

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULEANY SIMÕES DE MORAIS

**AS RELAÇÕES DE PODER NA GESTÃO DA ESCOLA ESTADUAL
PRESIDENTE KENNEDY EM NATAL/RN: AS AÇÕES DECISÓRIAS DOS
ÓRGÃOS COLEGIADOS – O CONSELHO DE ESCOLA E O CAIXA
ESCOLAR**

NATAL
2012

PAULEANY SIMÕES DE MORAIS

AS RELAÇÕES DE PODER NA GESTÃO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE
KENNEDY EM NATAL/RN: AS AÇÕES DECISÓRIAS DOS ÓRGÃOS
COLEGIADOS – O CONSELHO DE ESCOLA E O CAIXA ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Magna França

NATAL
2012

PAULEANY SIMÕES DE MORAIS

AS RELAÇÕES DE PODER NA GESTÃO DA ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE
KENNEDY EM NATAL/RN: AS AÇÕES DECISÓRIAS DOS ÓRGÃOS
COLEGIADOS – O CONSELHO DE ESCOLA E O CAIXA ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/2012.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Magna França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia –UFU

Profª Drª Alice Miriam Happ Botler
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Profª Drª Andréia da Silva Quintanilha Sousa
Universidade de Rondônia – UNIR

Profª Drª Maria Aparecida de Queiroz
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Júnior
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof. Dr. Antônio Cabral Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

A Livramento Simões, minha amada mãe, que sempre suportou todas as dificuldades ao meu lado com humildade e paciência. Ser que representa a raiz da minha existência. Mostrou-me que o caminho da liberdade é a formação acadêmica. Por isso, alcançar a força e a energia para o término desse trabalho vem de sua existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a um ser tão limitado, como eu, a materialização do finito em infinitudes de bênçãos.

À minha família resumida em minha mãe (Livramento Simões) e meu irmão (Leonardo Simões), pois somente estes são verdadeiramente ao longo dos anos testemunhas de minhas lutas pessoais e acadêmicas. Tenho uma enorme gratidão com Deus por suas existências.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Magna França que promoveu o crescimento contínuo deste trabalho com incentivo e compreensão de minhas intercorrências pessoais. Em quase oito anos de orientação, ajudou-me a concentrar minha trajetória na formação acadêmica.

Às minhas irmãs de Alma Débora Moura e Josidalva Moura pelo acolhimento dado em seu lar quando precisei de um ambiente de estudo. Quantos dias e noites permitiram minha presença, promovendo, ainda uma acomodação logística para a criação de um lugar propício para a realização deste trabalho. Ao Bruno Johnson pelas preocupações com meu acolhimento. Vocês são testemunhas e parte da força dos meus esforços.

À família Macêdo representada por Valcinete Macêdo, pois permitiu a abertura de sua residência para momentos de estudos. Além disso, “Valzinha” conseguiu estimular-me quando vivenciava dificuldades de produção. Juntas, compartilhamos ansiedades e angústias na produção científica dos trabalhos.

À minha amiga-mãe intelectual Prof^a Dr^a Maria Aparecida de Queiroz que, desde minha experiência como Bolsista de Iniciação Científica, soube orientar-me no caminho da pesquisa. Seus ensinamentos irão acompanhar-me por toda a vida.

Ao querido aluno da Licenciatura de Informática – IFRN, Felipe Medeiros, por sua valiosa contribuição nas transcrições das entrevistas e intensas correções neste trabalho.

Às professoras Magda e Albanita, pelo zelo e cuidado nas adequações linguísticas, técnicas e normativas.

Aos representantes da Linha de Pesquisa Política e Práxis da Educação vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – dentre eles professores, mestrandos e doutorandos. Diante dos nossos estudos semanais, pude perceber o verdadeiro significado do compartilhamento do saber científico com humildade e esperança na busca de uma educação de qualidade. Em especial ao Professor Dr. Antônio Cabral Neto que, desde minha inserção na UFRN como estudante da Graduação em Pedagogia, percebeu indícios de anseios para ingressar na pesquisa acadêmico-científica.

À amiga de vários momentos Jeruza Maria Barboza que desde quando nos encontramos, esteve ao meu lado com sinceras manifestações de amor e carinho.

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN – IFRN (gestores, técnico-administrativos e docentes), em particular pertencentes ao Campus João Câmara/RN, Zona Norte e Tirol, sempre torcendo por minhas conquistas seja em atuação acadêmica e/ou profissional. Em especial, ao professor Marcus Assunção devido às conversas diárias de incentivo e auxílio na organização dos gráficos deste trabalho. É preciso registrar, ainda, as contribuições dos professores Bruno Lima e Martinha Padoin que mesmo com suas obrigações diárias disponibilizaram tempo para tradução do resumo.

Aos colegas de longa data Andrezza Tavares e Márcio Adriano, que conseguiram compreender minha ausência tanto em suas vidas pessoais quanto nas produções acadêmicas desenvolvidas no IFRN.

Aos representantes dos órgãos colegiados Escola Estadual Presidente Kennedy – Conselho de Escola e Caixa Escolar pelo carinho e dedicação no fornecimento de informações por meio das entrevistas. Em especial, à gestão da Escola pesquisada que disponibilizou todos os documentos internos necessários para a fundamentação teórico-metodológica da tese.

Por último, e não menos relevantes meus atuais e antigos alunos (IFRN, Prefeitura Municipal de Natal e Parnamirim) que, a todo tempo, ensinam-me que a atuação profissional é uma vivência educativa infinita, fazendo parte de nossa incompletude humana.

Não, eu não me coloco nas reuniões porque uma andorinha só não faz verão. Então, é melhor você se omitir. Ficar calada (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES NO CONSELHO DE ESCOLA, 2011).

RESUMO

O presente trabalho analisou as relações de poder na gestão da Escola Estadual Presidente Kennedy, compreendendo as decisões deliberadas no Conselho Escolar e Caixa Escolar que orientaram a organização da escola. Procurou-se perceber os modelos de gestão que influenciaram a organização escolar, promovendo contradições na condução do processo decisório. A gestão escolar encontra-se intensamente marcada por modelos de gestão oriundos da lógica empresarial como é o caso do gerencialismo e da burocracia. A formulação de políticas educacionais baseadas no gerencialismo propôs uma *gestão centrada na escola* com intensa responsabilização (*accountability*) da comunidade escolar no planejamento e no acompanhamento dos serviços públicos. As influências desses modelos subsidiam relações de poder hierarquizadas que comprometem as ações decisórias dos órgãos colegiados para a democratização da gestão da escola. Para desenvolver a pesquisa sobre o poder, fundamentou-se nos estudos de Bourdieu e Foucault. Esses autores entendem o poder em um sistema relacional em sentido duplo, tanto em seu sentido disciplinador como na possibilidade de resistência. Desenvolveu-se uma matriz teórico-metodológica voltada para a revisão de literatura, análise documental, entrevistas semiestruturadas com doze representantes dos segmentos pertencentes ao Conselho de Escola e Caixa Escolar, bem como observações em reuniões com produção de notas de campo. Identificou-se que as relações de poder vivenciadas na organização da escola e atuação dos colegiados são marcadas pelas transformações da gestão pública ao longo dos anos, promovendo contradições entre a concepção da gestão empresarial oriunda da lógica empresarial e a perspectiva da gestão democrática subsidiada por documentos legislativos oficiais em âmbito nacional e estadual. As observações em reuniões e as análises das atas mostraram que os representantes relacionados à gestão (presidente e gestora da escola) possuem posição privilegiada no que concerne à exposição de suas proposições, tendo maiores possibilidades de tomar posição no jogo político de atuação dos órgãos colegiados. Observou-se, ainda, que a irregularidade das reuniões, particularmente do Caixa Escolar, limita à vivência de atuação dos representantes em reflexões referentes ao planejamento e acompanhamento das ações de gestão da escola. Os relatos dos representantes do Conselho de Escola mostraram que determinados segmentos relacionados à gestão reconhecem seu poder de decisão, no entanto os demais pouco interferem na tomada de posição, intervindo no processo decisório de maneira a expor os anseios dos que representam. No Caixa Escolar, a análise das atas e as entrevistas revelam restritos momentos de encontro dos representantes, sendo esses apenas para escolha ou aprovação do plano de aplicação elaborado pela gestão da escola. Nos resultados, não houve indícios de momentos de reflexões para o estudo das melhores possibilidades para a aplicabilidade dos recursos. Esse órgão colegiado (Caixa Escolar) tem atuação questionável para planejamento e acompanhamento da aplicabilidade dos recursos financeiros da Escola. De modo geral, verificou-se que a Escola Estadual Presidente Kennedy ainda vivencia relações de poder hierarquizadas que comprometem a institucionalização da gestão democrática em que os diversos segmentos representativos possam assumir posição no jogo político de processos decisórios necessários à organização da escola.

Palavras-chave: Relações de poder. Poder de decisão. Órgãos colegiados. Gestão Democrática na Escola.

ABSTRACT

The present study examined the relations of power in the management of the *Escola Estadual Presidente Kennedy*, including the deliberate decisions on the School Council and School Fund, which guided the organization of the school. We sought to understand the management models that influenced the school organization, promoting contradictions in the decision making process. The school management is intensely marked by management models from the business logics as in the case of managerialism of bureaucracy. The formulation of educational policies based on managerialism has proposed a *school-centered management* with intense accountability of the school community in planning and monitoring the public services. The influences of these models subsidize hierarchical power relations that undermine the actions of decision-making of the collegiate bodies for the democratization of school management. To develop a research on the power, the investigation was based on studies of Bourdieu and Foucault. These authors understand the power in a relational system in a double sense, both in terms of discipline and the possibility of resistance. A theoretical-methodological matrix was developed focusing on literature review, document analysis, structured interviews with twelve representatives of the segments belonging to the School Council and School Fund, as well as observations in meetings with the production of field notes. It was found that power relations experienced in the organization and activities of the school boards are marked by changes in public management over the years, promoting the contradictions between the concepts of corporate management originated in the business logics and the perspective of democratic management subsidized by official legislative documents at the national and state levels. The observations in meetings and analysis of the records showed that representatives related to management (president and manager of the school) have a privileged position with regard to exposure of their propositions, and are more likely to take a position in the political game of the collegiate bodies of work. It was also seen that the irregularity of meetings, particularly of the School Fund meetings, limits the experience of operation of the representatives in discussions concerning the planning and monitoring the actions of school management. Reports from representatives of the School Council showed that certain segments related to the management recognize their power of decision, however others have little interfere in the decision-making process in order to expound the desires of those who are represented by them. In the School Fund, the analysis of the records and interviews showed restricted moments of the meeting of representatives, and these only being aimed at choice or approval of the implementation plan prepared by the school management. The results showed no indications of moments of reflection to study the best chance for applicability of resources. This collegiate body (School Fund) has a questionable action when planning and monitoring the applicability of the financial resources of the School. To sum up, it was found that the *Escola Estadual Presidente Kennedy* still lives hierarchical power relations that undermine the institutionalization of democratic management in the various representative segments may take place in the game of political decision-making processes necessary for the organization of the school.

Keywords: Power relations. Discretion. Collegiate bodies. Democratic management in the School.

RESUMEN

El presente trabajo analizó las relaciones de poder en la administración de la Escola Estadual Presidente Kennedy, las decisiones deliberadas en el Consejo Escolar y Caja Escolar que orientaron la organización de la escuela. Se buscó percibir los modelos de gestión que influenciaron la organización escolar. Hay contradicción en la implantación de esos modelos lo que compromete la conducción del proceso decisorio. La administración escolar se encuentra intensamente marcada por modelos de gestión oriundos de la lógica empresarial, como es el caso del gerencialismo (managerialism) y de la burocracia. La formulación de políticas educacionales basadas en el gerencialismo propuso una *gestión centrada en la escuela* con intensa responsabilidad (accountability) de la comunidad escolar en la planificación y en el acompañamiento de los servicios públicos. Las influencias de esos modelos subvencionan relaciones de poder jerarquizadas que comprometen las acciones decisorias de los órganos colegiados para la democratización de la gestión de la escuela. Para desarrollar la investigación acerca del poder se tomó por base los estudios de Bourdieu y Foucault. Esos autores entienden el poder en un sistema relacional en doble sentido, tanto en su sentido disciplinario como en la posibilidad de resistencia. Se desarrolló una matriz teórico-metodológica dirigida a la revisión de literatura, análisis documental, entrevistas semiestructuradas con doce representantes de los segmentos pertenecientes al Consejo de Escuela y Caja Escolar, así como observaciones en reuniones con producción de notas de campo. Se identificó que las relaciones de poder experimentadas en la organización de la escuela y actuación de los colegiados son marcadas por las transformaciones de la administración pública a lo largo de los años, promoviendo contradicciones entre la concepción de la gestión empresarial oriunda de la lógica empresarial y la perspectiva de la gestión democrática subvencionado por documentos legislativos oficiales de ámbito nacional y estadual. Las observaciones en reuniones y los análisis de las actas mostraron que los representantes relacionados a la gestión (presidente y gestora de la escuela) poseen posición privilegiada en lo que concierne a la exposición de sus proposiciones, habiendo mayores posibilidades de tomar una posición en el juego político de actuación de los órganos colegiados. Se observó, aún, que la irregularidad de las reuniones, en especial de la Caja Escolar, limita la vivencia de actuación de los representantes de reflexiones referentes al planeamiento y acompañamiento de las acciones de administración de la escuela. Los relatos de los representantes del Consejo de Escuela mostraron que determinados segmentos relacionados a la gestión reconocen su poder de decisión, sin embargo los otros poco interfieren en la toma de posición, interviniendo en el proceso decisorio de manera e exponer los anhelos de los que representan. En la Caja Escolar, el análisis de las actas y las entrevistas revelan restrictos momentos de encuentro de los representantes, siendo esos apenas para elegir o aprobar el plan de aplicación elaborado por la administración de la escuela. En los resultados no hubo indicios de momentos de reflexiones para el estudio de mejores posibilidades para la aplicabilidad de los recursos. Ese órgano colegiado (Caja Escolar) tiene actuación cuestionable para planeamiento y acompañamiento de la aplicabilidad de los recursos financieros de la Escola. Por lo general se verificó que la Escola Estadual Presidente Kennedy aún vivencia relaciones de poder jerarquizadas que comprometen la institucionalización de la gestión democrática en que los diversos segmentos representativos puedan asumir posición en el juego político de procesos decisorios necesarios a la organización de la escuela.

Palabras-clave: Relaciones de poder. Poder de decisión. Órganos colegiados. Gestión Democrática en la Escola

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Organização dos instrumentos simbólicos.....	40
Quadro 2	Enfoques e atitudes dos Paradigmas orientadores da gestão escolar.....	135
Quadro 3	Reuniões do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy (2005 a 2011).....	170
Quadro 4	Reuniões do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy (2005).....	171
Quadro 5	Reuniões do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy (2006 a 2007).....	174
Quadro 6	Reuniões do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy (2008 a 2010).....	182
Quadro 7	Reuniões do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy (2010 a 2011).....	191
Gráfico 1	Conteúdo programático mais relevante para formação dos conselheiros.....	211
Gráfico 2	Mudanças proporcionadas com a formação do Conselho de Escola.....	273
Gráfico 3	Temas relevantes em ordem de prioridade discutidos nas reuniões do Conselho de Escola – 04 (quatro) temas frequentes.....	274
Quadro 8	Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 1997 a 2010	293
Quadro 9	Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 1997 a 1998	295
Quadro 10	Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 1999 a 2000.....	298
Quadro 11	Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2001 a 2002	301
Quadro 12	Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2003.....	303
Quadro 13	Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2004.....	305
Quadro 14	Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2006 e 2008.....	307
Quadro 15	Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2008.....	308

Quadro 16	Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2010.....	310
Gráfico 4	Representatividade com maior poder de decisão na visão dos membros do Caixa Escolar – mais cogitado.....	339

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Rendimento escolar dos alunos em 2006 a 2009 da Escola Estadual Presidente Kennedy.....	159
TABELA 2	Ideb da Escola Estadual Presidente Kennedy (2005 a 2009) demonstrando a projeção (2011 a 2021).....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

APM – Associação de Pais e Mestres

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CE – Conselho Escolar

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CLAD – Centro Latinoamericano de Administración para El Desarrollo

CME – Conselho Municipal de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONED – II Congresso Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DIREDE – Diretoria Regional de Educação

DOU – Diário Oficial da União

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FPE – Fundo de Participação do Estados

FPM – Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

ICSID – Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos

IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento

IDEB – Índice da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFESP – Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy

IFC – Corporação Internacional

INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INPEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados

IPI-Exp – Imposto sobre Produtos Industrializados para Exportação

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

LEAs – Autoridades Educacionais Locais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação, Cultura e Desportos

MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais

MF – Ministério da Fazenda

ONU – Organizações das Nações Unidas

PAPE – Projeto de Adequação do Prédio Escolar

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDE – Plano Decenal de Educação para Todos

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PMO – Plano de Metas, Obras e Objetivos

PND – III Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PNE-sociedade – Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira

PND-NR – I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRASEM – Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação

PROBÁSICA – Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica

PSECD – III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECD – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Norte

TQM – Total Quality Management

RFB – Receita Federal do Brasil

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UEx – Unidades Executoras

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 DIMENSÃO CONCEITUAL DO PODER: UM ESTUDO DE PERSPECTIVAS E SEUS EFEITOS NO ESPAÇO ESCOLAR	38
1.1 O poder configurado no uso de instrumentos simbólicos: possibilidades e limites	39
1.2 A propagação do poder enquanto regime de verdade: reverências às estratégias de discurso	50
1.3 As relações de poder na gestão escolar: as ações decisórias de órgãos colegiados	61
2 O MODELO BUROCRÁTICO E O GERENCIAL: INFLUÊNCIAS NA GESTÃO ESCOLAR	77
2.1 O modelo burocrático e a organização da gestão escolar: o poder enquanto mecanismo de dominação	78
2.2 O modelo gerencial: novas diretrizes para a gestão educacional	89
2.3 A gestão escolar a partir da década de 1990: o modelo gerencial nas escolas	107
3 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: DIRETRIZES POSTAS À GESTÃO E À CONCRETIZAÇÃO DO PODER DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	120
3.1 Diretrizes nacionais para a organização da gestão escolar: qual o espaço da gestão democrática diante das relações de hierarquização do poder?	121
3.2 O papel dos conselhos na democratização das relações na gestão da escola: diretrizes estaduais do RN para a concretização do poder de decisão da comunidade escolar	137
4 ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY EM NATAL/RN E OS ÓRGÃOS COLEGIADOS: O QUE REVELAM AS RELAÇÕES DE PODER	152
4.1 Escola Estadual Presidente Kennedy em Natal/RN: caracterização, organização da gestão escolar e os documentos norteadores.....	153
4.2 A compreensão das relações de poder na atuação do Conselho Escolar: entre registros e discursos.	168
4.3 Conselho de escola: os registros em Atas e as deliberações nos períodos – 2005; 2006 a 2007; 2008 a 2010; 2010 a 2011	169
4.4 Conselho de Escola: implementação e articulação com a gestão escolar	202
4.5 Processo democrático de eleição e a formação dos segmentos representativos	209

4.6	Ações e deliberações do Conselho de Escola	219
5	GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONDIÇÕES SOCIAIS PARA ARTICULAÇÃO DO PODER DE DECISÃO DOS SEGMENTOS DO CONSELHO ESCOLAR.....	226
5.1	Percepções dos representantes do Conselho de Escola sobre o poder de decisão nas reuniões.....	227
5.2	Estratégias de discurso dos segmentos do Conselho de Escola: o revelar das relações de poder no processo decisório	243
5.3	Ações articuladas no Conselho de Escola: a tomada de posição dos representantes nas relações de poder vivenciadas no processo decisório	259
5.4	Poder de decisão dos conselheiros: contribuições e dificuldades	272
6	CAIXA ESCOLAR: AS RELAÇÕES DE PODER NA ATUAÇÃO DOS REPRESENTANTES.....	292
6.1	Atuação do Caixa Escolar: as relações de poder apresentadas nas deliberações.....	293
6.2	Caixa Escolar: temas e deliberações ocorridas nas reuniões dos períodos (mandatos) – 1997-1998; 1999-2000; 2001-2002; 2003; 2004; 2006-2008 e 2010.....	294
6.3	Os sujeitos da pesquisa e o processo de escolha dos representantes do Caixa Escolar	318
6.4	Condições sociais de articulação do poder de decisão na perspectiva (atribuições) dos representantes do Caixa Escolar	326
6.5	Organização dos temas e delineamento das discussões pelos representantes: as relações de poder no debate político	346
6.6	Comunicação e divulgação das deliberações pelos representantes: a efetivação do poder de decisão no coletivo	355
6.7	O poder de decisão nas ações e as dificuldades apresentadas pelos representantes	358
6.8	Breves considerações sobre as relações de poder no coletivo do Caixa Escolar	365
	REFLEXÕES FINAIS	378
	REFERÊNCIAS	388
	ANEXOS	402

INTRODUÇÃO

Na busca de compreender a articulação dos segmentos representativos da comunidade escolar na gestão da Escola Estadual Presidente Kennedy houve a oportunidade de analisar alguns estudos teóricos e empíricos desenvolvidos no Brasil que tratam dos órgãos colegiados no âmbito educacional. Pode-se evidenciar os estudos de Ciseki (1998), Cury (2004), Gohn (2001), Werle (2003), Luiz, Silva e Gomes (2010) que efetivaram pesquisas sobre os conselhos no âmbito educacional, destacando a necessidade de participação como forma de ampliação do poder de decisão e, muitas vezes, evidenciaram a inoperância desses órgãos colegiados no processo de tomada de decisão nas instituições educativas.

No Rio Grande do Norte/RN, pode-se considerar os estudos de Cabral Neto e Almeida (2000), Santos (2005), Moraes (2006), Queiroz (2007) , Cabral Neto e Castro (2011) que desenvolveram pesquisas sobre os Conselhos em educação, indicando as atribuições desses órgãos colegiados de acordo com documentos oficiais e a efetivação da participação em escolas específicas ou mesmo em outras em âmbito local. Houve, ainda, a possibilidade, em nossos estudos no Mestrado, (MORAIS, 2006) de perceber a importância do Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (Fundef) no acompanhamento dos recursos financeiros, levando em consideração a participação e o poder de decisão dos segmentos representativos.

Na experiência de pesquisa no Mestrado, foram indicadas as possibilidades de envolvimento da comunidade escolar, no entanto não houve a oportunidade de perceber o poder de decisão de representantes da comunidade escolar nos processos de gestão no interior da escola. Mesmo assim, nessa pesquisa foi possível constatar as dificuldades dos representantes em participar do processo decisório. Portanto, após concluída a Dissertação, ocorre a necessidade de intensificar esses estudos no sentido de explorar o problema dos desafios e das possibilidades de os sujeitos da comunidade escolar exercerem seu poder de decisão em questões relacionadas à gestão. No entanto, é importante compreender as articulações de os sujeitos em centros decisórios, e as relações de poder produzidas no planejamento das ações que afetam a organização escolar, por considerar um problema pouco explorado, inclusive em outros estudos. Em consequência, foi preciso investigar intensamente o problema das dificuldades dos representantes da comunidade escolar em articular as relações de poder hierarquizadas nas ações decisórias da gestão escolar.

Considera-se que o problema citado configurou-se como um objeto de pesquisa investigado nesta tese. Os estudos de Laville e Dionne (1999, p. 88) ressaltam que:

Um problema de pesquisa não é, portanto, um problema que se pode ‘resolver’ pela intuição, pela tradição, pelo senso comum ou até pela simples especulação. Um problema de pesquisa supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução. [...] um problema não merece uma pesquisa se não for um ‘verdadeiro’ problema – um problema cuja compreensão forneça novos conhecimentos para o tratamento de questões a ele relacionadas [...].

Na compreensão do problema evidenciado, anteriormente, verifica-se a importância configurada aos Conselhos, uma vez que possibilita a inserção dos sujeitos em ações decisórias da gestão educacional. Ademais, os envolvidos têm a oportunidade de reconhecer e de assumir seu poder de exercer influência em diversas decisões que, certamente, afetarão a vida de outros sujeitos. Com isso, foi necessária a compreensão das dimensões estabelecidas pelo poder, ou mesmo determinadas, no interior de órgãos colegiados – Conselho de Escola e Caixa Escolar. Tais órgãos possuem relações conflituosas e hierarquizadas em que os sujeitos estão envolvidos, podendo utilizar-se dos recursos do poder à sua disposição para modificar o comportamento dos demais, de acordo com seus interesses particulares sem considerar os coletivos.

A problemática que norteia a organização da escola em face das políticas educacionais configuradas, ao longo dos anos permite captar a dinâmica da gestão da escola, tendo como problema as relações de poder no que concerne às decisões indicadas nos órgãos colegiados que influenciam a organização escolar. Por consequência, algumas questões de pesquisa foram colocadas, a saber: a) De que forma as relações de poder são conduzidas nas ações da gestão da escola?; b) Como os modelos de gestão vivenciados ao longo dos anos na Escola influenciam nas relações de poder instituídas no processo decisório?; c) Quais as mediações delineadas entre a política educacional brasileira, no Estado do Rio Grande do Norte/RN que subsidiam as relações de poder na efetivação das decisões na gestão da escola, particularmente as ações das instâncias colegiadas? d) Quais instrumentos e mecanismos (inerentes às práticas administrativas e financeiras) utilizados pelos representantes dos colegiados que podem condicionar as relações de poder na Escola Estadual Presidente Kennedy, conduzindo a gestão da escola?

Considerando as questões de pesquisa, a tese parte da premissa de que as relações de poder configuradas na organização da escola são intensamente influenciadas pelas modificações na gestão pública vivenciando contradições inerentes entre a perspectiva da gestão gerencial oriunda da lógica empresarial e a concepção de gestão democrática presente em diversos documentos oficiais, sendo conclamada pelos atores sociais ao longo dos anos. Desse modo, os órgãos colegiados criados nas instituições sociais (escolas) representam mecanismos de construção e/ou compreensão, contestação com poder de conduzir decisões na realidade na qual se inserem. Em consequência, os sujeitos que compõem esses órgãos têm a possibilidade de utilizar os recursos de poder à sua disposição, no intuito de promover a efetivação de sua emancipação enquanto sujeito coletivo que luta pelo direito de se envolver em questões de interesse público. O mesmo, ignorar esse direito de luta e deixar-se levar pelo poder exercido por outros sujeitos.

Assim, as ações decisórias que orientam a gestão da escola são frequentemente comprometidas por práticas tradicionais de organização, refletindo em reduzida capacidade organizacional na busca da democratização das relações entre os segmentos representativos presentes na escola pública. A gestão democrática vem sendo indicada em diversos documentos oficiais como possibilidade de promover o compartilhamento do poder entre os segmentos que compõem a escola pública. Sabe-se que os órgãos colegiados têm um intenso papel para a democratização das relações na escola, já que indicam possibilidades para o envolvimento da comunidade escolar em processos decisórios de gestão. Vale salientar que existem outros mecanismos necessários à efetivação da gestão democrática tais como: eleições diretas para gestores, construção do Projeto Político-Pedagógico, diretrizes para formação de professores, dentre outros. Esses mecanismos podem permitir o envolvimento da comunidade escolar em práticas de gestão democrática com foco no compartilhamento do poder em processos de decisão voltados à coletividade. Contudo, a realidade revela situações adversas e, muitas vezes, o poder de decisão dos sujeitos pode limitar-se a práticas de gestão burocrática e gerencialista com restritas possibilidades de proposição dos representantes da comunidade escolar na organização da escola.

A compreensão do objeto de estudo à luz da concepção crítica de ciência

Sabendo-se que a pesquisa científica consiste em um processo complexo e não pode desenvolver de forma ilusória, apresenta-se como atividade baseada na produção do

conhecimento. Para Minayo (2007, p. 10), a pesquisa é um processo o qual resulta da: “[...] articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade”. Significa dizer que é uma atividade de produção do conhecimento científico e, conseqüentemente, dedica-se a relatar, necessariamente, “o simples levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los no nível de uma interpretação teórica” (SEVERINO, 2004, p. 149).

