas-aulas e do plano de trabalho dos docentes”, não serão concretizadas pela escola e sua gestão se esta não for capaz de romper com o modelo burocratizado e centralizador que ainda existe em muitas instituições escolares do país.

Mesmo com todos esses elementos que aparentemente dão uma maior dinamicidade à escola, é fundamental ter-se a consciência de que no atual contexto:

Há, pelo menos, duas maneiras de ver a gestão educacional centrada na escola. Na perspectiva neoliberal, pôr a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes da iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 295).

A partir do momento que a comunidade conquista o direito de contribuir com a gestão da escola, o Estado, encontra os mecanismos que permitem a transferência de suas responsabilidades para a esfera da sociedade civil, fato incentivado pelos organismos internacionais visando garantir a efetividade dos serviços oferecidos pelas escolas públicas.

Na visão do INEP; CEPAL; UNESCO (1995) a gestão é um processo sistemático de busca de consenso entre os diversos pólos contrários. A equidade seria o processo de compensação social e esse objetivo levaria a promoção da adequação à eficácia quanto às metas propostas e a eficiência dos meios utilizados para esse fim. Outro elemento importante para esses organismos é que a competitividade, só seria possível de ser alcançada caso o desempenho fosse norteador das políticas de descentralização e aumentassem a autonomia e a responsabilidade da gestão local. Assim, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, apregoadas pela Conferência de Jontiem (1990), serão consolidadas no âmbito da escola pelo desenvolvimento de práticas gestoras e educativas que se adéquem a essa finalidade.

É relevante, ainda, considerar que a escolha dos gestores escolares faz parte desse processo de gestão democrática e, mesmo, não tratando diretamente do gestor escolar a LDB orienta, de acordo com o Art. 67, que:

Os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (Art. 67);

I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

(...)

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

No cenário que se pretende democrático, não se pode admitir que uma função dessa natureza possa ser exercida por pessoas sem experiência docente. Pois, para se trabalhar

em prol da educação de qualidade, a partir da escola, é necessário, também, o conhecimento de sua dimensão pedagógica. Por outro lado, quando se coloca a exigência “de concurso público para ingresso no magistério” pretende-se uma efetiva participação dos profissionais da educação na consolidação de um projeto de escola em que a gestão democrática não passe apenas dos discursos existentes e, ainda, que haja diminuição da rotatividade de professores nessas escolas, uma vez que esta já se constituiu em prática de contratação temporária como forma de complementação do quadro de docentes, o que geralmente não cria uma identidade do profissional com a escola em que “provisoriamente” exerce a sua função.

E, mais especificamente considera-se, também, no caso dos gestores, o término da denominação “cargo de confiança” para ocupação dessa função. O exercício da função de gestor por docentes com experiência no magistério, e não apenas por indicação política, possibilitaria que:

[...] a direção da escola não ficasse, [...], concentrada exclusivamente na autoridade de um diretor que, sem condições objetivas de perseguir propósitos educativos, se vê compelido a atender aos ditames do Estado, sem nenhuma ligação com aqueles a quem os serviços escolares deveriam beneficiar. É neste sentido que a escolha dos dirigentes, acima de qualquer solução burocrática ou clientelista, deve passar necessariamente pela manifestação da vontade dos dirigidos, de modo a comprometer-se de fato com os que fazem a educação escolar e, acima de tudo, com os usuários diretos (alunos) e indiretos (pais e comunidade em geral) de seus serviços (PARO, 2001, p. 62).

Os dispositivos constantes na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 acerca da gestão democrática da escola demonstram a clara necessidade de encaminhamentos para a concretização desse princípio com a participação permanente dos atores sociais que “usufruem” dos serviços oferecidos na rede pública de ensino. Entretanto, se as propostas elaboradas no contexto escolar forem pensadas apenas a partir da lógica neoliberal, a inserção da comunidade na escola servirá exclusivamente para que a União, estados e municípios consigam consolidar os seus projetos de transferir suas responsabilidades para os professores, alunos e pais, tendo como ordenador desse processo o gestor escolar.

Reforça-se que a CEPAL espera do Estado o favorecimento de uma forma de gestão descentralizada

[...] que busque fortalecer a autonomia dos estabelecimentos de ensino, **suas práticas de gestão** e aumentar, assim, sua flexibilidade para adaptar-se às necessidades do meio em continuada mutação. Deve-se enfatizar a preferência por princípios operacionais de auto-regulação, liberdade e flexibilidade institucionais”(INEP; CEPAL e UNESCO, 1995, p. 191, **grifos nossos**).

A luta dos movimentos sociais organizados e a permanente reivindicação de ampliação das oportunidades na educação pública e, da mesma forma, a democratização da escola em sua dimensão mais ampla, incluindo-se o seu processo de gestão, têm se caracterizado como a mais eficaz possibilidade de concretização dos objetivos da escola

pública e, por mais que a Lei tenha sido pensada para atender a interesses específicos da reforma do Estado, percebe-se algumas mudanças no contexto das instituições educacionais que a levam a incorporar as propostas nascidas no seio daqueles movimentos sociais, entidades da sociedade civil e comunidade escolar.

Nessa trajetória de lutas, é elaborado o Plano Nacional de Educação, que remete aos estados e municípios a exigência de elaboração dos seus Planos específicos, os quais, entre tantas outras prerrogativas, traçam metas para que a gestão burocrática/centralizadora da educação seja substituída por uma gestão democrática.

### 3.3.3 Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei 10.172/2001: aspectos que norteiam a gestão democrática da escola pública.

Historicamente, a exigência de um Plano Nacional de Educação para direcionar as políticas públicas educacionais é impulsionada no contexto brasileiro a partir das relações de forças que se estabelecem no movimento em prol da participação da sociedade civil na organização da educação. Nesse sentido, “[...] o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, **lançado em 1932 por um grupo de educadores**, [...] pode ser considerado a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o País, [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 153, **grifos meus**). A partir de então uma série de tentativas para elaboração e execução de um Plano que abrangesse o todo da educação brasileira, atacando as suas principais dificuldades, foram instituídas. Porém, nenhuma delas se concretizou de tal forma que atendessem às principais reivindicações da sociedade.

Entre essas tentativas podem ser lembrados o Plano Nacional de Educação de 1962, que trazia no seu bojo um conjunto de metas de caráter quantitativo e qualitativo, e critérios para que os recursos destinados à educação fossem aplicados de modo a atender as necessidades existentes nas diversas localidades do país; e, o Plano Decenal de Educação para Todos, editado em 1993, [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003).

A prerrogativa legal de elaboração do último Plano Nacional de Educação consta na C.F. de 1988, Art. 214. “A Lei estabelecerá o plano nacional de educação [...]”; e, na LDB 9.394/96, Art. 9º. “A União incumbir-se-á de: I. elaborar o Plano Nacional de Educação, [...]” e, ainda, o seu Art. 87, § 1º, estabelecendo o prazo de um ano para sua construção, encaminhamento ao Congresso Nacional e sua posterior publicação. Essas diretrizes legais vão originar projetos diversificados para a educação nacional, entre os quais se destaca o Plano elaborado com a participação da sociedade civil. Diante disso, vão se explicitar os

interesses políticos e econômicos existentes pós anos de 1995, quando vão entrar em debate duas propostas de PNE expressando projetos de sociedade e educação distintos.

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para universalizar a educação básica. [...].

O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 98-99).

O Plano Nacional de Educação, elaborado como proposta da sociedade, organizado nos vários momentos de debates que aconteceram em fóruns específicos nos estados brasileiros durante o ano de 1997 e concretizado durante o II Congresso Nacional de Educação – II CONED, realizado de 06 a 09 de novembro de 1997, na cidade de Belo Horizonte-MG, rompe com o modelo tradicional de planejar a educação nacional às portas fechadas, nos gabinetes dos ministérios, ou então, por comissões contratadas especificamente com essa finalidade. Em sua concepção, teve

[...] como horizonte a democracia e a inclusão social, **sendo que as propostas que apresenta têm por objetivo**, fazer cumprir a Constituição Federal e, assim, dar curso às transformações necessárias para melhorar a qualidade de vida da maioria da população, a conquista da justiça e da igualdade social (II CONED, 1997, p. 3, **grifos meus**).

Esse Plano deu entrada na Câmara dos Deputados em 10 de fevereiro de 1988, e o caráter democrático de sua elaboração o validava para ser a Lei em que a participação popular refletia a preocupação dos diversos segmentos com a melhoria da educação nacional. Constituía-se, portanto, a melhor estratégia para que a sociedade tivesse as suas reivindicações atendidas pelo Estado.

No que se refere a gestão democrática, o Plano coloca que:

A gestão democrática da educação vai possibilitar a democratização do acesso e a permanência das crianças e jovens nas escolas, a valorização do profissional da educação e a educação de qualidade para todos, através da organização da sociedade e do aprofundamento da cidadania. A escola pública compete ao público, que decide sobre o projeto pedagógico com o qual todos se comprometem, desempenhando seu papel com competência e responsabilidade (II CONED, 1997, p.11).

Sua intenção é garantir que, por meio de uma gestão democrática, as crianças e jovens possam ter acesso e ao mesmo tempo permanecer o maior número de anos possíveis na escola, sendo necessário para isso uma educação de qualidade. Essa perspectiva busca romper com a prática comum de abandono que vitima milhares de alunos a cada ano, transformando-

os assim em mão-de-obra barata para garantir o sustento do capital pela exploração do trabalho.

Destacam-se entre as diretrizes e metas do PNE da sociedade brasileira (1997), os seguintes pontos referentes à gestão democrática das escolas:

**a) Diretrizes**

- ✓ Descentralizar o Estado possibilitando, cada vez mais, a autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira das instituições educacionais;
- ✓ Revogar as legislações que impedem a gestão democrática dos sistemas de ensino e das unidades escolares, buscando mecanismos para impedir o retrocesso da democracia;
- ✓ Articular democraticamente cada sistema de educação considerando as especificidades das unidades e as demandas educacionais da população;
- ✓ Estimular a discussão sobre o direito à tomada de decisão pelos usuários e profissionais da educação, enquanto exercício de cidadania, realizando campanhas, com materiais adequados, que incentivem a participação e o envolvimento das comunidades na gestão das unidades educacionais e garantindo condições adequadas (informações, locais, horários, materiais, etc.) para o exercício da gestão democrática da educação em nível local e mais amplo;
- ✓ Garantir a autonomia político-pedagógica às instituições educacionais de educação básica e superior, assegurando-lhes condições materiais e financeiras adequadas e suficientes;
- ✓ Avaliar interna e externamente as instituições educacionais, levando em conta seus recursos, organização, condições de trabalho, entre outros indicadores, em processo coordenados pelos Conselhos Superiores e Conselhos Sociais (nas instituições de educação superior) e pelos Conselhos Escolares (nas unidades escolares de educação básica).

**b) Metas**

- ✓ Realizar, a partir de 1988, eleições diretas e paritárias de dirigentes das unidades escolares e universitárias, com a participação de todos, de acordo com seu projeto político-pedagógico e administrativo, amplamente divulgado aos interessados;
- ✓ Criar no prazo de três anos, os Conselhos Escolares deliberativos, como instrumento de construção coletiva e democrática das propostas político-pedagógicas das unidades escolares;
- ✓ Democratizar, no prazo de três anos, a composição dos Conselhos Escolares pelo critério da paridade entre profissionais das escolas e usuários, garantindo-lhe a representação de todos os segmentos no seu interior;
- ✓ Garantir e incentivar, ao longo dos dez anos de vigência deste PNE, as organizações estudantis nos níveis de ensino fundamental e médio da educação básica (II CONED, 1997, p. 35-37).

Essa longa citação se faz necessária para explicitar as diretrizes e metas do Plano, como síntese da luta pela democratização da educação e da construção de um Estado democrático. Nesse sentido, a gestão democrática da educação a partir das instituições de ensino, com destaque para as escolas públicas de educação básica, é primordial à efetividade das metas. Na concepção apresentada no Plano, a gestão depende, ainda, da estreita relação das unidades escolares com a sociedade, pautando-se em práticas participativas e na descentralização do poder existente em seu interior.

O PNE da sociedade foi construído, portanto, tendo como principal elemento da gestão democrática a organização de conselhos em cuja composição fosse ampliada a participação para todos os sujeitos da escola e representantes da comunidade. Isso vai se

consolidando à medida que esse Plano funda-se no princípio da descentralização por parte do Estado, naquilo que se refere ao aspecto administrativo, pedagógico e financeiro da escola, sendo necessária a revisão de legislações que pudessem descaracterizar o processo de democratização de suas ações. Sem, contudo, retirar do Estado o caráter provedor para garantir o direito à educação.

Sabendo-se que a democratização não se realiza somente com práticas pautadas nas determinações da administração central (MEC, Conselho Nacional de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais e Secretarias de Educação), é proposto o respeito à particularidade de cada unidade de ensino, o que até então não se realizava, tendo em vista o caráter de controle de tudo aquilo que existia na escola. Entretanto, a desconstrução dessa prática só será possível se de fato realizar-se: a escolha dos gestores das escolas por meio da eleição; a construção de um Projeto Político-Pedagógico participativo, ou seja, construído no próprio contexto escolar com a colaboração de professores, alunos e pais; a realização de uma avaliação interna e externa para se saber a satisfação dos sujeitos com o cumprimento da função social da escola, que leve em conta os recursos humanos, financeiros e as condições de trabalho. Em síntese, é necessário que se alterem as relações e a correlação de forças favoráveis à gestão democrática.

Nesse sentido, é primordial compreender que:

A gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação. Nessa perspectiva, a instituição educacional deve ter como princípios fundamentais: o caráter público da educação; a inserção social e a gestão democrática, onde as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões desencadeiam um permanente exercício de conquista da cidadania. Esta última é concebida como a materialização dos direitos fundamentais legalmente constituídos, entre eles o direito à educação (II CONED, 1997, p.33)

A gestão da educação e da escola fundamentada nesses princípios estava claramente expressa no PNE da sociedade. Mais do que simplesmente sugestões para os sistemas, compreendia-se que a participação popular era primordial para se alcançar uma educação com qualidade. Contudo, essa participação não se reduzia apenas a referendar o que estava previamente definido, e sim fazer-se presente desde as discussões iniciais até a fase de execução dos objetivos e metas pretendidos.

As pretensões do governo na época<sup>32</sup>, porém, não eram as mesmas da sociedade. Mesmo diante de todo o percurso do PNE da sociedade até a sua sistematização final e envio

---

<sup>32</sup> No contexto da apreciação e aprovação do Plano Nacional de Educação, exercia a Presidência da República o Sr. Fernando Henrique Cardoso, sendo, o seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ambos seguidores das diretrizes formuladas pelos organismos internacionais, em consonância com a ideologia neoliberal.

a Câmara dos Deputados, o governo fez prevalecer uma postura totalmente autoritária, a mesma que se fez presente durante a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, e sistematizou uma proposta “paralela” para atender aos seus interesses.

Desconsiderou-se o que estava proposto no Art. 9º da LDB, de que o PNE devia ser elaborado pela União em colaboração com os estados e municípios, para que o atendimento às suas particularidades se fizesse presente não apenas nos seus planos específicos. O PNE do governo não levou em consideração as consultas populares e as propostas já apresentadas no PNE da sociedade, tendo em vista que:

[...] o plano do Ministério da Educação foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e teve apenas alguns interlocutores privilegiados, como o Conselho Nacional de Educação e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 157).

O Plano elaborado segundo as orientações do MEC e com forte influência dos organismos internacionais deu entrada na Câmara dos Deputados em 12 de fevereiro de 1998, dois dias após o PNE da sociedade, o que em si já retrata o cenário de disputa entre as duas propostas. Entretanto, mesmo com a pressão exercida pela sociedade, o plano aprovado em 09 de janeiro de 2001, sob Lei nº 10.172 foi exatamente aquele que atendia aos interesses do Governo, no qual o espaço para definição dos caminhos da educação brasileira fosse o MEC, sem levar em consideração a participação popular que pleiteava a criação de um Fórum Nacional permanente a conduzir os caminhos da educação nacional, reivindicação não atendida. Isso reforça a tese de que:

O fundamento da Lei nº 10.172/2001 encontra-se na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC. O texto assume, como fio condutor, o conhecido e esperto modo de legislar das elites: no que interessa aos “de cima” (no caso, a política do governo) temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, auto-aplicável. No que interessa aos “de baixo” e que eventualmente não tenha sido possível ou conveniente suprimir, recorre-se à redação “genérica”, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação sempre postergada (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 99).

Em relação à gestão da educação, o plano do governo, foi pautado na racionalização dos recursos e no estímulo a produtividade. Sobre a gestão das unidades escolares, encontram-se prioritariamente sete metas e diretrizes que atrelam o funcionamento das escolas ao poder estadual ou municipal.

- ✓ 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 equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade;

- ✓ Apoiar tecnicamente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica;
- ✓ Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica;
- ✓ Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização;
- ✓ Ampliar a oferta de cursos de formação em administração escolar nas instituições públicas de nível superior, de forma a permitir o cumprimento da meta anterior (BRASIL-PNE, 2001, p. 181-184).

Em relação ao que é estabelecido no Plano do MEC, este incorporou alguns elementos existentes no Plano elaborado pela sociedade. A durabilidade do Plano, pelo período de dez anos, garante uma continuidade no desenvolvimento das políticas, rompendo-se com um dos grandes obstáculos para a melhoria da qualidade da educação pública, que era o desenvolvimento de ações para deixar a marca do governo que assumia a cada quatro anos, deixando no esquecimento algumas políticas estabelecidas pelo antecessor e que em algumas experiências davam certo. Vale ressaltar que a aprovação de um Plano não é garantia de sua execução. Isso depende da correlação de forças na gestão macro e micro dos sistemas e do movimento da economia.

Interessante notar que a Lei aprovada garante a participação da comunidade para que sejam estabelecidas as normas da gestão democrática, entretanto, percebe-se que, nos sistemas de ensino e também nas escolas, essa participação não acontece de forma efetiva, pois as decisões são tomadas a portas fechadas e, posteriormente, estabelecidas para serem cumpridas por todos. Isso pode ser exemplificado com a forma de escolha dos profissionais para ocupar a função de gestor escolar, enquanto o Plano da sociedade possuía como uma de suas metas a realização, a partir de 1998, de eleições diretas e paritárias para dirigentes das unidades escolares (II CONED, 1997). O do MEC não faz nenhum indicativo nesse sentido, deixando, portanto essa responsabilidade a cargo do executivo local.

A própria autonomia administrativa e pedagógica da escola é tratada no Plano do MEC vinculada à autonomia financeira, através do repasse de recursos às escolas. Porém, a decisão naquilo que pode ser gasto esses recursos já vêm estabelecida pelo MEC nas resoluções que tratam da questão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), assim sendo, nem na definição da aplicação dos recursos a gestão é democrática e autônoma.

Para se efetivar a gestão democrática da educação devem ser garantidas, por parte do poder público, todas as condições para que a mesma se concretize. Mesmo o Plano Nacional aprovado estabelecendo que os estados e municípios organizem seus Planos específicos de acordo com suas particularidades, em muitas localidades essa determinação

ainda não foi cumprida. Dados de 2008 do Sistema de Informações dos Conselhos Municipais de Educação (SICME) indicam que mais de 50% dos 5.564 municípios brasileiros ainda não tinham elaborado os seus planos, portanto, uma das etapas para se consolidar a gestão democrática da educação pública não havia se concretizado.

### 3.3.4 Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (PDME-SL): discussões preliminares sobre a gestão democrática da escola.<sup>33</sup>

É obrigação do Município, de acordo com o que estabelece a C.F de 1988, a LDB 9.394/96 e o PNE – Lei 10.172/2001 a elaboração e aprovação do seu Plano Municipal de Educação, visando construir uma política sólida que garanta a continuidade das políticas educacionais desenvolvidas e a oferta de uma educação pública de qualidade . No caso da cidade de São Luís, o Plano Decenal Municipal de Educação (PDME-SL), ainda se encontra em sua versão preliminar. Contudo, a sua elaboração teve início no ano de 2002, a partir da constituição de um grupo de trabalho que elaborou a primeira versão do referido plano. A primeira versão do documento foi discutida com dirigentes, docentes e especialistas em reuniões, seminários, capacitações, chegando-se inclusive a realização de um “dia D da educação nas escolas” (PDME-SL, 2007, p. 6). Da primeira versão preliminar e das discussões estabelecidas com os diversos atores até o presente momento, o Plano não passou por apreciação e votação na Câmara de Vereadores para se constituir em Lei Municipal.

De acordo com o PDME-SL o seu foco principal é “[...] uma escola de qualidade que promova para todos o domínio dos conhecimentos, da cultura, da ciência, da tecnologia, da arte, do desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e, que se constitua como um espaço de humanização e socialização do aluno” (PDME-SL, 2007, p. 14). Esse deve ser o foco de todo e qualquer sistema de ensino que tem o seu compromisso baseado na democratização das oportunidades educacionais, portanto, a sua concretização não deve ser vinculada apenas à vontade dos dirigentes municipais, é imprescindível a participação da sociedade e o compromisso dos educadores para que isso se realize.

No que se refere à gestão, o PDME-SL (2007) se baseia nos princípios estabelecidos pelas legislações citadas anteriormente e destaca que para a existência de uma gestão democrática e participativa faz-se necessário que haja “dirigentes comprometidos e capazes de formular as condições básicas para um viver participativo” (PDME-SL, 2007,

---

<sup>33</sup> O título do subtópico se justifica em virtude do PDME de São Luís estar, no ano de 2009, em sua versão preliminar, assim as diretrizes, objetivos e metas pertinentes a gestão são também preliminares.

p.70); e, que envolva entre outros: livre organização dos segmentos da comunidade escolar; participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados; transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; garantia de descentralização do processo educacional; forma de escolha de diretores; fortalecimento da participação estudantil; construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico; e, luta pela progressiva autonomia da escola, através da discussão e implementação de novas formas de organização da Gestão Escolar. (PDME-SL, 2007).

O compromisso dos gestores das escolas, para a consolidação de uma gestão democrática, deve ser entendido como possibilidade de se ultrapassar as práticas tradicionais de gestão escolar presentes na esfera educacional. Nesse sentido, quando se propõe por parte dos dirigentes a implantação de condições básicas para a participação de outros atores nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, pretende-se construir uma ideia de organização descentralizada, na qual a decisão final sobre aquilo que vai ser executado não fica a cargo de uma única pessoa.

Os objetivos e metas estabelecidos na versão preliminar do PDME-SL (2007) podem ser considerados relevantes para uma gestão democrática da escola pública. Entretanto, à medida que o tempo para sua concretização se prolonga, as condições para sua efetivação ficam cada vez mais comprometidas. Alguns dos objetivos e metas presentes são provenientes do Plano Nacional de Educação (PNE) e sua inclusão serve para atender uma exigência da política educacional brasileira, respaldada pelas diretrizes internacionais para os países em desenvolvimento.

Como principais mecanismos para efetivação da gestão democrática da escola pública municipal, constata-se, no PDME-SL (2007)<sup>34</sup>, a indicação de: mudanças na estruturação dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação e do Conselho Escolar, a partir da garantia da participação dos diversos atores nas decisões emanadas desses respectivos conselhos. Nesse sentido, é primordial uma mudança nas práticas existentes, pois, em sua maioria, a participação dos pais e alunos é restrita a assinatura das atas das reuniões realizadas. Por outro lado, para que isso aconteça, é fundamental investir permanentemente na formação dos conselheiros, pois em muitos casos não existe uma compreensão da importância desse órgão na consolidação da gestão democrática.