O tratamento do conhecimento na pesquisa científica depende, conseqüentemente, da maturidade intelectual do sujeito e da visão crítica de mundo, que se processa em instituições acadêmicas. Por isso, Leite (1994, p. 11) diz que:

O conhecimento acadêmico não constitui um produto estático, realidade tão simples quanto possa parecer de imediato. Não é um conjunto isolado de informações, mas um conjunto comprometido com uma determinada visão de mundo, que se manifesta no próprio *processo* de investigação do real. [...] conhecimento, embora, geralmente, entendido como realidade constitui um processo.

Para compreender o objeto deste estudo, deve-se considerar as condições subjetivas do progresso da ciência, levando em conta a noção de obstáculo epistemológico necessário ao entendimento da produção do conhecimento. Entende-se que, no interior da produção do conhecimento científico, haverá dificuldades (obstáculos) na concepção do próprio estudo, uma vez que estão presentes impasses internos. Muitas vezes, salientam-se, apenas, as condições externas de apreensão do objeto, contudo é, no seu interior, que os entraves repercutem de forma mais intensa. Segundo Bachelard (1996, p. 17):

[...] logo se chega à convicção de que é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado. E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem por uma espécie de imperativo funcional, lentsidões e conflitos.

De modo geral, Bachelard (1996) marca seu apogeu quando difunde a discussão do método científico considerado como seu período *diurno*, aquele que pensa o saber científico. Num e noutro caso, o filósofo não procura estabelecer a relação do saber, produzido pelos homens, com as coisas, mas a relação desses homens com seu próprio saber. Por isso, é

necessário perceber as minúcias que envolvem o objeto de estudo e detectar os obstáculos, evitando, assim, uma visão superficial e equivocada deste objeto. É imprescindível ter a percepção dos obstáculos no estudo do objeto para entender as condições internas de ocorrência na realidade social.

Bachelard (1996), de maneira assertiva, demonstra as *ciladas* e os entraves que cercam a descoberta de conceitos essenciais em nosso estudo relacionados à compreensão das relações de poder na gestão escolar. Por isso, destaca a função positiva dos erros nessa gênese e, particularmente, o caráter recorrente e geral de determinadas resistências ao conhecimento científico. Em consequência disso, evidencia uma série de obstáculos epistemológicos para a formação do espírito científico, dentre os quais, pode-se destacar: basear-se na opinião (restringe a possibilidade de formular problemas oriundos de hábitos intelectuais), experiência primeira (posta antes da crítica), conhecimento geral (falsa doutrina do geral), hábitos de natureza verbal (única imagem ou palavra serve de modelo explicativo), conhecimento unitário e pragmático (sedução de generalidades de modo mais amplo), substancialista (atribuir ao conhecimento qualidades diversificadas), psicanálise do realista (convicções substancialistas ingênuas), animista (confiar-se na unidade do objeto), mito da digestão (possibilidade de posse, pois promove uma segurança – real dito apenas como alimento), mito da geração (saciar o desejo de ter para tornar-se), conhecimento qualitativo, bem como a objetividade científica e psicanálise. A atenção que o pesquisador dedica a esses obstáculos permite uma análise cuidadosa do objeto de estudo.

Diante disso, Bachelard (1996) afirma que esses entraves ao conhecimento são hodiernos dentro de nós e espalhados à nossa volta, e a sua superação é um desafio que sempre se renova. Pode-se afirmar que a experiência científica baseia-se na configuração de erros retificados para se concretizar como saber científico. Portanto, a formação do espírito científico se dá a partir do conjunto de erros retificados diante dos obstáculos (BACHELARD, 1996). Isso faz com que se perceba que o exercício da pesquisa não se constitui em um resultado estático, tampouco é um conjunto isolado de informações desenvolvidas em instituições acadêmicas. Assim, enquanto pesquisadora, possibilita refletir sobre determinados anseios, indagações pessoais e profissionais diante da realidade e seus múltiplos aspectos, do ponto de vista socioeconômico, político e cultural.

De forma objetiva, o conhecimento científico só emerge nas mentes e nas sociedades quando finalmente se consegue abrir mão das imagens primeiras, das impressões iniciais que se tem de um fenômeno, e passa a um caminho de abstração crescente, distante do dado claro e aparentemente explícito. "O espírito científico deve formar-se contra a Natureza,

contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza, contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro" (BACHELARD, 1996, p. 29). Em consequência, pretende-se superar a apreensão imediata do objeto e alcançar as nuances da abstração para torná-lo uma produção científica.

No desenvolvimento do espírito científico, pode-se destacar a relação do homem com o seu próprio saber, tentando nos remeter às próprias reflexões para apreensão do objeto de estudo. Por isso, está persistindo no estudo desse saber acumulado historicamente com relação à formulação do nosso próprio conhecimento. Essa relação tem como possibilidade o desenvolvimento da ciência, promovendo a transformação do próprio conhecimento. De forma mais ampla, Bachelard (1996) afirma que o conhecimento é uma operação na qual a ciência cria seus próprios objetos pela destruição dos objetos da percepção comum, dos conhecimentos imediatos. A ciência é uma ação dinâmica e deve ser utilizada para agir sobre o mundo e transformá-lo. Dessa forma, o progresso científico se faz por rupturas, e, conseqüentemente, superando o senso comum, com as opiniões primeiras e com as pré-noções da filosofia espontânea. De forma específica, Kuhn (1982, p. 91) afirma que:

No desenvolvimento de qualquer ciência, admite-se habitualmente que o primeiro paradigma explica com bastante sucesso a maior parte das observações e experiências facilmente acessíveis aos praticantes daquela ciência. Em consequência, um desenvolvimento posterior comumente requer a construção de um equipamento elaborado, o desenvolvimento de um vocabulário e técnicas esotéricas, além de um refinamento de conceitos que se assemelham cada vez menos com os protótipos habituais do senso comum.

Nota-se que, para o desenvolvimento de qualquer estudo científico, se faz necessária a superação do conhecimento baseado apenas nas observações. É notória a relevância das observações, no entanto a consolidação da produção do conhecimento só terá validade quando alcançar um significativo em nível de abstração. A ciência deixaria tão-somente de relatar dados, e passaria à epistemologia discursiva e, por intermédio da descontinuidade e da ruptura, haveria o progresso e o desenvolvimento do pensamento e da razão. Bachelard (1996) contesta a noção de razão absoluta e contínua, as *filosofias do imobilismo*.

A perspectiva crítica põe em discussão a função social do conhecimento (sua compreensão no interior da lógica dialética), segundo a qual os sujeitos exercem um papel

múltiplo, relacionado às condições práticas de existência dos sujeitos – física, biológica, material, existencial, espiritual e ideológica. Em consequência disso, a hipótese de o homem ser e desempenhar um papel estático e neutro em sociedade e na sua relação com a natureza é, completamente, refutável. Ademais, o homem mantém uma relação direta e inseparável com o processo histórico e cultural no qual está incluído. Por isso:

A consciência histórica torna-se exigência fundamental do processo dialético de aproximação do real. Por intermédio da consciência histórica, o sujeito deixa de ser um ‘eu individualista’ e assume a postura de um sujeito social, porque a história permite que os homens encontrem ‘as transformações do sujeito da ação no relacionamento dialético homem-mundo’ [...] Nesse sentido, a realidade social não pode ser entendida como uma soma de partes isoladas. Se essa realidade é determinada pelo homem, [...] ela é igualmente uma totalidade, um complexo cujo desvendamento não se dará pela fragmentação do real (LEITE, 1994, p. 21).

De modo geral, a *forma* do pensamento é diferente do conteúdo, embora esteja extremamente relacionado a ele. Assim, o sujeito é distinto do objeto, mas não pode ser separado dele. A forma é sempre forma de um conteúdo e o conteúdo produz a forma. Se considerar apenas alógica em seu sentido próprio, com suas regras próprias de raciocínio, não se consegue identificar semelhanças entre a lógica formal e as novas *lógicas*. As chamadas *lógicas dialéticas* nada mais são do que a própria dialética. Percebe-se que o método, no sentido dialético, é considerado como a possibilidade de consciência da forma, melhor dizendo, compreensão do movimento interno do conteúdo, as ligações internas e imprescindíveis das partes com o todo. Lefebvre (1983) apresenta reflexões relevantes sobre a relação entre a lógica dialética e a lógica formal, haja vista que uma possibilidade não exclui a outra.

O método não deve desdenhar a lógica formal, mas retomá-la. Portanto, o que é esse método? É a consciência da forma, do movimento interno do conteúdo. E é ‘o próprio conteúdo’, o movimento dialético que este tem em si, que o impele para a frente, incluída a forma. A lógica dialética acrescenta, à antiga lógica, a captação das transições, dos desenvolvimentos, da ‘ligação interna e necessária’ das partes no todo (LEFEBVRE, 1983, p. 21).

Conforme essa concepção pode-se afirmar que o pensamento lógico formal em si mesmo é um raciocínio sem conteúdo, sem sentido. Esse tipo de raciocínio, pensado isoladamente, não oferece qualquer subsídio para um estudo científico, tornando-se uma teoria sem utilidade. Se considerar, contudo, a lógica apenas como momento do pensamento, em que se separa a forma do conteúdo apenas provisoriamente, sem desconsiderar o conteúdo do raciocínio, infringem-se as regras da lógica formal, descaracterizando-a. A lógica formal é necessária, e precisa ser superada pela lógica dialética.

Lefebvre (1983) compreende que a lógica formal é apenas o início do conhecimento, do pensamento racional e afirma que essa lógica da forma, é assim a lógica da “abstração”. Quando o pensamento promove essa redução provisória e minimiza, também, o conteúdo, retornando a este para reapreendê-lo, então a lógica formal se revela insuficiente e incompleta. É necessário substituí-la por uma lógica concreta, uma lógica do conteúdo, da qual a lógica formal é apenas um elemento (uma parte), um esboço válido em seu plano formal, mas aproximativo e incompleto. Diante dessa concepção, o conteúdo é feito da interação de elementos opostos, como o sujeito e o objeto, o exame de tais interações é definido como dialética, por conseguinte, a lógica concreta ou a lógica do conteúdo será a lógica dialética.

Assim, a totalidade evidencia o homem como um todo, não podendo ser diversificado, pois cada parte que o compõe faz parte de um todo, embora não se apresente como realidade acabada, imutável, porém como um processo que se concretiza em constante mudança. Por isso, o materialismo histórico dialético não pode ser visto apenas como um sistema filosófico, e sim como um movimento, um processo de conhecimento que passa a todo tempo por um processo de superação que se caracteriza por ir do abstrato ao concreto, do formal ao conteúdo e do imediato ao mediato (LEFEBVRE, 1983). Analisando a realidade em que o homem está inserido, pode-se perceber ainda um aspecto importante, a realidade, melhor dizendo, as contradições existenciais desta mesma realidade. "A contradição dialética é uma inclusão (plena, concreta) dos contraditórios um no outro[...]" (LEFEBVRE, 1983, p. 238).

Diante disso, nas diversas possibilidades de revelar a apreensão do objeto de estudo deve-se considerar suas contradições internas e as condizentes com a realidade social. Nesse estudo, procura-se apreender o objeto de estudo proposto, levando em conta o período necessário e as possibilidades de acesso. Considerando o objeto de estudo, busca-se verificar as nuances do poder à luz de uma perspectiva dialética para compreendê-las nas interações cotidianas que embasam as relações na gestão escolar por meio das ações decisórias do

Conselho de Escola e do Caixa Escolar. Em sentido amplo, busca-se entender as mediações internas que orientam as relações de poder que podem definir as práticas cotidianas e suas contradições nas ações decisórias desenvolvidas na gestão escolar.

Dentro dos conhecimentos científicos produzidos sobre o poder, pode-se evidenciar a importância da discussão de Bourdieu (2007) e de Foucault (1979) que destacam as possibilidades de efetivação por meio das estratégias de discurso ou mesmo pelo uso de instrumentos simbólicos, que podem subsidiar a atuação dos sujeitos nas relações cotidianas relacionadas à gestão escolar. Com possibilidades concretas de efetivação do poder, pretende-se compreender a interação social e contraditória que embasa ações organizativas das relações sociais na gestão da escola.

Neste estudo, destaca-se a importância da utilização dos instrumentos simbólicos da estruturação do poder na realidade social. Desse modo, embasa-se o estudo na concepção de Bourdieu (2007) que trata da concretização do poder na realidade social dentro de um sistema relacional específico das relações humanas cotidianas devido ao uso dos instrumentos simbólicos como a linguagem, o conhecimento, a comunicação, dentre outros. A concretização desses instrumentos depende da materialidade sob a qual é efetivada a relação social entre os sujeitos em que pode ser revelado os que exercem o poder e os que lhe tornam submissos.

Bourdieu (1996) destaca ainda a produção do campo na materialização da disputa pelo exercício do poder em que os sujeitos utilizam diversos tipos de capitais – recursos do poder (elementos físicos, culturais ou mesmo simbólicos) para a formação de uma relação social subsidiada por *habitus*. Vale salientar que esse *habitus* é construído socialmente por meio de uma relação recíproca entre a socialização de instrumentos simbólicos perpetuados pela sociedade e a própria disputa de superação dentro do próprio campo. A gênese social de um campo depende das crenças subsidiadas, das alternativas referentes às coisas materiais e simbólicas geradas no próprio campo.

É imprescindível evidenciar que a materialização do poder pode ser sutil e pouco perceptível entre os sujeitos, uma vez que estes podem se utilizar de diversas estratégias para sua concretização. Por isso, é relevante observar as estratégias utilizadas pelos sujeitos presentes em seus discursos, pois podem no processo de interação social regular suas falas no sentido de persuadir o outro para a efetivação de seus interesses. Por outro lado, os sujeitos ainda utilizam-se de estratégias para resistir a mecanismos de dominação impostos por outros, significa dizer que o poder não possui apenas um sentido negativo ou disciplinador. Nessa perspectiva, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que produz as

lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Foucault (1996) nega a perspectiva de neutralidade do discurso, sendo este contraditoriamente proferido entre o desejo e o que pode ser socialmente aceito. Por consequência, o autor trata da estreita relação entre verdade e poder, particularmente na produção do discurso, em que este pode ser regulamentado, organizado, selecionado e controlado ao produzir poderes e perigos, que delimita o discurso institucionalmente aceito e o que é imbuído pelo desejo. Nesse caso, é muito limitador analisar o poder apenas como mecanismo de dominação, idealizado por Weber (1991), haja vista que as relações sociais apresentam-se como um sistema bem mais amplo e dialético.

No estudo dos autores Bourdieu (2007) e Foucault (1979), procurou-se evidenciar as possibilidades de apreensão da discussão sobre o poder, compreendendo suas nuances no interior de um determinado sistema social voltado à realidade da gestão escolar. Entende-se que o poder é caracterizado pela concretização de um sistema relacional que se evidencia por meio da instrumentalização de símbolos, pois possui um efeito ideológico, associando interesses particulares como coletivos. Por consequência, percebe-se que os instrumentos simbólicos (comunicação, linguagem, dentre outros) podem ser utilizados como mecanismos de dominação na efetivação de determinados interesses particulares. De modo mais amplo, procura-se analisar o estudo em âmbito processual, melhor dizendo, como possibilidade de romper com mecanismos intuitivos e ultrapassar o imediatismo. Sobre esse assunto Lefebvre (1983, p. 105), afirma que: “Pode-se chamar de ‘imediato’ todo o conhecimento que não é obtido através de um processo, de um caminho que passa através dos ‘meios’, de etapas ‘intermediárias’”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 90) argumentam que a pesquisa qualitativa é desenvolvida em etapas: “[...] de uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise de dados coligidos”. Nesse sentido, considera-se a realidade em um contexto social, político e econômico do objeto de estudo. Os estudos de Bogdan e Biklen (1994) indicam a importância da abordagem qualitativa no processo de pesquisa. Essa abordagem sugere a ideia de mundo como algo potencial “para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90). Em outro nível de apreensão do objeto, destaca-se o processo dialético, sob o qual a pesquisa é entendida como exercício da produção do conhecimento científico que se relaciona com diferentes abordagens de investigação (meios de apreensão), dentre os quais a qualitativa, cujas informações só fazem sentido quando se processa o detalhamento lógico

na sistematização do trabalho. Assim, compreendendo essa abordagem, Minayo (2007, p. 57) considera que:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados [...]. Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação.

Seguindo as orientações da abordagem qualitativa, analisa-se a gestão de uma escola pública no município de Natal, em âmbito estadual no tocante às relações de poder em face dos modelos de gestão incorporados e da política educacional brasileira configurada a partir dos anos de 1990. Conforme os estudos de Eco (2005), a delimitação com exatidão do âmbito geográfico e cronológico do estudo é imprescindível para o desenvolvimento e sucesso da investigação. Desse modo, escolhe-se uma escola considerando o acesso geográfico, documental e informativo dos sujeitos, que auxiliaram no transcurso da pesquisa devido à viabilidade logística e financeira do pesquisador.

Assim, tem-se, como referência empírica, uma escola pública estadual localizada no município de Natal/RN. A Escola Estadual Presidente Kennedy foi escolhida, por possuir uma organização diferenciada em relação às demais escolas do Estado do Rio Grande do Norte/RN. Foi criada para atender às demandas de formação do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Ifesp) diante dos cursos oferecidos voltados ao Normal Superior. Essa Escola estadual é considerada um Laboratório do Ifesp para a formação dos professores. A Escola possui dependência administrativa ao Ifesp, devido ao direito do gestor ser indicado por essa instituição. Nesse caso, a Escola possui uma gestão indicada há sete anos; em consequência, tem-se um indicativo para o estudo das relações de poder diante dos processos decisórios definidores da organização escolar. Mesmo sabendo que a ocorrência das eleições diretas para gestores não garante a democratização das relações, entende-se que influencia nas condições para a efetivação dos processos decisórios relacionados à organização escolar. Ainda permitiu evidenciar as contradições existentes

entre as concepções da gestão burocrática, gerencialista ou democrática apresentadas e incorporadas na escola.

Ao analisar a seleção da escola, considerou-se a importância da definição do campo empírico da pesquisa. Bogdan e Biklen (1994, p. 87) enfatizam que sua escolha deve considerar a viabilidade de “[...] acesso aos sujeitos envolvidos, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso” o que se aplica a essa pesquisa, pois não há empecilhos, tendo em vista a localização da escola, bem como a disponibilidade do grupo gestor no que concerne ao acesso os documentos, bem como à participação da pesquisadora em atividades do cotidiano da escola.

Para tanto, houve caminhos teórico-metodológicos que sugerem o uso de alguns procedimentos indispensáveis à coleta e análise dos dados para responder às questões de pesquisa. Portanto, os procedimentos auxiliaram a confirmação ou a negação das hipóteses. Dentre os procedimentos de pesquisa utilizados, evidenciam-se: a revisão da literatura, análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação e notas de campo. Para Bourdieu (2007), a relação intrínseca entre as opções técnicas (mais empíricas) e teóricas na construção do objeto, são inseparáveis. “É em função de uma certa construção do objecto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc. se impõe” (BOURDIEU, 2007, p 24).

De acordo com Eco (2005), o objeto de estudo de uma tese se desenvolve por meio de determinados instrumentos, em que esse objeto pode ser um *fenômeno real*. Por consequência, geralmente, parte das “[...] fontes não existem ainda sob a forma de textos escritos, mas devem tornar-se os textos você inserirá na tese à guisa de documentos: dados estatísticos, transcrições de entrevistas [...]” (ECO, 2005, p.35). É imprescindível o conhecimento de fontes visando possibilitar a melhor apreensão. Diante disso, a revisão da literatura surge com a necessidade de apreender o conhecimento acumulado sobre o objeto de estudo. Assim, é importante definir adequadamente no processo de investigação a relação entre as possibilidades de apreensão do objeto por meio da empiria e as bases teóricas que o subsidiam. Segundo Minayo (2007, p. 62):

[...] o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta, estabelece conceitos e categorias, usa técnicas adequadas e realiza análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas.

Nesse caso, definiram-se procedimentos metodológicos no sentido de aprender os movimentos do objeto de estudo em uma realidade específica. Mesmo sabendo que esses procedimentos podem ser limitados na compreensão do concreto real, são necessários para a produção do conhecimento acadêmico. Por isso, formulou-se uma correlação entre os dados coletados e a literatura específica sobre as relações de poder presentes nas ações decisórias na gestão escolar. A seguir, preocupou-se em delimitar os procedimentos utilizados na tese para revelar as nuances do objeto de estudo que se pretende apreender.

Delimitação dos procedimentos na compreensão do objeto de estudo

No contato inicial com o campo empírico, foi realizado o registro por meio de notas de campo (observação) no sentido de compreender o processo organizativo da instituição educativa, no qual o estudo foi materializado. Entendem-se notas de campo como: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Os autores Bogdan e Biklen (1994) ainda apresentam possibilidades de organizar as notas de campo, uma vez que podem ser descritivas ou reflexivas. A primeira preocupa-se em “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações, e conversas observadas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152). Enquanto a segunda se refere à “parte que aprende mais do ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

As notas de campo são necessárias para a melhor compreensão do objeto de estudo, uma vez que podem revelar ou desvendar o que não aparece de maneira evidente nos discursos tampouco em registros escritos (documentos, atas, dentre outros). Nesse caso, elaborou-se um roteiro para a organização de registros com destaque aos aspectos que necessitam ser observados em notas de campo, sendo apresentado no Anexo A. Nos registros, procurou-se evidenciar, particularmente, aspectos observados nas reuniões de ambos os órgãos colegiados – Conselho de Escola e Caixa Escolar. De maneira pontual, indicaram-se eixos de análises que consideram a organização dos órgãos colegiados, mecanismos utilizados nas relações de poder e aspectos que interferiram na busca da gestão democrática.

Procurou-se, ainda, conhecer a realidade na qual esses representantes atuam, tendo em vista a composição de uma análise consistente dos dados coletados, considerando em outro momento as experiências do ponto de vista do informante. Nesse caso, Bogdan e Biklen (1994, p. 51) compreendem que: “O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra”. Esse processo de análise visa compreender a dimensão histórica do objeto de estudo – as relações de poder na gestão da escola por meio das decisões deliberadas nas ações do Conselho de escola e do Caixa Escolar, indicando as proposições que permitam apreciá-los numa perspectiva dialética.

Após a coleta, procedeu-se à análise e à interpretação dos dados por meio da categorização indicada nas observações, considerando as questões norteadoras do estudo como, por exemplo: a organização da gestão da escola, o poder de decisão dos representantes nas ações decisórias, dentre outras. Bogdan e Biklen (1994, p. 221), situando esse momento da investigação, sugerem que:

[...] as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado de outros dados. [...] um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para organizá-los.

Diante da categorização dos dados coletados nas observações por meio das notas de campo, procedeu-se à análise dos documentos coletados junto à escola, particularmente as atas de reuniões dos órgãos colegiados. Na análise das atas coletadas junto à gestão da escola, observaram-se os registros indicados referentes ao mandato, temas discutidos, principais deliberações e os segmentos representativos que tomam posição nas reuniões analisadas. Vale salientar que as atas de reuniões cedidas possuem um período histórico específico. Sobre as atas do Conselho de Escola, registra-se o período configurado entre os anos de 2005 a 2011, enquanto que o Caixa escolar analisou o período de 1997 a 2010. No estudo, procurou-se realizar a análise considerando os mandatos de ambos os órgãos colegiados. É preciso ressaltar que o Conselho Escolar é denominada no trabalho sob duas formas: Conselho de Escola ou Conselho Escolar, pois os documentos oficiais utilizam as

duas nomenclaturas. Além disso, utilizou-se o termo Caixa Escolar no gênero masculino, por considerá-lo um órgão colegiado.

Com base na categorização dos dados e na relação direta com os objetivos delimitados com as questões de pesquisa que nortearam o estudo, iniciou-se a confrontação com a fundamentação teórica, elaborada anteriormente. Foram desenvolvidas a análise e a interpretação dos dados, seguindo as orientações descritas por Lakatos e Marconi (2003, p. 167-168):

1. Análise (ou explicação): é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores [...].
2. Interpretação: é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos.

O processo de categorização dos dados permitiu a análise e a interpretação de forma mais ágil, tendo em vista o aprofundamento do estudo. Melhor dizendo, na análise dos dados, houve a necessidade de seguir determinadas etapas que auxiliaram o aprimoramento da pesquisa. Minayo (2007, p. 340) delimita uma proposta dialética para a análise dos dados:

Metodologicamente, ela se traduziria numa forma de abordagem: desvendar as relações múltiplas e diversificadas das coisas entre si; explicar o desenvolvimento do fenômeno dentro de sua própria lógica; evidenciar a contradição interna no interior do fenômeno; compreender o movimento de unidade dos contrários; trabalhar com a unidade da análise e da síntese numa totalização das partes; co-relacionar as atividades e as relações.

Nessa perspectiva de análise, a autora Minayo (2007) define orientações que contemplaram a presente pesquisa: a) Ordenação das informações – foi feito o mapeamento dos dados obtidos no trabalho de campo; b) Classificação dos dados – eles existem a partir de questionamentos feitos sobre eles, levando em consideração uma fundamentação teórica, que definiram eixos específicos de análises e; c) Análise final – procurou-se fazer a articulação entre os dados colhidos e os referenciais teóricos da pesquisa, considerando as

questões de pesquisa com base nos objetivos propostos. Neste trabalho, buscou-se mostrar, de forma clara, a relação entre o aporte teórico contemplado e os dados empíricos colhidos. Assim, pôde-se, no transcurso da pesquisa, elaborar e (re)ver nossa tese e definir suas conclusões. Sobre esse último aspecto, os estudos de Laville e Dionne (1999, p. 228-229), enfatizam que:

A análise dos dados e a interpretação que a segue ou acompanha não vêm concluir o procedimento de pesquisa. Deve-se ainda tirar conclusões: pronunciar-se sobre o valor da hipótese, elaborar um esquema de explicação significativo, precisar-lhe o alcance bem como os limites e ver que horizontes novos se abrem à curiosidade dos pesquisadores. Este é o propósito da última etapa a aparecer no quadro que nos guia desde o começo.

Delimitou-se a realidade social da pesquisa, em realidades específicas, para configurar a oportunidade de perceber as contradições e os conflitos que estão sendo apresentados e transformados, historicamente, na própria definição do objeto de estudo. Diante disso, ao efetivar uma pesquisa social no campo educacional, desenvolveu-se uma “atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 2007, p. 23).

Para complementar os dados coletados na escola pesquisa, fez necessária a realização de doze entrevistas semiestruturadas com representantes dos órgãos colegiados. As entrevistas possibilitaram a complementação dos dados coletados nos documentos da escola. Neste estudo, buscou-se a compreensão dos mecanismos que orientam as práticas de gestão em educação, como, por exemplo, as relações de poder de decisões vivenciadas na gestão da escola. Para tanto, foram selecionados os procedimentos anteriormente evidenciados. Seguindo essa proposição, configuraram-se as análises das questões que orientaram a coleta de informações sendo verificadas ou contestadas conforme as experiências captadas na realidade social da pesquisa.

Ao efetivar entrevistas semiestruturadas, selecionaram-se os representantes titulares de ambos os órgãos colegiados: Conselho de Escola e Caixa Escolar. No Conselho de Escola, coletaram-se informações junto aos representantes do atual mandato (biênio 2010/2012), perfazendo o número de dez entrevistados. No entanto, duas entrevistas foram desconsideradas, visto que os representantes tinham o desejo de modificar as informações em seu conteúdo. Nesse caso, oito entrevistas foram levadas a efeito, tendo sido solicitado o

preenchimento do formulário de consentimento esclarecido para publicação das ideias dos representantes após a transcrição apresentada no anexo E dessa pesquisa. Vale salientar que os entrevistados serão identificados ao longo do trabalho de acordo com os segmentos representados ou função que ocupam, tais como: PRESIDENTE 1, GESTORA, REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, REPRESENTANTE DOS PAIS 1, REPRESENTANTE DOS PAIS 2, REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1 E REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2.