No documento, é ressaltada a colaboração entre os sistemas de ensino, principalmente para viabilizar um trabalho educativo que atenda ao cumprimento das metas

---

<sup>34</sup> Em anexo encontra-se o quadro extraído do Plano Decenal Municipal de Educação de São Luis (2007-2016) contendo os objetivos e metas para área de Gestão Educacional.

estabelecidas no plano e, ainda, o apoio sistemático para o remanejamento dos alunos do ensino fundamental da Rede Estadual para a Municipal, atendendo o disposto na LDB 9.394/96, art. 11; V, de que o município deve atender prioritariamente o ensino fundamental e em decorrência da aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) por meio da Lei 9.424/96.

Em relação à definição de diretrizes e normas para a gestão, o plano restringe as metas a formação dos diretores, sua escolha por meio de processo seletivo e a redução de alunos a partir das orientações dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação, contudo não especifica como essas metas serão atingidas, ou seja, quais ações serão desenvolvidas pelo município para cumprir o que se estabelece no plano.

Quando o PDME-SL (2006-2016) trata a respeito da democratização e autonomia do funcionamento da escola, percebe-se o indicativo da participação dos estudantes na gestão da escola e do sistema a partir dos colegiados escolares e a constituição de fóruns, conselhos ou outras estruturas colegiadas para execução das propostas construídas pela Rede Municipal. Quando se pretende a colaboração direta dos alunos na busca da autonomia escolar, deve-se levar em consideração que as opiniões deles são baseadas nas vivências que possuem da sociedade e das relações instituídas na unidade escolar, tendo como norte a relação existente com o gestor da escola, os professores e demais funcionários e ainda com os procedimentos que são utilizados para definir o seu desempenho escolar. Assim, a aceitação daquilo que dizem significa uma mudança na cultura escolar instituída<sup>35</sup>, na qual suas opiniões, geralmente, não são levadas em consideração.

Acerca da autonomia financeira, de acordo com o PDME-SL (2007-2016) ela se constitui apenas com o repasse dos recursos às escolas, entretanto o plano não trata se esses repasses serão os já transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ou se o município criará outra fonte de repasse. As metas colocam somente o fornecimento de livros, equipamentos, material de arte e esportivo para atender à demanda da Rede, contudo esses possuem programas específicos do Ministério da Educação (MEC) para “atender a necessidade” das redes municipais e estaduais de ensino do Brasil.

---

<sup>35</sup> A cultura escolar instituída é baseada no cumprimento das normas e regras de comportamentos referendadas sem a participação dos sujeitos da escola. A esse respeito TEIXEIRA (2002, p. 25) diz que: “[...] constitui um poderoso mecanismo que busca a conformação das condutas dentro da organização, a homogeneização das maneiras de pensar e viver dentro dela, tornando-se um forte instrumento disciplinador que dispensa o controle externo, já que se encontra interiorizado pelos seus membros”.

É considerado outro componente da gestão a informatização da rede de escolas. Nesse sentido, a utilização das tecnologias da informação, é percebida como um mecanismo de integração entre as unidades de ensino e serve, ainda, para alimentar dados a respeito do desempenho escolar dos alunos matriculados nas escolas municipais. Nota-se que entre as metas estabelecidas para esse objetivo, incluem-se a formação de professores, alunos e técnicos, sem a qual não seria viável a utilização dos equipamentos para esse fim. No âmbito da gestão escolar a informática tem sido de grande utilidade para o controle dos dados quantitativos das escolas. Em muitas, esses dados não são utilizados para garantir a boa aprendizagem dos alunos.

Por último, o plano trata especificamente da gestão no âmbito da escola. Para isso se vale da ideia de que a gestão democrática e participativa deve ser pautada na integração entre a escola, a família e a comunidade. A primeira meta para se atingir o objetivo proposto traz a garantia de eleição direta de gestores através do conselho; colegiado escolar; lista tríplice ou outra forma, entretanto em outro ponto do plano fala-se que a escolha dos gestores dar-se-á por processo seletivo, encontrando-se uma contradição em relação a esse processo<sup>36</sup>, uma vez que ele reitera o fortalecimento dos Conselhos Escolares, no intuito de qualificar a sua atuação, inclusive com o acompanhamento do funcionamento das escolas, principalmente acerca da formulação e do cumprimento do seu projeto político-pedagógico.

O Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís, mesmo não aprovado, é mais uma das Leis que colocam princípios ideais para se estabelecer uma prática de gestão democrática dos sistemas e das escolas, contudo os posicionamentos de muitos gestores e o controle que os mesmos exercem sobre as instituições que estão sob suas responsabilidades têm impedido a efetivação do que é proposto na C.F, na LDB, no PNE e nos Planos Municipais formulados. Isso deixa evidente que:

Existe uma distância entre a lei formulada e o real. Na escola — “organização complexa”, regida pelo princípio da contradição” (Tragtengerg, 1978) —, as relações institucionais produzem-se na referência de suas funções sociais e no âmbito de suas relações sociais e de sua vida própria. Os atores sociais relacionam-se com dinâmica e interpretações sociais desenvolvendo suas práticas. A implantação do reordenamento da educação na ponta do sistema — a escola — ocorre nas relações institucionais, na intersecção do poder, conhecimento e cultura, e é constitutiva das práticas sociais dos atores (PINO, 2008, p. 19)

Para que o ideal acerca da gestão se torne verdadeiro é fundamental que sejam garantidas as condições para sua viabilização a partir do espaço escolar. A escola não pode mais servir apenas como instituição executora das políticas educacionais, nem os sujeitos nela

---

<sup>36</sup> Na Rede Municipal de Ensino de São Luís, o cargo de gestor de escola não é ocupado por meio dos procedimentos constantes no PDME-SL. Esse, ainda, é exercido por pessoas que são, em sua maioria, indicados por “padrinhos políticos”.

inseridos podem ser vistos somente como cumpridores das metas estabelecidas externamente e à revelia de seus interesses para que se atinja uma pseudo qualidade do ensino público.

A partir do momento que a gestão democrática aparece nas legislações que norteiam a educação brasileira, tem-se a ideia de que a sua inserção no cotidiano dos sistemas educacionais e da escola aconteceria com mais facilidade e os sujeitos responsáveis por sua materialização garantiriam as condições para sua efetivação. Contudo, mesmo sendo colocado como exigência legal da pressão dos movimentos sociais para sua realização, esse modelo de gestão ainda não acontece em sua plenitude nas escolas públicas, sendo oportuno dizer que está em vias de construção.

#### **4 AS FACES DA GESTÃO ESCOLAR:** desvelando as práticas existentes em Escolas da rede municipal de ensino de São Luís-MA

O desenvolvimento de procedimentos de gestão, no contexto da escola, que cerceiam a plena participação dos professores, alunos e pais nas questões referentes ao funcionamento da escola, têm se caracterizado como prática comum entre gestores da educação. Mesmo diante dos instrumentos legais, entre eles órgãos de gestão colegiada, utilizados para garantir aos diversos segmentos da escola condições para acompanhar as ações pedagógicas e administrativas inerentes ao cotidiano escolar, observam-se situações em que isso não se realiza.

O Projeto Político-Pedagógico das Escolas, bem como seus Conselhos Escolares constituem-se em dois desses instrumentos, materializados no contexto da escola, cujos objetivos, entre outros, são explicitarem os caminhos da escola no desenvolvimento de suas ações e promover a participação da comunidade na gestão escolar. Entretanto, a realidade que se apresenta em muitos estabelecimentos de ensino se contrapõe aos movimentos de democratização iniciados nos anos de 80. As práticas de gestão apresentadas nas escolas públicas afastam-se da realidade requerida pelos movimentos sociais e, aproximam-se de uma realidade manifestada a partir dos procedimentos estabelecidos pelos acordos internacionais e pelo arcabouço teórico-metodológico da Reforma do Estado e da Educação presentes no contexto brasileiro, ou seja, mesmo com a propalada democratização da gestão, esvazia-se de todas as formas possíveis a presença dos segmentos da escola em suas decisões.

Ao adentrar-se os muros da escola busca-se compreender o seu funcionamento, tanto por meio dos documentos que a orientam, quanto pelas falas dos sujeitos que a constituem. Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida em três escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, denominadas de Unidade de Educação Básica São Luís 1 (UEB São Luís 1), Unidade de Educação Básica São Luís 2 (UEB São Luís 2) e Unidade de Educação Básica São Luís 3 (UEB São Luís 3), através do estudo dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs), do Regimento Interno da Rede de Escolas Municipais, dos Estatutos e Atas dos Conselhos Escolares, bem como, das entrevistas realizadas com as gestoras, professoras, alunos e pais das escolas “eleitos” como membros do Conselho Escolar enquanto representantes dos seus segmentos.

Tendo em vista que o critério inicial para a seleção das escolas foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), torna-se importante frisar que por esse critério as escolas com melhores indicadores estão localizadas na área urbana da cidade de São Luís.

Por outro lado, para manter o sigilo quanto à localização das mesmas, optou-se por não revelar os bairros nos quais as mesmas estão localizadas, mas apresentam-se algumas características desses bairros e da sua comunidade. Ainda, nessa mesma direção as gestoras, professoras, pais e alunos, também, são denominados de acordo com a escola em que fazem parte do Conselho Escolar.

#### **4.1 Caracterizando as unidades escolares pesquisadas**

##### **a) Unidade de Educação Básica São Luís 1**

A Unidade de Educação Básica denominada de UEB São Luís 1 foi inaugurada em fevereiro de 2004 para atender aos alunos matriculados em quatro anexos<sup>37</sup> da Rede Municipal de Ensino de São Luís. Está localizada em um bairro da área urbana da cidade de São Luís. O perfil sócio-econômico dos moradores desse bairro é de classes média e baixa, constituída por pequenos e médios comerciantes, possui um terminal de integração de ônibus, shoppings, redes de supermercados, hospitais, igrejas e farmácias. Porém, os alunos matriculados na escola são de classe baixa, e, em sua maioria, residentes em áreas periféricas da localidade.

Inicialmente foram ofertadas vagas de 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental, para alunos com necessidades de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e turmas específicas visando a Regularização de Fluxo para alunos de 5ª e 6ª séries no turno noturno. Além dessa escola, o bairro possui escolas de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual e da Rede Particular.

Atualmente essa escola atende alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos. Possui 538 alunos no turno matutino, 727 no vespertino e 265 no noturno. O seu quadro de pessoal conta com 67 professores, 01 diretora geral, 01 diretora adjunta, 03 secretárias, 05 coordenadores pedagógicos, 19 funcionários administrativos, 06 vigias e 4 porteiros. A sua estrutura física é composta por um prédio com 11 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 secretaria/direção, 01 sala de professor, 01 depósito para guardar a merenda escolar, 06 banheiros, 01 pátio, 01 refeitório, 01 laboratório de informática, 01 quadra poliesportiva coberta e 01 vestuário. Por ser uma escola construída

---

<sup>37</sup> Os anexos constituem-se em prédios escolares, muitas vezes funcionando precariamente, que servem para atender determinada comunidade na área de abrangência da escola considerada pólo. Não possui serviço específico de direção, coordenação pedagógica e expedição de documentos, dependendo para isso da escola a qual está vinculada.

apenas há 04 anos e existir um intenso trabalho de conscientização, as suas dependências estão bem conservadas.

#### b) Unidade de Educação Básica São Luís 2

A segunda Unidade de Educação Básica em que a pesquisa foi realizada, UEB São Luís 2, foi inaugurada em novembro de 1992 para atender os alunos do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª séries do bairro no qual se localiza e comunidades adjacentes. Situa-se em um dos bairros de melhor infraestrutura da área urbana da cidade de São Luís, os seus moradores são, em sua maioria, de classe baixa, pessoas que trabalham no comércio local ou no Centro. Possui supermercados, hospitais, variedade de comércios, salões de beleza, restaurantes, igrejas, praças com quadras de esportes, linhas de ônibus que se deslocam para a maioria das localidades da cidade, outras escolas da Rede Pública Estadual e da Rede Particular, bem como, faculdades particulares.

Com as mudanças exigidas pela LDB 9.394/96 e as novas demandas educacionais, passou a se chamar Unidade de Educação Básica. Atende alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos. Tem 544 alunos matriculados no turno matutino, 563 no vespertino e 317 no noturno. No seu quadro de pessoal existem 84 professores, 01 diretora geral, 02 diretores adjuntos, 03 secretárias, 03 coordenadores pedagógicos, 18 funcionários administrativos, 08 vigias e 6 porteiros. Em relação a sua estrutura física, é composta por 19 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 laboratório de informática, 8 banheiros, 01 refeitório, 01 pátio coberto, 01 pátio descoberto, 01 quadra poliesportiva, 01 sala de arquivo, 01 sala para depósito, 01 *hall* de entrada que serve como área de recepção. Constata-se que os referidos espaços estão severamente danificados pela ação dos alunos e, também, do tempo.

#### c) Unidade de Educação Básica São Luís 3

A Unidade de Educação Básica São Luís 3 é a mais antiga das escolas pesquisadas, pois sua criação data de abril de 1957 pelo governo do Estado. Na época, foi criada para funcionar a escola de Artes Industriais com cursos profissionalizantes, mas isso não chegou a acontecer. No ano de 1968 foi transferida pelo Estado ao Município, passando assim a integrar esta Rede. Atendia alunos do antigo curso primário (1ª a 5ª séries), em caráter de terminalidade; e, o ginásio (1ª a 4ª séries), para o qual era feito, à época, o exame de admissão.

Está localizada em um bairro também da área urbana de São Luís, cujos moradores são pessoas de classe baixa. Possui altos índices de violência, existência de gangues e palafitas, nas quais residem a maioria dos alunos da escola. Tem, ainda, hospital

público, linhas de ônibus variadas, igrejas, praças, outra Escola da Rede Municipal de Ensino e Escolas da Rede Pública Estadual.

No contexto atual, a referida escola possui alunos matriculados no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolve, ainda, os Programas Escola Aberta e Mais Educação<sup>38</sup> em parceria com o Governo Federal. Tem 560 alunos matriculados no turno matutino, 374 no vespertino e 255 no noturno. As atividades administrativas e pedagógicas são desenvolvidas por 93 professores, 01 diretora geral, 02 diretores adjuntos, 04 secretárias, 05 coordenadores pedagógicos, 26 administrativos, 03 vigias e 04 porteiros. Em relação à estrutura física existem 26 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala de professores, 01 sala de recepção, 01 auditório, 02 laboratórios de informática, 01 refeitório, 01 depósito, 02 quadras poliesportivas e 06 banheiros. Todos eles precisando de reformas ou pequenos reparos, principalmente, no que se refere à pintura das salas de aula devido às pichações existentes.

#### **4.2 Caracterizando os sujeitos da pesquisa**

##### **a) As gestoras**

A gestão nas unidades escolares municipais de São Luís é, predominantemente, exercida por mulheres. No desenvolvimento dessa pesquisa foram entrevistadas 03 gestoras das escolas em destaque. As mesmas, por força de diretrizes legais<sup>39</sup>, exercem o cargo de Presidente do Conselho Escolar.

A gestora da UEB São Luís 1 é graduada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Já cursou 03 especializações, a saber: Metodologia do Ensino Superior, Coordenação Pedagógica e Planejamento Educacional, sem, contudo apresentar o trabalho de conclusão de curso. No momento, está cursando Especialização em Gestão Escolar, por meio do Programa Escola de Gestores, oferecido em parceria do Ministério da Educação com a Universidade Federal do

---

<sup>38</sup> O Programa Escola Aberta se propõe a promover atividades de formação, cultura, esporte e lazer para alunos da educação básica das escolas públicas e suas comunidades nos finais de semana; e, o Mais Educação, corresponde a ampliação de tempos e espaços educativos através de atividades no campo das artes, da cultura, do esporte, do lazer, da inclusão digital, das tecnologias da informação e comunicação, da saúde, etc., articuladas com os projetos políticos-pedagógicos das redes e sistemas de ensino; difere-se do Escola Aberta por desenvolver suas atividades, especificamente, para os alunos da escola, durante os dias da semana no contraturno ao qual o mesmo está matriculado.

<sup>39</sup> Uma dessas diretrizes é o Estatuto do Conselho Escolar, anexo, que possui o mesmo texto para todas as escolas, sendo alterada apenas a sua identificação.

Maranhão (UFMA). É concursada da Rede Municipal de Ensino, desde 1992, mas atua no magistério há 36 anos, sendo que destes, 09 anos e 06 meses na gestão de escolas municipais.

A gestora da UEB São Luís 2 é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e possui Especialização em Educação Especial pelo Projeto Prata da Casa da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É integrante da Rede Municipal de Ensino, desde 1988, quando entrou para exercer a função de secretária de escola. Apesar de ter se graduado no ano de 1994, nunca exerceu a docência. A experiência que possui nesse âmbito é em substituição aos professores quando estes faltam às aulas. Exerce o cargo de gestora há 04 anos e nunca atuou em outra escola.

A gestora da UEB São Luís 3, tem graduação em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Fez uma Especialização em Planejamento Educacional e outra em Gestão de Escolas. Entrou na escola como professora no ano de 1976, sem concurso público, mas foi efetivada, na Rede Municipal de Ensino, pelo regime estatutário no final dos anos de 1980. Tem 33 anos de atuação no magistério, mas atua como gestora há 08 anos, todos nessa escola.

b) As professoras

A docência no Ensino Fundamental, nas séries iniciais, é também caracterizada pela presença feminina. As professoras entrevistadas são representantes do corpo docente no Conselho Escolar. A professora da UEB São Luís 1 tem graduação em Pedagogia com habilitação em Magistério pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Especialização em Gestão Escolar. Fez concurso para Rede Municipal de Ensino em 2002, porém atua no magistério há 17 anos. A sua mais longa experiência na docência é em escolas da Rede Particular. Está há 07 anos na Rede Municipal de Ensino, sendo que esse exercício é de 06 anos nessa escola, período que corresponde também, a sua participação no Conselho Escolar; e, 01 ano no anexo desta.

Com graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a professora da UEB São Luís 2, está cursando Especialização em Supervisão e Gestão Escolar oferecida pelo Projeto Prata da Casa da UFMA. É concursada da Rede Municipal de Ensino, desde 2002, mas está no exercício do magistério há 14 anos, dos quais 07 na referida Rede. Tem 04 anos atuando especificamente nessa escola e participa há 02 anos do Conselho Escolar.

A professora da UEB São Luís 3 é a que possui maior tempo de experiência entre as entrevistadas. Graduada em Biologia pela UEMA, com Especializações em Psicopedagogia por esta Instituição e Supervisão e Gestão Escolar pelo Projeto Prata da Casa da UFMA, atua

há 30 anos no magistério, dos quais 26 em escolas particulares, 23 na Rede Estadual e 07 na Rede Municipal de Ensino. No último caso, foi nomeada após aprovação em concurso público no ano de 2002, está há 05 anos na escola e possui 02 anos como membro do Conselho Escolar.

c) Os alunos

A representação discente é escolhida entre alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), matriculados no turno noturno. A escolha por esses alunos para comporem os Conselhos Escolares está relacionada à idade que possuem, pois é recomendado que para efeito legal de deliberações e aprovação das prestações de contas dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entre outras, as assinaturas sejam de pessoas maiores de 18 anos. Durante as entrevistas foi necessário explicar cuidadosamente as perguntas elaboradas para que não houvesse múltiplas interpretações nas respostas dadas e estas não tomassem um direcionamento diferente do indicado pelos objetivos da pesquisa.

A aluna da UEB São Luís 01 está matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental na EJA. Mora nas proximidades da escola e durante o dia cuida dos afazeres domésticos. Relatou que “não teve oportunidade de estudar no tempo devido, mas pretende prosseguir nos estudos para recuperar o tempo perdido” (informação verbal)<sup>40</sup>. Entrou na escola no início do ano de 2008 e, desde então, após sua eleição na sala e na escola para representação estudantil, participa como membro do Conselho Escolar (CE). Durante suas colocações pareceu desconhecer o sentido e a importância do CE, mas demonstra respeitar muito a gestora da escola a quem considera “uma pessoa muito boa” (informação verbal)<sup>41</sup>. Como representante dos alunos da escola possui uma participação extremamente limitada, tendo em vista que a sua atuação no desenvolvimento das ações do Projeto Político-Pedagógico e no Conselho até o presente momento não se concretizou. Considera-se importante frisar que durante a entrevista a aluna demonstrou ser uma pessoa muito tímida, o que por si só já dificultaria o diálogo nas reuniões, caso ocorressem com a sua presença. Paro (2001), destaca que a timidez e a falta de “jeito” para participar são motivos que impedem os sujeitos de expressarem adequadamente as ideias que possuem, quando chamados para colaborar com as ações da escola.

O aluno da UEB São Luís 2 é o que está a mais tempo na escola, cursa o 4º ano do Ensino Fundamental na EJA e diz que “às vezes tem vontade de desistir de estudar”

---

<sup>40</sup> Informação fornecida pela representante dos alunos da UEB São Luís 1, em março de 2009.

<sup>41</sup> Informação fornecida pela representante dos alunos da UEB São Luís 1, em março de 2009.

(informação verbal)<sup>42</sup>. Considera que o trabalho e a distância da localidade em que mora para escola são fatores que contribuem para a “falta de vontade” de ir às aulas. Confessa que possui muitas faltas, mas “acredita que o estudo é muito importante pra vida, por ser do interior e ter trabalhado na roça não teve a oportunidade de frequentar as escolas” (informação verbal)<sup>43</sup>. Em relação ao seu tempo como representante dos alunos no Conselho coloca que “foi escolhido pela segunda vez, tem três anos que faz parte” (informação verbal)<sup>44</sup>, entretanto o seu trabalho impede uma melhor atuação nos assuntos da escola.

O terceiro aluno entrevistado, da UEB São Luís 3, faz o 3º ano do Ensino Fundamental na EJA. É morador desde criança do bairro no qual a escola se situa, e, para ele, a escola faz um bom trabalho, principalmente com as atividades que realiza durante os finais de semana para “tirar as crianças da rua”<sup>45</sup>. Disse que estudou outras vezes, mas “por ter que ajudar a sua família nunca conseguiu terminar a 3ª série” (informação verbal)<sup>46</sup>. Está há um ano como membro do Conselho Escolar, mas reconhece que, até agora, não fez nada do que foi dito para ele no momento em que foi convidado para fazer parte da chapa que concorreu ao colegiado.

#### d) Os pais

As entrevistas com os pais não foram fáceis de realizar. Os mesmos não estão presentes no cotidiano da escola, como o(a)s gestor(a)s, o(a)s professore(a)s e o(a)s aluno(a)s. Assim, foi preciso a interferência das gestoras que mandavam recados ou telefonavam para estes virem à escola.

O representante de pai da UEB São Luís 1, atualmente exerce a função de vigilante, mas ficou 07 meses desempregado e fazia “serviços diversos”. Tem dois filhos que estudam na escola nos turnos matutino e vespertino. Desses, o que estuda no vespertino já ficou reprovado uma vez. Sua família reside em uma localidade do bairro que considera perigosa, com a existência de gangues, pontos de vendas de drogas e muitos bares. Estudou até a 5ª série, mas acredita que “pelo jeito que os estudos andam é como se eu tivesse estudado até a 8ª” (informação verbal)<sup>47</sup>, considera que a escola hoje é menos exigente do que na época que estudava. Participa 07 meses do Conselho Escolar, quando foi eleito em uma assembleia pelos outros pais.

<sup>42</sup> Informação fornecida pelo representante dos alunos da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

<sup>43</sup> Informação fornecida pelo representante dos alunos da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

<sup>44</sup> Informação fornecida pelo representante dos alunos da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

<sup>45</sup> Neste caso está se referindo ao Programa Escola Aberta.

<sup>46</sup> Informação fornecida pelo representante de alunos da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

<sup>47</sup> Informação fornecida pelo representante de pais da UEB São Luís 1, em março de 2009.

A entrevista com o pai da UEB São Luís 2 foi realizada depois de muitos desencontros, que por motivos alheios à sua vontade faltou as datas marcadas em três oportunidades. Trabalha como pedreiro e pintor. No momento inicial da entrevista afirmou que “considera a escola como de grande responsabilidade na vida das pessoas e que devia ser mais valorizada por parte do Prefeito, como também, pelos seus alunos, que não querem nada com a vida” (informação verbal)<sup>48</sup>. Mesmo com muitas dificuldades, tendo que conciliar os estudos com o trabalho, conseguiu fazer até o 1º ano do Ensino Médio, mas “o cansaço foi mais forte e não deu para concluir os estudos” (informação verbal)<sup>49</sup>. Possui uma filha matriculada na escola e diz que ela “não gosta muito de estudar e tem dias que só vem depois de muita briga” (informação verbal)<sup>50</sup>. A sua eleição para o Conselho Escolar data de maio de 2008, portanto tem um ano como membro.

O pai da UEB São Luís 3 é, também, aluno do 3º ano do Ensino Fundamental da EJA na escola. Durante o dia trabalha como entregador de mercadorias em uma loja de móveis da cidade. O atraso em sua escolarização é justificado pelos anos que morou no interior do estado e pelo trabalho na lavoura para ajudar os pais. Reside no bairro, mas tem vontade de morar em outro local por considerar que “as coisas estão ficando perigosas, pois assaltam muito as pessoas” (informação verbal)<sup>51</sup>. Isso reflete a falta de segurança existente na localidade e a ociosidade em que vive a maioria dos moradores. Possui dois filhos matriculados na escola cursando o Ensino Fundamental, disse que os mesmos gostam de estudar e que pretendem se formar. Lembra que está no Conselho da Escola há um ano, após uma conversa que a gestora teve com ele para fazer parte da chapa.

#### **4.3 O Projeto Político-Pedagógico das escolas da rede municipal de ensino de São Luís: concepção, elaboração e implementação**

No contexto educacional, o Projeto Político-Pedagógico é de fundamental importância para a consolidação da gestão democrática nas escolas da rede pública, pois o caráter participativo de sua elaboração permite aos sujeitos da escola debater os reais problemas que se apresentam no seu cotidiano e, conseqüentemente, vislumbrarem as diversas possibilidades existentes para transformar a realidade. Por outro lado, a existência do PPP

---

<sup>48</sup> Informação fornecida pelo representante de pais da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

<sup>49</sup> Informação fornecida pelo representante de pais da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

<sup>50</sup> Informação fornecida pelo representante de pais da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

<sup>51</sup> Informação fornecida pelo representante de pais da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

representa um processo de rupturas com as práticas estabelecidas de se “fazer gestão”, sem a participação da sociedade, tendo em vista que se consubstancia a partir das falas da comunidade escolar, ou seja, dos professores, pais, alunos e membros da comunidade em que a escola está inserida.

Nesse sentido, deve ser compreendido como:

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. [...]. É um instrumento teórico metodológico para a transformação da realidade (VASCONCELLOS, 2002, p. 17-18).

Coloca-se como uma das condições para elaboração do Projeto Político-Pedagógico a certeza de que o mesmo não é estático, visto que a própria dinâmica social e as expectativas dos sujeitos para com a educação são elementos que devem direcionar o sentido do mesmo, pois representa a intenção que a escola possui a partir do conhecimento de sua realidade e de seus alunos. Essa perspectiva de elaboração do plano que direciona as ações da Unidade de Ensino compreende um processo em que a preocupação central deve ser com o todo da escola, visando a garantia da plena formação do educando, e, ainda, considerando-se a realidade social e as determinações dessa nas instâncias intermediárias e superiores da educação que estão preocupadas, prioritariamente, com os dados quantitativos representados pelos resultados apresentados nas avaliações do sistema.

A partir do momento em que a escola incorpora a importância de elaborar um Projeto Político-Pedagógico para direcionar política e didaticamente suas atividades, tem-se a necessidade de avaliar o processo de execução das atividades globais da escola. E, ainda, verificar se seu compromisso com a formação do cidadão está de fato sendo cumprido; se os atores sociais estão participando dessa transformação; e, acima de tudo, se todos estão preparados para contribuir com a construção de uma escola pensada a partir de sua comunidade. Assim, o PPP da escola:

[...] supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 37).

Pensar o futuro é estar preocupado com as possibilidades que serão apresentadas para os alunos e, nesse sentido, nenhuma escola pode atuar se não refletir sobre as suas práticas cotidianas. Isso pode representar uma mudança nas relações instituídas, na

estabilidade, e possibilita pensar sobre os novos caminhos a serem seguidos. Este, entendido como resultado dos interesses da população, ou seja, do coletivo que pensa e faz a escola.

Consolidado desse modo, o PPP em sua dimensão política e pedagógica deve ser compreendido em sua totalidade, pois representa os objetivos e metas a serem alcançados pela escola, com a participação do coletivo, e, ainda, corresponde à relação estabelecida entre os objetivos, conteúdos, métodos, sujeitos, portanto, com os caminhos traçados para que seja cumprida a função social da instituição escolar.

A visão existente acerca do PPP depende claramente da concepção que as escolas possuem, construídas pelos sujeitos, a respeito da importância do referido documento na condução das ações escolares para esta instituição. Nesse sentido, os PPPs das escolas pesquisadas o destacam como sendo:

Um instrumento teórico-metodológico que tem como objetivo o enfrentamento dos desafios e das demandas colocados no cotidiano escolar de forma consciente, sistemática e participativa (PPP da UEB São Luís 1, 2007, p. 5).

Um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola (VASCONCELLOS, 2002 apud PPP da UEB São Luís 2, 2007, p. 5).

[...] referencial orientador da prática educativa, administrativa e outros, quando temos uma das funções essenciais da educação, que seja garantir o processo de aprendizagem aos educandos através de ações intencionais, com sentido explícito e compromisso definido coletivamente (PPP da UEB São Luís 3).

Nas citações apresentadas acerca do PPP, se fazem presentes os principais elementos que materializam a sua relevância para o desenvolvimento de uma escola que priorize a realidade em que está inserida para condução do seu processo pedagógico, bem como para sua gestão. Assim, ele é considerado instrumento para “o enfrentamento dos desafios e das demandas colocados no cotidiano escolar”<sup>52</sup>, servindo, ainda, para “ressignificar a ação de todos os agentes da escola”<sup>53</sup>, e, ainda “um referencial orientador da prática educativa, administrativa e outros”<sup>54</sup> com o objetivo de “garantir o processo de aprendizagem aos educandos através de ações intencionais”<sup>55</sup>.

Essas visões, que no caso das UEBs São Luís 1 e 2 são respaldadas em Vasconcellos (2002), deixam claro que as escolas possuem desafios a serem enfrentados, sejam de ordem política, econômica, social e de aprendizagem. Por outro lado, esses desafios não podem ser encarados sem a participação do coletivo, pois “a realidade social é

<sup>52</sup> Citação apresentada no PPP da UEB São Luís 1 e 2.

<sup>53</sup> Citação apresentada no PPP da UEB São Luís 2.

<sup>54</sup> Citação apresentada no PPP da UEB São Luís 3.

<sup>55</sup> Citação apresentada no PPP da UEB São Luís 3.

socialmente construída, ela não preexiste, mas é criada cotidianamente pela ação coletiva, a partir das intenções e propósitos que a orientam” (KOSIK apud LUCK, 2006, p. 64).

Nesse sentido, qualquer atividade inerente à escola deve ser pensada em um contexto que assegure a formação plena do cidadão, mas, por mais que se apresente no cenário educacional uma preocupação com o homem em sua totalidade, exigem-se apenas os “conhecimentos básicos” para prepará-lo ao mercado de trabalho, portanto,

[...] para a plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Só assim é possível entender os esforços internacionais, sobretudo dos organismos internacionais pertencentes à ONU, para obrigar os países em desenvolvimento a reformar seus sistemas de ensino, a fim de assegurar as condições necessárias à realização da produção capitalista (OLIVEIRA, 2008, p. 128).

Nas escolas, não é apenas o Projeto Político-Pedagógico na sua forma de registro documental (escrito) que trata de sua relevância para o desenvolvimento das atividades inerentes à gestão escolar. Gestores e professores, muito mais que os alunos e pais, têm uma concepção formada sobre o PPP. Isso pôde ser percebido a partir do questionamento sobre “a importância do PPP para gestão da escola”.

#### 4.3.1 Concepções acerca do PPP como recurso da gestão

##### a) A visão das gestoras

Notou-se, nessa pesquisa, que todas as gestoras e professoras estão cientes do significado do PPP para condução das ações da escola. Nesse sentido, o mesmo serve para romper com a prática comum de que cada problema deve ser resolvido à medida que forem aparecendo e quando não dê mais para suportá-lo. Também, como norteador das ações escolares deve ser pensado levando em consideração à própria identidade da instituição, sendo construído não apenas na forma ideal, mas real, ou seja, com as possibilidades reais de desenvolvimento das atividades pedagógicas e de demais âmbitos da gestão da escola, elementos necessários para garantia de uma educação pública com qualidade social.

As falas abaixo explicitam esse entendimento:

[...] o PPP é um documento que ele veio realmente pra nortear o trabalho da escola. Definir quais são as nossas ações, nossa linha de trabalho, ele veio facilitar o trabalho. [...] ao mesmo tempo que ele facilita ele sistematiza. Nós fazíamos tudo isso, mas não tinha nada escrito, nada registrado, nada documentado (Gestora da UEB São Luís 1).

Ele é essencial, ele é importante. [...], ele direciona as diretrizes de uma escola, ele contextualiza as suas histórias, ou seja, sua própria identidade, facilitando o trabalho pedagógico e administrativo (Gestora da UEB São Luís 2).

Ele é o norteador das ações que a escola desenvolve. Ele é um roteiro do que a escola desenvolve. A escola deve estar pautada no que está no PPP, senão não havia a necessidade de fazer. Nele consta todas as diretrizes da escola, desde...o regimento interno da escola, as metodologias, tudo, tudo...vem regido no PPP (Gestora da UEB São Luís 3).

Sendo a realidade concreta o ponto de partida e de chegada para a elaboração do PPP, deve-se ter clareza de que:

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte (GADOTTI e ROMÃO, 2001, p. 34).

Essa compreensão se faz presente na fala da gestora da UEB São Luís 2, ao dizer que “ele contextualiza as suas histórias, ou seja, a sua própria identidade” (informação verbal)<sup>56</sup>. Nesse sentido, não deve ser imposto, ou construído por pessoas que estão alheias à dinâmica escolar, nem tampouco esquecido nas gavetas dos gestores e servirem apenas para consulta por parte de quem desenvolve algum trabalho na área de gestão. Ressalta-se que sem o PPP a escola também funciona, porém, sem uma orientação política, sem a definição de prioridades, muitas vezes até mesmo sem que os sujeitos percebam as situações concretas do processo ensino-aprendizagem e das demais esferas relativas à gestão. Constitui-se, assim, em um instrumento para servir de norte para gestão escolar, portanto “a escola deve estar pautada no que está no PPP, senão não havia a necessidade de fazer” (informação verbal)<sup>57</sup>. Destaca-se, ainda, que cada instituição escolar precisa de um caminho para direcionar a sua função de ensinar e, ao mesmo tempo, aprender. Desse modo, as ações escolares não podem acontecer aleatoriamente, pois o PPP serve para “definir quais são as nossas ações, nossa linha de trabalho, [...] ele sistematiza” (informação verbal)<sup>58</sup>.

#### b) A visão das professoras

Existe uma compreensão das professoras sobre a importância do PPP para gestão da escola que se assemelha à fala das gestoras. Isso prova que entre os profissionais da educação esse discurso é praticamente o mesmo.

[...] é o que demonstra o perfil de uma escola, o perfil que eu digo é quando você diz: nessa escola trabalha-se...isso aqui é prioridade, eles tem uma área de artes, eles desenvolvem. Isso foi garantido a partir de uma necessidade da escola desenvolver, para que os alunos avancem. Então, PPP são metas nas áreas políticas que fazem com que as ações na sala de aula dêem um salto de benefício, não só pros alunos, mas pro professor e pro gestor (Professora da UEB São Luís 1).

Ele é muito importante para a gestão, ele não nasce sozinho, ele nasce de uma parceria entre gestores, educadores....de todo o corpo da escola (Professora da UEB São Luís 2).

<sup>56</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

<sup>57</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

<sup>58</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 1, em março de 2009.

[...] é o que vai dar todo o direcionamento para escola, das nossas ações. Então toda a escola tem que ter esse projeto político...é lá que estão elencadas todas as coisas que a escola precisa, que vai caminhar...então precisa fazer (Professora da UEB São Luís 3).

Todos os entrevistados diretamente ligados ao cotidiano da escola compreendem que “ele demonstra o perfil da escola” (informação verbal)<sup>59</sup>. Desse modo, “a prioridade deve ser garantida a partir de uma necessidade da escola desenvolver, para que os alunos avancem” (informação verbal)<sup>60</sup>. Isso representa uma preocupação com as metas traçadas pela escola, pois cada passo que a escola der em busca da melhoria de sua qualidade deve ser pensado em benefício do alunado, pois os mesmos são os que mais sofrem as consequências dos caminhos traçados para atingir os objetivos propostos pela equipe gestora da escola.

Para se garantir a realização das ações propostas, bem como a aceitação daquilo que se apresenta, é fundamental compreender que “ele não nasce sozinho, ele nasce de uma parceria entre gestores, educadores... de todo o corpo da escola” (informação verbal)<sup>61</sup>. Assim, reafirma-se que a participação de cada sujeito é imprescindível no processo de construção do PPP, essa parceria serve para que os pontos negativos e positivos do trabalho desenvolvido pela escola sejam evidenciados por aqueles que são diretamente afetados pelos procedimentos pedagógicos, bem como, pela forma como a gestão trabalha. Em muitas ocasiões, a participação de pais e alunos não é bem vista pelos gestores, professores e especialistas que trabalham na escola, pois os mesmos não possuem competência técnica para interferir no processo (OLIVEIRA e CATANI, 1993). Contudo, considera-se que a participação desses sujeitos é essencial para que ocorram as mudanças, tendo em vista que:

[...] é pela mudança da realidade descrita que a participação da totalidade de seus componentes no processo de gestão escolar é duplamente valorizada: de um lado, quanto ao aspecto estritamente administrativo, visto que define alternativas de solução próprias para os problemas de cada escola e estabelece a formação de níveis mais profundos de comprometimento com o próprio projeto; de outro, relativo ao aspecto político envolvido na ação administrativa, dado que a participação efetiva estabelece o fortalecimento institucional, funcionando como importante elemento de pressão social (PINHEIRO, 2007, p. 80).

As transformações impostas pelo conjunto dos organismos internacionais têm levado muitas instituições de ensino públicas a adotarem estratégias para o planejamento de suas ações apenas para cumprirem exigências dos órgãos centrais de controle educacional. Mas, quando se vislumbra uma escola onde os seus membros são comprometidos com o fortalecimento institucional, a construção do PPP assume a dimensão de pressão social em prol da responsabilidade dos dirigentes na manutenção e garantia de uma educação em condições de atender aos verdadeiros interesses da sociedade.

<sup>59</sup> Informação fornecida pela representante dos professores da UEB São Luís 1, em março de 2009.

<sup>60</sup> Informação fornecida pela representante dos professores da UEB São Luís 1, em março de 2009.

<sup>61</sup> Informação fornecida pela representante dos professores da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

Destaca-se, ainda, que “[...] é lá que estão elencadas todas as coisas que a escola precisa, que vai caminhar... então precisa fazer” (informação verbal)<sup>62</sup>. Nesse sentido, percebe-se quando ele não é construído de forma aleatória, mas sim como parte das necessidades e, concomitantemente, das possibilidades existentes para se caminhar na direção de um projeto de escola articulado com a realidade local.

c) A visão dos pais e alunos

É fato que o PPP é de extrema importância para a consecução dos objetivos que a escola pretende alcançar. E, ainda, quando existe o entendimento de todos sobre a sua relevância social na melhoria da escola em todos os seus níveis, o desejo de vê-lo realizado é ainda maior. Porém, quando os alunos e os pais não possuem o conhecimento do que seja o PPP, colocam-se em xeque todas as expectativas lançadas sobre a existência de um modelo de escola pautado por princípios de gestão democrática.

O projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo da cara que tem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espço, isto é o contexto histórico em que ela se insere. Projetar significa lançar-se para a frente, antever um futuro diferente do presente (GADOTTI, 2001 apud CORRÊA, 2001, p. 9).

Essa falta de noção de inserção de contexto ficou evidente quando se perguntou aos pais e alunos sobre se eles sabiam acerca do PPP e, em caso afirmativo, qual importância do mesmo para gestão da escola?. As respostas apresentadas mostraram uma realidade diferente da existente entre as gestoras e professoras, sendo que esses últimos, predominantemente, apresentaram visões próximas às teses defendidas pelos autores que abordam a temática, entre os quais: GANDIN (1999); VASCONCELLOS (2002) e VEIGA (2007). Entre pais e alunos apresentaram-se as seguintes colocações:

Eu participei ai no ano passado, mas eu não entendo muito bem. Eu acho que é dar chance aos professores de participar (Aluna da UEB São Luís 1).

Nem sei que documento é esse, ainda não ouvir falar (Aluno da UEB São Luís 2).

Cheguei à escola ano passado, mas sei que ele existe. Talvez seja importante...não sei dizer direito (Aluno da UEB São Luís 3).

Sim, é um documento que a escola convocou todos pra elaborar. Penso que deve ter algum significado pra escola (Pai de aluno UEB São Luís 1).

Não sei o que é não! Talvez eu deva me informar pra saber se é importante pra escola.. (Pai de aluno da UEB São Luís 2).

Bom.....penso que seja alguma coisa que a escola faz de interessante. Deve ser importante. (Pai de aluno da UEB São Luís 3).

Sendo reconhecido enquanto norteador das ações da escola, isso implica que os participantes do processo educativo, no contexto escolar, devem ter pleno conhecimento da

<sup>62</sup> Informação fornecida pela representante de professores da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

existência do PPP. A partir do momento que alunos e pais, principais sujeitos a quem a escola pública democrática deve explicações, desconhecem que a instituição possui esse documento, e que ele contribui para orientar os trabalhos dos gestores na condução das ações da escola, torna-se evidente a falta de compromisso da gestão em integrar alunos e pais nesse processo, bem como, democratizar a própria gestão. No entanto, isso não significa dizer que estes não sejam afetados pelas ações do PPP, quer sejam democráticas ou autoritárias, quer sejam a favor ou contra os interesses da comunidade escolar.

Por se constituir em documento que reflete as finalidades da escola; a explicitação do seu papel social e político; descreve os caminhos que irão orientar a sua prática, através das ações a serem empreendidas (VEIGA, 2007), não se deve aceitar que o seu conhecimento fique restrito a um pequeno grupo de sujeitos no contexto da escola, sendo fundamental que se propicie momentos de elaboração, debate e avaliação das etapas constitutivas do projeto, bem como, da implementação de suas ações.

Quando a gestão da escola prima pela construção coletiva e socialização do PPP, a falta de informações presentes nas falas de pais e alunos serão menos recorrentes no cotidiano escolar. Esses sujeitos (pais e alunos), como se pôde perceber em suas respostas desconhecem o que é o PPP. Dessa forma, ao dizer “eu participei aí no ano passado, mas eu não entendo muito” (informação verbal)<sup>63</sup>, faz uma confusão entre a eleição para representante do Conselho Escolar e, sua concepção acerca do projeto. Na mesma direção, seguem as outras falas dos pais e dos alunos. Entre os pais apenas um afirma que “a escola convocou para discutir sobre esse projeto-político” (informação verbal)<sup>64</sup>. Isso revela que os pais e alunos têm um conhecimento superficial acerca da existência do PPP, assim como, sobre a sua importância para o funcionamento da escola.

Essas explicações dos pais e alunos revelam a contradição existente entre a concepção de projeto político-pedagógico apresentada nas colocações das gestoras e professoras, e a realidade das escolas, pois se constituem como características do PPP:

[...]. a) ser um processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; d) explicitar o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2007, p. 11).

O que se pode apreender das diversas falas, principalmente dos pais e alunos, acerca das características elencadas por Veiga (2007) quanto à participação na elaboração do PPP é que as mesmas não se fazem presentes no cotidiano das escolas da rede municipal de

<sup>63</sup> Informação fornecida pela representante de alunos da UEB São Luís 1, em março de 2009.

<sup>64</sup> Informação fornecida pelo representante dos pais da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

ensino. Percebe-se, ao contrário, o controle da informação, e a existência de um modelo hierárquico que ainda permeia os trabalhos desenvolvidos nas escolas e reforça o poder de decisão nas mãos de um seleto grupo.

A consolidação do Projeto Político-Pedagógico depende *a priori* de como é conduzido o seu processo de elaboração, incluindo as concepções sobre sociedade, homem (humanidade), escola e política. Portanto, deve partir de uma análise criteriosa da realidade escolar, de uma reflexão sobre a condução do trabalho da escola, da aprendizagem dos alunos, da relação que estabelece com seu entorno. A partir desses levantamentos devem ser definidos os objetivos que se pretende alcançar, tendo como prioridade o cumprimento do seu compromisso social; ainda, devem ser priorizadas ações que ataquem os principais problemas enfrentados pela instituição, através das quais se constrói o cronograma de trabalho e definem-se os sujeitos que coordenarão cada atividade; como processo permanente está a avaliação de sua implementação, com a qual se pode rever as necessidades e reorientar a condução das mesmas (NEVES, 1995).

Ainda, de acordo com Veiga (2007), existe uma variedade de caminhos para se construir um projeto pedagógico, marcados em seu movimento por três atos distintos, mas interdependentes:

- a) O ato situacional – descreve a realidade na qual desenvolvemos nossa ação; é o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional. [...]. b) o ato conceitual – diz respeito à concepção ou visão de sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. [...]. c) o ato operacional – orienta-nos quanto a como realizar nossa ação. É o momento de nos posicionarmos com relação às atividades a serem assumidas para transformar a realidade da escola. Implica, também, a tomada de decisão de como vamos atingir nossas finalidades, nossos objetivos e nossas metas. Na operacionalização do projeto pedagógico, o que se faz é verificar se as decisões foram acertadas ou erradas e o que é preciso revisar ou reformular (p. 23-26).

Nas escolas pesquisadas os projetos tiveram uma trajetória particular, porém o seu ponto de partida foi uma exigência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-SL) para que cada estabelecimento de ensino tivesse o seu projeto elaborado democraticamente<sup>65</sup>. Portanto, para se conhecer como ocorreu essa trajetória partiu-se da análise dos documentos existentes nas escolas e das respostas dadas pelas gestoras, professoras, alunos e pais à questão sobre a participação da comunidade na elaboração e na implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola.

<sup>65</sup> No ano de 2002 a Secretaria Municipal de Educação de São Luís institui o Programa “São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo”. Neste são trabalhados quatro eixos de ação para a política de educação municipal: eixo formação, eixo gestão, eixo avaliação e eixo da rede social, dessa forma no contexto do eixo gestão são priorizados a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno das escolas da rede.