No que se refere ao Caixa Escolar houve entrevistas com quatro representantes, do atual mandado (a partir do ano de 2010) sendo distribuídos nos segmentos que compõem o órgão colegiado. Os entrevistados pertencem à Diretoria e ao Conselho Fiscal. Procurou-se entrevistar todos os titulares da Diretoria e um representante do Conselho Fiscal que foi selecionado com o intuito de incluir um representante da comunidade externa da escola. Mesmo assim, verificou-se que o representante é funcionário da escola. Os quatro entrevistados foram identificados de acordo com o segmento ou a função que representam, sendo, assim, denominados: PRESIDENTE 2, SECRETÁRIA, TESOUREIRA e REPRESENTANTE DOS PAIS 3. E com essa forma serão identificados nas citações no corpo do trabalho seguidos do ano no interior de parênteses. Os segmentos do Caixa Escolar também assinaram o formulário de consentimento esclarecido adaptado dos estudos de Azevedo (2010) adaptado no Anexo E para publicação das informações expressas nas entrevistas.

Vale salientar que as entrevistas apresentam dimensões de análise para compreensão do objeto de estudo em ambos os colegiados, representados nos Anexos B, C e D. Nesse sentido, cada dimensão de análise abrange possibilidades de analisar as relações de poder configuradas e as concepções de gestão que possam ser viabilizadas nas práticas educativas da escola no estudo. Além disso, essas dimensões de análise indicam questões de estudo que promoveram a formulação de perguntas específicas aos entrevistados de cada órgão colegiado. O intuito é permitir que as questões de estudo formuladas sejam suficientes para a compreensão das condições sociais de atuação dos representantes na gestão da escola. Formularam-se, ainda, questões específicas para os representantes dos alunos apresentadas no anexo C, já que esses possuem idades tenra entre onze e doze anos. Procurou-se deixar o mais claro possível as questões de estudo para a compreensão desses alunos, reduzindo as perguntas e adaptando-as de acordo com suas realidades.

Tais entrevistas complementaram os registros dos roteiros de observação no transcurso da pesquisa. As entrevistas, a análise de documentos, dentre outros

procedimentos, possibilitaram a coleta de informações relevantes para a compreensão dos aspectos empíricos das relações de poder na gestão da escola por meio do *Conselho de Escola* e *Caixa Escolar*. E, ainda, o exercício de (re) estruturação e (re) construção das relações sociais sobre a estratégia política configurada no poder de decisão de atores sociais da comunidade escolar, que orientam e viabilizam a gestão educacional. Dessa forma, perceberam-se a dinâmica e as contradições do real que envolvem o objeto de estudo dessa investigação.

Assim, delimita-se o estudo, estabelecendo a relação da parte com o todo ao tentar explorá-lo, de forma detalhada, a investigação, considerando a totalidade social que condiciona a existência das relações de poder na gestão da escola diante dos processos decisórios necessários à viabilidade das ações (do Conselho de Escola e da Caixa Escolar) em âmbito escolar. Percebe-se, por fim, que se trata do momento de questionar os procedimentos teórico-metodológicos que se revelaram adequados, determinando, assim, o alcance e os limites no presente estudo. Neste trabalho, buscou-se vivenciar os conflitos da compreensão desse objeto, mas se procurou fundamentar as possibilidades de apreensão, para estudá-lo da maneira mais esclarecedora para contribuir com a pesquisa científica e com o desnivelamento de determinado momento social que o circunda.

Para compreender as relações de poder presente na gestão da Escola Estadual Presidente Kennedy, verificou-se o papel do Conselho de Escola e do Caixa Escolar nas deliberações que orientam a organização da escola diante das políticas educacionais brasileiras configuradas a partir dos anos de 1990. Pretendeu-se analisar as relações de poder que orientam a gestão da escola, focando nos processos decisórios (deliberações) dos colegiados na Escola citada. No sentido de investigar o objeto de estudo da tese, dividiu-se o trabalho nos seguintes capítulos.

No primeiro capítulo, abordou-se o poder em sistema relacional possível em relações cotidianas. Nesse caso, considera-se a institucionalização do poder em um campo social, sendo os sujeitos o meio de transmissão desse poder. Por isso, se fez necessário investigar os instrumentos simbólicos (linguagem – discurso, comunicação, dentre outros) utilizados para a atuação dos segmentos representativos da escola em órgãos colegiados – Conselho de Escola e Caixa Escolar. Como fundamentação teórica, utilizaram-se, neste capítulo, os estudos de Bourdieu (2007) e Foucault (1979) no sentido de compreender as relações de poder hierarquizadas e as condições sociais para efetivação do poder de decisão dos segmentos envolvidos nos órgãos colegiados. Nas estruturas colegiadas, os recursos do poder podem ser utilizados para reprimir ou ampliar a atuação dos representantes, permitindo que as decisões

sejam restritas e favoreçam os que conseguem aproveitar os instrumentos simbólicos ou mesmo ser refém de seus efeitos.

No segundo, discutiram-se as transformações ocorridas ao longo dos anos na administração pública e seus possíveis impactos na política educacional e, por consequência, na gestão das escolas brasileiras. Sabe-se que as transformações ocorridas no mundo do trabalho (transição do modelo taylorista-fordista ao modelo flexível) exigem outras possibilidades de conceber a administração pública com mecanismos voltados à lógica empresarial, tendo efeitos sobremaneira na formulação das políticas educacionais, bem como na organização da escola. Dessa forma, estudaram-se as influências dos modelos de gestão (burocrático e gerencialista) na organização escolar e seus impactos nas relações cotidianas.

No terceiro capítulo, apresentaram-se as diretrizes políticas e legislativas que subsidiam a gestão democrática nas escolas públicas em âmbito nacional e estadual. Procurou-se compreender as diretrizes necessárias à gestão democrática, visto que permitem o envolvimento dos atores na comunidade escolar em processos decisórios. Dentre os mecanismos da gestão democrática, destaca-se a relevância dos órgãos colegiados presentes na escola pública, imprescindíveis ao compartilhamento do poder em processos decisórios que definem a organização escolar.

No quarto e quinto capítulos, investigaram-se as especificidades contextuais do campo empírico – Escola Estadual Presidente Kennedy, analisando seus documentos internos (regimentos, estatutos, atas de reuniões dos colegiados, Projeto Político-Pedagógico, dentre outros), bem como as ações impetradas pelo Conselho de Escola. Dessa maneira, estudaram-se os mecanismos da gestão democrática à luz de uma realidade específica, observando a atuação dos colegiados. Foram, ainda, apresentadas as informações coletadas por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os segmentos do Conselho de Escola para entender as ações decisórias que definem a organização escolar. As falas coletadas permitiram investigar as condições sociais de efetivação do poder de decisão dos segmentos representativos na atuação do Conselho de Escola.

No sexto capítulo, estudaram-se os documentos internos da Escola Estadual Presidente Kennedy que subsidiam o Caixa Escolar, bem como as informações cedidas pelos representantes entrevistados desse órgão colegiado. Esse colegiado exerce papel fundamental no planejamento e no acompanhamento dos recursos financeiros que chegam diretamente à Escola Estadual Presidente Kennedy. Diante disso, procurou-se identificar as condições sociais efetivas para o compartilhamento do poder entre os representantes do Caixa Escolar visando refletir a aplicabilidade dos recursos financeiros recebidos pela Escola pesquisada.

1 DIMENSÃO CONCEITUAL DO PODER: UM ESTUDO DE PERSPECTIVAS E SEUS EFEITOS NO ESPAÇO ESCOLAR

No primeiro momento deste capítulo, discute-se a temática do poder considerando o processo de decisão que pode se efetivar por meio da regulação do discurso ou pelo uso de instrumentos simbólicos, que subsidiam a atuação dos sujeitos. Assim, pretende-se abordar a concepção de poder simbólico discutida por Bourdieu (2007), bem como a propagação do poder enquanto verdade tratada nos estudos de Foucault (1984). Esses autores não tratam o poder apenas como disciplinador ou opressor, mas também o percebem no interior de um campo social mais amplo.

Nessa discussão, Bourdieu (2007) destaca o processo de efetivação do poder que possui permissões duplas, podendo concretizar-se por meio dos instrumentos de conhecimento, comunicação, ou mesmo de dominação ampliando as possibilidades do poder a ser exercido por diversos autores no interior do corpo organizativo. Bourdieu (2007) institui a discussão sobre o poder simbólico, associando as características de seus instrumentos. Contrariamente, Foucault (1979) analisa a multiplicidade dos discursos relacionando-os com as múltiplas estratégias que os sujeitos podem utilizar na articulação poder e saber no intuito de manipular os discursos de outros. Considera, ainda, que o poder não está restrito aos meios repressivos, já que se configura em uma possibilidade de criar novos devires, por meio dos movimentos de resistência que lhe são próprios. Nas concepções de Bourdieu (2007) e Foucault (1979), o poder é, assim, criador e, por isso, não é essencialmente negativo, ou seja, defende a superação pela ruptura. Ambos os autores refutam a ideia de Weber (1970) que institui o poder em seu sentido repressivo mediante um sistema de dominação exercido pelo Estado. No entanto, percebe-se uma concepção um tanto restrita se considerar a possibilidade de resistência e superação das estruturas de dominação.

A relação recíproca entre os autores na discussão conceitual sobre o poder coloca uma diversidade de possibilidades de configurar o poder na gestão da escola, considerando que essa gestão é subsidiada por políticas públicas na área educação. Por consequência, tem-se a intencionalidade de perceber as contribuições dos autores sobre as nuances do poder, suas formas de institucionalização e de diferenciações, destacando suas aproximações e distanciamentos, já que permite uma visão ampla da concretização das ações eminentes do poder instituído pelos sujeitos ou organizações. Contudo, defende-se, neste trabalho, a

efetivação do poder em seu sentido duplo, tanto eminente dos representantes estatais como dos representantes da comunidade escolar, dentro de um sistema relacional mais amplo, tidas na compreensão de Bourdieu (2007) e Foucault (1979) por meio dos instrumentos simbólicos ou mesmo propagação molecular com disseminação na sociedade.

1.1 O poder configurado no uso de instrumentos simbólicos: possibilidades e limites

Pretende-se compreender as nuances do poder no interior de um sistema relacional não apenas como forma de delegar poderes a outros grupos específicos que podem se manter constantemente no poder, apenas atendendo a interesses particulares. Precisa-se considerar as possibilidades de submissão ou mesmo de resistência a determinadas estruturas do poder. Diante disso, faz-se necessário evidenciar as contribuições de Bourdieu (2007) no entendimento da conceituação do poder.

No sentido de explicitar o poder no interior de um sistema relacional inscrito na realidade social, ou em um campo social, Bourdieu (2007) firma o compromisso de revelar as formas implícitas de dominação de classes nas sociedades capitalistas, e afirma, em sua tese, que a classe dominante não domina inteiramente e não força os supostos dominados a ser conformarem com a dominação. Bourdieu (2007) defende a eminência do poder simbólico, mediante o qual as classes dominantes (ou campos dominantes) são favorecidas de um capital simbólico, disseminado e reproduzido por meio de instituições e/ou práticas sociais, que lhes permite exercerem o poder.

Dentro dessa discussão sobre o poder, pode-se evidenciar a relevância dos sistemas simbólicos na configuração de seu exercício. Bourdieu (2007) trata da concretização do poder simbólico no meio social, desenvolvendo estudos sobre seus instrumentos de conhecimento e de comunicação no processo de efetivação. Essa efetivação dependerá reciprocamente da relação que haverá entre os que exercem o poder e os que lhe serão submissos ao seu exercício. Para Bourdieu (2007, p. 9), “o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) [...]”. Bourdieu (2007) trata dos discursos simbólicos que constituem a lógica do poder em diferentes formas de produção seja por meio do conhecimento, comunicação, ou mesmo instrumentos de dominação dentre outros. Nessa linha, Bourdieu (2007, p. 16) organiza, esquematicamente, os instrumentos simbólicos:

Quadro 1: Organização dos instrumentos simbólicos

Como estruturas estruturantes	Como estruturas estruturadas	Como instrumento de dominação
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de conhecimento e de construção do mundo objectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Meios de comunicação (língua ou culturas, Vs. Discurso ou conduta). 	<ul style="list-style-type: none"> • Poder • Divisão do trabalho (Classes sociais) • Divisão do trabalho ideológico (manual/intelectual) • Função de dominação.

Fonte: (BOURDIEU, 2007).

Para a compreensão do sistema simbólico, pode-se inferir que os símbolos são instrumentos da integração social (como estruturas estruturantes e estruturas estruturadas) quando os considera como instrumentos de conhecimento e de comunicação, pois possibilitam a formação de *consensus* para o atendimento do mundo social, contribuindo para perpetuação da reprodução da ordem social. O poder depende do campo social onde está inserido. Ao entender as produções simbólicas como instrumentos de dominação, pode-se dizer que ocorrem por meio da disseminação de ideologias apresentadas como produto coletivo, apropriado aos anseios sociais. Limitam-se, no entanto, a interesses particulares apresentados como interesses da sociedade, ou seja, interesses comuns a um determinado grupo social. Desse modo, Bourdieu (2007, p. 10-11) esclarece que:

Este efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.

Para o entendimento do efeito ideológico, é necessária a existência de universos nos quais as estruturas objetivas sejam capazes de se reproduzir nas estruturas mentais (subjetivas). Bourdieu (2009) ressalta que a estruturação das mentalidades, ou seu processo de construção, implica reconhecer a presença de luta nos campos de poder. Faz-se necessário, nesse momento, reverenciar a construção da noção de campo, que embasa a

concretização das trocas simbólicas no exercício do poder. Conforme afirma Bourdieu (2009, p. 99):

[...] à medida que se constitui um campo intelectual e artístico (e ao mesmo tempo, o corpo de agentes correspondentes, seja o intelectual em posição ao letrado, seja o artista em oposição ao artesão), definindo-se em oposição ao campo econômico, ao campo político ao campo religioso, vale dizer, em relação a todas as instâncias com pretensões a legislar na esfera cultural em nome de um poder ou de uma autoridade que não seja propriamente cultural, as funções que cabem aos diferentes grupos de intelectuais ou de artistas, em função da posição que ocupam no sistema relativamente autônomo das relações de produção intelectual ou artística, tendem cada vez mais a se tornar o princípio unificador e gerador (e, portanto, explicativo) dos diferentes sistemas de tomada de posição culturais e, também, o princípio de sua transformação no curso do tempo.

Pode-se dizer que o sistema de produção de um determinado campo simbólico depende de suas possibilidades de trocas simbólicas, que se encontram relacionadas com o sistema de relação objetiva de diferentes instâncias determinadas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, de reprodução e de propagação de bens simbólicos. Nessa perspectiva, as diversas representações de classes estão envolvidas numa luta simbólica para conferir por meio da imposição a definição do mundo social em consonância com seus interesses, formando um campo das posições sociais. Para Bourdieu (2009), a definição de campo se caracteriza pela formação de um campo de forças impostas aos agentes que nele se coloca e um campo de lutas, no qual esses agentes lutam por mecanismos e fins distintos de acordo com sua posição na estrutura desse campo. Esse campo pode ser definido como uma estrutura de relações sociais, num espaço social, cujas delimitações podem ser determinadas por cada situação social, econômica e política que condicionam as trocas simbólicas.

Ao analisar o poder a partir de seu efeito ideológico, existe a possibilidade de entender as nuances da cultura dominante que legitima determinada ordem estabelecida socialmente (hierarquias), produzindo no meio social uma interação fictícia. No contexto social, constata-se que essa integração fictícia representa, portanto, a desmobilização de determinado grupo dominado o que promove a fortificação da cultura dominante, resultando na integração real cada vez mais intensa de sua classe. Na reprodução social do poder, se faz necessário considerá-lo como sistema relacional, visto que o poder é um sistema relacional. Bourdieu (2007, p. 14) define que:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário.

Dessa forma, Bourdieu (2007, p.14-15) reconhece que a definição do poder simbólico não se constitui, apenas, por intermédio de *sistemas simbólicos*, mas se corporifica em uma relação específica, e, por meio desta, entre os que exercem o poder e os que lhe estão submissos, melhor dizendo, “na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença”. No entanto, o que sobressai na relação é o recurso do poder, ou seja, o instrumento simbólico. Assim, o poder se manifesta por meio de sistema simbólico – arte, religião e língua – consideradas como estruturas estruturantes. O poder simbólico se materializa nas relações sociais sendo definida na esfera de poder, isto é, no contexto e nas condições em que foram produzidas e propagadas.

Bourdieu (2007) ainda define a relação entre poder simbólico e representação política ao elaborar o conceito de *operação de crédito* em que um grupo credita confiança no seu representante, o qual tem poder em relação ao grupo, de acordo com a fé que o grupo materializa nessa representação. Com base nessas considerações, o representante passa a ser um porta-voz, sendo dotado de pleno poder de falar e de agir em nome do grupo que representa, pela magia da palavra de ordem. A representação política está relacionada diretamente ao poder, pois, ao mesmo tempo que um político exerce poder sobre as pessoas, necessita delas para existir.

Assumindo uma postura semelhante à de Bourdieu (2007) no que se refere ao poder consentido, Offe (1984, p. 146) diz que:

[...] o conceito de poder só tem sentido em um sistema social quando for considerado como uma categoria relacional, como uma relação complementar entre dois elementos. Somente posso ter poder sobre algo que, de acordo com sua própria estrutura, cede ao exercício do meu poder, relacionando-se com ele e assim me autorizando, por assim dizer, a exercê-lo.

Na tentativa de entender a representação política, Bourdieu (2007, p. 158) afirma que o representante “recebe o direito de se assumir pelo grupo, de falar e de agir como se fosse o grupo feito homem”. Melhor dizendo, o homem é substituto do grupo, tendo a palavra de ordem como sua procuração que, somente por meio dela, existe em determinado campo. Bourdieu (2007) amplia o conceito de poder simbólico, relacionando-o ao de representação política. Para Bourdieu (2007, p.188), “[...] o poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita [...], que ele lhe confia pondo nele a sua confiança”.

Bourdieu (2007) caracteriza seu trabalho como um *estruturalismo construtivista*, expressando a articulação dialética entre objetivismo (estruturas sociais) e subjetivismo (estruturas mentais). Assim, a denominação *Estruturalismo* representa as estruturas objetivas que existem no mundo social independentemente da consciência e da vontade dos agentes, que orientam suas práticas e representações; enquanto a denominação *construtivista* compreende a construção social dos esquemas de percepção, pensamento e ação (ou *habitus*) e dos campos sociais (BOURDIEU, 2007). Para Bourdieu (2007, p. 61, grifo do autor), compreender que:

[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural –, mas sim o de um agente de acção: tratava-se de chamar a atenção para o <<primado da razão prática>> [...].

É relevante perceber que essas ações ocorrem num campo estruturado objetivamente, com suas peculiaridades próprias e instituições e que os agentes agem em consonância com seu *habitus*, alcançado ao longo de sua vida e por meio das possibilidades de socialização efetivadas pela organização e pelo meio social do qual fazem parte. No intuito de entender a gênese social do campo, Bourdieu (2007, p. 69, grifo do autor) afirma que:

Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo e linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e o não-motivados actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.

Dessa forma, os estudos de Bourdieu (2007) permitem que se compreenda a ação interativa entre sujeitos sociais dotados de vontade na construção social da realidade e em processos de transformação, mesmo estando restritos por fatores estruturais. Bourdieu (2009) considera, ainda, que os agentes, ou atores sociais, formulam o mundo social individual e coletivamente a partir de uma estrutura objetiva de distribuição de diferentes tipos de capital (possibilidades de poder), sejam eles físicos, culturais ou simbólicos, uma vez que a eficiência varia de forma contingente e determinada. A atuação dos agentes sobre essas estruturas objetivas seria o campo social, onde ocorrem as disputas entre os agentes possuidores de meios e fins diferenciados e de um *habitus* alcançado por sua socialização precedente e por aquela perpetrada dentro do próprio campo. Essas disputas irão cooperar para a defesa ou transformação do arcabouço do campo. Por excelência, a interação comunicativa é uma expressão objetiva real perceptível para compreender as relações de força configurada entre sujeitos em um determinado campo social. Desse modo, a comunicação entre os sujeitos por meio de trocas simbólicas deve ser analisada numa perspectiva que considere o paralelo entre o campo no qual é produzido e o *habitus* instituído socialmente ao longo da história. Tentar compreender esse paralelo assegura perceber qual o sujeito que possui autoridade delegada em determinada ação comunicativa. Ao destacar o poder das palavras, Bourdieu (2008, p. 87, grifo do autor) afirma que:

O poder das palavras é apenas o *poder delegado* do porta-voz cujas palavras (quer dizer, de maneira indissociável, a matéria de seu discurso e sua maneira de falar) constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia da delegação de que ele está investido.

No ato de comunicação, é necessário compreender que as relações de força impetradas são baseadas em interações simbólicas e não podem se restringir à simples análise linguística. As relações de forças, ocorridas na interação comunicativa, também tratadas como relações de poder simbólico, devem ser analisadas além da economia e da cultura; precisam ser entendidas no contexto das trocas simbólicas, considerando o *habitus* estabelecido e as estruturas do mercado linguístico instituído. Bourdieu (2008, p. 24) analisa como se constituem as relações de força no ato de fala.

Todo ato de fala e, de um modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes: de um lado, as disposições, socialmente modeladas, do *habitus* linguístico, que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada; do outro, as estruturas do mercado linguístico, que impõem como um sistema de sanções e de censuras específicas.

Assim, constata-se que as interações linguísticas são, também, relações de poder simbólico. Nesse caso, a concretização do interesse de determinado sujeito à ação comunicativa depende da diversidade de estratégias utilizadas. Além disso, deve-se considerar o conjunto sistemático de condições sociais para que o discurso de determinado sujeito seja aceito como legítimo sem visíveis possibilidades de questionamento. Segundo Bourdieu (2008, p. 82):

As diferentes estratégias, mais ou menos ritualizadas, da luta simbólica de todos os dias, assim como os grandes rituais coletivos de nomeação ou, melhor ainda, os enfrentamentos de visões e de previsões de luta propriamente política, encerram uma certa pretensão à autoridade simbólica enquanto poder socialmente reconhecido de impor uma certa visão do mundo social, ou seja, das divisões do mundo social.

Nessa luta, é possível a imposição de uma visão legítima de mundo que depende do capital simbólico acumulado pelos sujeitos em determinado campo social. Significa dizer que os sujeitos possuem um poder proporcional ao capital simbólico acumulado em suas interações sociais. Vale salientar que Bourdieu (1996) considera que as relações sociais são constituídas por relações simbólicas, relações de sentido, relações de comunicação. Na interação realizada no interior do jogo social, pode-se considerar as possibilidades de concretização da visão legítima, determinada por sujeitos que possuem credibilidade de um grupo, tendo um discurso conhecido e reconhecido por eles. Dentro desse contexto, há necessidade de um investimento intenso no jogo social em face das lutas simbólicas configuradas. Os envolvidos no jogo social precisam perceber sua relevância no campo de atuação.

Bourdieu (1996, p. 139) define o conceito de interesse ao considerar que: “Interesse é ‘estar em’, participar e admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e rever os alvos”. De modo mais amplo, Bourdieu (1996) define outro conceito denominado *illusio* com o significado de maior intensidade no jogo social. Para Bourdieu (1996, p. 139): “A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar”. No construto das relações sociais, é necessário empenhar-se no acúmulo de capital simbólico e envolver-se de maneira intensa no jogo social no sentido de legitimar o *illusio* ou investimento seja individual ou coletivo (por meio do processo de representatividade). Vale salientar que os jogos sociais possuem uma relação recíproca entre estruturas mentais e a formação dos espaços sociais. De acordo com Bourdieu (1996, p. 139-140):

[...] os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social.

No processo interativo, os sujeitos que compõem determinado jogo social, mesmo que estejam em oposição, possuem uma cumplicidade implícita, haja vista que lutam, mutuamente, por coisas inseridas no interior do jogo no campo. Convém afirmar que os jogos sociais são interessantes, pois foram impostos em nossas mentes e corpos e atribuímos sentido a esse jogo. Nesse sentido, é válido dizer que os sujeitos pertencentes a determinado campo social estão inseridos por concordar com condições específicas e essenciais que venham a ser exigidas nesse campo. Melhor dizendo, cada campo social tem suas exigências configuradas em táticas de acesso ao jogo; por isso, os sujeitos assumem um acordo cúmplice oculto e estratégico no sentido de que é pertinente lutar pelos instrumentos pertencentes ao interior do campo. Significa dizer que vale a pena jogar no campo pela luta de seus instrumentos. De maneira mais explicativa, Bourdieu (1996, p. 140) acredita que:

Todo campo social, seja o campo científico, seja o campo artístico, o campo burocrático ou o campo político, tende a obter daqueles que nele entram essa relação de campo que chamo *illusio*. Eles podem querer inverter as relações de força no campo, mas, por isso mesmo, reconhecem os alvos, não são indiferentes.

É importante observar que, apesar da presença das estruturas objetivas e subjetivas que funcionam no sentido de perpetuar a dominação dentro do campo de poder, no nível das relações sociais (BOURDIEU, 2007), existe, também, a possibilidade de resistência por parte dos agentes que relativiza sua submissão e possibilita a liberdade de ação para esses agentes dentro do campo, mediante o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam transitar e se inserir, mais ou menos favoravelmente, dentro desse campo específico (FOUCAULT, 1984).

Os sujeitos confiam que seus representantes defendem os anseios e os interesses de um grupo, tendo um título de autoridade concedido pelo povo e regulamentado pelo Estado. Poulantzas (2000, p. 94) esclarece que o poder moderno está baseado na “manipulação ideológica e simbólica, na organização do consentimento e na interiorização da repressão”. Tal concepção vincula o conceito de poder ao de autoridade (visão repressora do Estado), caracterizando o poder capitalista por meio da monopolização da violência pelo Estado. Além do Estado, existem outras instituições sociais que impõem sua violência simbólica como é o caso da escola.

A escola, em sua essência, enquanto instituição social vivencia relações de força e exerce o poder por meio da violência simbólica. Tais relações foram construídas, historicamente, e perpetuadas na sociedade, sendo a escola o maior meio de reprodução dessa violência, uma vez que condiciona o comportamento humano a determinadas convenções sociais. A escola, ao impor significações simbólicas construídas historicamente, exerce violência simbólica, já que sua natureza cumpre imposições (violência simbólica) construídas na coletividade ao longo da história. Diante disso, vale dizer que toda Ação Pedagógica (AP) é, em sua essência, violência simbólica por ser impositiva. Para Bourdieu e Passeron (2009, p. 25):

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

As ações pedagógicas desenvolvidas nos sistemas de ensino de modo geral impõem uma visão socialmente aceita como legítima, pois, em sua natureza, a escola configura-se em

condições sociais de imposição de uma determinada cultura tida como única e dominante. Desse modo, “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 26). Pode-se dizer que a Ação Pedagógica (AP) desenvolvida particularmente em instituições educativas são conduzidas por relações de força com sentido próprio em determinados grupos ou classes. Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (2009) estabelecem dois sentidos para a Ação Pedagógica (AP) reproduzir uma estrutura de relações de força e, por consequência, a violência simbólica. Sobre o primeiro sentido, Bourdieu e Passeron (2009, p. 27) afirmam:

[...] A AP é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação).

Na estrutura familiar, há uma dependência determinada biologicamente sem relação de força objetiva, ou mesmo poder efetivo de resistência, haja vista a intensa impotência infantil de resistir à ação pedagógica do adulto (pais), particularmente no que concerne à imposição cultural estabelecida nessa fase da vida. Por consequência, essa dependência é o primeiro sentido de violência simbólica perpetuada em uma Ação Pedagógica (AP). De maneira mais ampla, o processo de formação social do sujeito pode ser impetrado por diversas instâncias seja a família ou mesmo a educação institucionalizada, como é a escola. No entanto, o sistema de ensino é a instituição social que exerce de maneira concreta o monopólio de violência simbólica, reproduzindo uma cultura considerada como dominante, superior e legítima. Bourdieu e Passeron (2009, p. 29) esclarecem o segundo sentido da Ação Pedagógica (AP) a fim de impetrar a violência simbólica:

A AP é objetivamente uma violência simbólica, num segundo sentido, na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e de inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma AP, reproduz (no duplo sentido do termo) a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural.