#### 4.3.2 Concepções acerca da elaboração e implementação do PPP.

##### a) O processo na Unidade de Educação Básica São Luís 1.

Na UEB São Luís 1, a elaboração do PPP foi organizada por um grupo de trabalho que como proposta inicial incorporou outros sujeitos ao processo. Durante os encontros foram definidos os objetivos, identificadas as necessidades e discutidas as possibilidades e dificuldades para superar o que fora apresentado. Em seguida, apontaram-se as metas e objetivos comuns a cada turno e etapa de ensino, propiciando a construção de ações para melhoria da atuação da escola.

Para saber a opinião do maior número de pessoas sobre a realidade escolar distribuiu-se um questionário para que dissessem o que achavam da escola (a escola que temos) e o que esperavam dessa escola (a escola que queremos). Após responderem o documento, a equipe responsável fez uma tabulação das respostas e apresentou ao grupo em uma reunião de formação continuada, na qual estavam presentes pais, alunos, professores, administrativos e a gestora da escola, surgindo assim um grupo responsável em sistematizar as propostas apresentadas, que voltou ao coletivo da escola para apreciação e aprovação (PPP da UEB São Luís 1, 2007).

Na opinião da gestora, um ponto de destaque foi a participação dos diversos segmentos, pois “se eles fazem parte da escola nós jamais poderíamos fazer um documento dessa natureza sem a participação deles. São eles que podem avaliar o trabalho que a escola faz” (informação verbal)<sup>66</sup>. Contudo, a implementação das ações propostas fica restrita aos professores e administrativos, os alunos e pais não são convidados para participarem desse processo, tendo em vista que “ela se realiza na jornada pedagógica que acontece na escola, momento em que os alunos estão de férias e chamar os pais é muito complicado. Em minha opinião, nesse aspecto nós estamos falhando” (informação verbal)<sup>67</sup>. Na maioria das vezes a escola desenvolve ações que não estão contidas no projeto, “de acordo com as necessidades apresentadas se faz aquilo que é melhor” (informação verbal)<sup>68</sup>.

A professora da escola reafirma o que fora dito pela gestora, porém detalha que foram enviados ofícios circulares aos pais, convidando-os para responderem a um questionário que subsidiaria a elaboração do PPP da escola. Para isso, “fizeram uma reunião com os pais, para explicar o que era um PPP. Nessa reunião foi distribuído um questionário

<sup>66</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 1, em março de 2009.

<sup>67</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 1, em março de 2009.

<sup>68</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 1, em março de 2009.

para saber a opinião dos mesmos sobre o que achavam da escola e o que esperavam dela” (informação verbal)<sup>69</sup>. A sistematização do documento contou ainda com as respostas dos professores e alunos da escola, que receberam o referido questionário para emitirem as suas opiniões. Na reunião inicial com os pais, foram escolhidos três representantes para contribuírem com a elaboração do documento final apresentado em plenária para toda a comunidade escolar. Em relação à implementação do que foi definido como metas a serem alcançadas, a professora diz: “eu particularmente não consigo visualizar o que foi elaborado, discutido e sintetizado no documento final sendo realizado na escola” (informação verbal)<sup>70</sup>. Dessa forma, compreende-se que o PPP serve apenas para cumprir uma exigência legal, e não como direcionamento das ações. Os representantes dos pais e alunos disseram não terem participado do processo de elaboração e nem de sua implementação. Essas falas corroboram com as respostas anteriores quando disseram desconhecer o PPP da escola.

b) O processo na Unidade de Educação Básica São Luís 2

No caso da UEB São Luís 2, o PPP escrito não evidencia como ocorreu a elaboração do mesmo, destaca apenas que:

É resultado de uma reflexão coletiva, através da aquisição de conhecimentos sistemáticos e experiências vivenciadas no ambiente escolar, [...], proporcionando espaços para que cada uma das partes (**gestora, professores, alunos e pais**), expusesse seus objetivos e interesses com base nos princípios educativos da instituição [...] (PPP da UEB São Luís 2, 2007, p. 7, **grifos nossos**).

Na opinião da gestora da escola, “a participação da comunidade escolar é de extrema importância no processo de elaboração do PPP por servir de base para a formulação das metas a serem atingidas pela instituição” (informação verbal)<sup>71</sup>. Para que isso se consolidasse, realizou-se dentro das jornadas pedagógicas e das reuniões momentos em que foram coletadas as opiniões dos sujeitos sobre os trabalhos desenvolvidos pela escola. Em boa parte desses momentos a presença maior era dos professores que aproveitavam as suas reuniões para darem sugestões sobre o que deveria ser contemplado no documento.

Considerando que alunos e pais, mesmo com a realização de reuniões específicas por turno para incentivar a sua participação, pouco compareciam aos momentos de discussões, aproveitou-se ao máximo para extrair as opiniões e sugestões dos que se faziam presentes. Isso, de certo modo, garantiu a elaboração de um projeto com as diferentes visões dos segmentos da escola. Entretanto, a implementação não acontece como deveria, as ações estão sob responsabilidade da gestora ou das coordenadoras pedagógicas que trabalham durante os três turnos na escola “como os professores não trabalham só nessa escola, e não

<sup>69</sup> Informação fornecida pela representante de professores da UEB São Luís 1, em março de 2009.

<sup>70</sup> Informação fornecida pela representante de professores da UEB São Luís 1, em março de 2009.

<sup>71</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

podemos contar com alunos e pais, são poucos os responsáveis pelo desenvolvimento das ações” (informação verbal)<sup>72</sup>.

A professora entrevistada afirmou que participou da elaboração do PPP por ser uma pessoa que gosta de estar envolvida com os acontecimentos da escola, considera que isso é importante no momento de se fazer as cobranças, pois “você não pode dizer que as coisas não acontecem se não faz acontecer” (informação verbal)<sup>73</sup>. O documento escrito corresponde a uma síntese de várias reuniões realizadas com representantes dos diversos segmentos para se pensar em uma escola preparada para o futuro, capaz de responder as expectativas lançadas pela comunidade em relação à preparação do aluno para a sociedade. Porém, ele “precisa ser vivificado, ou seja, colocado em prática para garantir a melhoria da educação existente na escola” (informação verbal)<sup>74</sup>. Essa fala da professora destaca que o projeto existe, porém não é concretizado na forma de ações na escola.

Mais uma vez torna-se preocupante que os representantes de alunos e pais não sejam capazes de opinar sobre a questão. Infere-se que existe uma urgente necessidade de se repensar o PPP das escolas, pois não se pode colocar em prática aquilo que não é conhecido por todos. Por outro lado, a fala da gestora já indicava que a implementação é de sua responsabilidade e da coordenação pedagógica. Excluem-se desse processo pais e alunos. Nesse sentido, a formação político-pedagógica dos integrantes dos órgãos colegiados e o debate na escola são imprescindíveis para construção do PPP, e sua execução.

#### c) O processo na Unidade de Educação Básica São Luís 3

O processo de elaboração e implementação do PPP na UEB São Luís 3, teve início na jornada pedagógica realizada no ano de 2004. Para isso, houve a sensibilização dos professores e demais membros da equipe escolar para que pudessem compreender a relevância do projeto como orientador da ação educativa da escola e da importância de que o mesmo fosse construído de forma coletiva, a partir da análise dos problemas existentes e da busca de soluções para os mesmos. Nesse processo, alguns professores da instituição mostraram-se descrentes em relação à construção do projeto, por outro lado um número significativo apoiou a iniciativa e envolveu-se para vê-lo concretizado. As discussões com o grupo de professores aconteceram nos momentos reservados à formação continuada da equipe escolar, envolvendo ainda os coordenadores pedagógicos e o pessoal administrativo da escola.

<sup>72</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

<sup>73</sup> Informação fornecida pela representante de professores da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

<sup>74</sup> Informação fornecida pela representante de professores da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

O documento final foi concluído em setembro de 2006, após estabelecimento de prazo definido pela Secretaria Municipal de Educação (PPP da UEB São Luís 3, 2007).

A gestora da escola compreende que a participação da comunidade escolar é de extrema importância para serem colocadas em prática as orientações definidas no PPP como fundamento do Projeto de Escola e educação que se quer.

A escola é o lugar da realização de projeto educativo, uma vez que precisa organizar todas as suas ações em torno da educação dos alunos. Ou seja, em torno de promover o crescimento de todos eles em relação à compreensão de mundo e à participação na sociedade. O projeto de escola é a articulação das intenções, prioridades e caminhos escolhidos para realizar sua função social. Ele começa de uma só vez, não nasce pronto. É muitas vezes o ponto de chegada de um processo que se inicia com um pequeno grupo de professores, com o gestor, com algumas propostas bem simples, e que se amplia, ganhando corpo e consistência (SETÚBAL, 1994, p. 3-4)

As reuniões para esclarecimentos acerca da relevância do projeto e de como o mesmo seria elaborado foram iniciadas com professores, alunos e pais dos três turnos em que a escola funciona, entretanto, como as reuniões aconteciam para todos em um mesmo turno, isso gerou o esvaziamento das discussões.

Para que a comunidade escolar pudesse contribuir significativamente com esse processo, “as reuniões foram acontecendo por turno, nas quais os coordenadores pedagógicos sentavam com os professores e a direção sentava com os demais segmentos” (informação verbal)<sup>75</sup>. Percebe-se que existe uma divisão em relação à condução dos trabalhos para a construção do PPP, enquanto as coordenadoras pedagógicas conversavam com os professores durante as formações, a gestora marcava reuniões com os pais e alunos para discutir os problemas da escola e ouvir suas sugestões. Esse fato demonstra que a gestora da escola não se fazia presente quando a questão dizia respeito ao trabalho com os professores, usando assim a velha lógica de que os assuntos pedagógicos são da responsabilidade da coordenação/supervisão.

Acerca da implementação que deve acontecer sob a responsabilidade dos vários segmentos, a gestora diz que “ela se realiza constantemente, a cada ano que você senta pra fazer uma jornada pedagógica e as discussões sobre os avanços e retrocessos da escola, e ali são registrados e depois colocados no PPP, então é uma constante essa implementação” (informação verbal)<sup>76</sup>. Vale aqui ressaltar que nas jornadas pedagógicas realizadas duas vezes ao ano, só ocorre a presença dos professores da escola, portanto pais e alunos não contribuem no desenvolvimento das ações propostas. Na colocação da gestora estão presentes argumentos

<sup>75</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

<sup>76</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

referentes a avaliação do projeto, instrumento utilizado para se saber os avanços e as falhas cometidas durante sua execução, fato que pela fala da gestora não acontece.

Para a professora entrevistada, a comunidade escolar contribuiu, dentro de suas possibilidades de tempo e conhecimento com a elaboração do PPP. Por outro lado, na sua implementação “a participação nas ações não acontece, os sujeitos da escola são apenas informados naquilo que podem contribuir, nenhum pai ou aluno coordena as ações, elas são de responsabilidade da gestora e, raramente, das coordenadoras pedagógicas” (informação verbal)<sup>77</sup>. Os pais e alunos encontram-se nas mesmas situações apresentadas nas duas outras escolas, ou seja, não sabem relatar como se elaborou o PPP, e nem participam de sua implementação.

A falta de envolvimento dos pais e alunos reflete o afastamento desses sujeitos dos assuntos da escola. Por mais que as práticas de inserção no cotidiano escolar sejam defendidas, e em alguns casos até deem certo, isso não se concretiza na maioria das escolas públicas. Porém, a não implementação daquilo que existe nos PPPs das escolas revela que:

[...], as discussões em torno do projeto político-pedagógico estão hibernadas e que as escolas públicas participam de outros projetos, programas e planos sem ter clareza de suas origens e intenções. Pior, migram rapidamente para outros projetos, programas e planos e arquivam em gavetas o projeto político-pedagógico [...] (SILVA, 2003, p. 299).

Essa citação da autora sintetiza a situação em que se encontram as escolas pesquisadas em relação aos seus PPPs. Na construção dos mesmos desenvolveu-se todo um trabalho para integrar a comunidade escolar em sua elaboração. Entretanto, quando se trata da sua implementação, professores, pais e alunos são afastados desse processo, em alguns casos nem se utiliza o projeto para a condução dos trabalhos da escola. Essa situação deixa claro que a gestão da escola tende a afastar os principais sujeitos do processo educativo da condução das ações executadas para sua melhoria.

O Projeto Político-Pedagógico só tem a adesão da comunidade escolar quando é concebido e elaborado por toda a equipe escolar, sob a coordenação do gestor e em colaboração com os pais e outras instâncias da sociedade. Ainda deve centrar-se no favorecimento da aprendizagem do aluno, visando à melhoria de todo o processo ensino-aprendizagem. Assim, considera alunos e professores em seu contexto social real, pois é desse modo que se fortalecem as relações sociais da instituição escolar com a família e com a realidade do seu entorno. O PPP favorece também a reflexão sobre o fazer da equipe de educadores, gestão e demais profissionais da educação que atuam na escola. É desse modo

---

<sup>77</sup> Informação fornecida pela representante de professores da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

que este interfere no currículo, na organização dos tempos e espaços escolares (SETÚBAL, 1994).

#### **4.4 Conselho Escolar:** participação na gestão

As orientações dos organismos internacionais, a partir dos anos de 1990, visando a maior participação da comunidade nos assuntos da escola, principalmente no que se refere à gestão escolar, defendem a criação de órgãos colegiados como instrumentos de democratização das relações estabelecidas no interior da escola.

O Conselho Escolar, nesse sentido, têm se constituído numa instância de caráter deliberativo<sup>78</sup> em que o poder de decisão não está centrado apenas na pessoa do gestor da escola. Por exigir a participação dos diversos segmentos em sua composição, oportuniza o envolvimento dos professores, alunos, pais, administrativos, demais funcionários e representantes da sociedade civil, eleitos democraticamente, na condução do projeto de escola que se pretende construir.

É o exercício participativo que oferece as condições para os sujeitos se sentirem cada vez mais preparados para fazerem parte do processo de discussão da realidade em que a escola está inserida. Para tanto, no ato de tomar uma decisão, os membros do Conselho Escolar devem sempre saber fazer a diferença entre aquilo que serve para atender aos interesses particulares do segmento que representa e o que se constitui enquanto interesse do coletivo, ou seja, de todos os segmentos representados democraticamente no Conselho.

De acordo com Ciseski e Romão (2001, p. 68-69), os principais parâmetros para constituição de Conselhos Escolares que atuam como instrumento de democratização das decisões no espaço escolar são:

1º) Quanto à natureza dos Conselhos de Escola: deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora.

2º) Quanto às atribuições fundamentais: a) elaboração do seu regimento interno; b) elaboração, aprovação, acompanhamento e avaliação do projeto político-administrativo-pedagógico; c) criação e garantia de mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar; d) definição e aprovação do plano de aplicação financeira da escola; e) constituição de comissões especiais para estudos de assuntos relacionados aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros da escola; participação em outras instâncias democráticas: Conselho Regional, Municipal e Estadual da Estrutura Educacional para definição, acompanhamento e fiscalização de políticas educacionais.

3º) Quanto às normas de funcionamento: a) O Conselho de Escola deverá reunir-se periodicamente (com encontros mensais ou bimestrais), conforme necessidade da

---

<sup>78</sup> Nas palavras de Cury (2000, p. 48), o Conselho é também o lugar onde se delibera. Deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida de uma análise e de um debate que, por sua vez, [...], implica a publicidade dos atos da audiência e na visibilidade dos mesmos.

escola para encaminhar e dar continuidade aos trabalhos a que se propôs; b) a função de membro do Conselho não será remunerada; c) serão válidas as deliberações do Conselho de Escola tomadas por metade mais 1 (um) dos votos dos presentes à reunião.

4º) Quanto à composição: todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão estar representados no Conselho de Escola, assegurada a paridade (número igual de representantes por segmento) e proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) para pais e alunos e 50% (cinquenta por cento) para membros do magistério e servidores.

5º) Quanto ao processo de escolha dos membros: a) a eleição dos representantes dos segmentos da comunidade escolar que integrarão o Conselho da Escola, bem como a dos respectivos suplentes, realizar-se-á na unidade escolar, por votação direta, secreta e facultativa; b) ninguém poderá votar mais de uma vez no mesmo estabelecimento; c) os membros do magistério e demais servidores que possuam filhos regularmente matriculados na escola poderão concorrer somente como membros do Magistério ou servidores, por votação direta, secreta e facultativa.

6º) Quanto à presidência do Conselho de Escola: qualquer membro efetivo do Conselho de Escola poderá ser eleito seu presidente, desde que esteja em pleno gozo de sua capacidade civil.

7º) Quanto aos critérios de participação: a) os representantes de alunos a partir da 4ª série ou com mais de 10 anos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que por força legal, sejam restritivos aos que estiverem no gozo da capacidade civil; b) poderão participar das reuniões do Conselho de Escola, com direito a voz e não a voto, os profissionais de outras secretarias que atendam às escolas, representantes de Entidades conveniadas, Grêmio Estudantil, membros da comunidade, Movimentos Populares organizados e Entidades Sindicais.

8º) Quanto ao mandato: 01 (um) ano, com direito à recondução.

Tais parâmetros estão na base dos Conselhos instituídos nas escolas públicas brasileiras, sendo, portanto, um órgão representado por todos os segmentos da unidade escolar, mas que possui normas de funcionamento a serem cumpridas para fazer valer a sua função de instância de gestão da escola. Representa um espaço privilegiado de discussão, ponto de partida para a prática de reflexão e debate, momento no qual professores, funcionários, pais e alunos explicitam os seus interesses e reivindicações acerca daquilo que precisa ser melhorado no espaço escolar, ou então, para serem apresentados os alcances das metas estabelecidas no PPP da escola. Portanto:

O Conselho Escolar deverá, [...], favorecer a aproximação dos centros de decisão dos atores. Isso facilita a comunicação, pois, rompendo com as relações burocráticas e formais, permite a comunicação vertical e também horizontal. Sob essa ótica, o Conselho possibilita a delegação de responsabilidades e o envolvimento de diversos participantes. É um gerador de descentralização. E, como órgão máximo de decisão no interior da escola, procura defender uma nova visão de trabalho. (VEIGA, 2007, p. 116).

Esta visão rompe com as práticas tradicionais em que cada atividade executada na escola era proveniente exclusivamente das Secretarias de Educação, ou seja, não existia autonomia por parte da escola para pensar em sua própria realidade. Porém, quando se garante autonomia às instituições de ensino, isso implica em liberdade para que a mesma desenvolva o seu currículo, planos e projetos pensando em seu contexto e levando em consideração o momento histórico e as necessidades que possui para alcançar os objetivos traçados pela comunidade escolar. No entanto, existem limites a essa autonomia, pois no âmbito da

educação há projetos em disputa e, de acordo com as relações de poder instituídas (correlação de forças) essa autonomia será maior ou menor.

No caso específico deste trabalho, a pretensão de se apropriar da forma na qual o Conselho Escolar atua no âmbito das escolas pesquisadas, constitui-se, também, em elemento para se perceber as práticas de gestão instituídas. Para isso, faz-se uma relação entre o Regimento Interno das Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, do Estatuto do Conselho Escolar, das Atas das reuniões e das colocações dos entrevistados sobre a escolha dos membros, a sua composição e participação do Conselho na gestão da escola.

A escolha do Regimento Interno das escolas da rede pública municipal deveu-se ao fato de ser uma norma ao funcionamento dessas instituições. Em São Luís foi aprovado na Sessão Plenária do Conselho Municipal de Educação em 15 de agosto de 2005. As discussões em torno do referido documento se iniciaram em janeiro de 2003 nos encontros de formação dos gestores, nos quais “[...], a SEMED desenvolveu um processo amplo e democrático de discussão e aprovação do Regimento da Escola, instrumento importante para gestão da escola e o fortalecimento do trabalho coletivo e da participação da comunidade no seu cotidiano” (Carta de apresentação do Regimento Interno da rede municipal de ensino de São Luís, 2005).

O Capítulo II do Regimento Interno trata dos órgãos colegiados, entendidos, no caso, como aqueles “que desenvolvem atividades de natureza consultiva, deliberativa, orientadora, fiscal e avaliativa das gestões pedagógica, administrativa e financeira da escola” (Art. 14), sendo constituídos pelo “Conselho Escolar e Conselho de Classe” (Art. 15). Em relação ao Conselho Escolar, o mesmo tem por objetivo “estabelecer para o âmbito do estabelecimento de ensino, critérios relativos à sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade” (Art. 16), portanto, dá-se aos seus representantes a incumbência de construir a sua forma de atuação enquanto órgão autônomo e democrático para tratar dos assuntos referentes à escola. Cada membro pode “permanecer no cargo por até dois anos com possibilidade de ser reconduzido por igual período” (Art. 22,). Não existe outro critério além da eleição para recondução dos conselheiros.

Os Estatutos dos conselhos das escolas pesquisadas possuem a mesma redação, diferenciando-se apenas pelo nome das escolas. Nele os Conselhos são reconhecidos como “instância da gestão participativa da escola, cuja função é consultiva (de assessoria à Diretoria da escola) e deliberativa (de decisão) sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras” (Art. 4). Por ser uma instância de natureza consultiva, não pesa sobre ele a responsabilidade de tomar decisões, mas deve ser consultado em relação aos problemas da escola, podendo sugerir soluções que podem ou não ser encaminhadas à direção. Quando

exerce a função deliberativa, possui maior força de atuação, pois tem o poder de elaborar, aprovar e garantir a execução do que é aprovado em suas reuniões (GADOTTI e ROMÃO, 2001).

#### 4.4.1 Concepções acerca do Conselho Escolar

##### a) A visão das gestoras.

Os membros do Conselho são eleitos, mas cabe à comunidade escolar decidir se a eleição se dará previamente por segmentos ou, então, por eleição em que todos participam. É o processo de escolha dos representantes dos segmentos da comunidade escolar que contribui para a consolidação do modelo participativo de gestão. Assim, para obter-se tal informação, perguntou-se se no Conselho existiam representantes de todos os segmentos da escola e como se dava a escolha/eleição dos membros.

É representado por todos os segmentos. A escolha dos membros ocorreu por assembleia. Uma assembleia com a presença de pais, alunos e professores. Na oportunidade eu fiz a leitura do estatuto e depois cada um se colocou, deixei aberto para quem quisesse participar, eles se colocaram, pais, professores e alunos... só que a de alunos foi separada. Eu fiz primeiro com os pais, professores e funcionários, de forma única e aí teve a votação. E a dos alunos, cada turma escolheu um aluno e aí teve a votação entre eles (Gestora da UEB São Luís 1).

Todos participam. Por eleição. Primeiro eu fiz uma reunião coletiva na escola, com toda a escola. Eu perguntei quem gostaria de participar do Conselho, no caso poderia ser dois pais, dois alunos. Em um primeiro momento eles pensam que é pra ganhar dinheiro participando do Conselho, mas o objetivo não é esse....Os professores até sugeriram que nós colocássemos no Conselho as pessoas que temos certeza que vão participar (Gestora da UEB São Luís 2).

Cada segmento se faz presente no Conselho. Na escolha dos membros nós fugimos das orientações que vem da SEMED de como deve ser feito essa eleição. Por acreditarmos que se é uma eleição tem que haver a participação de todo mundo, então vem uma ata de lá só pra gente preencher e lá diz que deve ser feita em assembleia. Eu não concordo com isso. Então o que nós fizemos no primeiro momento aqui: se formam as chapas, com direito a quem quiser se candidatar se candidata e forma as chapas, após as chapas formadas marcamos o dia da eleição e nesse dia da eleição todo mundo vota, do aluno de 6 anos até o aluno mais idoso que tiver na escola. A eleição é o dia todo, todo mundo vem e vota, a comunidade em geral...o pessoal da rua vem votar, eu acho lindo isso, acho muito bonito. Eles vêm e votam mesmo. Começamos 8h da manhã e encerra 8h da noite, mas há a participação de todo mundo. As chapas fazem campanha nas salas apresentando as suas propostas (Gestora da UEB São Luís 3).

As escolhas dos membros dos Conselhos das escolas aconteceram de acordo com as particularidades que as unidades de ensino possuem. Nas UEBs São Luís 1 e 2, as gestoras organizaram uma reunião para explicar as atribuições do Conselho Escolar e sua importância para gestão da escola. Na primeira, utilizaram o Estatuto do próprio Conselho como instrumento de leitura, já na segunda a gestora não explicou o que foi utilizado para levar as

informações à comunidade escolar. Enquanto na UEB São Luís 1 a escolha dos representantes dos professores e pais aconteceu por assembleia, na UEB São Luís 2 os representantes de professores, pais e alunos foram escolhidos por eleição.

A escolha do representante dos alunos da primeira escola foi inicialmente realizada através de eleição em cada turma e turno de funcionamento do estabelecimento de ensino, em seguida esses representantes tiveram oportunidade de se apresentarem aos alunos das demais turmas e por último participaram da eleição. Ressalta-se que na UEB São Luís 2 os representantes que colocaram os seus nomes à disposição estavam pensando que a atividade de conselheiro seria remunerada, contudo o próprio estatuto já esclarece que “o exercício dos cargos não serão remunerados” (Art. 22 do Estatuto do CE, SEMED-SL, 2005).

De acordo com a gestora da UEB São Luís 3, no processo de escolha dos membros do Conselho, a Escola não segue as orientações da Secretaria Municipal determinando que esta seja feita em assembleia. Para ela, a participação de todos é importante, portanto são organizadas chapas com representantes dos professores, dos pais e dos alunos, geralmente são duas chapas que concorrem. Após a composição das chapas e realização de campanhas nas salas, as eleições são agendadas. Alunos a partir dos 06 anos de idade têm direito de votar. Mesmo existindo um modelo predeterminado para escolha, considera-se interessante que a escola busque criar seus próprios mecanismos de eleição. Isso corresponde, também, a busca de autonomia para a escola pensar as estratégias que atendam aos seus reais interesses.

#### b) A visão das professoras

A participação deve acontecer por vontade própria. Professores, pais e alunos não podem fazer parte de um jogo de interesses cujas cartas já estão marcadas para definir os seus representantes, principalmente em instâncias que devem primar pela consolidação de uma escola democrática. Fato observado em algumas falas apresentadas pelas professoras:

Todos os segmentos foram escolhidos. A escolha dos membros aconteceu em uma assembleia. Mas, a gestora perguntou fulano tu gostarias de representar os professores no Conselho Escolar, aí chamou os representantes dos professores, dos pais e dos alunos pra fazer parte desse Conselho (Professora da UEB São Luís 1).

Professores, pais e alunos fazem parte do Conselho. O CE..nós também tivemos uma reunião, nessa reunião nós tivemos até uma eleição pras pessoas que iam compor o Conselho Escolar. Foi designado professores, a comunidade, pais de alunos, e o pessoal do administrativo. Tivemos todo esse pessoal que foi escolhido para compor o CE (Professora da UEB São Luís 2).

É representado por todos os segmentos da escola. Enquanto professora participei desse processo de escolha...eu fui escolhida, estava em uma chapa... O processo de escolha se deu via eleição, a partir da formação de chapas...cada chapa tinha

representantes de todos os segmentos e a comunidade vota na chapa e não individualmente no seu representante (Professora da UEB São Luís 3).

De acordo com a fala da professora da UEB São Luís 1, antes da escolha dos membros a gestora procurou saber quais pessoas queriam fazer parte do Conselho. Assim, os representantes dos professores, pais e alunos foram “escolhidos” em uma assembleia. Quando se conversa antes do processo com as pessoas para se manifestarem enquanto candidato, este processo passa a ser induzido, pois a manifestação deve ser livre, sem a interferência, principalmente, do gestor escolar. Assim, existe a prevalência no cenário político-pedagógico de uma gestão pautada na centralização, na qual os “[...] processos de participação se restringem à dimensão de uma participação tutelada, restrita e funcional, não possibilitando a efetiva socialização dos processos de tomada de decisões” (DOURADO, 2004, p. 68). Desta forma, correspondendo as propostas dos organismos internacionais, ou seja,

[...], o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como no processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução dos custos e de tempo (BRUNO, 2007, p. 41).

Na visão da professora da UEB São Luís 2, o Conselho Escolar é composto por todos os segmentos da escola. Primeiramente, realizou-se uma reunião e nessa mesma reunião fez-se a eleição para composição do Conselho. Não existem dúvidas de que o Conselho é uma instância de democratização da gestão, porém devem ser realizados grupos de estudos para que os futuros candidatos tenham ciência dos papéis que desempenharão no exercício de suas representatividades. Portanto, uma única reunião na qual se explica superficialmente as funções do Conselho não é suficiente para que a comunidade escolar se aproprie da importância deste órgão. Por isso, em muitas situações, as pessoas só aparecem nas reuniões de eleição, abandonando posteriormente a sua vaga no Conselho. Quando a professora diz “tivemos todo esse pessoal que foi escolhido para compor o CE” (informação verbal)<sup>79</sup>, ela está exatamente fazendo uma crítica a não participação de muitos membros nas reuniões.

A representante de professores da UEB São Luís 3, apenas reitera o que foi dito pela gestora da escola. Sem entrar em detalhes de como se deu todo o processo, se limitou a dizer que foram organizadas as chapas com representantes de todos os segmentos da escola, assim sendo, a eleição não se deu por segmento, mas no todo. A falta de aprofundamento na resposta dada expressa o medo que a professora possui em se comprometer com aquilo que fala. Uma característica que não é recomendada para pessoas que fazem parte de um órgão

<sup>79</sup> Informação fornecida pela representante de professores da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

que tem o poder de se contrapor às decisões tomadas de forma centralizada. Os sujeitos precisam compreender que o Conselho tem uma função fundamentalmente político-pedagógica. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. E é pedagógica, pois estabelece os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça (BRASIL, 2004, p.20).

#### c) A visão dos alunos

As trajetórias descritas pelos representantes de alunos das três escolas são condizentes com as falas das gestoras e professoras. Vejam-se as falas dos alunos:

Eu acho que todos estão representados no Conselho. Participei da escolha dos representantes dos alunos, eles foram na nossa sala, procuraram quem queria ser representante de classe dos alunos e aí teve a votação e eu fiquei sendo. Foi um representante por sala e depois foram escolhidos dois representantes (Aluna da UEB São Luís 1).

Foi bem legal. A diretora fez uma reunião e todo mundo participou..aconteceu no pátio da escola. Ela perguntou quem queria participar do Conselho e aí perguntou se eu não queria. Aceitei (Aluno da UEB São Luís 2).

Deixa eu me lembrar...a diretora passou nas turmas para dizer sobre a eleição e que na escola iam ser criadas as chapas...que tava precisando de alunos em cada chapa...então eu me interessei e a minha ganhou (Aluno da UEB São Luís 3).

Na UEB São Luís 1, as reuniões para escolher os representantes dos discentes ocorreram inicialmente em cada sala de aula, os nomes escolhidos nessa eleição prévia foram para a eleição que definiria os representantes desse segmento. Contudo, observou-se primeiramente que o termo utilizado foi “representante de classe”, e não do Conselho Escolar. Existe uma diferença em relação ao campo de atuação das duas representações, pois o representante de classe serve de elo entre as reivindicações de cada sala com a gestão da escola e a representação no Conselho significa fazer parte das decisões da escola representando todos os alunos matriculados no estabelecimento. Daí a necessidade de ouvi-los antes de qualquer decisão a ser tomada. Isso valida no contexto escolar a voz do alunado.

O aluno da UEB São Luís 2 reitera que a reunião aconteceu com a presença de todos os segmentos no pátio da escola. Nota-se que existe uma pergunta generalizada para todos os discentes “quem queria participar do Conselho” (informação verbal)<sup>80</sup>. Porém, como não houve interesse dos alunos em participar, a mesma pergunta é direcionada para um aluno em especial, e, após sua confirmação, a assembleia vota no seu nome para composição do Conselho. Pode-se inferir que a pressa em determinar quem seria o representante dos discentes no Conselho, está atrelada à exigência de institucionalização deste na Rede Municipal de Ensino. Assim, representantes que não possuem conhecimento sobre as atribuições do Conselho são conduzidos ao cargo, ficando muitas vezes alheios aos

<sup>80</sup> Informação fornecida pelo representante de alunos da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

direcionamentos a serem tomados para materializar o projeto de escola pública com qualidade social, em que as ações são orientadas pelos conselheiros e visam ao bem-estar da comunidade escolar.

Na UEB São Luís 3, a diretora da escola resolveu conversar em cada turma para que fossem escolhidos nomes dos alunos para composição das chapas concorrentes ao pleito. A iniciativa de fazer a eleição por chapas e deixar a comunidade escolar livre para escolher seus representantes a partir das chapas existentes, agradou os alunos presentes neste dia. O interesse demonstrado pelo aluno em compor a chapa revela que ainda existe uma preocupação por parte deste segmento com o modelo de escola que se apresenta. Dessa forma, se os mesmos puderem participar do maior número possível de instâncias deliberativas no contexto escolar, melhor será a relação estabelecida entre a gestão e a comunidade, pois a função da escola é, entre outras, trabalhar em prol do aprendizado do aluno.

#### d) A visão dos pais

A participação dos pais nos Conselhos Escolares representa o rompimento com a limitação do seu poder de interferência restrita ao controle do comportamento do aluno e acompanhamento da notas. Queixas que são comuns quando apresentadas em reuniões de pais e mestres. Contudo, na atualidade se percebe um consenso acerca da importância das relações que são estabelecidas entre a família e a escola para a melhoria da qualidade social da educação. Nesse aspecto, as regras nas quais essas relações se constituíam, em sua maioria determinada pela gestão da escola, sendo os pais meros coadjuvantes do processo, vêm sendo modificadas para valorizar o papel social desses sujeitos na formulação das diretrizes escolares. Entretanto, na realidade das escolas pesquisadas a forma como se dá a escolha dos representantes do Conselho Escolar não direciona para a autonomia desses na defesa das ideias dos seus pares, fato que pode ser comprovado a partir das respostas dos pais:

Eu participei de um encontro, reunião..não me lembro quando. E nesse dia foi falado o que era o Conselho...sei que eu quis fazer parte..então as pessoas levantaram a mão e me escolheram (Pai de aluno da UEB São Luis 1).

Eu fui colocado em... quer dizer participei de uma reunião e nela me convidaram para fazer parte desse Conselho. Tinha várias pessoas e eu fui escolhido para ficar no lugar dos pais (Pai de aluno da UEB São Luis 2).

Bom...como estou aqui na escola a diretora conversou comigo pra que eu fizesse parte de uma chapa que ia concorrer para o Conselho...ela disse que não precisava muita coisa então aceitei...parece mentira mais a chapa que eu fiquei foi a vencedora (Pai de aluno da UEB São Luis 3).

Os representantes de pais das escolas onde a pesquisa foi realizada revelam que não existe por parte da gestão da escola uma preocupação em preparar melhor os futuros representantes para o desempenho das suas funções enquanto conselheiros. Os procedimentos

adotados na eleição indicam a falta de compromisso com o Conselho, pois a escolha realizada em apenas uma reunião, sem haver uma explicação mais profunda sobre suas atribuições não os habilitam para esse exercício, tornando-o antidemocrático.

Segundo o representante de pais da UEB São Luís 1, em uma única reunião foi explicado o que era o Conselho e organizada a eleição na qual foi escolhido. Pode-se dizer que não houve na escola “uma eleição”, pois a escolha foi realizada em uma assembleia que aconteceu no pátio com a presença de pais, alunos, professores e demais funcionários, contrariando-se assim a recomendação de que a escola deve “promover uma ampla campanha de esclarecimentos e divulgação sobre o processo de eleição do Conselho Escolar em toda a comunidade” (Art. 42, do Estatuto do CE, SEMED-SL, 2005).

O pai entrevistado na UEB São Luís 2 inicia dizendo: “eu fui colocado...” (informação verbal)<sup>81</sup>, mas volta atrás para dizer que participou de uma reunião e nela “foi convidado” para compor o Conselho, sendo assim escolhido. A resposta contraditória gera dúvidas, pois em um processo democrático o representante dos pais, ou de qualquer outro segmento, não pode ser “colocado” ou “convidado”, ele deve primeiramente se dispor para participar do processo eletivo, colocando-se como candidato e, posteriormente, participar da eleição. Através da qual precisa ser escolhido pela maioria dos que representa, sem, contudo ser pressionado para isso. Destaca-se que o convite não foi realizado pelos pais presentes, mas pela gestora da escola, demonstrando nesse caso uma interferência na condução do processo de eleição.

O representante de pais da UEB São Luís 3 explica que a diretora o convidou para fazer “parte de uma chapa que ia concorrer para o Conselho” (informação verbal)<sup>82</sup>. A organização de chapas que tenham a representação de todos os segmentos pode ser uma das estratégias utilizadas pelas escolas visando dinamizar a organização dos Conselhos, entretanto para que isso ocorra deve-se explicar como ocorrerá tal procedimento deixando-se claro entre todos os segmentos que os mesmos terão a responsabilidade de fazer a escolha prévia, portanto, não cabe a diretora a tarefa de conversar com o pai. Por outro lado, dizer que para integrar o Conselho “não precisa muita coisa” (informação verbal)<sup>83</sup> não é verdade, pois,

A escolha dos membros dos Conselhos Escolares deve-se pautar pela possibilidade de efetiva participação: o importante é a representatividade, a disponibilidade e o compromisso; é saber ouvir e dialogar, assumindo a responsabilidade de acatar e representar as decisões da maioria, sem nunca desistir de dar opiniões e apresentar as suas propostas, pois os Conselhos Escolares são, acima de tudo, um espaço de participação e, portanto, de exercício de liberdade (BRASIL, 2004, p. 43).

<sup>81</sup> Informação fornecida pelo representante de pais da UEB São Luís 2, em abril de 2009.

<sup>82</sup> Informação fornecida pelo representante de pais da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

<sup>83</sup> Informação fornecida pelo representante de pais da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

A atitude que as gestoras possuem de convidar pessoas para integrar o Conselho, “[...] favorece a continuidade de uma ação clientelista, característica da política brasileira” (CABRAL NETO; ALMEIDA, 2000, p. 42), revelando o controle que exercem sobre as instâncias deliberativas existentes nas escolas.

Sendo considerado em sua dimensão fundamental enquanto colegiado de gestão democrática da escola, o Conselho Escolar deve ser compreendido como colaborador das atividades desenvolvidas no contexto da escola. Assim, a representatividade dos segmentos não termina com a eleição dos membros, esta é apenas o ponto de partida para um processo muito mais amplo: democratizar as decisões. Portanto, a construção de uma cultura participativa baseada nos preceitos constitucionais envolve a inserção da sociedade na definição dos caminhos e metas a serem alcançados no âmbito das instituições públicas de ensino. Nesse sentido,

[...], a função político-pedagógica do Conselho Escolar se expressa no “olhar” comprometido que desenvolve durante todo o processo educacional, tendo como foco privilegiado a aprendizagem, na qual seja: no planejamento, na implementação e na avaliação das ações da escola (BRASIL - MEC, 2004, p. 18).

Essa atitude requer uma reversão radical na falta de compromisso que comumente se apresenta por parte do poder público, e às vezes de gestores, professores, pais e alunos em relação à educação pública. É preciso ultrapassar os discursos generalizados da existência de práticas democráticas no contexto da escola, sem, contudo, serem materializadas nas ações e decisões tomadas, e unir forças em prol de um objetivo comum que é a melhoria da aprendizagem.

Por ser um organismo colegiado, o Conselho Escolar é, ainda, um fórum permanente de discussão para se articular os objetivos da escola com as necessidades dos segmentos que a compõem. Essa articulação se realiza com o cumprimento de suas principais finalidades, entre as quais se destacam: a participação na elaboração e acompanhamento da execução do plano de trabalho anual da escola; a participação na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola; na mobilização e aproximação dos membros da comunidade interna e externa da escola; e na solução de problemas inerentes à vida escolar, seja nos aspectos administrativos ou pedagógicos (Estatuto do Conselho Escolar das Escolas Municipais de São Luís, 2005).

Reitera-se que a organização do Conselho Escolar é primordial para a construção de uma gestão pautada em princípios democráticos. É norma que após a sua constituição deve ser elaborado o Regimento Interno/Estatuto para dar legalidade às ações desenvolvidas. Contudo, esta norma não se faz presente nas escolas pesquisadas, pois, como já foi tratado

anteriormente, o Estatuto é o mesmo nas três escolas. O que há é apenas a aprovação deste, em uma das reuniões acontecidas na escola. A ata da UEB São Luís 1 deixa isso evidente quando diz que “o Estatuto pelo qual será regido o Conselho escolar foi lido, discutido, examinado e devidamente aprovado por unanimidade”. Assim, observa-se que o mesmo não foi construído pelos membros, mas pela própria Secretaria Municipal de Educação por meio do seu setor jurídico.

#### 4.4.2 Concepções acerca do papel dos Conselhos na gestão escolar

As visões apresentadas são unânimes em relação à falta de participação do Conselho na gestão das escolas ou em quaisquer outros assuntos de natureza escolar. Para saber a realidade das escolas pesquisadas, questionou-se como se dava o processo de participação dos membros dos Conselhos na gestão dessas escolas.

##### a) A visão das gestoras

[...] não acontece, se eu te disser que acontece eu estou mentindo, acontecem ações isoladas que não é nem do Conselho.. o pai observa uma coisa e aí vem conversar, me sugerir, entendeu? isoladamente... A gente se reunir pra avaliar como está a escola, o que precisa melhorar, isso não acontece. E nem sempre os pais que me procuram pra dá alguma sugestão é do Conselho.... Plano de ação do CE, onde a gente possa desenvolver atividades em conjunto, não existem (Gestora da UEB São Luís 1).

A participação na questão da gestão é pouca, não é um Conselho atuante como deveria ser...a gente precisa algumas tomadas de decisões, a gente precisa assim..não é só pra quando o dinheiro chegou..no caso..a gente tem que comprar isso, gastar com isso...gastar com aquilo...amanhã...e a escola tem muito que discutir com o Conselho, muito, muito mesmo (Gestora da UEB São Luís 2).

[...] no principio quando a chapa ganha, tudo ok! As reuniões acontecem normalmente, depois vai assim..fracassando, pessoas de um turno não podem participar das reuniões em outro turno, as vezes marcamos reuniões nos três turnos e as vezes há uma dificuldade de reunir. Esse ano nós não fizemos, ainda, o calendário de reuniões do Conselho, esse ano tá todo mundo querendo entregar, mas a gente participa pro Conselho todas as decisões da escola. Pro exemplo, os recursos que chegam, como são aplicados, o que vai ser comprado, o que vai ser feito e, também, problemas de ordem disciplinar, o planejamento, calendário da escola..tudo isso a gente passa para o Conselho (Gestora da UEB São Luís 3).

Segundo a gestora da UEB São Luís 1, não existe participação. O que acontece, às vezes, são ações isoladas em que outros pais, que não fazem parte do Conselho, a procuram para reclamar de alguma coisa que consideram errado. Porém, não são realizadas reuniões para avaliar os trabalhos desenvolvidos, visando à melhoria de sua realidade, nem mesmo o plano de atuação junto à escola foi elaborado. Isto pode ser confirmado na análise das Atas, onde não foram encontrados registros de reuniões do Conselho Escolar para deliberar sobre assuntos da gestão escolar. Nela aparecem registrados apenas os momentos de posse do

Conselho. Desta forma, pode-se considerar que nesta escola o Conselho é inoperante e não cumpre com as finalidades para as quais foi instituído, pois as decisões estão centralizadas nas mãos da gestora da escola.

Para a gestora da UEB São Luís 2, a participação do Conselho na vida da escola é pouca, destacando, inclusive, que até o presente, medidas deixam de ser tomadas por falta de participação. Ela afirma que as reuniões com a presença da maior parte dos membros só acontecem quando é para tratar de assunto referente aos recursos recebidos dos programas do governo federal, em especial o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Nesse caso, a própria gestora não mede esforços para que as reuniões aconteçam, pois a aprovação do plano de aplicação e posteriormente a assinatura dos documentos para prestação de contas dependem de sua realização. Assim, a função do Conselho se restringe somente a questões de ordem orçamentárias. O aspecto administrativo e pedagógico não aparece.

Apesar do grande movimento que ocorreu no Brasil para a constituição e promoção de órgãos colegiados atuantes, destaca-se ainda a força de sua origem, segundo a qual grande parte dos órgãos colegiados passou a existir muito mais orientados para a gestão das questões financeiras, [...], do que como órgão para realizar a autêntica gestão colegiada da escola, em todas as suas dimensões. Pode-se afirmar que essa prática expressa a tendência de nossas escolas de se orientarem pela letra das determinações legais e a reboque delas, deixando de lado as possibilidades abertas de construção e expansão de suas experiências, no sentido da autonomia (LÜCK, 2006, p. 75).

Na entrevista realizada com a gestora da UEB São Luís 3 ficou destacado que as reuniões acontecem apenas nos momentos iniciais, logo após a eleição dos membros do Conselho. Passado esse momento, a participação fica comprometida principalmente em virtude dos turnos de trabalho dos conselheiros que não condizem com os horários agendados para as reuniões. Desta forma, a atuação do Conselho deixa a desejar, pois não havendo representatividade as decisões podem ser tomadas sem o prévio conhecimento dos segmentos. Para “amenizar” a situação a gestora diz que “participa pro Conselho todas as decisões da escola” (informação verbal)<sup>84</sup>, contudo o termo escola é utilizado por ela para representar as decisões que toma por vontade própria, ou seja, de forma centralizada sem a articulação com os demais sujeitos da comunidade escolar.

A existência de práticas apresentadas pelas gestoras das escolas municipais aqui relatadas, tem servido para atrasar cada vez mais a consolidação de um projeto de educação em que as ações implementadas sejam pautadas na vontade popular, em especial naquilo que

---

<sup>84</sup> Informação fornecida pela gestora da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

a comunidade do entorno da escola espera dela como instituição que tem o dever de educar para a vida em sociedade.

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para superação de seus problemas (LÜCK, 2006, p.23-24).

Apesar do gestor da escola ter assumido relevante papel no processo de abertura democrática nas instituições de ensino, sua atuação é de grande importância para que sejam consolidadas atitudes que valorizem a inserção de um maior número de sujeitos na gestão da escola.

#### b) A visão das professoras

Ao professor não cabe apenas se responsabilizar pela aprendizagem do aluno, quando se pensa em uma escola democrática, uma vez que o gestor da sala de aula deve participar ativamente das discussões que se realizam no âmbito escolar. Neste sentido, o Conselho Escolar torna-se o local privilegiado para que suas propostas sejam debatidas e, caso venham ao encontro dos propósitos da instituição, serem utilizadas para a melhoria das condições de ensino e da gestão da escola.

Nesses 7/6 anos, acho que se eu me reunir duas vezes foi muito, mas quando chega... meu papel tá na parte de dinheiro, de fiscalização da questão do material que chegar..toda vez que chega material. Isso é a única coisa que eu posso dizer que faço no Conselho, hoje, é isso. Ou salvo algumas vezes, que a gente tem que se reunir pra fazer a assinatura da ata, leitura disso, daquilo. Mas, é bem esporádico mesmo. Na questão da gestão da escola o Conselho é inexistente. Ele não atua.. até porque reunir o grupo é uma dificuldade (Professora da UEB São Luís 1).