É imprescindível considerar que a força simbólica instituída em uma formação social é determinada por seu peso entre as relações de força e as relações simbólicas, estabelecendo uma ação de violência simbólica ao impor a inculcação de certas significações sociais. Essa inculcação é mediada por uma ação pedagógica que, muitas vezes, reflete os interesses objetivos dos grupos ou classes dominantes. Para compreender as significações concretizadas na ação pedagógica, devem ser consideradas as condições sociais de sua existência ao identificar seu aparecimento, produção e reprodução em determinado campo social. No entanto, a ação pedagógica não possui efeito puramente simbólico a não ser quando mediada por uma interação comunicativa, que poderá se imbuir das condições sociais de imposição ou inculcação. De maneira esclarecedora, Bourdieu e Passeron (2009, p. 28) analisam a relação entre o poder simbólico e a Ação Pedagógica:

Enquanto poder simbólico que não se reduz jamais por definição à imposição da força, a AP não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, a não ser na medida em que se exerce numa relação de comunicação [...]. Enquanto violência simbólica, a AP não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente pedagógico, senão quando são dadas as condições sociais da imposição ou da inculcação, isto é, as relações de força que não estão implicadas numa definição formal da comunicação.

Ao analisar o poder simbólico, percebe-se que não se configura puramente por intermédio da imposição, não possui apenas um sentido opressor. Existe um acordo implícito entre os sujeitos ao atuar no jogo social, estabelecendo diretrizes orientadoras nas ações configuradas por meio de lutas em determinado campo. O poder simbólico não é, em sua essência, exercido pela força, mas por efeitos ideológicos mediados pela interação comunicativa. Nesse caso, os sistemas de ensino, principalmente, a escola exerce uma ação pedagógica, pois impõe significações produzidas e reproduzidas na sociedade, tidas como verdadeiras e legítimas, no entanto, em determinadas circunstâncias do campo social, retrata, apenas os interesses da classe dominante. Assim, a ação pedagógica mediada na escola pode se caracterizar em violência simbólica, visto que seus agentes, muitas vezes, contribuem para legitimá-la em um campo social.

1.2 A propagação do poder enquanto regime de verdade: reverências às estratégias de discurso

Analizando o poder em sua estreita relação com a verdade, Foucault (1979) caracteriza o poder não apenas como repressivo, mas também como disciplinador e normalizador, fruto de uma rede de relações de poderes moleculares que se propaga na sociedade. Os aspectos fundamentais do poder estão presos aos rituais das novas práticas sociais e aos procedimentos detalhados das instituições sociais e políticas. Com esse entendimento, Foucault (1979, p. 14) diz que: “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade”. Os aspectos essenciais do poder estão presos aos rituais das novas práticas sociais e aos procedimentos minuciosos das instituições sociais e políticas que produzem esse regime de verdade. A concepção tida como verdade não necessariamente deve ser aceita mas apresentada como algo fornecido para experiências ou comprovações futuras.

Desse modo, cada sociedade tem a possibilidade de formular sua *política geral* de verdade, sendo propagada entre os sujeitos. Significa dizer que ela produz e faz funcionar tipos de discursos tornando-os verdadeiros. No entanto, para o funcionamento das tidas verdades, precisa-se observar, cuidadosamente, os mecanismos, as instâncias, as técnicas e os procedimentos que as validam em determinada sociedade. Foucault (1979, p. 13) destaca as cinco características historicamente importantes na concretude dessa política:

[...] a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’).

Verifica-se que a especificidade política da verdade não se centra no intelectual ou mesmo em suas produções científicas, mas aparece como um ser ocupante de uma posição

específica e se encontra exercendo um papel na propagação do dispositivo de verdade em nossa sociedade. Para Foucault (1979), o intelectual possui uma tripla especificidade que se relaciona à sua posição de classe ligada ao capitalismo, suas condições de vida e de trabalho, bem como sua especificidade da política de verdade (como encaminha os debates políticos para concretude das verdades). Nessa perspectiva, Foucault (1979, p. 13) apresenta o combate no processo de construção da verdade:

Há um combate ‘pela verdade’ ou, ao menos, ‘em torno da verdade’-entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer ‘o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar’, mas o ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder [...]’.

De modo mais amplo, é válido afirmar que não se trata de um combate que privilegie somente a verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela concretiza na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, os intelectuais encontram-se envolvidos em problemas políticos que não privilegiam especificamente os termos *ciência e ideologia*, mas sim *verdade e poder*. Nesse caso, a dicotomia entre os termos retoma um antigo questionamento entre o trabalho manual e intelectual, bem como a contribuição destes na configuração da verdade no processo de elaboração e propagação da verdade.

De maneira específica, Foucault (1979, p. 191) critica a compreensão do poder enquanto *corpus* puramente repressor, considerando que “o uso da noção de repressão como carro-chefe da crítica política fica viciado, prejudicando de antemão pela referência – jurídica e disciplinar – à soberania e à normalização”. Em suas análises, Foucault (1979) procurou superar a noção de repressão (baseada na teoria marxista) e ampliar a noção de poder como um mecanismo, fruto das relações de forças silenciosas. Para ele, o poder não está reduzido aos meios repressivos. Desse modo, o poder impede o devir, ele também é uma possibilidade de criar novos devires, por meio dos movimentos de resistência que lhe são próprios, pois a *mecânica do poder* possui reflexos muito mais amplos. O que deve observar são os efeitos do poder que condicionam as práticas sociais.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O

poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centro de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1979, p. 183).

Portanto, o sujeito, ao utilizar o próprio corpo, gestos, discursos e desejos, expressa os efeitos do poder. Nesse caso, o que sobressai são os efeitos do poder. O sujeito participa como centro de transmissão, exercendo-o ou mesmo sendo submisso a este. Assim, o poder só se constitui ou se materializa em relações sociais determinadas por crenças que são originadas das relações de força entre os sujeitos, considerando primordialmente as condições para sua produção. Trata-se das relações de forças silenciosas que podem ser expressas em estratégias e táticas utilizadas pelos sujeitos. Foucault (1979) ainda critica a ideia de que o conhecimento é poder, afirmando que o conhecimento só servirá para o poder, se o sujeito recebê-lo e souber utilizá-lo para intervir nas relações sociais. Complementando as concepções de Foucault (1979), Popkewitz (1997, p. 38) ressalta que: “O poder circula através da macroestrutura do Estado e da microestrutura do indivíduo”. Melhor dizendo, o Estado possui uma dimensão de atuação maior (intervindo, e, muitas vezes, determinando a vida de inúmeras pessoas), enquanto que, no campo individual, um sujeito atua em uma dimensão bem menor interferindo, apenas, entre os mais próximos. Ao considerar o pensamento de Foucault (1979), Popkewitz (1997, p. 38) diz que:

[...] o poder está inserido nos sistemas governantes de ordem, apropriação e exclusão, pelos quais as subjetividades são construídas e a vida social é formada. Isso ocorre em múltiplos níveis da vida diária desde a organização das instituições até a autodisciplina e regulamentação das percepções e experiências que regem os atos individuais.

Significa assegurar que o poder acontece não apenas em ambientes onde as relações de poder estão mais evidentes, como é o caso do Estado, mas também nas relações diárias entre os indivíduos, que são movidos por relações de forças silenciosas. Tal aproximação reflexiva leva a compreender que as concepções individuais e a vida social são construídas a partir das relações entre os sujeitos, que podem ser propagadas, formando e determinando as práticas sociais e individuais de outros. Ao exercer poder, o sujeito não precisa apenas possuir determinados recursos, mas também saber utilizá-los, orientando-os de acordo com

seus interesses, estímulos ou motivações. Foucault vê o poder como instância criadora em constante processo de regulamentação das ações impetradas pelos sujeitos. Para a compreensão ampla do poder, deve-se considerá-lo como uma prática social constituída historicamente e não apenas um objeto natural imposto aos sujeitos.

Ainda é lícito ressaltar que, para Foucault (1995), o exercício do poder como forma de ação sobre as ações dos outros inclui um elemento importante: a liberdade, ou seja, ele é efetivado pelos indivíduos livres. Uma vez livres, não há relação de poder em que as determinações estão saturadas, como na escravidão, referentes a uma relação física de coação e não de uma relação de poder. A liberdade emerge, portanto, como condição de existência da relação de poder, e não como contraditória a ela.

A concepção foucaultiana apoia-se na visão de que a verdade e o poder encontram-se mutuamente interligados por meio de práticas contextualmente específicas. Essa relação entre a verdade e o poder, por sua vez, está atrelada à produção do discurso que se torna regulado, selecionado, organizado e redistribuído, acumulando poderes e perigos em qualquer organização social. Deve-se, ainda, considerar as relações de classes que impõem aos sujeitos determinadas posições políticas e ideológicas, instituindo formações discursivas influentes entre si, que restringem o que pode e o que não pode ser dito (particularmente no âmbito da política e da sexualidade). Vale salientar que, nos campos sociais da política e da sexualidade, os discursos são mais controlados, por isso definem de maneira mais específica o que pode e não pode ser anunciado no discurso. Foucault (2009b, p. 8-9) faz uma reflexão sobre a produção do discurso:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, equivocar sua pesada e temível materialidade.

Nessa perspectiva, a formação do discurso necessita ser observada em meio à submissão das regras que a constituem, tendo o cuidado em não reduzi-lo apenas a um componente ou mesmo procedimento do poder. Assim sendo, a linguagem dos discursos prolifera indefinidamente e disciplina a sociedade. O poder torna-se oculto e muitos de nós não se identificam, na verdade, como ele se constitui. Pode-se correr o risco de um discurso

libertador/emancipador se tornar opressor. Por isso, Foucault (2009b, p. 10) trata de maneira mais ampla a formação do discurso, ao dizer que:

[...] o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

O poder, também, caracteriza-se enquanto objeto de desejo além de satisfazer determinadas vontades, interesses individuais. O discurso configura-se como um objeto de desejo subordinado ao poder que se deseja. Assim, os sujeitos passam a aprender ideias e valores no sentido de ratificar um discurso considerado como válido pela família, pelas instituições, particularmente os estabelecidos escolares. Por consequência, tais discursos têm o poder de ditar aos sujeitos o papel de que necessitam desempenhar na sociedade. A formação do discurso coercivo e universal impõe ao homem um caminho que direciona a verdade; tal caminho deve ser seguido e interessa ao poder. Nessa concepção, o discurso escamoteia a verdade e a que sobressai é a do sujeito que possui o poder, legitimando uma verdade socialmente aceita. Portanto, o discurso encontra-se no paralelo entre o desejo e o poder. Foucault (2009b, p. 10) enfatiza que “por mais que o discurso seja bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. A essência do discurso está atrelada ao que se almeja dizer e ao que institucionalmente é permitido revelar.

Na relação entre o desejo e o poder, Foucault (2009b, p. 19) define três tipos de exclusão direcionada ao discurso “a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade [...]”. Vale ressaltar que o discurso possui uma *mecânica* interna e externa sendo subsidiado por procedimentos de diversa natureza. Há séculos, os sujeitos orientam-se na busca da verdade como a intensificação de procedimentos externos. De maneira mais ampla, é válido afirmar que nunca cessou essa vontade de verdade; pelo contrário, ela se torna cada vez mais profunda e incontornável e perpassa a seleção e proibição das palavras, bem como a segregação da loucura. Essas últimas encontram-se, cada vez mais frágeis, pois são modificadas e fundamentadas pela vontade de verdade que, ao longo dos anos, se intensificam e aprofundam sua necessidade.

Por consequência, a vontade de verdade está atrelada ao desejo e ao poder, uma vez que pode orientar-se por impulsões políticas e econômicas de certos grupos não reveladoras do contexto social ao qual o discurso da verdade vem sendo formulado. Melhor dizendo, a vontade de verdade pode responder, apenas, aos intentos de determinados grupos de intelectuais que instituem um poder de coerção da realidade social concreta. A vontade de verdade para se tornar realmente reveladora necessita ser contra a própria verdade instituída socialmente. Segundo Foucault (2009b, p. 20):

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la. [...] só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal.

No interior do jogo social, existem possibilidades de adequar determinado discurso a um contexto específico. Existem discursos excluídos em certo contexto, no entanto é fruto do desejo dos sujeitos. Ao longo dos anos, são instituídos “procedimentos de controle e de delimitação do discurso” (FOUCAULT, 2009b, p. 21). Esses procedimentos e delimitações impostos ao discurso são subsidiados por sistemas de exclusão que direcionam a ordem do discurso colocando em jogo o poder e o desejo. Ainda Foucault (2009b, p. 21) define outro grupo de procedimentos internos que ordenam o discurso.

[...] Procedimentos internos, visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação de distribuição, como se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso.

Os procedimentos internos para a produção do discurso remetem à dimensão do acontecimento e do acaso para a definição das regras do jogo. Nesse ínterim, o comentário apresenta-se no cotidiano (trocas diárias de falas em nosso sistema de cultura), bem como os originados de atos novos de falas retomadas de maneiras diferentes sempre com suas limitações temporárias. O comentário permite articular de maneira silenciosa o que foi dito

em um texto primeiro. O novo está presente no acontecimento de sua volta, de sua retomada. Segundo Foucault (2009b, p. 29), “o comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que teria a forma da repetição e do mesmo. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu”. Nesse caso, o comentário é concebido, apenas, como um ponto de partida para proposições novas.

Há outros procedimentos que permitem o controle dos discursos relacionados ao acontecimento e ao acaso. É necessário compreender as condições de seu funcionamento para a produção e o controle dos discursos. Certamente, essas condições estão embrincadas ao acontecimento e ao acaso. No entanto, não significa dominar o poder exercido pelos sujeitos, tampouco os acasos de sua aparição. O controle do discurso impõe aos sujeitos certo número de regras e delimita o acesso a elas, instituindo recursos infinitos para a criação dos discursos. De acordo com Foucault (2009b, p. 37), a “rarefação, desta vez dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”.

Significa submeter-se às regras do jogo delimitadas por determinada disciplina nas condições de acesso ao sistema não podendo permanecer na mera repetição do comentário. O comentário passa a desempenhar um papel de fundamental importância para a reflexão de seu próprio discurso e ampliação destes de acordo com as condições sociais, políticas e econômicas de determinado contexto. A determinação das condições de funcionamento do discurso somente será validada se satisfizer as regras estabelecidas socialmente. Assim, o sujeito, para se inserir na ordem do discurso, precisa, além de reconhecer seus procedimentos, qualificar-se para melhor utilizá-lo.

A ordem do discurso encontra-se atrelada às autorizações sociais dadas para concretização de determinadas falas. A liberdade de fala pode ser reprimida ou mesmo sancionada no interior de instituições sociais, como, por exemplo, escolas e quartéis. O ordenamento funcional historicamente constituído dessas instituições impõe um modelo organizativo baseado no controle, particularmente, coercitivo. Nesses espaços, as ações linguísticas e corporais constituem os mecanismos de definição e de organização da *mecânica do poder*. Por consequência, as diversas instituições sociais delimitam a hierarquização do poder com autorização exercida por determinados sujeitos que impõem uma disciplina organizativa repressora. De acordo com Foucault (2009c), a disciplina estabelece uma nova anatomia política para a efetivação do exercício do poder utilizado

por determinados sujeitos que se encontram em posição privilegiada (autorização ou qualidades de fala) na instituição social.

Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas) (FOUCAULT, 2009c, p. 134).

A disciplina impõe uma anatomia política que detalha as ações oriundas dos efeitos do poder em um corpo organizativo próprio. Ainda estabelece uma arte das distribuições do poder de maneira minuciosa e, muitas vezes, não perceptíveis, mas com intensos efeitos ideológicos perpetuados ao longo dos anos. Constata-se que a escola apresenta-se como uma instituição social que possui inúmeros mecanismos para concretização da disciplina no interior de um conjunto de elementos obrigatórios. Esses elementos colocados de maneira sutil promoveram, no sistema educativo, uma mutação do regime punitivo, em que as coerções são, muitas vezes, ocultadas, em certas situações ideológicas. Somente serão perceptíveis esses elementos da disciplina se houver minuciosamente a análise detalhada de suas diversas dimensões e efeitos. Desse modo, vale dizer que a disciplina é a anatomia política da análise desses detalhes (FOUCAULT, 2009c).

Para a materialização da disciplina, existe um investimento político sutil com formulação e difusão de técnicas minuciosas que interagem entre si, instituindo uma correlação de forças inerentes à concretude da mecânica do poder com elos inquestionáveis. O detalhe instituído na constituição dessa correlação de forças estabelece técnicas minuciosas que estão relacionadas ao corpo e à elevação de *capacidades* dos sujeitos. Significa dizer que essas técnicas representam um investimento político e detalhado relacionado ao corpo com o intuito de produzir aptidão aumentada e dominação acentuada. As instituições educativas apresentam diversos mecanismos sutis que instituem correlações de forças próprias da *mecânica do poder* como, por exemplo, horário definidos, organização própria e rígida baseada na hierarquização das funções, saberes e capacidades de alunos e funcionários. Foucault (2009c, p. 141-142) apresenta os mecanismos presentes nas instituições educativas para a concretude das relações de poder:

[...] conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora na fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos.

As instituições educativas são conduzidas por um conjunto de alinhamentos obrigatórios correlacionados, com um ordenamento funcional que impõe um modelo organizativo baseado no controle. As relações no sistema educativo são subsidiadas por técnicas de poder e um processo de saber. O processo de saber põe-se em correlação com diversos mecanismos organizacionais, tais como: fileiras, hierarquia e vigilância. Essa correlação institui um sistema de organização que, diversas vezes, promove concretização da “mecânica do poder” em sentido restrito e limitador. De maneira mais ampla, a escola estabelece algumas autorizações sociais pouco questionadas pelos sujeitos. Nesse caso, a escola é considerada detentora de conhecimentos associados, espaços complexos, tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos, impondo ligações operárias (com lugares e valores definidos) ao promover certa obediência aos indivíduos.

Nas instituições educativas, é notória a ênfase atribuída à disciplina, já que é orientada por diversos procedimentos com regras de localizações funcionais e temporais de ações voltadas ao controle das atividades e horários. Ainda se observa que esses mecanismos influenciam outros arranjos que corroboram ações sincronizadas do corpo com gestos para a vigilância e controle das ações autorizadas a serem realizadas nas instituições educativas. O corpo em sincronia com os gestos associados aos mecanismos citados anteriormente forma um campo social propício para a efetivação de relações de poder em que determinados sujeitos encontram-se em posições privilegiadas e outros submissos.

Os efeitos do poder se proliferam no âmbito escolar devido à acumulação, cada vez mais intensa de novos conhecimentos adquiridos quando os sujeitos têm acesso ao campo do saber. Desse modo, a escola é um espaço onde o poder disciplinar produz o saber. É nesse ambiente onde tudo é observado e contado minuciosamente por meio do controle, ou seja, de dominação e formação de procedimentos para documentar a individualidade de cada sujeito nele inserido. A documentação desse controle, no âmbito escolar, permitiu a inserção do sujeito no campo do saber e, por consequência, um novo tipo de poder emergiu sobre os

corpos. Vale salientar que a sincronia entre poder, saber e corpo institui práticas educativas diferenciadas culminando na concretude de relações de poder hierarquizadas.

Foucault (2009c) alerta para a necessidade de questionar a verdade dos discursos no interior das práticas educativas, principalmente aqueles que estão autorizados a falar, melhor dizendo os possuidores de autoridade pedagógica. Desse modo, Foucault (2009c, p. 171-172) esclarece os diversos mecanismos presentes na escola repressores que impõem uma relação de mando e obediência.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 2009c, p. 171-172).

Para Foucault (2009a), o poder possui estreita relação com as diversas possibilidades de saber, visto que a formulação do discurso depende dos tipos de enunciado que seleciona os conceitos que têm aptidão para manipular e as estratégias utilizadas a partir do conhecimento obtido em determinado momento do jogo enunciativo. Dessa maneira, o saber permite que o sujeito esteja qualificado para definir as melhores técnicas para institucionalização de relações de poder, muitas vezes, hierárquicas. No entanto, o discurso não é formulado de maneira tão simples. Segundo Foucault (2007, p. 292): “[...] nosso pensamento é tão curto, nossa liberdade tão submissa, nosso discurso tão repisado que é preciso realmente nos darmos conta de que, no fundo, essa sombra subterrânea é um poço de dificuldades”. Os movimentos secretos do pensamento impõem dificuldades para revelar as intencionalidades do discurso diante de suas múltiplas conexões com o próprio saber e diversos procedimentos de caráter interno e externo que condiciona as relações de poder em determinado campo social. Desse modo, o discurso pode assumir características sutis saciando e restringindo a liberdade dos sujeitos no que concerne à formulação de uma fala própria sem revestida de diversas influências do contexto social.

A microfísica de constituição do poder reveste-se de uma obscuridade que auxilia a utilização ou mesmo sobreposição de discursos considerados mais qualificados ou estrategicamente organizados para efetivação de um determinado interesse. Nessa concepção, a definição das estratégias de discurso não está de maneira exclusiva atrelada à

predominância de interesses mas se refere ao arranjo organizacional da posição do sujeito no que concerne ao domínio do objeto ao qual enuncia. O saber, apesar de, por si só, não definir a ordem do discurso, apresenta-se como um elemento determinante para a utilização de estratégias que elaboram os enunciados. Segundo Foucault (2009a, p. 81):

[...] as escolhas estratégicas não surgem diretamente de uma visão de mundo ou de uma predominância de interesses que pertenceriam a este ou àquele sujeito falante; mas que sua própria possibilidade é determinada por pontos de divergência no jogo dos conceitos; mostramos também que os conceitos não eram formados diretamente sobre o fundo aproximativo, confuso e vido das idéias, mas a partir das formas de coexistência entre os enunciados; quanto às modalidades de enunciação, vimos que eram descritas a partir da posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala.

O domínio do conteúdo enunciado pode causar efeitos diferenciados, bem como qualificar os caminhos para o alcance dos objetivos almejados. Por consequência, as práticas discursivas são reguladas pela interação de diversos elementos heterogêneos, como, por exemplo, instituições, técnicas, grupos sociais, organizações perceptivas, relações entre discursos diversos. Nesse ínterim, o sistema de formação das práticas discursivas é definido pelo relacionamento e formas de coexistência entre os elementos citados anteriormente. O discurso reveste-se de um conjunto de relações múltiplas.

Pode-se reconhecer uma intersecção entre a proposta de Bourdieu (2007) e a de Foucault (1995). As formas de institucionalização (aparelhos tradicionais, arcabouços jurídicos, fenômenos de hábito, estruturas hierárquicas, dentre outros) e os sistemas de diferenciação (diferenças jurídicas, tradicionais, econômicas, de efetivação nos processos de produção, linguísticas, culturais, de habilidade ou nas competências, dentre outros) apontados por Foucault (1995), como elementos de análise das relações de poder, consistem, essencialmente, nos arcabouços do campo de poder evidenciadas por Bourdieu (2007), como os ritos, a cultura, as instituições, os tipos de capital, o discurso, as práticas sociais e a língua. Além disso, ambos consideram as instituições educativas como mecanismo que exerce uma violência simbólica como determinados procedimentos de controle seletivo e punitivo.

No estudo dos autores, procurou-se evidenciar as possibilidades de apreensão da discussão sobre o poder, compreendendo suas nuances no interior de um sistema social. De

modo geral, o poder caracteriza-se pela concretização de um sistema relacional que se evidencia por meio da instrumentalização de símbolos, pois possui um efeito ideológico, associando interesses particulares como coletivos. Por consequência, percebe-se que as práticas discursivas diversas podem ser utilizadas como instrumento de dominação na efetivação de determinados interesses particulares. No contexto escolar, pode-se vivenciar Ações Pedagógicas ainda hierarquizadas que pouco culminam no alcance do compartilhamento do poder entre os agentes da comunidade interna e externa à escola. Nesse caso, a proposta de decisões coletivas para a condução da organização escolar encontra impasses em relações de poder hierarquizadas. Essas relações de poder hierarquizadas são fruto de violência simbólica instituída pelas unidades de ensino ao longo da história, caracterizada por seu caráter disciplinador e autoritário com restritas possibilidades de revelar as contribuições coletivas dos que compõem a escola. Portanto, as ações decisórias dos órgãos colegiados têm sido uma interessante possibilidade de vivenciar o compartilhamento do poder nas instituições educativas.

1.3 As relações de poder na gestão escolar: as ações decisórias de órgãos colegiados

Reconhecendo a relevância da dimensão conceitual sobre o poder, se faz necessário analisá-lo como uma forma que, muitas vezes, orienta e determina as relações no interior de instituições colegiadas como é o caso dos Conselhos Gestores. O poder, sendo relacional, apresenta-se nas relações do cotidiano, particularmente, nas ações que orientam os Conselhos. Esses, geralmente, compostos por sujeitos que representam segmentos expressivos da sociedade, dependendo da sua área de atuação (educação, saúde, habitacional, assistência social, previdência social, dentre outros). Esses Conselhos representam uma tecnologia social procurando envolver diversos representantes da sociedade civil e estatal para melhorar a organização de diversas instituições sociais.

Ao longo dos anos, a expressão *Conselho* foi utilizada para indicar diversas organizações com funções e composições distintas condicionadas a determinações históricas, políticas e sociais. Na Antiguidade, “tratavam-se de conselhos de anciãos, sacerdotes ou de notáveis, cujo papel era aconselhar os soberanos em aspectos religiosos ou em momentos de crise, como guerras” (RISCAL, 2010, p. 24). Esses conselhos, na antiga

Esparta, tinham poder legislativo instituído por volta do século VIII a.C. com função de assessoramento da representatividade política em exercício.

No transcurso dos anos, os Conselhos emergem por toda a Europa na Idade Média, sendo instituídos para resolução de aspectos religiosos e até políticos. De maneira mais específica, os conselhos municipais “*as comunas*, constituíram importante instrumento de emancipação das cidades no final do período medieval” (RISCAL, 2010, p. 24, grifo do autor). Nas monarquias absolutas da Idade Moderna, os reis europeus, geralmente, mantinham um conselho privado, cabendo-lhe o papel de elaborar estratégias políticas e militares e orientações no que concerne à economia dos países.

Vale salientar que os conselhos têm formação específica entre os séculos XII e XV em Portugal, denominados conselhos municipais para auxiliar na organização político-administrativa das colônias. No entanto, os conselhos que se tornaram popularizados na história foram: a Comuna de Paris, os conselhos dos soviéticos russos, os conselhos operários de Turim (analisados por Gramsci), outros na Alemanha (anos de 1920), antiga Iugoslávia (anos de 1950), dentre outros (GOHN, 2001). Recebe grande destaque na história a Comuna de Paris que se caracterizou como um governo de trabalhadores (operários) que governou dois meses na França, no ano de 1871.

Essa estrutura colegiada mostrou-se como experiência pioneira de autogestão operária contrária à organização do trabalho capitalista exploratório. O grupo organizava-se em comitês para definição de jornada de trabalho, fixação de horários, seleção de chefias, dentre outros. Segundo Gohn (2001), ainda existiam comitês de bairros para a definição de instruções públicas. Desse modo, observou-se que a Comuna de Paris inaugurou de maneira intensa na história de lutas populares com uma novidade a autogestão da coisa pública pelos próprios beneficiários. Melhor dizendo, a possibilidade de os beneficiários definirem a gestão da cidade (gestão da coisa pública estatal) relacionada com a gestão da produção, tendo como foco um projeto político emancipatório mais amplo. De modo geral, Gohn (2001, p. 66-67) analisa a valiosa contribuição histórica da experiência dos Conselhos de Operários, expressando:

Existe uma memória histórica coletiva da experiência de gestão pelos conselhos de operários. Ela é parte integrante da luta de setores oprimidos por sua emancipação econômica, política, social e cultural. Os conselhos operários rejeitavam a lógica do capitalismo, buscavam outras formas de poder autônomo, descentralizado, com autonomia e autodeterminação.