[...] o CE tá sendo uma outra dificuldade de atuação na escola, o CE escolar assim como o projeto eles estão na escola, mas o Conselho é fragilizado, não é atuante. O CE só se reúne em atividades de grande relevância, só é chamado para dar o aval nas coisas mais importantes. Mas as reuniões só acontecem através de uma imposição, se não tiver uma imposição as reuniões não acontecem (Professora da UEB São Luís 2).

[...] o CE não faz o que devia fazer... ele deixa muito a desejar, nas reuniões a gente só se encontra em casos de disciplina. Pra tratar de assunto da gestão da escola, não! (Professora da UEB São Luís 3)

As professoras entrevistadas comentam sobre a realidade do Conselho nas escolas em que trabalham. Segundo a professora da UEB São Luís 1, que está a mais ou menos seis anos como membro do Conselho, este se reuniu no máximo duas vezes. Ela resume a sua atuação neste órgão de gestão democrática da escola basicamente em duas ações: na fiscalização do material que é comprado com os recursos dos programas de repasse de verbas a escola; e, na assinatura da ata. Em primeiro lugar merece destaque o tempo em que a professora está no Conselho, pois de acordo com o estabelecido no Estatuto cada

representante tem um mandato de dois anos, sendo permitida a reeleição por uma única vez (Art. 44 do Estatuto do Conselho Escolar, SEMED, 2005), ou seja, ao todo são quatro anos, mas neste caso já são seis. Tempo suficiente para surgir muitos questionamentos acerca da forma como o Conselho atua, bem como para propor sugestões visando a sua melhoria.

Outro destaque deve ser dado à ação de fiscalização do material comprado, atividade que qualquer membro da comunidade escolar pode fazer independente de estar ou não no Conselho; e, da assinatura da ata para validar as compras dos materiais. A este respeito pode-se afirmar que a professora não conhece as finalidades para as quais foi eleita enquanto membro do Conselho, pois restringir sua atuação a essas ações representa minimizar o seu papel de representante de um dos segmentos que mais lutaram em prol da constituição de Conselhos Escolares como forma de democratizar a gestão da escola.

Situação semelhante acontece na UEB São Luís 2, na qual a professora considera que a atuação do Conselho é parecida com a do PPP, ou seja, existem na escola mas não conseguiram sair do papel e se materializar como prática concreta para mudar a realidade.

A fragilização está relacionada à falta de participação dos membros nas reuniões, pois na medida em que as ausências se tornam constantes, a credibilidade do Conselho perante a comunidade escolar fica abalada, comprometendo deste modo a colaboração que pode dar “na assistência e formação do educando, por meio da aproximação entre pais, alunos e professores, promovendo a integração: poder público-comunidade-escola-família” (Art. 2º do Estatuto do Conselho Escolar, SEMED, 2005).

Consultando as atas de reuniões do Conselho percebe-se que as mesmas registram apenas as reuniões nas quais os conselheiros foram empossados nos anos de 2005 e 2008. Entretanto, essas atas até agora não foram assinadas pelos membros, ou seja, nem para assinatura de documentos se tem conseguido a adesão da maioria do Conselho.

No caso da UEB São Luís 3, a professora foi enfática ao dizer que “o Conselho não faz o que devia fazer...ele deixa muito a desejar” (informação verbal)<sup>85</sup>. Em outro momento deste trabalho foram elencadas as principais finalidades para as quais o Conselho foi instituído na Rede Municipal de Ensino. Ao fazer essa afirmação, a professora traz à tona a real situação existente na escola em que trabalha, bem como em outras escolas municipais. Nessa escola, a função do Conselho se limita a discutir questões relacionadas a casos de indisciplinas, conforme se constata nas atas, e definir as punições a serem dadas aos alunos. Entretanto, também, nesses assuntos, a presença dos membros é reduzida, limitam-se aos

---

<sup>85</sup> Informação fornecida pela representante de professores da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

professores dos alunos “indisciplinados”, aos seus pais e a gestora da escola. No caso dos pais e dos alunos, estes não compõem o Conselho.

Nas situações apresentadas, percebe-se a urgente necessidade das professoras reavaliarem suas participações nos Conselhos, pois:

Como membro da equipe escolar, o professor deve dominar conhecimentos relacionados à organização e à gestão, desenvolver capacidades e habilidades práticas para participar dos processos de tomada de decisões em várias situações (reuniões, conselhos de classe, conselho de escola), bem como atitudes de responsabilidade, de respeito mútuo e de diálogo (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2003, p. 311).

Cada professor que representa os seus pares no Conselho precisa ter clareza de sua importância para consolidação de um modelo de gestão no qual a cultura burocrática/centralizadora de comandar a escola seja superada por uma prática democrática e, também, para a construção de um projeto emancipador de sociedade, cujo espaço privilegiado para isso é a escola.

#### c) A visão dos alunos

Considerando as falas dos alunos das escolas pesquisadas, tem-se a clareza de que a participação destes no Conselho não se efetivou. O alunado, também, integra a comunidade escolar e o envolvimento de todos no dia-a-dia da escola tem sua legitimidade com a promulgação da LDB 9.394/96, que entre outras coisas preceitua que as instituições de ensino tenham por base de sua organização pedagógica e administrativa a gestão democrática.

Eu assinei o documento e elas disseram que depois eu seria chamada para participar de uma reunião. Até o momento não aconteceu nenhuma reunião, pelo menos que eu tenha participado. O documento foi assinado só uma vez ano passado. Eu não sei se o CE está funcionando....eu acho que sim, ele existe. Acho que de fato ainda não está funcionando (Aluna da UEB São Luís 1).

A única coisa que fiz parte foi da eleição, de lá prá cá não aconteceu mais nada. Disseram que ia ter uma reunião mais até agora não aconteceu, eu estou esperando (Aluno da UEB São Luís 2).

Olha...eu não participo de reunião não! Na gestão da escola quem manda é a diretora... o CE não manda em nada. (Aluno da UEB São Luís 3).

Este segmento muitas vezes não compreende qual a função do Conselho e pouco sabe sobre sua dinâmica de funcionamento, por isso, quase sempre a sua atuação fica restrita a transmitir aos outros alunos as informações que a direção acha conveniente.

Pode-se inferir que isso acontece em decorrência do reflexo no movimento estudantil secundarista. Este tem atravessado uma crise de representatividade, motivada ainda pela crise política que afeta essa organização classista em época de neoliberalismo e de um crescente autoritarismo nas relações de poder no âmbito da educação.

Embora sendo membros eleitos pelo alunado das escolas, não passam de meros coadjuvantes no faz-de-conta da democratização da gestão. Cada fala apresentada vai dando a

certeza de que as decisões continuam centralizadas na pessoa do gestor, quando muito possuem a participação limitada dos professores.

Nas respostas dos representantes dos alunos acerca das contribuições do Conselho para a Gestão da Escola, percebe-se a falta de fundamentação dos mesmos em relação à relevância desse órgão para as unidades escolares. A representante deste segmento na UEB São Luís 1 disse, durante a entrevista, que sua atuação é limitada a assinatura de documentos, porém a mesma não participa das reuniões realizadas. Os documentos aos quais se refere correspondem aos apresentados no momento da prestação de contas dos recursos recebidos, entretanto a aluna não foi convidada para contribuir com a elaboração do plano de aplicação nem discutir com seus pares as necessidades a serem priorizadas no momento das compras.

Destaca-se, ainda, “a promessa” feita pela gestora de que depois a aluna seria procurada para participar de uma reunião, fato que não aconteceu. Há dúvidas em relação ao funcionamento ou não do Conselho Escolar, “eu não sei se o CE escolar está funcionando....eu acho que sim, ele existe. Eu acho que de fato ainda não está funcionando” (informação verbal)<sup>86</sup>, fato que se reafirma pela ausência da aluna nas reuniões realizadas, que pode ter sido em virtude da falta de convite, ou então, pela realização das reuniões em horários impróprios, impossibilitando-a de se fazer presente.

A situação se complica mais nas UEBs São Luís 2 e 3, nas quais os representantes dos alunos participaram apenas da eleição. Na UEB São Luís 2, a aluna disse que da eleição até agora não foi realizado mais nada em relação ao Conselho, porém espera pela realização de uma reunião. Constata-se nas atas que a posse dos conselheiros aconteceu em maio de 2008, ou seja, há praticamente um ano que as atividades são restritas à gestora da escola e aos poucos professores que se reúnem para deliberar sobre os caminhos a serem seguidos.

Em relação à UEB São Luís 3, o aluno respondeu de forma muito enfática que não participa das reuniões e de que “na gestão da escola quem manda é a diretora” (informação verbal)<sup>87</sup>. Essa afirmação não demonstra apenas uma indignação com a questão, mas reflete o exercício do poder de decisão na pessoa da gestora da escola. Os problemas existentes nos estabelecimentos de ensino não podem ser resolvidos somente por gestores e professores, quando os vários segmentos participam desse processo tem-se a construção de um aprendizado para o fortalecimento da gestão democrática da escola.

A inserção dos alunos nos Conselhos Escolares é um procedimento que requer dos gestores uma mudança na postura que apresentam de aceitar apenas as opiniões dos

---

<sup>86</sup> Informação fornecida pela representante de alunos da UEB São Luís 1, em março de 2009.

<sup>87</sup> Informação fornecida pelo representante de alunos da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

professores na hora de enfrentar os problemas que possuem. Além disso, o processo formativo envolve aspectos mais amplos do que a transmissão de conteúdos. Nesse sentido Antunes (2002, p. 137) afirma que:

A escola convive com as alunas e com os alunos diariamente e, de maneira consciente ou não, ensina não só através do conteúdo com o qual trabalha em sala de aula, mas também através das relações que estabelece com eles no dia-a-dia. Se a aluna só ouve, dificilmente aprenderá a falar; se fala no momento que bem entende, apresentará dificuldade para ouvir o outro; se só é avaliada, não aprenderá a avaliar; se só realizar tarefas individuais, dificilmente aprenderá a pensar e decidir coletivamente; se só cumprir ordens, não aprenderá a estabelecer seus limites, se suas tarefas forem sempre dirigidas, não aprenderá a ser criativa [...].

Com base nesta citação da autora, pode-se inferir que essas relações propiciam a reestruturação das instituições de ensino para que se tornem espaços de formação para além da mera transferência dos conteúdos vinculados pelo saber formal. A participação do aluno no Conselho colabora para seu amadurecimento como cidadão de direitos e deveres, portanto ele está ali para saber ouvir, falar e agir coletivamente representando os seus pares no órgão, cuja função é colaborar com a gestão da escola.

A ausência de procedimentos que assegurem uma participação mais efetiva dos alunos nos assuntos da escola reforça a ideia de que as decisões, por serem em sua maioria imediatas, devem ser tomadas por alguém que tenha o conhecimento do funcionamento da escola em sua totalidade, bem como a capacidade de agir com firmeza nos momentos críticos. Essa lógica faz parte da visão gerencial, na qual o gestor é “novamente colocado no centro da estrutura de poder da escola [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 141).

As visões apresentadas pelos alunos acerca das contribuições do Conselho são reveladoras de que as práticas de gestão existentes nas escolas pesquisadas possuem uma forte tendência à centralização das decisões. Enquanto a sociedade civil e a legislação brasileira e ainda as diretrizes dos organismos internacionais direcionam seus alvos para a consecução de objetivos que promovam a gestão democrática das escolas, nos casos estudados a realidade percorre uma direção contrária.

#### d) A visão dos pais

A metodologia utilizada na escolha dos representantes de pais para o Conselho Escolar influencia na forma de participação desse segmento na gestão da escola. Nas escolas pesquisadas, os representantes de pais foram “convidados” pelas gestoras para comporem o CE, porém, quando se trata do envolvimento desses nas reuniões que servem para discutir as ações da escola, ou seja, deliberar sobre o planejamento dos aspectos pedagógicos e administrativos da instituição, os mesmos não se fazem presentes, conforme asseguram suas falas:

No início até que eu participava, mas eu comecei a trabalhar e não tive mais tempos. As coisas só podem acontecer com gestão, esse Conselho pode ajudar, mas não lembro de falar sobre gestão (Pai de aluno da UEB São Luís 1).

Não! Pra falar a verdade eu nunca participei de reunião nenhuma, ...meses atrás eu assinei um monte de nota que a diretora mandou eu assinar. Ela ligou pra minha casa atrás de mim e eu vim aqui (Pai de aluno da UEB São Luís 2).

Eu não sei falar disso não. Só entrei no Conselho por que a diretora pediu. Acho que a pessoa preparada para isso é a diretora. Ela que tá na direção, não é? (Pai de aluno da UEB São Luís 3).

Discorrendo sobre a gestão democrática Lück (2008), afirma que a composição dos órgãos colegiados constitui-se em momento inicial para que os pais envolvam-se com os trabalhos executados pela escola, mas a responsabilidade pela promoção desse envolvimento é dos membros que o compõem. Desta forma, cada pai representa a integração da comunidade com a escola e da escola com a comunidade.

Nas escolas em referência os Conselhos Escolares dependem da vontade das gestoras, pois sendo as mesmas presidentes<sup>88</sup> dos seus respectivos conselhos são responsáveis pela convocação dos membros e, como visto, por suas eleições. Portanto, existe desde o início um direcionamento no “processo democrático de gestão” no qual são conduzidos aos cargos de conselheiros pessoas mais próximas das gestoras, ou seja, aquelas que podem aceitar as suas propostas quase sempre sem questioná-las.

Entre os representantes de pais percebe-se, segundo suas afirmações, a falta de participação deste segmento no Conselho Escolar e, conseqüentemente, na gestão da escola. O representante de pais da UEB São Luís 1 não compreende que a sua participação no Conselho significa a inserção da própria comunidade externa nas decisões da escola. Portanto, independente do exercício de uma atividade no mercado de trabalho a presença dos pais nas reuniões do órgão que tem a função de colaborar com a gestão da escola deve superar os limites impostos pelos interesses individuais e se pautar nos anseios do coletivo.

O Estatuto determina que os membros sejam excluídos do Conselho caso não cumpram suas obrigações (Art. 37 do Estatuto), entre elas a de participar das reuniões e colaborar na execução do PPP. Porém, essa determinação não é cumprida por nenhum dos segmentos representados. Existe a compreensão de que “as coisas só podem acontecer com gestão” (informação verbal)<sup>89</sup>, ou seja, com a gestora conduzindo a execução das atividades desenvolvidas pela escola. Na escola pública dificilmente os pais consideram a possibilidade

<sup>88</sup> O Regimento das Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís, no seu Art. 19; e, o Estatuto dos Conselhos Escolares, no seu Art. 18 - § 1º, estabelecem que a presidência do Conselho Escolar deve ser exercida pelo/a gestor/a da escola.

<sup>89</sup> Informação fornecida pelo representante de pais da UEB São Luís 1, em março de 2009.

de interferir no que é determinado pela direção e mesmo quando participam das reuniões a tendência é sempre a de acatar o que está previamente definido.

A este respeito Santos (2005, p. 34) afirma:

[...] é comum, em alguns grupos, o condutor de uma discussão informar uma decisão e permitir que os membros discutam e até mesmo façam questionamentos, mas na verdade, a discussão é uma forma de fazer o grupo aceitar decisões que já foram tomadas. No entanto, o objetivo não é o de propiciar a participação, mas de criar um sentimento de participação [...].

Nesta mesma direção aponta, também, o representante de pais da UEB São Luís 3 ao afirmar que “a pessoa preparada para isso é a diretora”(informação verbal)<sup>90</sup>. Assim, parece haver um mesmo coro no sentido de que não existem outros sujeitos que tenham condições de colaborar com os trabalhos cuja “responsabilidade” é da gestão da escola. Mesmo existindo o Conselho, a divisão de tarefas não acontece, e, no caso da escola, é grave a situação em que se encontra a representação dos pais, pois ao afirmar que a sua participação deu-se apenas pelo pedido da diretora percebe-se mais uma vez a falta de compreensão, bem como de compromisso, com o lugar que ocupa no Conselho Escolar.

Por fim, destaca-se a resposta dada pelo pai da UEB São Luís 2. Membro há 01 ano do Conselho Escolar este pai nunca participou das reuniões, porém recorda que recebeu um telefonema da gestora convidando-o para ir à escola para assinar “notas”. As atas confirmam que as reuniões não aconteceram, nem mesmo para deliberar sobre as compras efetuadas, cujas notas fiscais e parecer foram assinados pelos conselheiros.

As falas apresentadas pelos pais servem para reflexão acerca das condições em que ocorre a participação deste segmento. Pelo que foi relatado, muita coisa precisa ser feita para se construir um cenário que aponte para o início de uma prática de gestão democrática no interior das escolas, e a mais importante delas é a conscientização de que a melhoria da qualidade social da educação não é tarefa isolada de uma só pessoa ou de um só grupo, mas de todos que direta ou indiretamente participam desse processo.

Por meio dos acontecimentos relatados pelas gestoras, professoras, alunos e pais acerca do PPP e do Conselho Escolar evidencia-se que as práticas instituídas no contexto das escolas em que a pesquisa foi realizada não se configuram como sendo de gestão democrática. Por mais que exista uma orientação nesse sentido por parte da Secretaria Municipal de Educação, como pode ser percebido no Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís (PDME) e no Regimento das Escolas da Rede Municipal quando assegura como um dos princípios do ensino “a gestão democrática” (Art. 3; VIII do Regimento, SEMED-SL, 2005) e, ainda, quando compreende a gestão da escola “como um processo coletivo que engloba a

<sup>90</sup> Informação fornecida pelo representante de pais da UEB São Luís 3, em abril de 2009.

discussão, planejamento, tomada de decisão, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico” (Art. 9 do Regimento, SEMED-SL, 2005), o que se percebe é a figura das gestoras como sendo o centro das decisões, tendo o controle sobre todas as ações realizadas na e pela escola, portanto, uma gestão com forte tendência centralizadora.

Paro (2001, p. 82-83) explica que esta situação é comum por que:

O que acontece hoje é que o diretor, como responsável último pela escola, que tem de prestar contas de tudo diante do Estado, fica temeroso de que as coisas saiam de seu controle e ele acabe respondendo por medidas, tomadas por outros, que ele considera impróprias. Por isso, a tendência de concentrar tudo em suas mãos, sendo extremamente diretivo em todas as medidas que toma dentro da escola, em particular as do Conselho.

Desde o processo de elaboração do PPP, a pouca execução de suas metas no contexto escolar deve-se à figura das gestoras como a de alguém que não oportuniza as condições para a participação dos outros segmentos no desenvolvimento de suas ações. Nesse caso, alunos e pais serviram apenas para colaborar com o preenchimento de questionários informativos acerca de suas percepções sobre a escola. Sugestões para melhoria foram restritas aos momentos de formação, nos quais só participam a equipe diretiva e os professores das escolas. Contudo, a execução cabe à vontade das gestoras.

Reforça essa afirmação aquilo que foi percebido em relação ao Conselho Escolar. As escolhas dos membros, conduzidas em sua maioria com indicação direta das gestoras e a falta de participação dos diversos segmentos, até mesmo dos professores, nas reuniões realizadas, são indicadores de que os esforços despendidos pelos movimentos sociais ao longo da história visando à democratização dos espaços de decisões, ainda se distancia de muitas realidades, entre as quais a das escolas municipais de São Luis.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões atinentes à gestão da escola são delineadas a partir das políticas implementadas pelos órgãos centrais na definição de metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional. No contexto brasileiro, muitas são as formulações teóricas que tratam a respeito do trabalho desenvolvido pelo gestor escolar para materializar, na escola, as orientações pensadas para a melhoria da qualidade social da educação pública.

A partir do referencial teórico-metodológico utilizado para o desenvolvimento deste trabalho, percebe-se que as relações estabelecidas para consubstanciar as práticas de gestão escolar, seguem, na atualidade, as orientações provenientes dos acordos e pactos firmados no contexto internacional de definição das políticas educacionais para América Latina e Caribe. Entretanto, constituem-se a partir dos consensos e consentimentos existentes no contraditório processo de construção da educação como categoria de luta política e ideológica da sociedade em suas múltiplas determinações.

O ponto de partida para a compreensão da realidade existente no contexto da educação brasileira, acerca da gestão da escola foi a sua caracterização como fundamento para a manutenção do controle do Estado sob o cotidiano da escola, na qual o gestor tinha a responsabilidade de fazer cumprir todas as orientações emanadas das esferas controladas pelos militares, ou seja, enquanto Governo instituído para “manter a ordem a todo custo” o regime militar priorizava o controle das mentes e dos corpos, assim, a escola e, conseqüentemente, sua gestão, colocavam-se responsáveis por assegurar o cumprimento do que era exigido. Para isso, a burocratização do sistema de ensino e a garantia de que os sujeitos no exercício dos cargos de gestores fossem representantes do Estado e de sua burocracia, não passando de meros executores do que era determinado pelas secretarias de educação, ou seja, tendo por obrigação a obediência sumária aos ditames estatais.

A relação existente entre o modelo burocrático de característica centralizadora presente no desenvolvimento da educação brasileira para atender aos interesses do processo de industrialização e, conseqüentemente, consolidar o modo de produção capitalista, relaciona-se à adequação da educação ao projeto de desenvolvimento econômico do Brasil, vinculando a educação a uma lógica empresarial e produtiva preocupada com os resultados e não com os sujeitos em sua formação integral.

Nos anos de 80 e 90 tem-se no Brasil uma forte pressão popular em prol da democratização da educação nacional e, ao mesmo tempo, da gestão da escola. Esse processo coincide com uma luta mais ampla de redemocratização do país, através da reivindicação de

eleições diretas para Presidente e Governadores dos Estados. Nesse período, surgem concepções diferentes de gestão escolar. A primeira baseada nas propostas dos movimentos sociais de cunho democrático e a segunda fundada sob a vertente neoliberal vinculada às propostas e diretrizes dos organismos internacionais. Tais propostas vão influenciar as políticas educacionais do Estado brasileiro, das Unidades da Federação e, conseqüentemente, dos Municípios e das escolas.

Constatou-se que sob a influência neoliberal o Brasil promove um amplo processo de reforma do Estado e da Educação para assegurar a diminuição da interferência do Estado nas políticas públicas, bem como, a formação de mão-de-obra para atender aos interesses do capital. A reforma do Estado é garantida com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (MARE), no governo de Fernando Henrique Cardoso, dando início às reformas: administrativa, fiscal, previdenciária e a privatização das empresas estatais. Em relação à educação, é um período marcado pela elaboração de diretrizes curriculares, pela existência de um discurso de tomada de decisões de forma descentralizada e da escola como núcleo da gestão. Essas deliberações estão respaldadas nas várias Conferências e Declarações publicadas após os encontros para se discutir a situação educacional dos países em desenvolvimento.

Ressalta-se que a gestão da escola constitui-se de fundamental importância e, ao mesmo tempo, como estratégia no contexto das reformas educacionais levada a cabo na América Latina e, conseqüentemente, no Brasil, sob as determinações dos organismos internacionais, entre os quais citou-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina (PREAL), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) cujas orientações direcionaram para uma reforma baseada no “novo gerencialismo” referendada, no caso brasileiro, pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), trazendo à tona os conceitos de eficiência e eficácia. O primeiro, entendido como capacidade que os administradores possuem para produzir os resultados esperados com o mínimo de recurso e tempo; o segundo, significando as ações desenvolvidas, também, pelos administradores para alcançar as metas estabelecidas (SANDER, 2007).