No Brasil, é pertinente ressaltar o papel do Conselho no período colonial, pois eram instituídos por meio de um modelo de assembleias de notáveis comuns, tendo influência na administração em diferentes localidades e na sede da Coroa Portuguesa. De maneira diferente, no período monárquico é formado o Conselho de Estado “com características de conselho de nobres, com o papel de mediação e conciliação dos conflitos entre a Coroa e os diferentes grupos políticos que se lhe contrapunham” (RISCAL, 2010, p. 25). Vale salientar que o Conselho de Estado foi extinto a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834. Somente, em 1841, foi instaurada uma nova possibilidade de formação do Conselho “[...] com caráter eminentemente conciliador, como se pode depreender de sua composição, que contava com pessoas de grande prestígio político nacional” (RISCAL, 2010, p. 25). Os segmentos que compunham o Conselho representavam os interesses de diversos sujeitos políticos do período imperial. Nesse contexto, o papel do Conselho era congregar as elites, consolidar os anseios do imperador, e, ainda, legitimar a organização monárquica de poder.

Nos anos de 1980, a partir das definições da Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988), os Conselhos emergem por determinações legais, assumindo características que definem sua organização em períodos distintos. Essa organização depende do contexto ao qual estão articulados. Conforme afirma Gohn (2001), os conselhos gestores têm importância, particularmente por representarem a materialização das lutas e batalhas da sociedade civil (configuradas desde o final da década de 1970), para a reabertura democrática do País, pós-ditadura militar e, por essa razão, poderiam ter uma capacidade de intervenção política superior às reformas neoliberais realizadas pelo Estado brasileiro, a partir de 1990.

Ao analisar esse contexto, Gohn (2001) diferencia três tipos de Conselhos existentes no Brasil, durante o século XX¹. O Primeiro, os Conselhos Comunitários dos anos 1970,

¹ Gohn (2001) destaca as primeiras manifestações dos Conselhos Gestores no Brasil evidenciando as décadas de 1970, 1980 e 1990. A autora (2001) afirma que, no ano de 1975, em São Paulo, no Governo do Prefeito Reynaldo Barros, foram fomentadas algumas discussões entre entidades da sociedade civil (no sentido de promover maior participação popular) que culminou no documento denominado Carta de São Paulo. Mas, somente em 1979, já ex-prefeito, Reynaldo Barros institui o Decreto nº. 16.100, criando um Conselho Comunitário composto por diversas forças comunitárias. Nesse contexto, os Conselhos, articulam-se apenas com a administração municipal, com o intuito de institucionalizar as forças populares. Enquanto que, na década de 1980, Gohn (2001) diz que os Conselhos possuem uma característica peculiar, pois emanaram do próprio povo, podendo ressaltar os Conselhos Populares de Campinas, relacionados principalmente aos programas das pastorais religiosas que deram origem à assembleia do povo. Por último, a autora (2001) afirma que há uma proliferação dos Conselhos Gestores nesse período, podendo evidenciar os Conselhos criados na gestão da Prefeita Luíza Erundina (1989 – 1992) quando se instituem inúmeros Conselhos consultivos que poderiam possibilitar a aproximação Estado e Sociedade Civil. No entanto, os Conselhos desse período apresentam-se de forma conflituosa (devido à centralização do poder decisório exercido pelo Estado) e não

foram criados pelo próprio Executivo para auxiliar a administração municipal. O Segundo, os Conselhos Populares dos anos de 1980, constituíam resistência de esquerda ao regime militar e tinham como foco central a luta pela participação popular. Para os movimentos sociais, a participação nos Conselhos significava um momento de organização e direção das lutas políticas fragmentadas. O terceiro tipo, os Conselhos institucionalizados (gestores) dos anos de 1990, criados nos três níveis de governo, exercem papel de instrumento mediador na relação Estado-sociedade, possibilitando a participação desta na gestão dos negócios públicos, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Nesse novo contexto instituído no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, os conselhos passam por mudanças no que concerne à sua natureza, uma vez que se transformaram de *órgãos de governo* para *órgãos do Estado*. Bordignon (2009, p. 11) faz uma reflexão sobre essa dualidade, induzindo que: “Essa tensão está na raiz da formação histórica do Estado brasileiro, que permitiu aos ‘donos do poder’ se apossar patrimonialmente do Estado e instituir uma burocracia baseada na obediência à vontade dos governos de plantão”. Entende-se que os conselhos veem como possibilidade de retomada do povo ao poder mesmo sendo por meio da representatividade. Ou melhor, um modo de interação entre a sociedade civil e os representantes governamentais. Historicamente, os Conselhos possuem formações diferenciadas condicionadas à política brasileira. Desse modo, Riscal (2010, p. 25) esclarece que:

O caráter centralizador da política brasileira jamais possibilitou a criação de conselhos com caráter deliberativo e essa tendência centralizadora que tem acompanhado a história política brasileira desde o período colonial logrou impedir o desenvolvimento de um processo que possibilitasse a participação nas decisões políticas à maioria da população.

Na área de educação desde a década de 1970, vivencia-se possibilidade de articulação entre a sociedade civil e o Estado. A legislação assegurava a criação da Associação de Pais e Mestres (APM)² pela Lei de Ensino 1º e 2º graus, nº 5.692/71, no art.

conseguem definir seu papel e atribuições no que concerne à sua intervenção no interior do Estado, sendo esses subsidiados pela descentralização administrativa.

² A proposta de Associação de Pais e Mestres (APM) vem sendo discutida desde a década de 1930, “então de caráter facultativo e supostamente auxiliar da escola no trabalho de integração com a comunidade”

62 (BRASIL, 1971), sendo considerada entidade civil com personalidade jurídica própria e sem fins lucrativos. Segundo Parente e Lück (2000, p. 158), as APM têm o intuito de “auxiliar a direção da escola na promoção das atividades administrativas, pedagógicas e sociais da escola”. Melhor dizendo, têm o objetivo de promover a integração dos membros da escola com a comunidade local.

De maneira específica, os conselhos em educação têm uma institucionalidade diferenciada, sendo reestruturados por legislação específica – como exemplo a reestruturação do antigo Conselho Federal de Educação, recebendo a nomenclatura de Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Lei nº. 9.131/95 (SAVIANI, 2008), com a função de incentivar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação, bem como manter intercâmbio entre os sistemas dos entes federados. Por sua vez, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e os Conselhos Municipais de Educação (CME) reorganizam-se e estabelecem as diretrizes pedagógicas e normativas da educação na sua jurisdição, não tendo, portanto, o papel de estabelecer diretrizes de gestão de recursos. Sabendo-se que o CME é fruto do processo de municipalização do ensino brasileiro, Ribeiro (2004, p. 53) enumera claramente as fontes de suas atribuições: “[...] ao elevar o município à situação de sistema de educação, a CF possibilitou que os Poderes Executivo e Legislativo confirmassem-lhe atribuições e, além destes, os CEEs também podem delegar-lhes competências”.

De acordo com Cury (2004), os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação tiveram uma renovação com a criação do Fundef³ (hoje substituído pelo Fundeb⁴), visto que foi atribuída uma nova ênfase aos órgãos colegiados no que concerne ao envolvimento da sociedade na gestão dos recursos públicos. É a partir do incentivo à criação dos Conselhos que “O governo transfere para as unidades federadas e para a sociedade civil a atribuição de administrar o ensino público, envolvendo a livre organização dos segmentos escolares na participação dos processos decisórios através de órgãos Colegiados” (FRANÇA, 2001, p. 52). Dessa forma, os conselhos foram instituídos para democratizar as relações, envolvendo

(MARTELLI, 1998, p. 284). Segundo a referida autora (1998), apesar da obrigatoriedade da APM na década de 1970, apenas funcionava para arrecadar fundos e cobrar taxas, sendo deixado de lado seu verdadeiro fim, que era promover discussões sobre os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola.

³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (Fundef) foi criado por meio da Emenda Constitucional nº. 14 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96. Para acompanhamento dos recursos do Fundo, deve ser constituído um Conselho com representantes da comunidade escolar.

⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006. Esse Fundo tentará superar as distorções vivenciadas nas diversas modalidades de ensino da educação básica que não eram contempladas com recursos do Fundef, mas com articulação de outras fontes de recursos financeiros.

diversos setores da sociedade no processo de decisão na esfera pública⁵. Esses órgãos colegiados integram a estrutura organizativa da educação – pais de alunos, professores, diretores, integrantes de sindicatos e de outras entidades representativas – por meio do Conselho Municipal de Educação, do Conselho do Fundeb, do Conselho Escolar⁶, do Caixa Escolar⁷ (Unidade Executora) dentre outros. De acordo com Gohn (2001, p. 100), é preciso ressaltar a importância dos conselhos na área da educação, pois:

Na educação, o princípio da democracia participativa tem orientado, [...] a criação de uma série de estruturas participativas, em que se destacam diferentes tipos de conselhos (nacionais, estaduais e municipais). Esses órgãos têm ganho, crescentemente, grande importância, porque a transferência e o recebimento dos recursos financeiros pelos municípios, estão vinculados, por lei federal, à existência desses conselhos.

No âmbito social, os conselhos representam uma possibilidade de conduzir o processo decisório no que concerne à perspectiva democrática representativa. No âmbito escolar, podem ter a função de construir relações horizontais em que o poder de decisão

⁵ No Brasil, o processo de democratização, desencadeado na década de 1980, propiciou a luta pela volta à participação (decisão sobre os rumos da vida em coletividade), então sufocada, na sociedade civil. Articulam-se, nesse período, os movimentos sociais em torno de associações e do movimento sindical, de partidos políticos, dentre outros. Nessa conjuntura, a Constituição Federal de 1988 prescreve a criação de Conselhos Gestores, sendo estes considerados como instrumentos mediadores na relação entre Estado e sociedade.

⁶ Os Conselhos Escolares estão prescritos no âmbito da escola pública com maior ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 art. 14 (BRASIL, 1996).

⁷ O Caixa Escolar (Unidade Executora) surge em meio à formação dos grupos escolares no último quartel do século XIX. Essa formação do Caixa Escolar “[...] era uma instituição interna à escola que visava comprometer os pais na obtenção de recursos para provimento de condições de estudo para os alunos pobres” (RISCAL, 2010, p. 34). Ainda nos anos de 1930, emergem as Associações de Pais e Mestres (APMs) tendo o intuito de integrar a escola à comunidade escolar. Nesse período, as APMs tinham caráter facultativo, proliferando-se até o Estado Novo. Nesse contexto, tem-se a figura de Lourenço Filho como um significativo incentivador “[...] que, baseando-se nas experiências do Rotary Club e do exército dos Estados Unidos, criou a Associação dos Amigos da Escola, subordinadas à diretoria de Ensino de São Paulo em 1931” (RISCAL, 2010, p. 34). Vale salientar que as APMs foram incentivadas a partir das orientações postas na Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) em seu artigo 115. Nos anos de 1970, a Lei nº 5.692/71, no art. 62 (BRASIL, 1971) institui a obrigatoriedade da formação de APMs nas escolas com o intuito de estabelecer em cada sistema de ensino “além de serviços de assistência educacional que assegurassem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congregassem professores e pais de alunos com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino” (RISCAL, 2010, p. 34). No ano de 1995, houve a institucionalização por meio do governo federal do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMED). Em 1998, o referido Programa foi modificado pela Medida Provisória nº 1.784 (BRASIL, 1999) e nomeou-se Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Esse programa tem o intuito de instituir “o repasse de recursos diretamente para unidades das redes públicas de ensino fundamental e organizações não-governamentais sem fins lucrativos que atuem com educação especial” (RISCAL, 2010, p. 35). Desse modo, a Unidade Executora (o Caixa Escolar) congrega os recursos que são diretamente alocados na escola pública desde a formação do PDDE até os dias atuais. Esses recursos são provenientes do salário-educação e distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), usados para custeio e manutenção das escolas públicas em todo o território brasileiro.

sobre questões administrativas, pedagógicas e financeiras sejam definidas por representantes da comunidade escolar em busca da equidade. Nesse sentido, Bordignon e Gracindo (2004, p. 164-165) apresentam critérios que permitem avaliar a relevância dos conselhos nas instituições educativas:

[...] definir rumos, objetivos, diretrizes e estratégias de ação é tarefa coletiva, seja de exercício da democracia direta, sempre que as circunstâncias o permitirem, seja pela democracia representativa, cujo fóruns privilegiados são os Conselhos. Caminhar nesse rumo implica competência técnica e responsabilidades específicas dos atores, definidas na estrutura de cargos e funções.

É preciso considerar a importância dos Conselhos não só como mecanismos eficazes de promoção da democracia representativa em um organismo institucional cuja regulamentação e atribuições estão definidas na legislação, mas também como mecanismos de elevação do poder de decisão dos sujeitos e da prática fundadora de um movimento social que luta pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. É necessário entender o engajamento político como instrumento essencial para se conceber uma sociedade mais justa e humana. Andrade (2002, p. 57) propõe:

O pressuposto da idéia de conselhos gestores é a democratização do processo decisório que se realiza com a participação da comunidade nas decisões relativas a políticas públicas, na fiscalização das ações governamentais e no controle social do uso dos recursos públicos.

A instituição dos conselhos deveria permitir o “[...] movimento de vários segmentos da sociedade no sentido de controlar o Estado e, assim, democratizá-lo, atribuindo a tais conselhos muitas virtudes e poder” (DAVIES, 2003, p. 505). A realidade, todavia, apresenta situações antagônicas e, muitas vezes, os conselhos não cumprem seu papel de órgão que possibilitaria a efetiva democratização da gestão da escola⁸. Os conselhos têm o caráter de

⁸ Dentre os estudos, pode-se evidenciar Ciseki (1998), Cury (2004), Gohn (2001), Werle (2003), Davies (2003), Riscal (2010), Luiz, Silva e Gomes (2010) que realizaram pesquisas sobre os conselhos na área de educação, mostrando a relevância no que concerne à necessidade de participação e, muitas vezes, à inoperância desses órgãos colegiados no interior das instituições educativas. No Rio Grande do Norte, destacam-se os estudos de Cabral Neto; Almeida (2000), Santos (2005), Moraes (2006), Queiroz (2007) e Cabral Neto; Castro (2011).

mobilização social no acompanhamento das ações da gestão pública e ainda assumem o papel de articular informações que possibilitem a elaboração de diretrizes educacionais interconectadas. Na área de educação, os conselhos foram instituídos com a finalidade de manter o controle popular no uso dos recursos públicos, tendo as funções consultiva, deliberativa e de controle dos recursos aplicados em programas federais, com base em orientações e diretrizes previamente definidas por órgãos centrais. Segundo Ciseki (1998, p. 44), “[...] por meio do Conselho, a população poderá controlar a qualidade do serviço prestado pelo Estado, ou seja, poderá definir e acompanhar a educação que lhe é oferecida”.

Existem, entretanto, contradições nas relações entre os sujeitos, uma vez que refletem os conflitos e tensões de disputa de poder hierarquizante e comprometem o intuito inicial da formação desses órgãos enquanto mecanismo de democratização das relações na esfera pública. Pode-se constituir relações de poder hierarquizante que não culmine na busca da gestão democrática que aproveite a representação da pluralidade social onde a escola está inserida. Conforme a reflexão de Bordignon (2009, p. 14), pode-se evidenciar a importância da composição dos conselhos de educação para a promoção da gestão democrática:

O novo contexto de gestão democrática da educação pública preconiza critérios de representatividade social na composição dos conselhos, constituídos por representantes da pluralidade social. [...] A representatividade social tem como fundamento a busca da visão de totalidade a partir dos olhares dos conselheiros desde os diferentes ‘pontos de vista’ da sociedade. Se for constituído de tal forma que represente e expresse somente, ou hegemonicamente, a voz de um segmento, ou do governo, poderá perder a visão do todo, o foco da razão de ser conselho.

No estudo sobre Conselhos, verifica-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) também procurou imprimir à escola o princípio da participação ao prescrever a constituição de Conselhos Escolares que envolvam a comunidade escolar e local para viabilizar as ações administrativas, financeiras e pedagógicas, no interior das instituições educativas. Conforme Lück (2000, p. 27):

A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática. Deles fazem parte a criação de uma visão de conjunto da escola e de sua responsabilidade social; o estabelecimento de

associações internas e externas; a valorização e maximização de aptidões e competências múltiplas e diversificadas dos participantes; o desenvolvimento de processo de comunicação aberta, ética e transparente.

Faz-se necessário salientar a importância dos conselhos não só como mecanismos eficazes de promoção da democracia representativa em um organismo institucional, mas também como prática fundadora de um movimento social que luta pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Os conselhos estão “[...] situados na mediação entre sociedade e governo, a estratégia mais efetiva de exercício do poder pelo cidadão” (BORDIGNON, 2009, p. 10). Assumem, pois, um papel primordial como órgãos de Estado que podem definir as políticas educacionais na promoção de uma unidade nacional em meio às diversidades locais. Diante de sua natureza e atribuições na área de educação, os conselhos têm o poder de intervir em diversos temas, servindo como instrumento mediador entre o governo e os anseios da sociedade. Nessa concepção, constata-se o poder dos conselhos, principalmente na área de educação, e como eles representam possibilidades de democratização da gestão pública.

Os representantes dos órgãos colegiados necessitam entender o poder enquanto o mecanismo de emancipação do sujeito na promoção de uma escola verdadeiramente democrática. Deve-se compreender que os conselhos escolares apresentam-se como uma das possibilidades de promover a interação entre a comunidade escolar e local, bem como permitir a democratização das decisões no interior da escola pública. Paro (2001, p. 82) analisa o papel dos conselhos na democratização da gestão da escola, expondo que:

Se existe toda uma filosofia de diálogo e de participação nas decisões, o conselho é apenas mais um dos instrumentos de democratização; por isso, a vontade democrática deve anteceder-lo e guiar-lhe as ações como deve guiar todas as demais medidas dentro da escola e na relação desta com a comunidade.

Ao compreender o Conselho no interior de uma política de democratização da escola pública, se faz necessário definir de maneira precisa suas funções, atribuições e competências no intuito de não provocar confusões com o papel exercido pelos gestores. Nesse caso, o conselho deve ser corresponsável pela gestão da escola, primando pela filosofia do diálogo no transcurso de diversos processos decisórios necessários ao

funcionamento das instituições educativas. Além disso, é imprescindível evidenciar que o conselho é, apenas, um dos mecanismos de democratização da escola, devendo estar atrelados a outros mecanismos colegiados para a efetivação de uma gestão democrática em sua plenitude.

As possibilidades de formação⁹ e funcionamento dos conselhos definem o grau de sua autonomia e relevância na gestão do sistema de ensino brasileiro. Por conseguinte, a autonomia dos conselhos depende da definição de normas próprias e das condições reais em que funcionam para concretização de suas responsabilidades. É necessário, então, que haja o constante exercício dessa autonomia nas suas ações, independentemente do poder executivo, uma vez que o desenvolvimento de suas funções e o seu funcionamento não devem estar atrelados a políticas de governo, e sim a políticas de Estado. Nesse sentido, Bordignon (2009, p. 14) define algumas condições necessárias à autonomia dos conselhos no exercício de suas funções como órgãos de Estado: “Normas próprias claramente definidas; Dotação orçamentária própria; Autonomia na escolha do presidente; Definição da agenda de reuniões: Condições materiais de funcionamento; Apoio aos conselheiros”.

Nessa perspectiva, a comunidade escolar, que forma os conselhos, deve sentir-se parte integrante e integradora destes, tendo consciência de seu poder de decisão em questões relativas ao melhor desenvolvimento da escola, formando um ambiente verdadeiramente participativo e democrático nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica. Os conselheiros devem compreender seu poder na definição das políticas e diretrizes educacionais locais, devem entender que são formadores e produtos das relações sociais,

⁹ Em âmbito nacional, destaca-se como possibilidade de processo formativo, a institucionalização do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, mediante a Portaria Ministerial nº 2.896/2004, na primeira gestão do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006). Vale salientar que o Programa foi “desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica, concebido como o propósito de promover a cooperação do MEC com os sistemas estaduais e municipais de ensino, objetivando a implantação, consolidação e desempenho dos conselhos escolares nas escolas públicas de educação básica do país” (AGUIAR, 2008, p. 132). Desse modo, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), integrou diversos organismos e entidades nacionais e internacionais para a formulação dessa política formativa dos Conselhos de Escola, sendo estabelecido um grupo de trabalho interinstitucional com o objetivo de sistematizar uma proposta que promovesse o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas distribuídas no país. Na formação desse grupo de trabalho interinstitucional, pode-se destacar: Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Em consonância, a SEB e o MEC buscaram consultoria de especialistas de diversas universidades brasileiras (UFPE, UnB, UFSC, UFPB, UFRN dentre outros) vinculados à área de gestão da educação como o intuito de auxiliar na concepção e operacionalização do Programa. Esses especialistas tinham a atribuição fundamental de sistematizar o material didático necessário ao processo formativo dos conselheiros. O processo formativo é desenvolvido por meio de metodologias de educação a distância com a utilização de diversos Cadernos Temáticos com discussões pertinentes à promoção da gestão democrática na escola pública.

orientando as ações no interior da comunidade escolar. Por essa razão, precisam acreditar no seu poder de intervir nos aspectos que contribuem para a constituição de uma organização social, que é a escola.

É lícito lembrar que o poder dos sujeitos, em intervir no processo de tomada de decisão no interior dessas instituições colegiadas políticas, pode melhorar ou mesmo definir a vida em coletividade. Tais instituições têm o poder de orientar e definir ações que interferem na vida coletiva, pois os órgãos colegiados estão inseridos nas estruturas administrativas do Estado. Ainda, representam uma oportunidade de envolvimento da sociedade civil nos rumos da coletividade, o que proporciona um momento de aprendizagem social que permite conhecer as ações da gestão pública em questões que organizam a vida da coletividade. Nesse sentido, existem recursos que podem determinar as decisões nos órgãos colegiados, destacando-se o domínio da fala e a argumentação oral que estão, proporcionalmente, relacionados ao grau de politização e à escolaridade dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, Cabral Neto e Castro (2011, p.757) evidenciam a relevância da presença do Conselho no contexto escolar e afirmam que [...] “ele possibilita a prática da discussão, a construção coletiva do conhecimento, o compartilhamento do poder decisório propiciando aos seus membros uma formação mais consciente e mais crítica”.

Daí a necessidade de analisar as relações de poder que conduzem à tomada de decisões que, muitas vezes, determinam as ações dos órgãos colegiados. Werle (2003), ao estudar as ações dos Conselhos no âmbito educacional, particularmente os Conselhos de Escola¹⁰, faz reflexões relevantes sobre o papel e a posição privilegiada (devido ao domínio de determinados conhecimentos) que geralmente alguns representantes da comunidade escolar exercem nesses órgãos colegiados. Werle (2003, p. 74) esclarece que:

[...] um representante do corpo docente, que também desempenha a função de vice-diretor ou supervisor na escola, poderá utilizar-se dos saberes decorrentes desta posição, como recurso de poder, na medida em que utilizar informações por ele obtidas em decorrência de sua função no contexto convencional. O nível de escolarização e os conhecimentos oriundos da atividade profissional dos representantes dos segmentos de pais, de professores, de funcionários e do próprio diretor são, também, fatores de poder destes segmentos, no contexto das reuniões do Conselho.

¹⁰ Os Conselhos Escolares estão estabelecidos com maior ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em seu art. 14.

Como afirma Bourdieu (2003), o que sobressai na relação entre os representantes é o instrumento simbólico do poder, que se materializa por meio da linguagem, a qual pode ser aperfeiçoada mediante o acesso a uma sistematização de determinados conhecimentos assimilados, talvez por experiências vividas ou educação formal de qualidade. Nesse caso, a linguagem passa a ser um recurso utilizado para atender a interesses particulares, bem como modificar o comportamento de outros em favor de intentos de poucos. Conforme aponta Werle (2003, p. 74):

[...] o poder das pessoas está em converter sua habilidade verbal, suas qualidades físicas, seu carisma, seus diferentes recursos e fatores em captadores e modeladores dos comportamentos intencionados. Da mesma forma, o poder dos grupos está em utilizar a coordenação, o acesso às informações, a coesão própria na relação com os demais.

Percebe-se, ainda, que o poder, segundo as concepções de Werle (2003), retrata as reflexões de Foucault (1979) quando ele assegura que o conhecimento só será útil se o sujeito possuir uma habilidade pessoal de convertê-lo ao seu favor, modificando as relações sociais do grupo a que pertence. As relações de forças silenciosas empreendidas no Conselho permitem reconhecer a maneira como determinados sujeitos *lançam mão* de conhecimentos adquiridos devido à sua posição privilegiada. Por essa razão, esses conhecimentos são mais sistematizados, principalmente, no que se refere à gestão da escola, podendo convencer os demais envolvidos.

As decisões passam a ser definidas por poucos, uma vez que as pessoas que não têm acesso a determinadas informações apenas as legitimam, tendo um restrito poder de participação, pois se tornam meros expectadores das argumentações dos *bens dotados* – sujeitos responsáveis pela gestão da escola. Para Werle (2003), essas situações ocorrem porque as concepções de poder predefinidas pelos participantes definem as próprias relações de poder. “Em outras palavras, o que se pensa, imagina-se ou comenta-se do poder constitui um recurso do poder efetivo” (WERLE, 2003, p. 75). A autora Werle (2003) descreve, ainda, as formas como tais relações podem se apresentar no âmbito escolar.

[...] em escolas cujos professores, Direção e pessoal técnico-administrativo demonstram descrença a respeito das possibilidades participativas na escola pública; consideram as ações da Secretaria de Educação por demais

autoritárias e centralizadas e, a partir delas, justificam sua imobilidade política; ou instalam o Conselho Escolar só porque a Lei assim o determina, este colegiado funciona, efetivamente, com marcantes características não-participativas (WERLE, 2003, p.75).

Tal concepção prejudica a atuação e o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar que poderiam levar inúmeras contribuições para o processo de tomada de decisão em questões primordiais para melhorar as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola. Considerando que determinados órgãos assumem postura autoritária, não se pode acreditar que perdem o direito de lutar e questionar tais instituições políticas, deixando de defender o direito à educação pública de qualidade, prescrita na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse contexto, o poder dos representantes da comunidade escolar torna-se inerte, dependente das decisões de poucos, sempre à espera de pessoas que sejam capacitadas ou tenham o poder de ordem (como por exemplo, a Secretaria de Educação ou outro órgão estatal)¹¹ para resolver os problemas que poderiam ser solucionados com ações dos membros da própria comunidade escolar. Apesar de se saber que, às vezes, existem alguns problemas como, por exemplo, a falta de recursos financeiros que depende, diretamente, de decisões políticas mais amplas as quais não podem ser definidas pelos envolvidos da escola, é preciso que os envolvidos mobilizem-se e lutem pela democratização das relações, particularmente pela socialização e debate das informações.

Na verdade, o sucesso do processo de tomada de decisão depende do nível de conscientização política na compreensão das regras do jogo social dos envolvidos ao entenderem seu poder de atuação em questões que dizem respeito ao coletivo, no caso, a comunidade escolar como um todo, e, desse modo, intervindo inclusive na vida dos que participaram das decisões. No que concerne ao exercício do poder, os sujeitos que geralmente possuem maior habilidade de orientar as decisões, controlam tanto as propostas sugeridas como as decisões tomadas, definindo as práticas e as ações políticas no interior da escola ao considerá-la um corpo organizativo. Por isso, Bourdieu (1996) destaca a importância da tomada de decisão em determinado corpo social organizativo mesmo que se apresentem de maneira desinteressada suas proposições.

¹¹ Dentre as instituições políticas normativas e deliberativas, destacam-se o Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação, Conselho Municipal de Educação que prescrevem normas a serem seguidas, no entanto, não anulam o poder de decisão da comunidade escolar em âmbito local.

[...] as posições e as tomadas de posição nada tem de uma determinação mecânica: cada produtor, escritor, artista, sábio constrói seu próprio projeto criador em função de sua percepção das possibilidades disponíveis, oferecidas pelas categorias de percepção e de apreciação, inscritas em seu *habitus* por uma certa trajetória e também em função da propensão a acolher ou recusar tal ou qual desses possíveis, que os interesses associados a sua posição no jogo lhe inspiram (BOURDIEU, 1996, p. 64).

De acordo com essa perspectiva, convém afirmar que os representantes que ocupam cargos supostamente mais privilegiados na escola podem utilizar a estratégia da persuasão e impor sua concepção para orientar as decisões julgadas mais convenientes seja com influência interna ou externa, podendo não considerar os anseios da comunidade escolar. Com base nessa estratégia, os sujeitos que, na maioria das vezes, não questionam as decisões definidas pelos tidos como *privilegiados*, não o fazem, porque, de certa forma, já preveem as possíveis reações que poderão comprometer sua vida social e profissional na escola. Ou mesmo alguns membros podem se tornar indiferentes para acumular estratégias de reação ao poder institucionalizado por poucos. Diante disso, alguns sujeitos deixam de intervir ou indicar determinadas propostas, temendo as pressões internas que podem restringir cada vez mais sua atuação na escola.

Nesse caso, os representantes precisam compreender o real papel do conselho, considerando suas ações de acompanhamento, proposições e deliberações no processo decisório da gestão escolar. No entanto, muitos não visualizam a importância do conselho no processo decisório. Paro (2000), ao realizar uma pesquisa em uma escola estadual pública no município de São Paulo, analisa as possibilidades concretas de participação dos membros da comunidade escolar nos processos decisórios que conduzem a organização da escola. No que concerne ao papel dos conselhos no processo decisório, Paro (2000, p.145) conclui que:

Essas pessoas, diante da questão sobre a real função do CE, expressam-se de uma forma mais ou menos vaga, sem nunca privilegiar nele um caráter mais deliberativo, de tomada de decisões sobre os assuntos substantivos da escola.

Na pesquisa de Paro (2000), é perceptível que os conselheiros pouco compreendam a importância do papel no conselho no processo decisório. Muitas vezes, os sujeitos dos conselhos não conseguem canalizar o sentido de sua participação em ações que possam

demonstrar a importância da horizontalidade das relações decisórias dos envolvidos no processo de representatividade. Os sujeitos precisam entender que suas decisões definem a organização da escola e interferem, decisivamente, na vida escolar. As deliberações definidas pelos conselhos colocam as representatividades no centro do processo decisório. Esse processo deve ser exercitado, pois o envolvimento dos sujeitos só será concretizado quando se torna uma constante, uma prática educativa que coloque os envolvidos em decisões deliberativas que conduza as relações de poder em seu sentido horizontal.

Diante das relações hierarquizadas, os sujeitos envolvidos em órgãos colegiados precisam ter uma visão crítica e radical da necessidade de processos decisórios baseados no diálogo entre os diversos segmentos na condução da organização escolar. Freire (2006) expõe a necessidade de os sujeitos radicalizarem quando, numa relação de dominação, forem cerceadas as possibilidades do diálogo com respeito às diversas intervenções.

[...] O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio (FREIRE, 2006, p. 58).

Nesse sentido, a dimensão política ocorrerá, de fato, se todos os componentes da comunidade escolar forem capazes de ter voz e vez nas decisões, no sentido de construírem uma escola mais autônoma e democrática, sem que as relações de poder sejam tão desiguais e hierarquizadas, reprimindo o envolvimento de alguns membros que poderiam oferecer relevantes contribuições. Diante das relações de poder hierarquizados, os sujeitos que compõem os órgãos colegiados, muitas vezes, permitem a centralização do poder na figura do gestor. Aguiar et al. (2009, p. 10) expõem as fragilidades quando propõem o compartilhamento do poder de decisão no interior da escola:

Propor uma política em que se compartilha o poder de decisão da escola choca-se constantemente com a costumeira acomodação passiva de muitos professores, funcionários, pais e estudantes que tendem a reagir dizendo ser dos gestores a responsabilidade de encaminhar as discussões e fazer as coisas, porque são os gestores que recebem uma gratificação para isso.

A escola necessita ser *locus* de decisões políticas que possam efetivamente contribuir para uma educação voltada, de forma mais efetiva à construção social da cidadania. Observam-se, nas concepções de Bourdieu (2007) e Foucault (1979), aproximações quando consideram o poder enquanto sistema relacional que possui meios sejam simbólicos ou mesmo propagação molecular que se dissemina na sociedade, apesar de Foucault (1979) procurar compreender o poder do ponto de vista dos seus efeitos, materializado por uma base política, econômica e social. Desse modo, é imprescindível a discussão sobre as relações de poder na escola pública, uma vez que podem auxiliar ou comprometer as ações decisórias em questões administrativas, pedagógicas e financeiras no contexto escolar. Diante dessas concepções, no capítulo posterior, ainda, serão analisadas as mudanças da organização da gestão pública e sua repercussão na gestão educacional brasileira que afetaram, inclusive, a política na área de educação. Os *modelos* de gestão oriundos da administração pública orientaram, ao longo dos anos, a organização escolar merecendo destaque o burocrático e o gerencial. Tais *modelos* conduzem à constituição de relações de poder hierarquizadas, comprometendo a incessante busca da comunidade escolar na efetivação da gestão democrática.

2 O MODELO BUROCRÁTICO E O GERENCIAL: INFLUÊNCIAS NA GESTÃO ESCOLAR

Permeada por diversos elementos e dimensões resultantes das práticas culturais, organizacionais, heranças e crenças, a administração pública brasileira, na sua trajetória de formação e evolução, tem revelado traços característicos predominantes na forma de gestão da coisa pública, os quais podem ser retratados como *modelos*. Destacam-se, dentre eles, o burocrático, desenvolvido no início do século XX para combater a corrupção e o nepotismo/clientelismo herdados do modelo anterior (patrimonialismo)¹², tendo sua origem diretamente relacionada à célula do Estado moderno Ocidental. Enquanto isso, o gerencial retoma alguns ideais do modelo burocrático aperfeiçoando-os de acordo com as necessidades contextuais do período pós-guerra. Vale salientar que os modelos foram incorporando novos princípios e práticas baseados nas ações das empresas privadas, com ênfase nas exigências do mundo do trabalho. Sabe-se que o modelo taylorista/fordista desenvolve-se para atender às exigências da burocracia enquanto que o modelo flexível vem em conformidade às necessidades postas ao gerencialismo. É importante destacar que as características dos modelos ora citados não são excludentes, daqueles que tratam da racionalização. Ou seja, ambos os modelos de administração da coisa pública privilegiam a racionalização no acompanhamento e atuação dos sujeitos no processo de trabalho.

Tem-se o objetivo de analisar as modificações na organização da administração pública e suas repercussões na política educacional e na gestão da escola. Nessa perspectiva, é importante compreender as transformações ocorridas no mundo do trabalho, que, a partir dos anos de 1970, cujo processo de reorganização do capital, exige a superação de modelos centralizadores e burocráticos para o flexível. Estabelece-se a necessidade de superar o modelo taylorista/fordista tido como lento, rígido e ultrapassado aperfeiçoando-o ao modelo flexível que tem, como base, a eficiência, a eficácia e a produtividade. O modelo flexível, dentre outras estratégias de gestão, destaca a organização descentralizada e focalizada. No âmbito educacional, essa descentralização é vista como modo de distribuição do poder,

¹² A palavra patrimonialismo tem sua etimologia originada do termo *património*. Desse modo, patrimonialismo designa, segundo Weber (1974), um regime de gestão de recursos em sociedades tradicionais assentes em autoridades do tipo tradicional, as quais, não dispondo da presença atuante de um *staff* administrativo sujeito a regras impessoais, orientam-se, basicamente, por critérios pessoais, não raro discricionários. Na teoria política de Weber (1974), o *patrimonialismo* enquanto doutrina configura-se como um exercício legítimo do poder político, cujo embasamento teórico encontra-se ancorado, em seu esquema conceitual, no tipo de *dominação tradicional*.

incluindo-se na política pública novos sujeitos sociais, possibilitando a gestão democrática do setor educacional. É nesse sentido que a participação da comunidade na gestão e no desenvolvimento de projetos institucionais das escolas assume grande relevância.

Nesse contexto de reconfiguração dos modelos de gestão, a educação passa a ser considerada como um mecanismo capaz de promover a competitividade, mobilidade econômica e social, possibilitando aos países sua inserção no mundo globalizado na promoção do seu desenvolvimento. Para o alcance do patamar de eficiência e eficácia (como no setor empresarial) na educação, se fez necessário adequar-se às novas exigências do capital o que preconizou intensas reformas no setor a partir da década de 1990. Assim, as políticas educacionais e, conseqüentemente, a gestão da escola deve adequar-se às exigências do mundo globalizado, possibilitando, assim, a utilização de estratégias para a configuração da reforma educacional concretizada de forma intensa na década de 1990.

2.1 O modelo burocrático e a organização da gestão escolar: o poder enquanto mecanismo de dominação

As considerações sobre o poder em Weber (1970) evidenciam um poder legítimo, normal, infalível e oriundo do contorno formal da organização, melhor dizendo, referia-se à estrutura hierárquica dos cargos e suas relações recíprocas. Segundo Weber (1970), a política incide na direção do agrupamento político denominado *Estado*, ou a influência que se desempenha nesse sentido.

Na concepção de Weber (1970), a política, necessariamente, abarca o conjunto de empenhos realizados propondo-se a participar do poder ou a influenciar a divisão do poder, seja entre estados ou no interior de um único estado e, para tanto, envolve o uso legítimo de violência física. O Estado, portanto, se diferencia de todo outro agrupamento político por se fundamentar na força, seu instrumento específico, ainda que não único. Weber (1970, p.61) refere-se a:

[...] uma relação de dominação do homem pelo homem [...] [na qual] [...] qualquer homem que se entrega à política aspira ao poder - seja porque o considere como instrumento a serviço da consecução de outros fins, ideais ou egoístas, seja porque deseje o poder 'pelo poder', para gozar do sentimento de prestígio que só o poder confere.

Nessa concepção, outra nuance mostra-se relevante: a da legitimação; e, para Weber (1970), o Estado somente pode existir sob a condição de que os homens dominados aceitem se submeter à autoridade consecutivamente reivindicada pelos dominadores. Assim, Weber (1970) dedicou uma parte substancial de sua obra para explicar o funcionamento das relações de poder e a natureza da autoridade.

De acordo com Weber (1974), a dominação incide na possibilidade de se deparar com obediência a uma ordem de determinado conteúdo entre pessoas dadas, ou seja, ela está pautada no fato de alguém mandar eficazmente em outra pessoa. Em consequência, a definição de poder em Weber (1974) não muito distinta da de dominação, significa a possibilidade de se impor a própria vontade, no interior de uma relação social, mesmo contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa possibilidade. Weber (1974) considera que a definição de poder é sociologicamente amorfa, visto que, em sua totalidade, as qualidades imagináveis de um homem e todas as possíveis podem alocar alguém em uma posição de impor sua vontade em uma determinada ocasião. Por isso, o referido autor considera que o conceito de dominação é mais necessário ao significar, apenas, a possibilidade de uma ordem ser obedecida, isto é, a dominação não possui toda espécie de possibilidade de se exercer o poder, estando mais imbricada com a autoridade. Com isso, Weber (1974) parece reconhecer a dominação como a demonstração mais relevante do poder em suas reflexões.

É interessante reconhecer que os tipos ideais de dominação apontados por Weber (1974) - a dominação tradicional, a dominação carismática e a dominação baseada na autoridade - se impõem pela legalidade, apesar de restringirem o seu conceito de poder. Em outra obra, Weber (1970, p. 57-58) descreve, detalhadamente, três razões internas que justificam esses três tipos de dominação:

[...] o 'poder tradicional', que o patriarca ou senhor de terras, outrora, exercia. Existe, em segundo lugar, a autoridade que se funda em dons pessoais e extraordinários de um indivíduo (carisma) – devoção e confiança estritamente pessoais depositadas em alguém que se singulariza por qualidades prodigiosas, por heroísmo o por outras qualidades exemplares que dele fazem o chefe. Tal é o poder 'carismático', exercido pelo profeta ou – no domínio político – pelo dirigente guerreiro eleito, pelo soberano escolhido através de plebiscito [...]. Existe, por fim, a autoridade que se impõe em razão da 'legalidade', em razão da crença na validade de um estatuto legal e de uma 'competência' positiva, fundada em regras

racionalmente estabelecidas ou, em outros termos, a autoridade fundada na obediência, que reconhece obrigações conformes ao estatuto estabelecido.

Weber (1970) defende uma estrutura de poder em seu âmbito político sendo concretizado mediante a força, o que significa ter possibilidade de propagação pela incorporação ou sujeição, confirmando, assim, a tese de poder por meio da dominação. Mesmo quando se trata de outros temas não relacionados diretamente com as relações de poder, como no caso da liderança, por exemplo, muito tem sido estudado acerca das qualidades e competências dos líderes, relacionando-as aos tipos ideais weberianos, como líder carismático, líder tradicional ou líder racional-legal.

Nota-se que, nas três dimensões do poder, discutem-se questões como a contestação por interesses e a constituição de grupos de interesses, as diversas formas de efetivação (influência, manipulação, coerção, autoridade formal, dentre outros), bem como a legitimação do poder. Sabe-se que o autor pertence a uma corrente estruturalista que limita as possibilidades de compreensão do poder em um sistema relacional mais amplo. Assim, pode-se considerar restrições nas formulações de Weber (1991), uma vez que defende o poder sob a expressão única da dominação em suas relações, encarando-o, apenas, como um bem, uma capacidade que é possuída e não exercida. É necessário aspecto mais abrangente no que concerne aos sistemas de dominação que permeiam os sistemas sociais.

No momento, é imprescindível compreender as origens da organização burocrática como forma de organização humana apresentando-se como estratégia de administração e dominação. Conforme Motta e Pereira (1984), a origem da organização burocrática remonta à época da Antiguidade, ou seja, às formações pré-capitalistas, quando o ser humano elaborou e registrou seus primeiros códigos de normatização das relações entre o Estado e as pessoas e destas entre si. No entanto, o modelo de burocracia presente nas sociedades modernas teve sua ascendência nas mudanças religiosas verificadas após o Renascimento. Vale salientar que, ao longo dos anos, a burocracia caracterizou-se como uma organização e/ou sistema de dominação ou de poder autoritário e hierárquico, baseando-se na racionalidade e no conhecimento administrativo.

Pode-se perceber que as organizações burocráticas¹³, desde a sua origem, retratam a reprodução do conjunto das relações sociais determinadas pelo sistema econômico

¹³ Cruz (2006, p. 03) descreve a origem da organização formal burocrática: “Seu surgimento se deu como forma de dominação estatal na antiga Mesopotâmia, Índia, Rússia, China e antigo Egito. Emergindo como mediação dos interesses particulares e gerais, pode ser caracterizada no modo de produção asiático, coordenando os esforços da sociedade, determinando maior divisão de trabalho, separando mais rigidamente a

dominante. Desse modo, a burocracia caracterizou-se como forma de organização humana que se baseou na racionalidade, na adequação dos meios às finalidades pretendidas, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance dos objetivos. No entanto, vale salientar que o aparecimento e a predominância das organizações industriais modernas, em meados do século XX, desencadearam o processo do capitalismo industrial. Ademais, é imprescindível destacar a materialização do Estado capitalista que intensificou as possibilidades de concretização da burocracia em diversos corpos sociais seja público ou privado. Esse Estado deve atuar sobre os corpos sociais de modo a torná-los fragmentados, homogêneos em sua divisão e promover uniformidade no isolamento de seus elementos para a concretização das decisões emanadas. De acordo com Poulantzas (2000, p. 60-61):

Esse Estado supõe necessariamente uma organização particular do espaço político sobre o qual exerce o poder. Estado (centralizado, burocratizado e etc.) instaura essa otimização e representa (Estado representativo) a unidade do corpo (povo-nação), fracionando-o em mônadas formalmente equivalentes (soberania nacional, vontade popular).

O Estado configurado no período pós-guerra destaca-se por ser centralizador e burocratizado. A Alemanha e a Inglaterra, nesse período, vivenciaram a implementação de Estado centralizador e burocrático, despontando nos mercados mundiais ao absorverem as diretrizes do universo capitalista. Essas transformações promoveram o desenvolvimento de distintos estudos na área das ciências sociais sobre a formação do Estado em diversas nações. Por isso, Weber (1970) procurou estudar as características gerais das organizações burocráticas. Para a compreensão da teoria burocrática, é necessário analisar as características contextuais que a tornaram um sistema dominante nas organizações. Segundo Cruz (2006, p. 04):

agricultura e o artesanato. Dá-se, então, a apropriação de poucos representantes da sociedade. No Egito, na antiga Mesopotâmia e na China, a água era controlada por funcionários do Estado que exerciam dominação sobre os camponeses, que eram incapazes de se organizar. Sua ideologia se mostra na divisão dos funcionários como portadores de símbolos, e não pelo conhecimento técnico e utilitário real”. Percebe-se que a organização burocrática, desde a sua origem centraliza suas preocupações no total controle do processo de trabalho, sendo a rigidez umas das marcas imponentes do modo de produção.

A burocracia surgiu em função de alguns aspectos, como a necessidade de métodos teóricos que possibilitassem uma abordagem global e integrada dos problemas organizacionais – tentativa que Taylor e Fayol exploraram em suas teorias, porém, com enfoques totalmente divergentes e incompletos, que se caracterizam, na maioria das variáveis, como a organização estrutural e do comportamento humano – da tendência de crescimento das organizações, que necessitariam de modelos bem definidos e aplicados a grandes estruturas, e do descobrimento das obras de Weber, que rapidamente foram aplicadas de forma prática, proporcionando as bases para a Teoria da Burocracia.

No intuito de conhecer as características da teoria burocrática, se faz necessário evidenciar o ideário weberiano. Weber (1991) destaca a relevância da burocracia moderna para a administração pública e apresenta como possibilidade de sucesso para a administração burocrática a utilização da racionalidade. Melhor dizendo, a administração burocrática significa a efetivação da dominação por meio do conhecimento racional. Weber (1991, p. 147) esclarece que a dominação burocrática significa:

1. a tendência ao nivelamento no interesse da possibilidade de recrutamento universal a partir dos profissionalmente mais qualificados;
2. a tendência à plutocratização no interesse de um processo muito extenso de qualificação profissional (frequentemente quase até o fim da terceira década da vida);
3. a dominação da impessoalidade formalista: *sine ira et studio*, sem ódio e paixão, e, portanto, sem ‘amor’ e ‘entusiasmo’, sob a pressão de simples conceitos de dever, sem considerações pessoais, de modo formalmente igual para ‘cada qual’, isto é, cada qual dos interessados que efetivamente se encontram em situação igual – é assim que o funcionário ideal exerce seu cargo.

Nesse sentido, a racionalidade administrativa deve orientar as ações dos que exercem os cargos. As normas e os regulamentos organizam as tarefas exercidas na administração burocrática. Os funcionários concentram suas ações no controle e na garantia da permanência do poder do Estado. Permitem que a administração burocrática atinja o grau máximo de rigor e formalismo ao definirem suas tarefas mediante registros dificultando, assim, desvios ou possíveis equívocos no desenvolvimento das atividades administrativas. Segundo Weber (1991, p. 145):

A administração puramente burocrática, portanto, a administração burocrático-monocromática mediante documentação, considera do ponto de vista formal, é, segundo toda a experiência, a forma mais radical de exercício da dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade – isto é, calculabilidade tanto para o senhor quanto para os demais interessados –, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas as espécies de tarefas.

A dimensão conceitual de burocracia que possui maior repercussão é a proposição clássica de Weber, concebendo a burocracia como forma de dominação racional-legal. Vale salientar que ele considera a burocracia como o padrão mais eficiente da administração. Tragtenberg (1980, p. 139), interpretando o pensamento de Weber (1991), afirma: “A burocracia para ele é um tipo de poder. Burocracia é igual à organização. É um sistema racional em que a divisão de trabalho se dá racionalmente com vista a fins. A ação racional burocrática é a coerência da relação de meios e fins visados”. Esse conceito considera a burocracia como dominação, sendo cada vez mais próxima dos fenômenos necessários tradicionalmente nas organizações públicas. Cabe enfatizar que o principal modelo referente aos estudos e às pesquisas, nesse campo de conhecimento, é dado pela análise do tipo ideal propugnado por Weber (1991). Nessa perspectiva, Matos (1979, p. 22) analisa a ênfase dada por Weber (1991) à concepção burocrática como sendo a mais completa na teoria da administração.

Max Weber, sociólogo alemão, o maior teórico da burocracia liga o conceito de burocratização às exigências decorrentes da grande dimensão atingida pela estrutura organizacional e a grande complexidade que caracteriza suas responsabilidades. Para justificar a superioridade da burocracia, sobretudo as formas historicamente conhecidas de administração, Weber alinhou fatores tais como: estabilidade, previsibilidade de resultados e magnitude e controle das operações.

Nesse sentido, pode-se dizer que o tipo ideal weberiano se tornou a principal fonte inspiradora da maioria dos estudos no que concerne à organização administrativa, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Estabelece-se de acordo com concepções do modelo weberiano o modelo de gestão burocrático, com algumas características, dentre as quais, pode-se destacar: atividades conduzidas por normas escritas, formalismo, divisão do trabalho horizontal e vertical, cargos estabelecidos de forma hierarquizantes, regras e

normas técnicas para desempenho de cada cargo, seleção de pessoal realizada por meio do mérito, impessoalidade, separação entre propriedade e administração (TRAGTENBERG, 1980).

No plano administrativo, a gestão pública em desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial baseava-se no modelo burocrático de administração, embasado na teoria weberiana, uma vez que o denominado modelo burocrático weberiano pautava-se em princípios como a impessoalidade, neutralidade e racionalidade do poder governamental (ABRUCIO, 1997). Tal modelo conduzia à formulação de um aparato administrativo estatal que primava por processo rígido (sistemas de normas e regulamentos), desenvolvido por pessoal altamente especializado, que ocupa cargos organizados por meio de hierarquização expressando limites de autoridade previamente definidos. De modo geral, a teoria burocrática possui características essenciais, tendo como foco o processo administrativo e a efetivação de resultados. Dessa forma, é necessário intensificar as características do modelo burocrático. Pereira (2003, p. 28), de maneira sintética, destaca as características do modelo burocrático na realidade brasileira:

A burocracia atenta para os processos, sem considerar a alta ineficiência envolvida, por que acredita que este seja o modo mais seguro de evitar o nepotismo e a corrupção. Os controles são preventivos, vêm a *priori*. Entende, além disso, que punir os desvios é sempre difícil, para não dizer impossível; prefere, pois, prevenir. A rigor, uma vez que sua ação não tem objetivos claros – definir indicadores de desempenho para as agências estatais é tarefa extremamente difícil –, não tem outra alternativa senão controlar os procedimentos.

Em sua essência, a administração burocrática possui características que, na ocasião, atendiam aos anseios imediatos necessários ao controle das ações da gestão pública. A impessoalidade passou a ser essencialmente exercida com o intuito de impor a hierarquização dos cargos, auxiliando o controle e o formalismo dos procedimentos administrativos. Desse modo, a impessoalidade merece destaque, uma vez que permite aos possuidores dos cargos não considerar as pessoas, mas desenvolver suas funções com o intuito de sustentar e aperfeiçoar a eficiência administrativa. Para Castro (2007, p. 120), os:

[...] administradores do modelo burocrático devem ser profissionais e, antes de mais nada, especialistas: homens especialmente treinados para

exercer diversas funções criadas pela divisão do trabalho, os quais geralmente devem ter um diploma e/ou experiência para poder ocupar um cargo.

Assim, pode-se constatar que o administrador burocrático não domina tampouco acompanha os meios de produção, mas, apenas, exerce sem desvios suas funções, administrando em nome de terceiros com fidelidade ao cargo. No interior do modelo burocrático, o administrador é um especialista intensamente treinado para alcançar a eficiência administrativa, devendo agir de modo a evitar os erros e refutar envolvimento afetivo. Tragtenberg (1980, p. 139), considerando o pensamento de Weber (1991), descreve a relação profissional entre os que possuem cargos e o meio de produção:

[...] a administração burocrática para Weber apresenta como notas dominantes a especialização, o fato de constituir-se em profissão e não em honraria; a separação do administrador dos meios de administração, a fidelidade impessoal ao cargo, a remuneração em dinheiro. A nomeação do burocrata é sempre feita por autoridade superior a ele, e sua atividade constitui carreira que finda com sua aposentadoria do serviço.

A impessoalidade formalista utilizada pelo administrador é orientada por normas registradas e racionais que determinam, de forma precisa, as relações de mando e obediência para conduzir as ações ao fim almejado. A hierarquização é o modelo que define os cargos por meio de uma administração intensamente planejada e organizada. Por consequência, existe uma definição rígida de autoridade vertical (com competências funcionais fixas) e uma divisão do trabalho horizontal de maneira que o processo de departamentalização seja claramente percebido. As ações empenhadas pelo administrador devem ter apenas como foco a execução utilitarista de suas tarefas administrativas. Diante disso, o administrador burocrático deve desempenhar seu cargo por intermédio do controle dos processos administrativos para que ocorra a efetivação do poder exercido e o consequente sucesso da ação administrativa planejada.

A organização burocrática chega à escola brasileira interferindo em sua gestão como um todo, alcançando o nível administrativo e pedagógico, bem como sua relação com a sociedade. A imposição de funções próximas das instituídas nas empresas capitalista marca a administração escolar, particularmente a partir dos anos de 1930, no contexto do Estado

Novo. Sander (2007, p. 27-28, grifos do autor) contextualiza a predominância da fase organizacional na administração da educação brasileira, enfatizando os regulamentos para o controle da organização da educação brasileira:

A efervescência política e intelectual que marcou o começo do século XX – desde a I Guerra Mundial até a Revolução de 1930, passando pela Grande Depressão no final da década de 1920 – manifestou-se também no setor público e na educação, dando início a numerosos movimentos reformistas na administração do Estado e na gestão da educação. No campo da educação, essa efervescência intelectual se materializou na fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, no Rio de Janeiro. A partir de então, a pedagogia tradicional daria crescente espaço à pedagogia nova, que desembocaria na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Nesse contexto, a educação é organizada e regulada por normas legais rígidas, e os traços da burocratização se apresentaram na escola de maneira acentuada. A organização da educação passa a ser baseada na perspectiva burocrática em que a racionalidade penetra na escola e influencia o processo pedagógico. No processo educativo, há uma grande predominância da administração burocrática presente na separação entre a concepção e a ação, o que deu origem às funções especializadas no seu interior, sendo alguns responsáveis em conceber, teoricamente, o ensino; e outros, em executar aulas. De maneira mais ampla, Thurler (2001, p. 28, grifos do autor) expõe a influência da lógica burocrática no processo educativo:

[...] a lógica burocrática é fortemente *interiorizada* pelos atores; ela influencia a maneira pela qual eles percebem seu papel seu estatuto, sua zona de autonomia, a divisão do trabalho, as relações de poder, a gestão dos processos da mudança, os mecanismos de controle. Na maioria dos casos, esse modo de organização foi de tal maneira absorvido que a mais forte tendência consiste em confundi-la com a escola: os atores não imaginam poder funcionar de outro modo, não percebem que a organização do trabalho existente é o resultado de uma construção social, com sua parte de arbitrário.

Verifica-se que a escola passou a orientar suas ações conforme a lógica burocrática, primando pela organização rígida baseada na normatização de ações. Há uma ênfase

extrema na compartimentarização do saber e especializações das funções, e uma fortificação da pedagogia pragmática, no intuito de oferecer soluções de natureza técnica para resolver os problemas educacionais. Os adeptos da organização burocrática acreditavam ser impossível pensar em outro modelo de organização, visto que poderia acarretar consequências graves, comprometendo a qualidade do ensino. Nessa compreensão, acreditava-se que pensar em organização estava diretamente relacionada à concepção burocrática. Nessa perspectiva, desenvolve-se a corrente pragmática no intuito de solucionar os problemas da organização do ensino. Segundo Sander (2007, p. 29):

[...] O pragmatismo trouxe para o campo da gestão da educação as potencialidades das doutrinas norte-americanas de William James (1909) e John Dewey (1916) para explicar o valor das orientações pedagógicas em termos de satisfação e utilidade prática. No entanto, é preciso destacar que o pragmatismo pedagógico teve que enfrentar a força da tradição do direito administrativo romano no Brasil, que continuou presente durante toda a fase organizacional e se estende até os dias de hoje.