A base legal torna-se o fundamento jurídico para viabilizar as transformações necessárias a esse processo de reforma do Estado na educação e baseado nos princípios da democracia, autonomia, participação e da descentralização são criados vários instrumentos para tornar a escola centro das atenções educacionais, além de tentar superar a dicotomia

gestão burocrática *versus* gestão democrática, tão presente no interior das escolas públicas. Assim, com a aceitação e ao mesmo tempo negação das propostas dos movimentos sociais tem-se a formulação de um capítulo na Constituição de 1988 para as questões da educação, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e no caso da cidade de São Luís do Plano Decenal Municipal de Educação (2006-2016), dos quais se destacou os aspectos pertinentes a gestão democrática da escola pública, cuja existência depende principalmente das condições oferecidas no âmbito da escola para sua materialização.

A partir da análise dos dados obtidos e das entrevistas realizadas com as gestoras, professoras, pais e alunos representantes dos diversos segmentos no Conselho Escolar das escolas pesquisadas, no que se refere ao Projeto Político-Pedagógico e ao Conselho, constatou-se que existem características que inviabilizam a existência de uma “gestão democrática” nessas escolas.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico, compreendido como documento norteador das ações da escola, percebeu-se que a sua elaboração esteve limitada às contribuições das gestoras e dos professores dessas escolas. Os pais e alunos apenas preencheram questionários para “opinarem” sobre a situação da escola, sem, contudo, participarem efetivamente da definição dos procedimentos a serem adotados na construção de uma escola que “pensa o futuro” a partir da mudança das práticas instituídas, quer sejam elas de gestão ou pedagógicas. E, ainda, que esses procedimentos/ações são coordenados praticamente pelas gestoras, salvo algumas exceções, os professores se responsabilizam, sendo a indicação dos mesmos de responsabilidade das gestoras.

A elaboração do PPP não pode ser compreendida como uma tarefa burocrática, para atender as exigências de sua formulação por parte da legislação ou da secretaria de educação, mas constitui-se em uma metodologia cujo propósito é comprometer os vários sujeitos da escola na formulação e execução de ações que garantam uma prática coletiva e descentralizada.

Durante as entrevistas ficou evidente o “esquecimento” das metas estabelecidas nos PPPs para o desenvolvimento das ações da escola. Esse documento fica guardado nos armários das secretarias da escola, existe apenas para o cumprimento de formalidades. Isso dificulta o desejo de participação, principalmente, daqueles que não conhecem e não compreendem a dimensão política do Projeto Político-Pedagógico no âmbito escolar, fato percebido durante as falas dos pais e alunos. Acredita-se que a reversão desse fato pode acontecer a partir de atitudes que dependem em sua maioria da escola, destacando-se:

- a) tornar o PPP acessível a todos os segmentos da escola, para que os mesmos tenham conhecimento de sua existência;
- b) avaliar os PPPs das escolas, que já estão com dois anos de existência, porém nunca foram avaliados, privilegiando a participação dos pais e alunos nesse processo, bem como, dos professores que não participaram de sua elaboração;
- c) organizar momentos para estudos acerca da importância do PPP para a gestão escolar; e, conseqüentemente, para melhoria da educação;
- d) distribuir as ações existentes entre professores, pais e alunos, primando pela participação dos diversos segmentos;
- e) incorporar a comunidade externa na implementação das ações;

O segundo aspecto analisado para se compreender a gestão foi o Conselho Escolar. As experiências relatadas corroboram com a afirmativa de que os discursos distanciam-se da prática. Nas escolas pesquisadas existem Conselhos instituídos cuja finalidade é “colaborar” com a gestão da escola. Porém, a escolha dos representantes é realizada a partir da indicação das gestoras; as reuniões acontecem em sua maioria com a presença do Presidente e dos professores. Pais e alunos não são comunicados ou então as suas atividades profissionais os impedem de participar.

O aspecto principal para a existência do Conselho é voltado para questões de ordem financeira, ou seja, para que os membros assinem as atas referentes as prestações de contas dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e confirmem a execução dos serviços e/ou compras de materiais, portanto, serve, apenas, para homologar as decisões e não discuti-las e promover as alterações quando necessárias. Nesse aspecto, o Conselho Escolar perde a sua função de instância consultiva, deliberativa e normativa, ou seja, de indutora da gestão democrática.

As reuniões e ou assembleias organizadas pelo Conselho Escolar devem contar com a participação de todos os segmentos da comunidade, em número suficiente para poder discutir os problemas e avanços da escola. Mas, os resultados da pesquisa apontam em direção contrária, pois, as atas e as respostas apresentadas demonstram um número reduzido de participantes, sejam, professores, pais ou alunos. Isso contribui para que sejam tomadas decisões que muitas vezes não refletem a realidade da escola. Entre as várias atribuições do Conselho, destacam-se que a gestão seja democrática:

- a) a formação da comunidade escolar (professores, coordenadores, pais, alunos, funcionários administrativos e outros), para que os mesmos conheçam as funções e responsabilidades do Conselho Escolar na gestão da escola;

- b) eleições democráticas para a escolha dos membros do Conselho, sem a interferência dos gestores na indicação “prévia” dos mesmos;
- c) a participação dos segmentos e da comunidade na qual a escola se localiza, na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- d) a participação na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, visando a desconstrução das práticas de gestão centralizadas;
- e) a informação aos pares a respeito das decisões tomadas no âmbito do Conselho, e, conseqüentemente, da gestão da escola, para que os mesmos possam emitir suas opiniões;
- f) o acompanhamento do desempenho acadêmico dos alunos, garantindo a “qualidade” do ensino promovido pela escola.

As propostas apresentadas não são “milagrosas”, porém, a sua efetivação pode colaborar para uma mudança no que foi percebido nas escolas. Ou seja, para divisão do poder e participação de todos nos assuntos da educação.

Considera-se, finalmente, que este trabalho representa um momento histórico e constituiu-se a partir de um olhar acerca da gestão das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA. Outros olhares podem revelar o que ora não foi revelado, sendo assim, o mesmo terá oferecido pistas para novos trabalhos, novas interrogações, novas conclusões, ou seja, terá cumprido a sua função acadêmica de promover “inquietações”

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o Colegiado Escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã, v. 8).

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

BASTOS, João Batista (Org.). **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Snopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Portugal, 1994.

BORDIGNON, Genuíno ; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BORON, Atílio A. **Nova hegemonia mundial**: alternativas de mudanças e movimentos sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. São Luís: EdiCEUMA, 1999.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Editora Plano, 2000. (Apresentação de Vital Didonet).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993. (Publicação realizada dentro do Acordo MEC/UNESCO).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e a construção da cidadania. (Elaboração: Ignez Pinto Navarro [et al.]. Brasília, DF: MEC, SEB, 2004. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares).

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **LDB DEZ ANOS DEPOIS: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CABRAL NETO; Antônio; ALMEIDA; Maria Doninha de. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, DF: v. 17, p. 35-46, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: Eyng, Ana Maria; Gisis, Maria Lourdes (Orgs.) **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí (RS): Editora da UNIJUÍ, 2007.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o privado**. Fortaleza, n. 5, jan./jun., 2005.

CARTA de Goiânia. CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, 1986, Goiânia. **Anais**. Goiânia: Cortez, 1986. v. 2, p. 1239-1244.

CASASSUS, Juan. A centralização e a descentralização da educação. **Cadernos de Pesquisa**. n. 95, nov., 1995. p. 37-42.

\_\_\_\_\_. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. , 2001. p. 7-28.

CEPAL; UNESCO. **Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación em América Latina y El Caribe**. (Seminarios y Conferencias). Santiago do Chile, enero, 2005.

ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (Orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. Conselho de Escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. (Guia da Escola Cidadã; v 1).

CONED. II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação** – a proposta da sociedade brasileira. Belo Horizonte, MG: II CONED, 1997 (Documento Consolidado na Plenária de Encerramento do II CONED).

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil**: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORRÊA, Juliane Marçal; SOUSA, José Vieira de; MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros (Coord.). **PROGESTÃO**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Módulo III. Brasília, DF: CONSED, 2001.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Políticas educacionais e ONGs**. São Luís: EDUFMA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez; 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: **Revista brasileira de política e administração da educação**. v. 18, n. 2, (jul/dez. 2002) São Bernardo do Campo: ANPAE, 1983. p. 163-174.

\_\_\_\_\_. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar**: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir ; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, Walter. **Administração educacional em crise**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs). **Neoliberalismos, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis : Vozes, 1998.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB DEZ ANOS DEPOIS**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas: Alínea, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE-Escritório do Brasil (Orgs). **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília,DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série: Cadernos de Gestão).

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série: Cadernos de Gestão).

LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Rosa Luciana. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507-526, out./dez. 2006.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília,DF: MEC, 1993.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Teoria Geral da administração: uma introdução.** 21. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; Aguiar, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Política e gestão da educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; CATANI, Afrânio Mendes. **Constituições estaduais brasileiras e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, jul./dez. de 2002, v. 28, p. 107-111.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do Estado; v. 1).

\_\_\_\_\_; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In. FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e bases da educação nacional: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In. BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois:** reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos – Rev. Cient.**, UNINOVE, v. 6, n. 1, jun/2004. p. 25-42.

SALES, Ivandro da Costa. Os desafios da gestão democrática. (Em diálogo com Gramsci). 2. ed. Sobral: Edições UVA, 2006.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil:** genealogia do Conhecimento. Brasília: Liber Ed., 2007.

SANTOS, Kelly Cristina Batista dos. **Conselho Escolar:** cenários e desafios de uma escola pública de Natal. Dissertação. 107 p., 2005 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

SAVIANE, Demerval. **A nova lei da educação nacional:** trajetória, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. **Carta de apresentação do Regimento Interno da Rede Municipal de Ensino de São Luis-MA.** SEMED-SL, 2004. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís-MA (2007-2016)**. SEMED-SL, 2007. Versão Preliminar. (Texto Mimeo).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS-MA. **Regimento da Escola da Rede Municipal de Ensino**. São Luis-MA, 2004. (Texto mimeo).

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: Polêmicas, fundamentos e análises**: Brasília,DF: Líber Livro Editora, 2006.

SETÚBAL, Maria Alice (Org.). **Projeto de Escola**. São Paulo: Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, 1994. (Coleção Raízes e Asas).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Camilla Croso; AZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In. HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Abadia. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 ago. 2008.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: Polêmicas, fundamentos e análises**: Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: UESP: ANPAE, 2002.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Macéio: EDUFAL, 2007.

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO LUIS 1. **Projeto Político-Pedagógico**. São Luís-MA, 2007. (mimeo)

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO LUIS 2. **Projeto Político-Pedagógico**. São Luís-MA, 2007. (mimeo)

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO LUIS 1. **Projeto Político-Pedagógico**. São Luís-MA, 2007. (mimeo)

UNESCO. **Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe**. La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre, 2002. (Inf 140 Final).

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set., 2008, p. 96-107. Disponível em < [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> Acesso em: 22 nov. 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 11. ed. Campinas: Papirus, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In. DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Roteiro de entrevista destinado a(o) gestor(a) da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDO: Carlos André Sousa Dublante

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Ferreira Coutinho

### Caro gestor (a),

Este roteiro de entrevista é parte integrante da Dissertação de Mestrado que tem como título ***“Gestão Escolar: fundamentos e práticas em escolas públicas municipais de São Luís”***. Nesse sentido, gostaria de contar com sua colaboração para fazer uma análise sobre a questão da gestão escolar na instituição em que você trabalha.

Informo-lhe, ainda, que a finalidade dessa pesquisa é, restritamente, contribuir para o debate e a produção de conhecimentos no campo da Gestão Escolar. Portanto, qualquer informação/declaração dada pelo entrevistado, não será utilizada para outra finalidade, assegurando-se o anonimato do mesmo.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração que muito contribuirá para a realização desse trabalho.

**Escola:** \_\_\_\_\_

### I – Dados de Identificação

a) Formação:

\_\_\_\_\_

b) Situação funcional na rede municipal:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Tempo de atuação no magistério:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Tempo de atuação com gestor(a) de escola:

\_\_\_\_\_

e) Em quantas escolas já exerceu essa função? Há quanto tempo está nessa escola:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **II – Gestão Escolar**

1. Em sua opinião, qual a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para Gestão da Escola?
2. Qual a importância da participação do(a)s professore(a)s, pais, alunos na elaboração do PPP da escola?
3. Como foi a participação da comunidade escolar no processo de elaboração do PPP da escola? E na sua implementação?
4. O Conselho Escolar é representado por todos os segmentos da escola? Como se deu a escolha dos membros?
5. Como se realiza a participação dos membros do C.E na Gestão da Escola?

**APÊNDICE B: Roteiro de entrevista destinado a(o) representante dos professores(a)s no Conselho Escolar**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDO: Carlos André Sousa Dublante

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Ferreira Coutinho

**Caro(a) professor(a),**

Este roteiro de entrevista é parte integrante da Dissertação de Mestrado que têm como título “**Gestão Escolar: fundamentos e práticas em escolas públicas municipais de São Luís**”. Nesse sentido, gostaria de contar com sua colaboração para fazer uma análise sobre a gestão escolar na escola em que você exerce a docência.

Informo-lhe, ainda, que a finalidade dessa pesquisa é, restritamente, contribuir para o debate e a produção de conhecimentos no campo da Gestão Escolar. Portanto, qualquer informação/declaração dada pelo entrevistado, não será utilizada para outra finalidade, assegurando-se o anonimato do mesmo.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração que muito contribuirá para a realização desse trabalho.

**Escola:** \_\_\_\_\_

**I – Dados de Identificação**

a) Formação:

---



---



---

b) Situação funcional na rede municipal:

---



---

c) Tempo de atuação no magistério:

---



---

d) Tempo de trabalho na rede municipal:

---

- e) Qual o tempo de trabalho nessa escola? Há quanto tempo você é membro(a) do Conselho Escolar?

---

---

## **II – Gestão Escolar**

1. Em sua opinião, qual o significado do Projeto Político-Pedagógico para Gestão da Escola?
2. Como foi a participação da comunidade escolar no processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola? E na sua implementação?
3. O Conselho Escolar é representado por todos os segmentos da escola? Como se realizou a escolha dos representantes dos segmentos para o C.E.?
4. Como se dá a participação do C.E na gestão da escola?

**APÊNDICE C: Roteiro de entrevista destinado a(o) representante dos pais no Conselho Escolar**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDO: Carlos André Sousa Dublante

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Ferreira Coutinho

**Caro(a) representante dos pais,**

Este roteiro de entrevista é parte integrante da Dissertação de Mestrado que têm como título “**Gestão Escolar: fundamentos e práticas em escolas públicas municipais de São Luís**”. Nesse sentido, gostaria de contar com sua colaboração para fazer uma análise sobre a questão da gestão escolar.

Informo-lhe, ainda, que a finalidade dessa pesquisa é, restritamente, contribuir para o debate e a produção de conhecimentos no campo da Gestão Escolar. Portanto, qualquer informação/declaração dada pelo entrevistado, não será utilizada para outra finalidade, assegurando-se o anonimato do mesmo.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração que muito contribuirá para a realização desse trabalho.

**Escola:** \_\_\_\_\_

**I – Dados de Identificação**

a) Qual o seu nível de escolarização?

---

---

---

b) Quantos filhos estudam na escola?

---

---

c) Há quanto tempo você é membro(a) do Conselho Escolar?

---

---

## **II – Gestão Escolar**

1. Você sabe o que é o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP)?
2. Em caso afirmativo, qual a importância do Projeto Político Pedagógico para a Gestão da Escola?
3. Você participou da elaboração do PPP da Escola? Como foi essa participação?
4. Como representante dos pais no Conselho Escolar, você participa da implantação das ações propostas no PPP da escola?
5. O Conselho Escolar é representado por todos os segmentos da escola? Como atua o Conselho Escolar na gestão da escola?

**APÊNDICE D: Roteiro de entrevista destinado a(o) representante dos alunos no Conselho Escolar.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MESTRANDO: Carlos André Sousa Dublante

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Ferreira Coutinho

**Caro(a) representante dos alunos,**

Este roteiro de entrevista é parte integrante da Dissertação de Mestrado que têm como título **“Gestão Escolar: fundamentos e práticas em escolas públicas municipais de São Luís”**. Nesse sentido, gostaria de contar com sua colaboração para fazer uma análise sobre a questão da gestão escolar.

Informo-lhe, ainda, que a finalidade dessa pesquisa é, restritamente, contribuir para o debate e a produção de conhecimentos no campo da Gestão Escolar. Portanto, qualquer informação/declaração dada por você, não será utilizada para outra finalidade, preservando-se o seu anonimato.

Antecipadamente, agradeço sua colaboração que muito contribuirá para a realização desse trabalho.

**Escola:** \_\_\_\_\_

**I – Dados de Identificação**

a) Em que nível/série você estuda?

\_\_\_\_\_

b) Há quanto tempo você está como representante estudantil no Conselho Escolar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**II – Gestão Escolar**

1. Você sabe o que é Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)? Em caso afirmativo, qual a importância do PPP para a Gestão da Escola?

2. Você participou da elaboração do PPP de sua Escola? Como se deu essa participação?

3. O Conselho Escolar é representado por todos os segmentos da escola? Você participou da escolha desses membros?
4. Como você atua no Conselho Escolar para a gestão da escola?

## ANEXOS

**ANEXO A: Quadro com objetivos e metas constantes no item acerca da Gestão Educacional na versão preliminar do Plano Decenal Municipal de Educação de São Luís-MA (2007-2016).**

| OBJETIVOS                                                                                                                                            | METAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Adequar as estruturas de funcionamento dos sistemas estadual e municipal para atender às exigências da gestão participativa e democrática.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão das estruturas dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação;</li> <li>• Criação de formas de administração, que permitam a participação ativa da comunidade e famílias, nas unidades de ensino;</li> <li>• Criação, a partir de 2006, de um amplo programa de formação para os conselheiros das escolas públicas, bem como, de um programa de acompanhamento dos conselhos, para que estes disponham do devido suporte para seu funcionamento;</li> <li>• Definir diretrizes de gestão democrática do ensino público da rede municipal com a participação da comunidade, dos Conselhos específicos e setoriais;</li> <li>• Implantação de um programa de capacitação específica na área de informação, leitura e interpretação dos dados, planejamento, avaliação e gestão do conhecimento;</li> <li>• Constituição de grupos de estudos para os gestores, para trocas de experiências, garantindo mecanismos de compartilhamento do conhecimento produzido sobre gestão educacional e escolar;</li> <li>• Redimensionamento dos conselhos escolares e outras formas colegiadas, para uma ação mais efetiva na escola.</li> </ul> |
| <p>2. Definir diretrizes e normas para a gestão do ensino público municipal com a participação dos atores sociais da comunidade.</p>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantia de que em 5 anos, 100% dos diretores, tenham formação específica em nível superior e sejam escolhidos em processo seletivo;</li> <li>• Estabelecimento da redução do número de alunos/turma, conforme orientações legais dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

| OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                   | METAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>3. Desenvolver padrões de gestão que garantam a democratização e autonomia de funcionamento da escola, propiciando uma efetiva inclusão social e a oferta de educação de qualidade social e técnica.</p>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorização de programas de erradicação do analfabetismo;</li> <li>• Garantia da participação dos estudantes no processo de gestão da educação, na escola e no sistema de ensino em geral, mediante favorecimento ao protagonismo juvenil, com a constituição de organizações, que tenham a participação nos colegiados escolares e medidas similares;</li> <li>• Divulgação dos trabalhos e resultados educacionais em linguagem adequada aos diferentes públicos, garantindo a comunicação com a sociedade.</li> <li>• Estímulo a continuidade ou a constituição de fóruns, conselhos e outras estruturas colegiadas com vistas à execução de propostas e políticas previstas na legislação federal, estadual e municipal, de modo a possibilitar o bom desempenho da educação ludovicense;</li> <li>• Apoio técnico às instituições de ensino na elaboração, execução e monitoramento de seus projetos político-pedagógicos;</li> <li>• Construção e implantação, de forma participativa, de um programa de avaliação institucional do sistema e das unidades escolares, com a integração de instrumentos de análise e interpretação de dados e informações para o fortalecimento da cultura de monitoramento e avaliação.</li> </ul> |
| <p>4. Garantir a autonomia administrativa e pedagógica das escolas públicas ampliando sua autonomia financeira, com o repasse de recursos diretamente às escolas, para despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecimento de material didático-pedagógico atualizado: livros, equipamentos, material de arte e esportivo, em número e qualidade adequados, possibilitando o funcionamento das bibliotecas, laboratórios e outros espaços específicos, com profissionais habilitados, em todas as unidades escolares;</li> <li>• Garantia, a partir de 2006, da demanda de uma equipe técnico-pedagógica administrativa e auxiliar de serviços gerais, em todos os turnos, independente do porte das escolas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>5. Ampliar gradativamente a informatização da rede</p>                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação e atualização da base instalada de tecnologia da informação, no que se refere a hardware e software, em toda a rede pública, dando suporte técnico, interligando todas as unidades em rede;</li> <li>• Promoção do acesso à Internet em todas as escolas da rede municipal de ensino.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

| OBJETIVOS                                                                                                                                                                                                                                                             | METAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>pública municipal, tanto em nível das estruturas de coordenação como das escolas.</p>                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atualização de hardware e software da SEMED e das escolas;</li> <li>• Alocação de uma política de atualização permanente de tecnologias e métodos de trabalho que vise atender as necessidades específicas dos setores da SEMED;</li> <li>• Implantação de mais 10 telecentros nas escolas municipais, através de convênios com o Banco do Brasil;</li> <li>• Formação de 10.500 alunos por ano (considerando um ano com 200 dias letivos) nos 10 telecentros do Projeto “Qualificar para Trabalhar”;</li> <li>• Implantação de laboratórios de informática em todas as escolas da rede municipal de ensino;</li> <li>• Implantação de centros de impressão para melhor gerenciamento das atividades de impressão;</li> <li>• Capacitação de professores e alunos, em cursos de informática oferecidos na própria escola;</li> <li>• Capacitação do corpo técnico e administrativo da área de informática.</li> <li>• Interligação, em rede, de todas as escolas da rede municipal.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>6. Consolidar a gestão democrático-participativa, promovendo a integração entre a escola a família e a comunidade.</p> <p>6. Consolidar a gestão democrático-participativa, promovendo a integração entre a escola a família e a comunidade.<br/>(Continuação)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Garantia de eleição de gestores através do conselho; colegiado escolar, lista tripla, etc;</li> <li>▪ Fortalecimento dos Conselhos Escolares, mediante a formação, informação e organização de cada segmento, para que a atuação de seus representantes seja mais qualificada e efetiva;</li> <li>▪ Garantia de que, no segundo ano de vigência do Plano Decenal, todas as escolas tenham formulado seus projetos político-pedagógicos, com observância das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais;</li> <li>▪ Fortalecimento dos processos de redes coletivas de trabalho, respeitando o princípio da autonomia a as decisões dos sujeitos que cotidianamente constroem a escola;</li> <li>▪ Implantação e implementação das organizações estudantis nas escolas;</li> <li>▪ Criação de estratégias de acompanhamento dos conselhos, para dar o devido suporte ao seu funcionamento;</li> <li>▪ Realização de encontros de formação com a família, garantindo a presença dos pais na escola, mediante uma atuação integrada das redes de ensino;</li> <li>▪ Garantia da educação cidadã, a partir das discussões dos princípios definidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, em parceria com as instituições governamentais e não governamentais.</li> </ul> |

**ANEXO B: ESTATUTO DO CONSELHO ESCOLAR****ESTATUTO DO CONSELHO ESCOLAR  
UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO LUÍS 1****CAPÍTULO I  
SEÇÃO I  
DA DENOMINAÇÃO, SEDE E FINALIDADE**

Art. 1º - O CONSELHO ESCOLAR DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO LUÍS 01 é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, como sede e foro no Município de São Luís, Estado do Maranhão e será regida pelo presente estatuto.