Nesse sentido, transferem-se os mecanismos de divisão do trabalho das empresas para a organização da gestão da educação e da escola, em que os sujeitos e o ensino seguem a lógica burocrática fundamentada em procedimentos rígidos por meio do controle dos processos de trabalho, particularmente do professor, e tratamento padronizado no que concerne aos alunos. Houve um excessivo processo de hierarquização das funções no espaço escolar por intermédio da verticalização dos comandos, em que os donos dos cargos (representada pela equipe dirigente) impõem as tarefas educativas para legitimar as suas posições na atividade de mando. De acordo com Lück (2008, p. 88-89):

[...] Na medida em que há a acentuação da burocratização, ocorre acentuação da hierarquização, associada à criação de níveis de burocratas, cujas responsabilidades maiores se tornam as de atuarem como ‘zeladores’ de normas e regulamentos estabelecidos e legitimam a sua posição e o seu trabalho. Hierarquia pressupõe um poder de influência unidirecional, de cima para baixo e de fora para dentro.

Nesse caso, o dirigente educacional na figura do diretor impõe as normas e regulamentos que devem orientar o processo de organização da escola, cabendo ao professor

e aos demais executá-los. A escola torna-se permeada por forte hierarquização o que caracteriza a organização burocrática, sendo exercida mediante a racionalidade e impessoalidade da administração escolar. Essa racionalidade e impessoalidade eram tidas como possibilidade para resolver os problemas organizacionais e administrativos. Thurler (2001, p. 28) confirma a hierarquização no processo de burocratização imposto à organização da escola:

[...] ele racionaliza o trabalho com base em procedimentos padronizados, decididos pelas autoridades ou prescritos por especialistas; permite aos professores concentrarem-se no trabalho pedagógico em classe, sem ter de se preocuparem com problemas administrativos; define de maneira clara e estável as tarefas de uns e de outros, o que permite eximir-se do reajustamento constante que seria exigido por uma análise aprofundada das relações entre as necessidades e os recursos. Protege a totalidade dos atores, definindo claramente as margens de manobra de cada um, o que coloca um freio nas tentativas de tomada de poder daqueles que não possuem autoridade formal; protege os direitos de uns e de outros e permite decidir em caso de conflito.

Com base nesses comentários, os arranjos formais prescritos na organização da escola promove uma comodidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico ao definir, rigidamente, as tarefas de cada sujeito dentro do processo educativo. O controle desse processo não permite que os envolvidos tenham poder de decisão nas questões administrativas, pois os que detêm a autoridade formal definem as normas, cabendo aos demais segui-las rigorosamente. Desse modo, os conflitos necessários ao desenvolvimento do processo educativo são reprimidos, uma vez que existe um padrão de formalidade, em que os detentores dos cargos não permitem questionamentos das normas estabelecidas.

De modo geral, mesmo reconhecendo a contribuição da administração pública burocrática na superação do patrimonialismo e na organização do Estado moderno, Pereira (2003) critica sua rigidez e ineficiência. Indicando-a como vítima do corporativismo dos funcionários públicos, é possível considerar que a administração weberiana tenha sido intensamente questionada em virtude de ser avessa a inovações, visto que houve intensas modificações devido ao desenvolvimento dos avanços científicos e tecnológicos, modificando as necessidades sociais, econômicas e políticas da sociedade. A concepção de dominação é, portanto, própria, a toda ordem administrativa existente até os dias atuais. No entanto, a administração burocrática exerce a dominação de forma racional, subsidiada por

parâmetros rigorosamente formal e legal. A definição de Weber (1974) de burocracia remete a uma forma racional de administração, necessária para obter a obediência de um grupo de pessoas. Em suma, é válido dizer que a burocracia é uma estrutura administrativa racional de dominação.

De modo mais amplo, a lentidão excessiva da burocracia, a ausência de sensibilidade para responder às novas e diversas demandas da sociedade, sua restrita cordialidade no atendimento ao público e o alto custo da administração estatal formavam uma nova frente de ataque à organização do Estado. Forma-se uma situação favorável à ideia de reformar com urgência o Estado. Uma de suas ideias mais polêmicas refere-se à adequação das concepções da burocracia weberiana, devido a sua incapacidade em responder às necessidades de um Estado ágil e eficiente no contexto da globalização econômica, que se inicia, mundialmente, nos países europeus em meados dos anos de 1970 e 1980. Nesse período, vivencia-se no mundo o processo de reestruturação produtiva (superação do modelo taylorista/fordista pelo flexível) e hegemonia do ideário neoliberal exigindo outras possibilidades de organização da sociedade, bem como da escola. No entanto, as diretrizes difundidas pelo modelo burocrático não são abandonadas e sim (re)configuradas para atender às novas demandas sociais, econômicas e políticas. Desse modo, o modelo burocrático não atendia, de maneira ampla, às inovadoras necessidades sociais, bem com a organização da gestão da escola que, nessa realidade, deveria ser norteadas pelos princípios de produtividade, eficiência e eficácia.

2.2 O modelo gerencial: novas diretrizes para a gestão educacional

Em meados da década de 1930, foi defendida a proposta de intervencionismo do Estado contrariando os princípios clássicos do liberalismo econômico, que tinha como foco o Estado Mínimo. Proporcionou a base para a formulação do Estado do Bem-Estar, que, tinha, principalmente, como objetivo principal garantir as necessidades básicas da população, como saúde, educação, previdência social e habitação, proposição feita desde a crise de 1929. Ao considerar a dimensão do *Welfare State*, Farah (1995, p. 19) diz que:

[...] consolidou-se nos países centrais o *Welfare State*, assumindo o Estado a responsabilidade pelo bem-estar dos cidadãos, através da implementação de diversas políticas ligadas à esfera da reprodução. Assim, em diversos graus e sob distintas modalidades, desenvolveram-se políticas em áreas

com Previdência Social, Educação, Saúde, Habilitação, Cuidado à Criança, Transporte, etc. Estas políticas significaram a introdução, em sociedades de mercado, da garantia de direitos sociais básicos, atenuando os efeitos da desigualdade resultante da inserção de cada cidadão no mercado de trabalho.

Vale salientar que o Estado Providência (termo utilizado na França) foi resultado da segunda metade da II Guerra Mundial e especificamente da crise de 1929 (grande depressão econômica). O *Welfare State* surgiu como resposta para o que se vivia na Europa – crise econômica e necessidade de reformulação do Estado enquanto promotor de políticas sociais. É imprescindível destacar que o contexto histórico marca a formação do *Welfare State* com ênfase para: a própria organização da classe operária, enfraquecimento da elites pelas guerras mundiais, guerra fria, fordismo, dentre outros. Esse contexto concretizou-se nos países da Europa Ocidental no transcurso do período de ascensão e expansão capitalista no pós-guerra – 1945 a 1973. Rosavallon (1981, p. 26) explica a causa da consolidação do Estado-providência:

A dúvida sobre o Estado-providência não pode, portanto, ser entendida unicamente do ponto de vista da regulamentação dos equilíbrios econômicos que o regem. Não é apenas a extensão do Estado ou o peso das despesas sociais que está em causa. Esta dúvida manifesta um abalo muito mais profundo: são as relações da sociedade com o Estado que são objetos de uma interrogação. Se há crise, é neste sentido.

Nessa perspectiva, Rosavallon (1981) apresenta o colapso e a crise do Estado-providência, no Estado moderno. Traz ideias inovadoras, fazendo uma análise diferenciada da crise, o que o diferencia dos argumentos clássicos que viam, como causas fundamentais, questões apenas econômicas. Portanto, Rosavallon (1981) vê, no Estado-providência, uma crise social e política, sendo o maior desafio para sua superação a necessidade de um novo contrato social entre indivíduos, grupos e classes. Assim, as questões econômicas influenciam na crise do Estado, no entanto a relação entre o Estado e a sociedade é fator preponderante.

Por volta de 1970 e, particularmente, nos anos de 1980, as instituições governamentais dos países mais industrializados efetuaram modificações enfáticas nas estruturas e nas atribuições do Estado, estabelecendo novas relações entre o Estado e a Sociedade. Além

disso, os países que tinham burocracias bem formuladas e consolidadas, como a França e a Suécia, atingiram reformas bem abrangentes em suas estruturas estatais. Em alguns casos, como na Nova Zelândia, as transformações foram bastante profundas, a ponto de modificar, substancialmente, o setor público (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004).

Nesse contexto, o modelo tradicional burocrático de Estado¹⁴ imergiu em profunda crise, já que, nos anos de 1980, ele deveria aprender a fazer mais com menos e se tornar mais flexível. A alternativa encontrada para melhorar sua eficiência foi incluir, na administração pública, mecanismos gerenciais, provenientes da iniciativa privada. A administração pública ao ser acusada de ineficiente devido à falta de competição – o que acabaria provocando o atendimento somente dos interesses dos burocratas – decidiu-se introduzir mecanismos de mercado, ocorrendo, assim, uma pressão direta para as organizações que deveriam implantar uma nova ordem posta à sociedade (ABRUCIO, 1997). Os estudos do CLAD¹⁵ (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006, p. 29) demonstram as ineficiências postas ao modelo burocrático:

A exacerbação do corporativismo, o incremento da lógica de busca de benefícios particulares entre os políticos e os funcionários públicos, além do insulamento burocrático causado pela concepção tecnocrática de boa parte da alta burocracia pública, foram fenômenos que cresceram no final da década de 1960 e início da década de 1970, pondo em risco o princípio de responsabilização dos governantes perante a sociedade.

Devido aos sérios entraves financeiros enfrentados pelo Estado, foi quase inevitável a redução dos gastos públicos qualquer que fosse a ideologia do governo no poder (ABRUCIO, 1997). O alcance da vitória dos governos de perfil neoliberal em países de posição estratégica no mundo – os conservadores na Grã-Bretanha, em 1979, e os republicanos nos Estados Unidos em 1980 –, atuou como um catalisador político, criando condições para acelerar a reforma do Estado e contestar o antigo consenso social do Estado do Bem-Estar (ABRUCIO, 1997). Diante de novas ideologias, a ideia central era combater o

¹⁴ No estudo, entende-se o Estado como “uma condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (POULANTZAS, 2000, p. 131). Desse modo, o Estado possui base material que pode ser percebida nas relações entre os sujeitos no processo de luta de classes. Por isso, Poulantzas (2000) analisa o arcabouço institucional do Estado, referindo-se às relações capitalistas de produção e à divisão social do trabalho. Ainda, insere a discussão do Estado relacionando aos conceitos de dominação e luta política.

¹⁵ Esse Centro é responsável por estudos desenvolvidos por um Conselho Científico com o intuito de compreender os direcionamentos da Administração pública nos países da América Latina.

gigantismo estatal e o excesso de gastos públicos, indicando, para isso, uma alternativa que consistia em uma drástica redução do Estado por meio das políticas de privatização, associada ao esforço para “restaurar a primazia do livre mercado nas decisões relativas à alocação de recursos” (DINIZ, 1997, p. 178).

Na dimensão econômica, o Estado exercia uma política, excessivamente, intervencionista em setores considerados estratégicos e essenciais, como telecomunicações e petróleo (ABRUCIO, 1997). Evidencia Abrucio (1997) quatro fatores socioeconômicos caracterizando-os como os principais motivos da crise do Estado. O primeiro deles foi a crise econômica mundial emergida com o choque do petróleo, em 1973, e intensificada ao longo dos anos de 1980. A economia mundial enfrentou um grande período recessivo e o Estado, uma grave crise fiscal, perdendo sua condição de autossustentação. O segundo foi a crise fiscal com o enfraquecimento do modelo do Estado centralizador e burocrático. Nesse contexto, os governos não tinham mais como pagar seus débitos. Por outro lado, os contribuintes não teriam condições de pagar mais tributos – principalmente nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha – considerando, ainda, que a população não obtinha uma relação direta entre cobrança de mais impostos e serviços públicos mais eficientes. O terceiro fator a agravar os problemas do Estado foi sua situação de *ingovernabilidade*. O Estado sobrecarregado de atividades e com recursos insuficientes para concretizá-los, ainda se encontrava acuado diante de pressões de grupos de interesses, usuários dos serviços públicos e beneficiários de relações neocorporativistas; assim, os governos tornaram-se inaptos para resolver os seus problemas. O documento do CLAD (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006, p. 19) assim, resume os fatores que culminaram na reforma do Estado:

A crise fiscal do Estado, as transformações operadas pela globalização e pela Terceira Revolução Industrial, somadas ao acúmulo de atividades executadas de forma monopolista pelo governo e à crescente insatisfação dos cidadãos em relação à qualidade dos serviços públicos, criaram as condições estruturais que conduziram a diferentes processos de reforma administrativa. O impulso político foi dado pelo mundo anglo-saxão, mais intensamente pela Grã-Bretanha, sob o comando de Margaret Thatcher e de seu discurso baseado no lema *rolling back the State*.

Por último, Abrucio (1997) destaca a globalização e a evolução tecnológica que influenciaram a lógica do setor produtivo e, consequentemente, do Estado. Os Estados

nacionais perderam parcela significativa do poder de determinar políticas macroeconômicas, na medida em que se tornou difícil controlar os fluxos financeiros e comerciais, pois aumentava, cada vez mais, o poder das multinacionais. Em face da competição globalizada, o Estado viu-se pressionado a reduzir impostos e a participar na regulação do mercado de trabalho. Em consequência, instaurava-se um Estado frágil e com recursos parcos.

Os motivos dessas transformações são atribuídos, de modo especial, ao custo, à grandeza e às diversificações que o setor público assume com o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*). Nessa concepção, a administração pública gerencial passa a ser identificada como nova administração pública, desenvolvendo-se como o modelo ideal para o gerenciamento do Estado reformado. Essa administração caracteriza-se pela necessidade de adequação ao diagnóstico da crise do Estado realizado pela aliança social liberal e por seu ajustamento em relação às indicações do Consenso de Washington¹⁶ para os países latino-americanos. Por consequência, a administração pública gerencial surgiria como resposta à insuficiência da administração burocrática diante do aumento das funções econômicas e sociais do Estado, do desenvolvimento científico-tecnológico e da internacionalização do capital (ABRUCIO, 1997).

Vale reforçar que a necessidade da reforma do Estado devido a sua crise promoveu a formação de diversas críticas à burocracia, particularmente a Weberiana, a qual imperava, até então, na esfera política e administrativa do setor público. Ocorriam os questionamentos de natureza político-administrativa em torno da eficiência do Estado em relação ao gasto público, da transparência e da responsabilização (*accountability*) da burocracia pública, tal como as transformações tecnológicas do processo de trabalho e o desemprego crescente (ABRUCIO, 1997). A expressão *accountability* significa *responsabilização* que se configura como importante categoria de análise direcionada para a instrumentalização de ações e

¹⁶ O termo *Consenso de Washington* foi atribuído numa conferência realizada em Washington, em 1989, para discutir as principais diretrizes de uma política econômica que deveriam ser implementadas nos países da América Latina. De maneira resumida, Almeida Filho (2003, p.105) expõe a repercussão do evento e suas principais diretrizes: “[...] a realização da conferência organizada pelo Instituto de Economia Internacional em 1989, em Washington, evento no qual um trabalho apresentando por John Williamson – Senior Fellow do mesmo instituto – acabou por cunhar a expressão ‘Consenso de Washington’, para expressar um conjunto de pontos de política econômica que deveriam ser adotados pelos países da América Latina e Caribe, na visão das instituições multilaterais sediadas naquela cidade. É possível registrar pontos em comum entre as sugestões de política econômica elaboradas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a síntese do ‘Consenso de Washington’. Dentre esses pontos, os mais relevantes e que ganharam peso na estratégia da CEPAL são a disciplina e a reforma fiscal, a competitividade real pela via do mercado, com abertura de mercado e ampliação de exportações, e a circunscrição do Estado ao papel regulador”. Pode-se perceber que o *Consenso de Washington* foi um dos eventos que tinha o intuito de implementar reformas propostas pelo ideário neoliberal, destacando algumas indicações normativas da política econômica dentre as quais destacam-se: disciplina fiscal, prioridades no gasto público, reforma tarifária, liberalização financeira, taxa de câmbio, liberalização comercial, investimento direto externo, privatização, desregulamentação e direitos de propriedade (ALMEIDA FILHO, 2003).

programas de reorganização do setor público. Tem sentido direto como o termo de governança e governabilidade. Para Pereira (1997, p. 86), o objetivo fundamental:

[...] em qualquer regime democrático é aumentar a ‘responsabilização’ (*accountability*) dos governantes. Os políticos devem estar permanentemente prestando contas aos cidadãos. Quanto mais clara for a responsabilidade do político perante os cidadãos, e a cobrança destes em relação ao governante, mais democrático será o regime.

Nessa perspectiva, o termo responsabilização representa o compromisso político dos governantes em realizar ações responsáveis e, no que se refere aos governados, a possibilidade de contestar o poder político. Faz-se necessário, no momento, compreender o surgimento da administração pública gerencial para analisar os efeitos que promoveram a possibilidade de sua superação no interior da própria crise do Estado. Pereira (2003, p. 28) evidencia que:

A administração pública gerencial emergiu na segunda metade deste século como resposta à crise do Estado, como modo de enfrentar a crise fiscal, como estratégia para reduzir o custo e tornar mais eficiente a administração dos imensos serviços que cabiam ao Estado e como um instrumento de proteção do patrimônio público contra os interesses do *rent-seeking* ou da corrupção aberta. Mais especificamente, desde a década de 60, ou pelo menos desde o início dos anos 70, cresceu a insatisfação, amplamente disseminada, com relação à administração pública burocrática.

A administração gerencial da administração pública refere-se ao desenvolvimento da cultura gerencial nas organizações e na prestação de serviços públicos, orientada pelos valores da eficiência e da qualidade, mantendo sua direção no cidadão usuário. Desse modo, o advento da gestão gerencial no contexto interno do Estado se manifesta por um movimento em que a legitimidade de sua atuação se subordina crescentemente aos fundamentos lógicos da racionalidade econômica orientada pelas organizações mercantis (ABRUCIO, 1997). A alternativa administrativa básica torna-se a definição de metas e o controle *a posteriori* dos resultados alcançados. Os gerentes responsáveis têm maior autonomia, flexibilidade e responsabilidade, utilizando instrumentos de gestão típicos dos negócios privados, tornando-se cada vez mais empresariais. As orientações da administração gerencial também incluem a

descentralização da execução de serviços para agências autônomas, regidas por contratos de gestão, bem como a instituição de áreas e de instrumentos competitivos de quase-mercado, copiando a reforma britânica. Em suma, a administração pública foi caracterizada pela terceirização dos serviços auxiliares, tais como: limpeza, transporte, vigilância e processamento de dados, dentre outros (PEREIRA, 2003).

Nessa perspectiva, uma das primeiras alternativas apontadas para a superação da crise do Estado intervencionista foi o estabelecimento de parcerias entre o setor público e o privado, o que conduz ao crescimento do chamado setor público não-estatal. Outra questão que deve ser ponderada, quando se fala em Reforma do Estado, é o anacronismo existente entre o Estado centralizador, produtor, prestador de serviços e excessivamente burocratizado, e a nova dinâmica do capitalismo internacional. Segundo Pereira (2003), outra possibilidade de compreender a reforma do Estado é entendê-la como um processo de criação e transformação de instituições com o intuito de solucionar os problemas de *governança e governabilidade*, dois conceitos de extrema importância dentro da lógica da reforma, uma vez que correspondem às dimensões política e administrativa da mesma. O primeiro refere-se à capacidade de o governo administrar os assuntos do Estado, ou seja, as possibilidades do Estado concretizar as transformações necessárias. Frischtak (apud GAETANI, 1998, p. 90, grifo do autor) conceitua de maneira ampla o termo.

Governance refere-se a capacidade, assim como governo refere-se a abrangência. *Governance* é a quantidade dinâmica de governo, este último entendido como as normas, processos, instrumentos e instituições que conformam o aparato estatal. *Governance* é também a faculdade de dirigir, que é manifestada na condução das políticas. Mais importante, porém, é o fato de *governance* se referir ao poder. Enquanto o conjunto de instituições de governo é intrinsecamente destituído de poder, sendo, de fato, consumidor de poder, *governance* refere-se precisamente à capacidade de gerar, de desenvolver o poder da sociedade; e o exercício da governança (*governance*) é, antes de tudo, o exercício do poder estatal.

Ao analisar o conceito de *governance*, deve-se considerar a capacidade de o governo tomar decisões que orientem, de maneira profícua, as ações públicas, devendo-se organizar a implementação e o desenvolvimento, mecanismos de controle. O segundo conceito, governabilidade, representa a utilização de práticas e estratégias (sejam técnicas/administrativas ou financeiras) que os sujeitos utilizam para controlar (ou governar) a si mesmo e/ou aos outros, refere-se, assim, às condições de legitimidade das políticas

sociais. Para Peters, Marshall e Fitzsimons (2004) o termo governabilidade expressa limitações e condições de atuação da ação estatal.

A governabilidade diz respeito a criticar, problematizar, inventar, imaginar e mudar a forma do pensável. A governabilidade é a relação entre o *self* e ela mesma, relações interpessoais que envolvem certo grau de controle e orientação, relações entre instituições sociais e comunidade. A noção de governabilidade é, então, contraposta a concepções estatizantes de poder (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 80),

Diante desses conceitos, percebe-se que possuem uma importância crucial para a compreensão da reforma do Estado, uma vez que auxiliam o entendimento das estratégias utilizadas pelo poder público para superar as suas dificuldades administrativas. É ainda possível destacar a concepção de Gete, (2001, p. 40) sobre a governabilidade:

La gobernabilidad supone además una reacción y una reafirmación de La perspectiva política, y de su reorientación y actualización frente a La visión monetarista, eficientista e individualista del neoliberalismo e los años setenta y ochenta del gobierno y de la gestión pública. Los valores del pluralismo, participación, representatividad plena, decisiones políticas reflexivas y participadas, solidaridad, equidad, ética, responsabilidad y eficacia, se van a contraponer a los anteriores y van a postularse como propios. Por otro lado, la gobernabilidad no se va a debatir, sino que se va a negociar y a consensuar. El grado de gobernabilidad va a estar sobre todo em función del ámbito mayor o menor de acuerdo, y de la amplitud de la representatividad participante em esse acuerdo.

De modo geral, os conceitos apresentam uma relação de completude, já que se referem às possibilidades de análise que a administração pública pode desenvolver considerando várias vertentes seja de capacidade, estratégias, abrangências e orientação das ações públicas estatais. Melhor dizendo, representam probabilidades reais de superar os impasses que comprometem as ações governamentais, tendo como foco o compartilhamento de responsabilidades. Osborne e Gaebler (1994), descrevendo a experiência dos Estados Unidos, salientam que se faz necessário implementar uma nova forma de pensar a produção de políticas, a qual deve estar diretamente vinculada à satisfação dos usuários e à participação da comunidade.

Dentro desse contexto, surge a necessidade de implementação de uma Nova Gestão Pública que apresenta como principais aspectos, dentre outros:

uso extensivo de contratos escritos e acordos de desempenho; contratos de trabalho de curto prazo; sanções e recompensas econômicas; redução em múltiplas formas de responsabilidade; separação institucional da agência de financiamento do provedor; e orientação de cima-para-baixo” (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p.81).

Como Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p. 82) afirmam que o gerencialismo é um dos elementos essenciais numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais, o qual pode ser visto como o centro de uma racionalidade autônoma de governo que: “[...] especifica a população a ser governada como cidadão ‘autônomo’; [...] identifica uma racionalidade de governo que não depende de princípios externos; e [...] nos fala que os indivíduos devem ser governados com base no suposto contrato social.” Por consequência, a organização da gestão pública deve ser direcionada visando à responsabilização da população na condução das políticas públicas de modo geral. No entanto, o poder decisório ainda emana dos governos centrais e cabe à população o acompanhamento e execução das políticas públicas.

De modo mais amplo, Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p. 83) consideram que o “neoliberalismo”¹⁷ representa um discurso substancial de governança, precisamente potente por causa de sua capacidade de combinar a economia, o social e a política em nome da escolha racional como princípio de legitimidade”. De modo específico, Gete (2001) evidencia as propostas da Nova Gestão Pública, e, dentre elas, merecem destaque: diminuição do tamanho do setor público, descentralizar as organizações, ampla hierarquização, descentralizar as reducción del tamaño del sector público, descentralizar las organizaciones, jerarquías aplanadas, ruptura del monopolitismo y especilización, desburocratización y competencia, dismantelar la estructura estatutaria, clientelización, evaluación, cambiar la cultura. Essas propostas direcionam a organização das políticas públicas tendo, como foco, a descentralização, flexibilização e compartilhamento de

¹⁷ Firma-se o ideário neoliberal que difundiu as ideias de diminuição da intervenção do Estado e nas relações de mercado, privatizações, desregulamentação da economia, combate ao sindicalismo, redução dos gastos públicos nas políticas sociais (ANDERSON, 1995). Nesse sentido, o neoliberalismo combatia o Consenso Keynesiano, que defendia o Estado de Bem-Estar Social e primava pelos direitos sociais da classe trabalhadora (ANDERSON, 1995, p. 10). O neoliberalismo coloca em supremacia o mercado, apresentando-o como mecanismo de eficiência, de riqueza e de justiça (MORAES, 2002).

responsabilidades com a comunidade. A incorporação das diretrizes do modelo da Nova Gestão Pública permitiu outros direcionamentos às políticas públicas procurando um parcial rompimento com as diretrizes da organização burocrática. Sobre a gestão pública, Gete (2001, p. 32) resume:

La NGP aboga por um estado más flexible y descentralizado que sustituye el control jerárquico por la rendición de cuentas directamente ante la ciudadanía. La idea de la participación directa del ciudadano em la provisión de servicios, que está presente em muchas de sus propuestas, no es simplemente uma posición estratégica. La participación se basa en la convicción de que produce resultados muy superiores en el campo social a outro modelos organizacionales de corte tradicional como los burocráticos y los paternistas. Las ideas que dominaron la gerencia durante casi todo el siglo asociaban gerencia de calidad com aspectos como organigramas precisos, división de funciones, manuales de cargos, descripción de tareas detalladas, procedimientos y formularios.

Para a compreensão mais ampla da repercussão do modelo gerencial na administração pública, Abrucio (1997) apresenta uma classificação, a partir dos seus principais objetivos, da relação com a sociedade e segundo a ordem cronológica de formação. Assim, o primeiro movimento, que foi denominado gerencialismo puro, tinha como objetivo básico a preocupação com a eficiência (produzir mais com menos), economia e produtividade, pretendendo sensibilizar, dessa forma, os contribuintes de impostos. Em seguida, surge o movimento do *New Public Management* (de orientação mais liberal, modelo adotado pela Inglaterra no transcurso do governo da Primeira Ministra Margareth Thatcher, em 1979), que incorpora a ideia da efetividade e da busca da melhoria da qualidade dos serviços, enfatiza a flexibilidade da gestão na perspectiva de atender aos anseios dos clientes/usuários desses serviços. Além disso, tal modelo imprimiu, na iniciativa privada, a abordagem da qualidade total (Total Quality Management – TQM), que, em seguida, foi incluída na administração pública, com o objetivo de melhorar a qualidade dos serviços devido ao aumento da concorrência na iniciativa privada. Finalmente, o modelo evoluiu para a visão do *Public Service Oriented*, baseado na noção de equidade, resgate do conceito de esfera pública e ampliação do dever social de prestação de contas (*accountability*).

Essa nova visão, ainda que não completamente delimitada conceitualmente, introduz na organização pública duas importantes inovações: uma no campo da descentralização,

valorizando-a como meio de implementação de políticas públicas, e outra, a partir da mudança do conceito de cidadão, que evolui — de uma referência individual de mero consumidor de serviços no segundo modelo — para uma conotação mais coletiva, incluindo seus deveres e direitos. Por consequência, a responsabilização depende de dois fatores que são destacados pelo CLAD (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006, p.27):

Primeiro, o incremento da capacidade dos cidadãos de atuar na definição das metas coletivas de sua sociedade, pois uma forte apatia da população em relação á política inviabiliza o processo de *accountability*. Em segundo lugar, é preciso construir mecanismos institucionais que garantam o controle público das ações dos governantes, não só por meio de eleições, mas também ao longo do mandato dos representantes.