Art. 2º - O Conselho tem por finalidade geral colaborar na assistência e formação do educando, por meio da aproximação entre pais, alunos e professores, promovendo a integração: poder público – comunidade – escola – família.

Art. 3º - Constituem finalidade específica do Conselho Escolar à conjunção de esforços, a articulação de objetivos e a harmonia de procedimentos, o que a caracteriza principalmente por:

- I – Interagir junto à escola como instrumento de articulação para o fortalecimento da ação, promovendo o bem-estar da comunidade do ponto de vista educativo, cultural, social e econômico;
- II – Participar da elaboração do Planejamento Pedagógico anual da escola e acompanhar a sua execução;
- III – Acompanhar as discussões referentes à implementação do Regimento da Escola;
- IV – Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e acompanhar a sua execução;
- VI – Mobilizar e promover a aproximação dos membros da comunidade, interna e externa através de atividades que visem fortalecer as relações de parcerias escola/comunidade;
- VII – Garantir ações de formação continuada com foco no Conselho Escolar para a comunidade interna e externa;
- VIII – Participar efetivamente dos espaços de discussões coletivas da escola;
- IX – Promover a aproximação e a cooperação de membros da comunidade, pelas atividades escolares implementadas;
- X – Contribuir para a solução de problemas inerentes à vida escolar na busca permanente de uma convivência harmônica entre pais ou responsável legal, professores, alunos e funcionários da escola e entidades representativas;
- XI – Criar mecanismos para conservação e manutenção dos equipamentos e prédios da Unidade de Ensino;
- XII – Administrar de acordo com as normas legais que regem a atuação do Conselho Escolar os recursos provenientes de subvenções, convênios, doações e arrecadações da entidade.

## **SEÇÃO II DA CONCEPÇÃO**

Art. 4º - O Conselho Escolar é uma instância da gestão participativa da escola, cuja função é consultiva (de assessoria à Diretoria da escola) e deliberativa (de decisão) sobre as questões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Art. 5º - As decisões do Conselho Escolar devem estar em consonância com a função básica da escola, que é a construção da aprendizagem do aluno.

Art. 6º - Os representantes do Conselho Escolar devem estabelecer um diálogo constante, favorecendo a tomada de decisões em conjunto, bem como gerenciar democraticamente as ações da comunidade e escola, visando uma maior integração entre estas instâncias.

Art. 7º - O Conselho Escolar deve favorecer a inserção da escola no contexto social da comunidade, transformando-a em um ponto de referência na sociedade.

Art. 8º - O Conselho Escolar deve possibilitar a participação dos alunos no processo decisório das diversas ações a serem implementadas na escola.

Art. 9º - Os representantes do Conselho Escolar deverão colaborar na construção do projeto Político Pedagógico da escola, bem como participar efetivamente da elaboração e acompanhamento do seu planejamento pedagógico anual.

Art. 10º - Os representantes do Conselho Escolar deverão ter consciência da função que exercem, autonomia nas tomadas de decisões, bem como compromisso e responsabilidade nas tarefas a serem desenvolvidas.

## **CAPÍTULO II SEÇÃO I DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA**

Art. 11º - O CONSELHO ESCOLAR DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA SÃO LUÍS 01 será administrado pelas instâncias:

- I - Assembleia Geral;
- II – Conselho Deliberativo;
- III – Diretoria;
- IV – Conselho Fiscal.

## **SEÇÃO II DA ASSEMBLEIA GERAL**

Art. 12º - A Assembleia Geral, órgão soberano da Instituição, se constituirá dos membros em pleno gozo de seus direitos, segundo disposições deste Estatuto.

Parágrafo Único – A Assembleia Geral será convocada e presidida pelo Presidente do Conselho Escolar.

Art. 13º - Compete á Assembleia Geral:

- I – Constituir o Conselho Escolar;
- II – Eleger e dar posse ou destituir à Diretoria, ao Conselho Deliberativo e ao Conselho Fiscal;
- III – Decidir sobre as reformas do estatuto da Entidade, inclusive no tocante à administração;
- IV – Decidir sobre a extinção da Entidade;
- V – Decidir sobre a conveniência de alienar, transferir, hipotecar ou permutar bens patrimônias;
- VI – Aprovar o Regimento Interno;
- VII – Preencher cargos vagos e criar cargos novos;
- VIII – Apoiar as ações de formação continuada com foco no Conselho Escolar para a comunidade interna e externa.

Art. 14º - A Assembleia Geral se realizará, ordinariamente, 02 (duas) vezes por ano, uma a cada semestre, para:

- I – Apreciar a Programação e o Relatório Anual;
- II – Discutir e homologar o Plano de Aplicação de Recursos e as contas e balanço aprovado pelo Conselho Fiscal, bem como participar da construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Art. 15º - A Assembleia Geral se realizará, extraordinariamente, quando convocada pelo:

- I – Presidente do Conselho
- II – Por 2/3 (dois terços) dos membros do Conselho Deliberativo ou Conselho Fiscal;
- III – Por requerimento por 1/5 (um quinto) dos membros ativos com suas obrigações sociais.

Art. 16 – A convocação da Assembleia Geral ordinária será feita por meio de edital afixado na sede da instituição, por circulares ou outros meios convenientes, com antecedência de 05 a 10 dias.

Parágrafo Único – Qualquer Assembleia se instalará em primeira convocação com a maioria absoluta dos membros e, em segunda convocação, meia hora após, com qualquer número.

Art. 17 – A Assembleia Geral Extraordinária é presidida pelo Presidente do Conselho Escolar, ou por seu substituto legal, sempre que se fizer necessário.

### **SEÇÃO III DO CONSELHO DELIBERATIVO**

Art. 18º - O Conselho Deliberativo é constituído dos seguintes membros:

- I – Presidente;
- II – Secretário;
- III – Conselheiro.

§ 1º - A presidência do Conselho Deliberativo será exercida pelo(a) Diretor(a) da Escola ou Diretor Adjunto;

§ 2º - O cargo de secretário deverá ser ocupado por um professor, técnico administrativo ou coordenador pedagógico da escola;

§ 3º - Os conselheiros são em número de 10 (dez) membros, sendo 01 (uma) vaga ocupada pelo Presidente (exercido pelo diretor e diretor adjunto da escola) 01 (uma) vaga ocupada pelo secretário (cargo que deverá ser ocupado por um professor ou técnico da escola), 02 (dois) pais ou responsáveis por alunos, 02 (dois) alunos maiores de 14 anos, 02 (dois) representantes da comunidade, 01 (um) professor, 01 (um) funcionário administrativo.

Art. 19 – Cabe ao Conselho Deliberativo:

- I – Apreciar e participar do Plano de Ação da Diretoria para o respectivo exercício;
  - II – Apreciar e participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
  - III – Colaborar com a gestão da escola nos encaminhamentos pedagógicos, administrativos e financeiros;
  - IV – Apoiar as ações de formação continuada com foco no Conselho Escolar para comunidade interna e externa;
  - V – Aprovar o Plano de Aplicação de Recursos;
  - VI – Revisar os balancetes de receitas e despesas, apresentados nas reuniões pela Diretoria, emitindo parecer por escrito com assinatura de um conselheiro que seja pai/responsável;
  - VII – Promover sindicância para apurar ocorrência de irregularidade no âmbito de sua competência;
  - VII – Decidir sobre a perda de mandato dos membros da Diretoria por violação do Estatuto;
  - IX – Emitir parecer conclusivo sobre matérias levadas à apreciação do Conselho;
  - X – Reinir-se ordinariamente 1 (uma) vez por bimestre.
- Parágrafo Único – As decisões emanadas do Conselho Deliberativo só terão validade se aprovadas por maioria absoluta de seus membros.

#### **SEÇÃO IV DA DIRETORIA**

Art. 20º - A Diretoria é o órgão executivo coordenador do Conselho escolar.

Parágrafo Único – A diretoria será eleita em Assembleia Geral Ordinária, para um mandato de 02 (dois) anos, mediante chapas registradas na secretaria da Escola com antecedência mínima de 05 (cinco) dias, podendo ser reeleita por igual período.

Art. 21º - A diretoria terá a seguinte composição:

- I – Presidente;
- II – Vice-Presidente;
- III – Secretário;
- IV – Tesoureiro.

Parágrafo Único – Na composição dos membros da Diretoria, deverão ser respeitadas as seguintes condições:

1. Presidente: Diretor da Escola ou Diretor Adjunto;
2. Vice-Presidente: professor/coordenador pedagógico/diretor adjunto;
3. Secretário: pai/responsável ou professor ou coordenador pedagógico ou técnico administrativo;
4. Tesoureiro: professor ou pai/responsável ou coordenador pedagógico.

Art. 22º - O exercício dos cargos não serão remunerados.

Art. 23º - Em caso de vacância de qualquer cargo para o qual não haja substituto legal caberá a Assembleia Geral eleger um substituto.

Art. 24º - A Diretoria poderá ser destituída, no todo ou em parte, por decisão da Assembleia Geral, quando constatado desvirtuamento de suas funções.

Art. 25 – Compete à Diretoria:

- I – Participar da elaboração do Planejamento Pedagógico anual da escola;
- II – Elaborar e executar a Programação Anual do Conselho Escolar, em consonância com o Regimento e Planejamento Pedagógico anual da escola;
- III – Colaborar com a gestão da escola nos encaminhamentos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- IV – Garantir ações de formação continuada com foco no Conselho Escolar para comunidade interna e externa;
- V – Elaborar o Plano de Aplicação de Recursos Financeiros do Conselho Escolar;
- VI – Deliberar sobre aplicação e movimentação dos recursos financeiros do Conselho Escolar e encaminhar aos Conselhos Fiscal e Deliberativo o balanço e o relatório, antes de submetê-los à apreciação da Assembleia Geral;
- VII – Em caso de convênios, enviar à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) o demonstrativo de receita e despesa e a prestação de contas conforme critérios de aplicação;
- VIII – Exercer as demais atribuições decorrentes de outros dispositivos deste Estatuto e as que lhe venham a ser legalmente conferidas;
- IX – Decidir os casos omissos;
- X – Cumprir e fazer cumprir as deliberações das Assembleias Gerais.

Art. 26º - Compete ao Presidente:

- I – Convocar e presidir as assembléias gerais ordinárias e as reuniões de Diretoria;
- II – Representar a entidade ativa e passivamente, judicial e extrajudicialmente;
- III – Administrar, juntamente com o Tesoureiro, e em consonância com o estatuto os recursos financeiros da entidade;
- IV – Ler e tomar as providências cabíveis quanto à correspondência recebida e expedida;
- V – Promover o entrosamento entre membros da Diretoria, a fim de que as funções sejam desempenhadas satisfatoriamente;
- VI – Exercer as demais atribuições previstas neste Estatuto ou que venham a ser exercidas pela Diretoria;
- VII – Administrar o Conselho Escolar e divulgar suas finalidades;
- VIII – Presidir o Conselho Escolar em consonância com o Regimento e o Planejamento Pedagógico da escola;
- IX – Apresentar relatório anual dos trabalhos realizados a SEMED e/ou Assembleia.

Art. 27º - Compete ao Vice-Presidente:

- I – Auxiliar o Presidente nas funções pertinentes ao cargo;
- II – Assumir as funções do Presidente quando este estiver impedido de exercê-las.

Art. 28º - Compete ao Secretário:

I – Elaborar a correspondência e a documentação: atas, cartas, ofícios, comunicados, convocações, etc;

Parágrafo Único – Considerando que as reuniões do Conselho são formativas, compete ao Secretário registrar as discussões que podem contribuir com a elaboração do Plano de Formação do Conselho Escolar.

II – Ler as atas em reuniões e assembléias;

III – Assinar juntamente com Presidente, a correspondência expedida;

IV – Manter organizada e arquivada a documentação expedida e recebida;

V – Conservar o livro de atas, sem rasuras;

VI – Elaborar juntamente com os demais membros da Diretoria, o relatório anual.

Art. 29º - Compete ao Tesoureiro:

I – Controlar a movimentação financeira da Entidade (entrada e saída de valores);

II – Assinar, juntamente com o Presidente, os cheques, recibos e balancetes;

III – Prestar contas, no mínimo a cada 03 (três) meses à Diretoria e ao Conselho Fiscal e anualmente, em Assembleia Geral, aos associados;

IV – Manter os livros contábeis em dia e sem rasuras (caixa e tombo).

Art. 30º - O Conselho Fiscal é o órgão de controle e fiscalização do Conselho Escolar e será constituído por 03 (três) membros efetivos e 03 (três) suplentes, sendo 01 (um) pai, 01 (um) professor e/ou 01 (um) funcionário administrativo.

§ 1º - O Conselho Fiscal deverá ser eleito no dia da eleição da diretoria;

§ 2º - O Conselho Fiscal será presidido por um desses membros, escolhidos por seus pares na primeira reunião.

Art. 31º - Compete ao Conselho Fiscal:

I – Fiscalizar as ações e a movimentação financeira do Conselho Escolar: entrada, saída e aplicação de recursos, emitindo pareceres para posterior apreciação da Assembleia Geral;

II – Examinar e aprovar a programação anual, o relatório e a prestação de contas, sugerindo alterações, se necessário, e emitir parecer;

III – Solicitar à Diretoria, sempre que se fizer necessários esclarecimentos e documentos comprobatórios de receita e despesa;

IV – Apontar à Assembleia Geral as irregulares, sugerindo as medidas que julgar úteis ao Conselho Escolar;

V – Convocar a Assembleia Geral Ordinária, se o Presidente do Conselho Escolar retardar por mais de 01 (um) mês a sua convocação, e convocar a Assembleia Geral Extraordinária sempre que ocorrerem motivos graves e urgentes.

Art. 32º - O mandato do Conselho Fiscal terá a duração de 02 (dois) anos, permitida a reeleição por uma vez.

### **CAPÍTULO III DOS MEMBROS**

Art. 33º - O quadro social do Conselho Escolar é constituído por número ilimitado de membros e composto de:

- I – Membros efetivos;
- II – Membros colaboradores:

§ 1º - São considerados membros efetivos:

- I – Diretor;
- II – Diretor Adjunto;
- III – Coordenadores Pedagógicos;
- III – Professores;
- V – Pais/responsáveis;
- VI – Alunos maiores de 14 anos;
- VII – Pessoal técnico-administrativo da escola.

§ 2º - São considerados membros colaboradores:

- I – Ex-diretores do estabelecimento de ensino;
- II – Pais/responsáveis por ex-alunos;
- III – Ex-alunos maiores de 14 anos;
- IV – Ex-coordenadores pedagógicos;
- V – Ex-professores;
- VI – Membros da comunidade escolar (interna e externa) que desejam prestar serviços à unidade de ensino;
- VII – Organizações sociais da comunidade.

### **CAPÍTULO IV DOS DIREITOS E DEVERES DOS MEMBROS**

Art. 34º - Constituem direitos dos membros:

- I – Apresentar sugestões e oferecer colaborações aos dirigentes do Conselho Escolar;
- II – Participar das atividades da Assembleia Geral;
- III – Votar e ser votado;
- IV – Solicitar em Assembleia Geral, esclarecimentos da utilização dos recursos financeiros do Conselho Escolar e dos atos da Diretoria e do Conselho Fiscal, bem como esclarecimentos sobre os encaminhamentos pedagógicos e administrativos;
- V – Apresentar pessoas da comunidade para ampliação do quadro de membros.

Art. 35º - Constituem deveres dos membros:

- I – Conhecer o Estatuto do Conselho Escolar;
- II – Participar das reuniões e assembleias para as quais forem convocados;
- III – Cooperar de acordo com suas possibilidades, para constituição do fundo financeiro do Conselho Escolar, bem como na construção e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico da Escola;

IV – Colaborar na realização das atividades do Conselho Escolar;

V – Apoiar as ações de formação continuada com foco no Conselho Escolar para a comunidade interna e externa.

## **CAPÍTULO V**

### **DA ADMISSÃO, DEMISSÃO E EXCLUSÃO DE MEMBROS**

Art. 36º - Só serão admitidos como membros, pessoas incluídas no Art. 33º, portadoras de boa conduta e reputação ilibada.

Art. 37º - Será procedida à exclusão do membro, por ato da Assembleia Geral, àquele que descumprir suas obrigações.

Art. 38º - A demissão do quadro da entidade poderá ser a pedido do próprio membro, devendo ser homologada pela Diretoria através de Ofício.

## **CAPÍTULO VI**

### **DAS REUNIÕES**

Art. 39º - Haverá reuniões administrativas, convocadas pelo Presidente, no mínimo uma vez ao mês, com a presença da Diretoria e/ou dos Conselhos Fiscal e Deliberativo do Conselho Escolar.

## **CAPÍTULO VII**

### **SEÇÃO I**

### **DAS ELEIÇÕES DA DIRETORIA E DOS CONSELHOS**

Art. 40º - As eleições para os cargos da Diretoria, do Conselho Escolar Fiscal e do Conselho Deliberativo dar-se-ão no primeiro trimestre letivo, através de eleição diretas com voto secreto, e a posse deverá ocorrer nos 30 (trinta) dias subseqüentes.

Art. 41º - É condição indispensável para os candidatos aos cargos de conselheiros o conhecimento prévio da concepção e função do Conselho Escolar.

Parágrafo Único – Cabe à comunidade escolar decidir se os candidatos aos cargos de conselheiros deverão ser previamente eleitos pelos seus respectivos segmentos.

Art. 42º - Cabe à escola promover uma ampla campanha de esclarecimentos e divulgação sobre o processo de eleição do Conselho Escolar em toda a comunidade.

Art. 43º - Na apuração dos votos deverão participar, preferencialmente, os funcionários do corpo administrativo da unidade de ensino, sob a fiscalização de uma comissão de pais, professores e alunos maiores de 14 anos que não sejam candidatos.

Art. 44º - Os membros eleitos terão mandato pelo período de 02 (dois) anos permitida a reeleição por uma única vez exceto o Presidente.

Art. 45º - Antes de findar o mandato, realizar-se-ão as eleições em prazo hábil para garantir a nova composição do Conselho Escolar, respeitando-se o prazo da administração anterior.

Art. 46º - A posse dar-se-á na data subsequente ao vencimento do mandato da gestão anterior.

Parágrafo Único – O diretor da unidade de ensino dará posse ao Presidente do Conselho Escolar e este aos demais membros da Diretoria, devendo a posse ser lavrada em ata, em livro próprio do Conselho Escolar.

## **CAPÍTULO VIII DOS RECURSOS E SUA APLICAÇÃO**

Art. 47º - Os recursos para atender os objetivos do Conselho Escolar serão obtidos mediante:

- a) Contribuição voluntária dos membros;
- b) Convênios;
- c) Subvenções diversas;
- d) Doações;
- e) Promoções escolares;
- f) Outras fontes.

Art. 48º - Os recursos financeiros do Conselho serão depositados em conta a ser mantida no Banco do Brasil, efetuando-se a movimentação por meio de cheques nominais assinados pelo Presidente e pelo Tesoureiro.

Parágrafo Único – Fica garantida a possibilidade da instituição abrir uma outra conta para receber recursos oriundos de outras fontes, desde que aprovado pelo Conselho Deliberativo.

Art. 50 – Caberá ao Conselho Fiscal acompanhar, supervisionar e fiscalizar a aplicação dos recursos do Conselho Escolar.

## **CAPÍTULO IX DA INTERVENÇÃO E DISSOLUÇÃO**

Art. 51 – Pela indevida aplicação de renda, responderão solidariamente os membros da Diretoria que houverem autorizado a despesa e efetuado o pagamento.

Art. 52 – Quando as atividades do Conselho Escolar contrariarem as finalidades definidas neste Estatuto ou ferirem a legislação vigente, poderá haver intervenção, mediante solicitação do Conselho Deliberativo às autoridades competentes.

§ 1º - O processo regular de apuração dos fatos será feito pelo órgão educacional cuja unidade de ensino estiver sob sua jurisdição.

§ 2º - A intervenção será determinada pelo Secretário(a) Municipal de Educação, mediante Resolução.

Art. 53º - O Conselho Escolar somente poderá ser dissolvido:

- I – Por decisão de 2/3 (dois terços) de seus membros da Assembleia Geral, manifestada em Assembleia Geral Extraordinária, especialmente convocada para tal fim;
- II – Em decorrência da extinção do estabelecimento de ensino;
- III – Em decorrência de ato legal emanado pela SEMED;

IV – Em caso de desativação do Conselho Escolar, o(a) Presidente do Conselho Deliberativo deverá enviar, a SEMED uma comunicação escrita explicando os motivos da respectiva desativação, devidamente assinada por todos os membros da Diretoria.

Parágrafo Único – Em caso de dissolução do Conselho Escolar, o destino de seu patrimônio, respeitado os compromissos existentes, será recolhido pela Secretaria de Educação, que lhe dará adequada destinação no prazo de 60 (sessenta) dias.

Art. 54º - Os membros do Conselho não respondem, nem mesmo subsidiariamente, pelas obrigações sociais da Entidade.

Art. 55º - São membros fundadores do Conselho Escolar as pessoas que participam da reunião de fundação cujos nomes constam na respectiva ata.

Art. 56º - O Conselho Escolar não distribuirá lucros sob nenhuma forma ou pretexto aos dirigentes ou membros e empregará os recursos de acordo com a decisão da Diretoria.

Art. 57º - É vedada ao Conselho exercer qualquer atividade de caráter comercial com fins lucrativos particulares no âmbito do estabelecimento de ensino.

Art. 58º - O Conselho constituirá um fundo de reserva para situações emergenciais cujo percentual deverá ser decidido pela Diretoria, em Assembleia, excetuando-se os recursos oriundos de convênio federal.

Art. 59º - O presente documento é o Estatuto do Conselho Escolar da Rede Municipal de Ensino e poderá ser alterado, a qualquer tempo, por decisão de 2/3 (dois terços) da comunidade escolar, desde que em consonância com os princípios e diretrizes pedagógicas, administrativas e financeiras da Rede Municipal de Ensino.

Art. 60º - As alterações realizadas pela escola no presente Estatuto deverão ser encaminhadas à Superintendência da Área de Programas e Projetos da SEMED e socializadas com os demais Conselhos da Rede Municipal de Ensino.

Art. 61º - As alterações no Estatuto propostas pela escola no presente Estatuto deverão ser aprovadas por voto concorde de 2/3 (dois terços) em Assembleia Geral especialmente convocada para este fim, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos membros, ou com menos de 1/3 (um terço) nas convocações seguintes, e entrará em vigor na data de seu registro nos órgãos competentes.

Art. 62º - A diretoria, o Conselho Fiscal e Conselho Deliberativo do Conselho Escolar ficam assim constituídos:

Diretoria: Presidente, Vice-Presidente, Secretário e Tesoureiro.

Conselho Fiscal: Membros efetivos e suplentes.

Conselho Deliberativo: Presidente, Secretário e Conselheiros.

Art. 63º - O presente Estatuto entrará em vigor na data da sua aprovação pela Assembleia Geral e deverá ser registrado no Cartório de Registro de Pessoas Jurídicas da Comarca de São Luís, revogadas as disposições em contrário.