No sentido de complementar a implementação da responsabilização no modelo gerencial, houve a necessidade de introduzir outras estratégias na administração pública dentre as quais se pode destacar a redução de gastos e obtenção dos maiores retornos, o que significa aumentar a produtividade e a eficiência do setor público. Isso vinha de encontro aos anseios do cidadão como contribuinte, mas, para alcançar os objetivos e metas fixados, muitas vezes o nível do serviço se deteriorava. A dimensão qualidade ainda não estava incorporada ao modelo gerencial. Ao se buscar somente a eficiência governamental, perdia-se em efetividade. A efetividade demonstra o alcance em que se atingiram os resultados esperados, e sua introdução na administração pública indica que o governo deve, antes de mais nada, prestar bons serviços (ABRUCIO,1997). Nesse estudo, a ótica privilegiada é a do usuário do serviço público, que se libertará desse rótulo dotado de pouco prestígio e será alçado ao atraente status de cliente. De modo mais amplo, Pereira (1997, p. 80) evidencia as principais características da administração pública gerencial:

- 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 dos procedimentos);
- c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreira ou ‘corpos’ de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente como 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: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e as organizações sociais, que realizam 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.

De modo específico, a administração pública gerencial assume características próximas as que orientam as empresas privadas, tendo como principal foco o cidadão-usuário ou cidadão-cliente. As práticas passam a ser definidas a partir das necessidades do mercado, assumindo características diferenciadas para gerir a coisa pública de modo que atenda às demandas dos avanços científicos e tecnológicos. A gestão pública apresenta, como foco central, a busca pela eficiência por meio de mecanismos descentralizados, mais próximas ao controle de resultados do que o controle de procedimentos.

Ao considerar a responsabilização da administração pública, é imprescindível evidenciar as cinco formas de implementação nos países da América Latina: “a) responsabilização pelos controles clássicos; b) responsabilização pelo controle parlamentar; c) responsabilização pela introdução da lógica dos resultados; d) responsabilização pela competição administrada; e) responsabilização pelo controle social” (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006, p.17).

A primeira (responsabilização por controle clássico) defende a rigorosidade aos princípios de obediência e formalidade dos atos governamentais, tendo como fundamento o controle das ações dos governantes na obtenção dos direitos dos cidadãos refutando qualquer possibilidade de corrupção. Segundo o CLAD (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006, p.39):

A responsabilização pelos controles procedimentais clássicos é fundamental na fiscalização republicana dos governos. Ela se realiza por mecanismos internos da administração, como as comissões administrativas de fiscalização do comportamento financeiro e jurídico dos funcionários, bem como por mecanismos externos, como os tribunais de contas, as auditorias independentes e o Poder Judiciário.

A segunda denominada controle parlamentar representa um mecanismo horizontal de responsabilização e destaca-se por ter, como referência, o conceito liberal de limitação do poder. Esse mecanismo de responsabilização tem como objetivo a formação de um sistema de governo que promova o equilíbrio entre os poderes parlamentares, bem como transforme a relação entre o Estado e a sociedade no sentido de democratizá-los. Propõe, ainda, uma modificação na relação entre a administração pública e o mercado, pois combate a ideia de que as grandes decisões econômicas não sejam restritas e centradas nos ministérios. Vale salientar que o controle parlamentar foi implementado com maior frequência na década de 1980, nos Estados Unidos e na Europa, no entanto não chegou a se consolidar, de maneira, intensa no sistema político dos países da América Latina. De acordo com o CLAD (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006, p. 34):

A responsabilização pelo controle parlamentar tem como ‘controladores’ os políticos. Essa é uma visão clássica de *accountability* e tem como pressuposto, como dito anteriormente, não apenas a separação dos poderes, mas precisamente a realização dos *checks and balances*, isto é, o controle mútuo entre o Executivo e o Legislativo.

A terceira, lógica de resultados, desempenha uma função essencial na nova gestão pública, na medida em que possibilitou a melhoria da eficiência, eficácia e a efetividade das ações governamentais, já que se baseia na gestão flexível, propondo metas que devem ser alcançadas. Além disso, refuta a rigidez da burocracia clássica, entendendo que esse modelo não é capaz de superar as dificuldades encontradas pelo Estado em face dos novos desafios políticos, econômicos e sociais. Para o CLAD (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006, p. 52):

A responsabilização pela introdução da lógica dos resultados realiza-se, basicamente, mediante a avaliação a *posteriori* do desempenho das políticas. O fato é que tais avaliações têm se expandido para vários países, da Grã-Bretanha à França, do Canadá à Nova Zelândia.

A quarta, competição administrada, baseia-se na concorrência entre diversas instâncias sociais ou políticas, sendo orientada por índices e metas a serem alcançados. Essa concorrência pode ocorrer entre o órgão central ou uma instância reguladora e os prestadores de serviços públicos, podendo os burocratas punir, recompensar ou mesmo ajustar as ações dos sujeitos executores. É imprescindível destacar que esse mecanismo ultrapassa a competição, pois obedece a propósitos públicos preestabelecidos. Com o objetivo de definir a competição administrada, o CLAD (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006, p.56) afirma:

A responsabilização pela competição administrada é também um importante elemento da engrenagem da nova gestão pública. Sua estrutura baseia-se na pressuposição de que o monopólio na prestação dos serviços públicos é ineficaz e não responde bem às demandas dos cidadãos. A solução proposta é aumentar o número de provedores, passando do monopólio à pluralidade de agentes, e estabelecer uma competição administrada entre eles, de modo que esse processo competitivo sirva, ao mesmo tempo, para melhorar a qualidade das políticas e a capacidade do governo de prestar contas à população em relação aos serviços públicos.

A quinta, controle social, reverencia a participação popular dos cidadãos no acompanhamento das ações exercidas na administração pública. Os usuários dos serviços públicos podem debater sobre a elaboração e implementação das políticas públicas. Desse modo, a responsabilização via controle social parte do princípio da avaliação dos usuários sobre os serviços públicos (denominado *ex post*), particularmente pela avaliação que ocorre antes do processo (denominado *ex ante*). Portanto, a participação dos cidadãos pode acontecer em agências ou fóruns públicos (órgãos de fiscalização governamental - conselhos), os quais têm a função de debater questões que norteiam ou mesmo avaliam os programas executados pelos governos. De maneira resumida, o CLAD (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO-AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006, p. 45) define o controle social:

A responsabilização pela informação e pela participação social torna os cidadãos ‘controladores’ dos governantes não apenas nas eleições, mas também ao longo do mandato de seus representantes. Desse modo, a *accountability* no decorrer do período de governo não fica restrita aos controles horizontais clássicos (parlamentares e de procedimentos) e ganha formas verticais de fiscalização.

Essas possibilidades de responsabilização representam um arcabouço teórico e prático mais amplo que subsidiam a formulação e a implementação das políticas públicas, particularmente nos países da América Latina na década de 1980. A busca da eficiência econômica e da responsabilização política (*accountability*) pelos gastos públicos foi a argumentação mais intensa das reformas nas áreas políticas e econômicas. Propõe-se que os recursos públicos devem ser utilizados com maior proficiência, procurando alcançar os resultados esperados pelos clientes tidos como usuário-cidadão. Porém, como assinala Pereira (1997), esses dois propósitos não necessariamente caminham juntos e é possível, mesmo que entrem em conflito.

A responsabilização e a transparência têm estreitos vínculos com temas de democracia e de legalidade administrativa. Cortar custos para alcançar eficiência econômica pode significar a ameaça a direitos legais. Há tensão entre esses dois valores, considerando extremamente importantes para as reformas, principalmente, porque o setor público não trabalha, apenas, para o mercado, ou seja, para atender à determinada clientela. O termo responsabilização (*accountability*) possuiu significado que representa uma via de *mão dupla*. Para Pereira (2006, p. 10), a palavra deve ser considerada em dois aspectos:

[...] de um lado, afirma-se que os governos são responsáveis perante os cidadãos, devendo ser transparentes e prestar contas de sua ação; de outro lado, enfatiza-se o direito dos cidadãos de controlar a ação dos governos. Em termos práticos, temos governos e administradores públicos responsabilizados quando eles são controlados internamente pelas próprias instituições do Estado e, externamente, pela sociedade à qual prestam contas.

Ainda assim, praticamente todos os países de economias avançadas e instituições tidas como democráticas implementaram reformas em seus setores públicos. Impulsionadas pela internacionalização da economia, essas reformas tinham como ideias centrais a desregulamentação, a privatização e a incorporação de mecanismos de mercado no setor

público. Os objetivos centrais eram a busca da eficiência e da imparcialidade, assim como a redução dos compromissos do Estado de Bem-Estar Social. No entanto, as reformas variaram amplamente nos diferentes países tanto em termos de abrangência quanto em profundidade das mudanças efetivadas.

No Brasil, a reforma do Estado foi intensificada na década de 1990 e, dentre as possibilidades de implementação, merecem destaque: reduzir o tamanho do Estado; desmontar instituições de protecionismo e estatismo; e modificar as regras macroeconômicas no âmbito dos objetivos de reduzir a inflação e restabelecer o crescimento. Os instrumentos mais comuns utilizados foram: os cortes orçamentários drásticos; a dispensa em massa de funcionários; a liberalização de preços; a liberalização do comércio internacional e do investimento estrangeiro; a desregulamentação do setor privado; as privatizações; e, por último, a criação de fundos sociais de emergência à margem dos ministérios sociais (GAETANI, 1998). Ferreira (1996,) evidencia a repercussão da crise do Estado e os problemas de governabilidade concretizados nos países da América Latina, particularmente no Brasil.

[...] a crise do Estado na América Latina e, em particular, no Brasil se caracterizou, fundamentalmente, por uma crise de governabilidade, dado que os processos de escolha e seleção dos governantes careciam de legitimidade, por seu caráter nem sempre democrático de implementação. Nesse contexto, a questão central colocada era a da inviabilidade de proceder às reformas estruturais por falta de credibilidade e, por conseguinte, de comprometimento da sociedade com o conjunto de mudanças a implementar (FERREIRA, 1996, p. 05).

É imprescindível considerar que a década de 1990 foi iniciada com a abertura da economia e a reforma do Estado desenvolvida pelo Governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e perpetuado por Itamar Franco (1993-1994) quando assumiu, apresentando as características do que se convencionou considerá-la como uma das primeiras iniciativas das reformas. Vale salientar que essas reformas foram intensificadas no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), tendo repercussões devastadoras, particularmente, na área educacional. Para Neves (1999, p. 134, grifos do autor), caracteriza-se a organização da educação no Governo de FHC:

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo *trabalhador* e um novo *homem* que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a *subordinação* da escola aos interesses empresariais na ‘pós-modernidade’.

Nesse contexto, as reformas educacionais tinham o intuito deliberado de adaptar a educação às novas exigências do mundo do trabalho, que deveria seguir as diretrizes empresariais. Nessa concepção, o sistema educacional brasileiro mantém um dualismo histórico caracterizado por meio da escolarização distinta: uma direcionada às massas trabalhadoras; outra destinada aos trabalhadores que podem se empenhar em uma qualificação cada vez mais especializada. A educação aparece como a *salvação* para o desenvolvimento econômico, cujo papel era solucionar os problemas dos pobres, dando-lhes a oportunidade de exercer a plena cidadania e a participação na elaboração de políticas públicas. Ainda propõe o uso eficiente das novas tecnologias seguindo modelos diversificados de organização do trabalho. Com base nessas proposições, a política educacional deveria desenvolver a gestão da escola de acordo com as diretrizes neoliberais na própria unidade escolar. Isso significa que a gestão tida como democrática deveria primar pelos padrões de eficiência, eficácia e autonomia financeira, administrativa, organizacional e pedagógica, considerando:

1) a escolha dos dirigentes pela comunidade escolar; 2) a constituição de conselhos escolares com a participação da comunidade interna e externa à escola, para definir as metas pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, bem como a criação de caixas escolares para gerenciar os recursos financeiros transferidos pelo MEC e pelos estados para cada unidade escolar (NEVES, 1999, p. 146).

As contradições se impõem na organização escolar, pois a gestão democrática da escola encontra diversos entraves para sua efetivação. Muitas vezes, restringiam-se ao aspecto gerencial-administrativo das políticas, visto que as normas que a orientam são previamente definidas pelo Ministério da Educação – MEC, com estratégias embasadas no modelo neoliberal, o qual forja a natureza do processo de socialização corporificado na participação

política. Nesse caso, Cabral Neto e Castro (2011, p. 755) evidenciam as intensas contradições entre a gestão gerencial e a gestão democrática no contexto escolar:

[...] registra-se uma tensão permanente entre a gestão gerencial e a gestão democrática, criando empecilho para avanços mais significativos nas práticas desta última no cotidiano escolar. Ao lado dessa constatação, outros fatores contribuem para a não efetivação da gestão democrática, entre os quais as precárias condições de trabalho na escola e a cultura centralizadora que dificulta a distribuição de poder entre os diferentes segmentos da escola.

O novo paradigma gerencial vem contextualizando, gradualmente, os modelos burocráticos de gestão, incluindo modificações em todas as áreas sociais. No setor educacional, foi influenciado e passou a adotar diretrizes gerenciais na orientação dos serviços educacionais, com diretrizes que dificultam o compartilhamento de poder entre os sujeitos integrantes da escola pública. É perceptível que, na área da educação, foram incorporados mecanismos gerenciais desde os sistemas centrais até o âmbito da escola, utilizando-se de estratégias, tais como: flexibilização, descentralização, eficiência e eficácia dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola. Por consequência, essas estratégias pouco conduzem à concretização da gestão democrática com mecanismos que refutem a administração centralizadora que, ao longo dos anos, foi imposta à escola pública.

Os mecanismos gerenciais podem ser constatados no âmbito da escola mediante a incorporação da descentralização, criação de órgãos colegiados (conselhos), enfatizando a participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, sendo uma das possibilidades de permitir a implementação da responsabilização via controle social. Por fim, constata-se a modificação na organização da gestão da escola, percebida na incorporação das estratégias do modelo gerencial do serviço público com o intuito de tornar a escola mais eficiente ágil e produtiva, constituindo, assim, um dos planos de descentralização financeira caracterizado como modelo gerencial na escola denominado em âmbito nacional como Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, desde 1998, iniciando nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

2.3 A gestão escolar a partir da década de 1990: o modelo gerencial nas escolas.

O confronto entre os modelos da administração burocrática e da gerencial mostra que ambos não se excluem ou superam um ao outro. Na verdade, esses dois modelos de administração pública se complementam. Nesse contexto, procura-se, especificamente, notar a influência dos elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial repercutidas na organização das escolas públicas. Com isso, enfatiza a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente às demandas do cidadão-cliente. Assim, a escola pública vivenciou um replanejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total: privilegiando a administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. Nesse sentido, o gerencialismo – uma das marcas das reformas educativas em escala planetária – implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados. Paro (2008) analisa a repercussão da administração capitalista tomando por base o modelo gerencial nas escolas públicas.

[...] a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculado de seus determinantes econômicos e sociais. [...] não há por que não se crer que os princípios, técnicas e métodos administrativos que promovem a eficiência da empresa não possam ser adotados com êxito também na escola. Assim, mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, [...] para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob a justificativas meramente técnicas [...] (PARO, 2008, p. 127).

As teorias da administração capitalista apresentam-se como solução para os problemas vivenciados na escola pública, pois julgam que as situações que comprometem a gestão tem, apenas, um caráter técnico, ou seja, não se atrelam a condicionantes sociais e econômicos. Dessa maneira, é possível transpor as técnicas e métodos do modelo de administração capitalista à gestão da escola pública, uma vez que, na realidade empresarial, se aplicam de maneira eficiente e eficaz. As práticas de administração escolar devem aproximar-se das oriundas do universo empresarial tendo como foco a racionalidade técnica

na resolução de situações problemáticas na gestão da escola. O modelo gerencial passa a implementar na gestão escolar um sistema político de controle dos processos administrativos oriundos do sistema capitalista baseado na exploração da força de trabalho com forte culminância de responsabilização dos beneficiários da educação pelas decisões de organização da escola pública. Portanto, a ocultação dessas relações de exploração tanto no campo empresarial como nas instituições educativas favorece os interesses do capital, funcionando como fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa em nossa sociedade.

Vale salientar que as estratégias gerenciais na gestão educacional tiveram início em um contexto internacional, particularmente, na Grã-Bretanha na década de 1980, tendo como discussões essenciais os conceitos direcionados ao *empowerment* (empoderamento)¹⁸ e ao *accountability* (responsabilização). Esses conceitos foram oriundos dos Estados Unidos e difundiram-se, logo depois, aos outros países do leste Europeu, e, em seguida, para os países em desenvolvimento. No sentido de esclarecer o delineamento dessas propostas, Borges (2004, p. 81) esclarece que:

Na Grã-Bretanha, os governos da Nova Direita defenderam a descentralização da gestão educacional em termos dos benefícios das soluções de mercado para a provisão de bens e serviços públicos. O primeiro governo Thatcher buscou tirar vantagem da atmosfera criada pela cobertura da mídia a respeito de supostas falhas e excessos cometidos por professores e administradores educacionais, particularmente no âmbito das autoridades educacionais locais – LEAs, controladas por administrações trabalhistas. Em tal contexto, a lei de educação de 1986 reformou os conselhos locais de administração educacional de modo a reverter a maioria de representantes das LEAs (até então garantida de forma institucional) e ampliar a participação de representantes dos pais e da comunidade de negócios.

É perceptível, segundo as proposições de Borges (2004), que os governos da Nova Direita da Grã-Bretanha implementaram a descentralização na gestão educacional com o intuito de propor soluções de mercado no fornecimento dos considerados serviços educacionais. Utilizando-se das mesmas diretrizes, o governo Thatcher implementou a lei da educação de 1986, que reconfigurou as ações dos conselhos locais de administração

¹⁸ Segundo Borges (2004, p. 79), “o conceito de empoderamento vem associado na literatura à criação de estruturas independentes e autogeridas. [...] O empoderamento vem associado à descentralização política, na medida em que esta envolve a transferência de poder decisório a grupos ou indivíduos previamente sub-representados ou desfavorecidos e à criação de unidades administrativas relativamente independentes”.

educacional visando reverter parcela significativa dos representantes das Autoridades Educacionais Locais (LEAs)¹⁹, controladas, até aquele momento por administrações trabalhistas, preconizando a participação de representantes dos pais e da comunidade de negócios.

Constata-se que as diretrizes políticas e as legislações implementadas constituem a imposição de ideologias gerenciais que propugnam uma perspectiva de *gestão centrada na escola*. A utilização dessa expressão se apresenta como outra investida de desenvolvimento de concepções gerenciais impostas à organização da educação, sendo operacionalizadas por meio de medidas relacionadas à descentralização e autonomia dos processos administrativos da educação. De acordo com Barroso (2005, p. 96):

A expressão ‘gestão centrada na escola’ (aplicada, aqui, como equivalente de ‘school based management’, em uso nos EUA e Canadá, ou ‘self-management school’ no Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, em particular) é utilizada para significar um conjunto coerente e sistemático de medidas políticas, destinadas a diminuir a intervenção do Estado na prestação do serviço público da educação, através da criação de um ‘quase mercado educativo’, com consequências directas na transformação dos processos de financiamento, governo e gestão das escolas.

Barroso (2005) esclarece que existem duas vertentes de análise dessa concepção de *gestão centrada na escola*. Do ponto de vista político, refere-se à ideologia da corrente neoliberal em governos conservadores da década de 1980 com imposição do modelo mercadológico, tendo-o como referencial político, econômico e gestor para a transformação das diretrizes do sistema público educacional. Desse modo, aponta-se para a criação de um *mercado da educação* que se configura de modo impetuoso nas medidas estruturantes, defendendo as seguintes orientações:

[...] a livre escolha da escola pelos pais; criação de mecanismos de concorrência entre as escolas (marketing, prestação de contas, etc.) para a captação de alunos e recursos; regras de financiamento baseada no número de alunos (premiando o seu aumento e penalização a sua diminuição) (BARROSO, 2005, p. 97).

¹⁹ No atual contexto, as autoridades educacionais locais referidas por Borges (2004) são similares às das Secretarias Municipais de Educação.

Do ponto de vista técnico gestor, a concepção de *gestão centrada na escola*, defende a introdução de métodos racionais de gestão (formulações de metas, planos estratégicos, avaliação de resultados, controle de qualidade, dentre outros) fazendo referência aos modelos pós-burocráticos da gestão privada, existentes na gestão pública e estatal associadas ao *centralismo* e *burocracia* (BARROSO, 2005). Por consequência, a *gestão centrada na escola* apresenta-se como uma concepção que exigirá das instituições educativas mais autonomia por meio de medidas centradas na descentralização (processos administrativos, financeiro e pedagógico – transferências de competências e de recursos), desregulamentação (centralização no que concerne à definição de metas e controle de resultados ao poder central, cabendo às unidades menores a responsabilização e autonomia na execução dos serviços) e na alocação das decisões mais próximas a ponta do sistema, aos beneficiados dos serviços. Nesse contexto, percebe-se que, apesar da implementação da nova lógica da gestão gerencial, ainda são visíveis aspectos da organização burocrática, como por exemplo, a racionalidade técnica presente nas ações administrativas, financeiras, pedagógicas na escola.

Para a compreensão de um contexto mais amplo, é necessário considerar que a política educacional brasileira, ao longo dos anos, particularmente nas décadas de 1980 e 1990, enfatiza o envolvimento da sociedade civil²⁰ em processos decisórios da gestão pública, orientando a criação de instâncias colegiadas que possam representar o compartilhamento do poder entre os diversos segmentos sociais. Diante desse contexto, percebe-se a reorganização de políticas públicas direcionadas à educação, sendo formuladas e subsidiadas pela esfera estatal por meio de investimentos ou por regulamentação administrativa.

Nesse caso, os dirigentes governamentais brasileiros implementaram medidas de adequação ao modelo neoliberal em diversos setores da máquina estatal, particularmente, no âmbito das políticas sociais públicas. O setor educacional foi modificado, tendo sido implementadas reformas educativas, norteadas pelas discussões proferidas, principalmente,

²⁰ De maneira bem específica, no transcurso deste projeto consideramos a sociedade civil na perspectiva de Gramsci, pois a reconhece como organizações privadas – *aparelhos privados de hegemonia*, apesar de na atualidade tal sociedade tem caráter distinto. Coutinho (1999, p. 127), fazendo alusão à concepção de Gramsci, afirma que: “a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material de cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc”.

na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien /Tailândia – 1990)²¹. Após esse Encontro, o Brasil, em resposta às exigências postas, formulou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), deixando evidente que os desígnios estabelecidos pelos organismos internacionais estavam redefinindo a educação brasileira.

[...] as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, começam a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993 [...]. Com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles seria aqui implantado (SHIROMA et al., 2000, p. 62).

Para responder aos intentos fomentados na Conferência Mundial de Jomtien (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) sistematizado pelo Ministério da

²¹ Dentre outros eventos, na década de 1990, é possível destacar a Conferência de Nova Delhi (1993), realizada na Índia, no período de 13 a 16 de dezembro de 1993. Tal evento apresentou-se como uma extensão da Conferência de Jomtien ao dar continuidade às propostas dos organismos internacionais à política educacional dos países em desenvolvimento. No Plano Decenal de Educação (1993-2003), o Brasil enumera algumas solicitações, dentre as quais evidencia-se: “[...] os colaboradores internacionais para aumentarem substancialmente o apoio prestado ao nosso esforço de ampliar nossas capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica; [...] as instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais reconheçam a educação como investimento crítico isento da imposição de tetos preestabelecidos e que promovam um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento sócio-econômico; [...] a comunidade de nações para que se junte a nós na reafirmação do nosso compromisso com a meta de educação pra todos e na intensificação de seus esforços para alcançarmos nossa meta até o ano 2000 ou mais breve possível” (BRASIL, 1993, p. 19). De modo geral, o documento apresenta os compromissos e solicitações do Brasil com o intuito de captar novos investimentos. No que concerne ao envolvimento da sociedade na organização e gerenciamento da educação, o documento prescreve que: “Todos os nove países enfrentam o desafio de gerenciar esforços de grande escala em busca da meta da Educação para Todos e de envolver todos os setores da sociedade nesse movimento. As propostas, até agora adotadas, têm-se concentrado em diversas formas de descentralização e delegação de autoridade. Entretanto, permanecem numerosas questões operacionais: (a) como repartir autoridade e responsabilidade entre o governo federal, os estados e províncias, os distritos e as comunidades; (b) como escolher os melhores meios de mobilizar recursos nos diferentes níveis e de outras fontes; (c) como os diversos níveis dos setores público e privado, de organizações não-governamentais, comunidades, famílias e alunos podem ser reunir em uma grande aliança em busca de educação para todos” (BRASIL, 1993, p. 24). A educação passa a ser tarefa de todos menos da União que se desobriga da responsabilidade de organizar e gerenciar o ensino público. Além disso, o documento divulga a democratização do poder decisório da sociedade, pois estabelece: “as medidas políticas, legislativas e administrativas tomadas para aumentar a autoridade decisória e gerencial das comunidades” (BRASIL, 1993, p. 31). Em diversos trechos do documento, percebe-se a conclamação do envolvimento da sociedade via descentralização e democratização do poder decisório, com a justificativa de envolver a sociedade nos rumos da educação. Ao analisar os encontros internacionais, Vieira (2004, p. 133) diz que: “nesses eventos são elaboradas as declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários dos diferentes acordos firmados. Fazendo-se representar em todos esses encontros, o Brasil torna-se, portanto, sócio da agenda definida em tais cenários”. Assim, a educação brasileira encontra-se submetida aos intentos de organismos internacionais, devendo responder às delimitações prescritas por estes.

Educação – MEC - introduziu novas formas de gerenciamento das escolas (metas e objetivos), participação dos componentes da unidade escolar dentro de uma perspectiva que permitisse uma gestão descentralizada, dentre outras medidas (BRASIL, 1993). Esse Plano reafirma o compromisso do país com a gestão democrática da escola mediante a participação da comunidade em suas decisões administrativas e pedagógicas. e coloca a escola como espaço de aprendizagem e exercício da cidadania. A descentralização e autonomia da escola são vistas como requisitos para a sua democratização. Dentre as principais metas do Plano (BRASIL, 1993), evidenciam-se: o desenvolvimento de novos padrões de gestão; a melhoria do acesso e da permanência escolar; a qualidade e a equidade da educação e a institucionalização dos Planos Estaduais e Municipais.

Vale salientar que a Conferência Nacional de Educação para Todos (1990) (PINTO, 2002) procurou oferecer diretrizes às políticas educacionais regionais, nacionais e mundiais com o intento de orientar os países, principalmente, os da América Latina, a firmar compromissos. Dentre esses compromissos, destacam-se várias diretrizes, dentre elas: assegurar educação básica à população das nações que apresentavam baixos índices de rendimento escolar, o que incluía o Brasil. Pinto (2002, p. 11) afirma que essa Conferência primou por uma “priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade”. Portanto, a educação passa a ser responsabilidade de todos os segmentos da sociedade e não, apenas, tarefa pública do Estado.

Com a formulação de uma política de reforma para o setor educacional, são implementados alguns mecanismos que propõem a descentralização e a democratização da gestão. Dentre as metas globais, o Plano Decenal explicita a necessidade de “implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia, administrativa, financeira e pedagógica” (BRASIL, 1993, p. 42). Tais modelos de gestão são pautados no princípio do compartilhamento de responsabilidades e decisões que poderão ser efetivadas por meio dos órgãos colegiados. Segundo Borges (2004, p. 80): “[...] as reformas contemporâneas da educação em vários países têm sido caracterizadas pela substituição dos modelos de controle profissional e burocrático tradicionais por mecanismos de quase-mercado e pela transferência do poder decisório para as comunidades escolares”.

De modo mais específico, houve o desenvolvimento de uma série de reformas educativas em diversas partes do mundo, procurando adequar-se às novas orientações impostas pela reforma estrutural do Estado brasileiro. Para a concretização dessas

orientações, as políticas públicas educacionais seguem estratégias da descentralização em seu processo de implantação e implementação. Rodríguez (2004, p. 18-19) enumera os objetivos do processo reformista nas políticas públicas educacionais:

- 1) Uma maior eficiência administrativa, maior rapidez na tomada de decisões e relações menos burocráticas.
- 2) Redistribuição da responsabilidade financeira da educação, 'aliviando' o governo central.
- 3) Maior democratização nas decisões e fortalecimento da participação da sociedade.
- 4) Maior flexibilidade na gestão escolar, maximizando o processo informativo para facilitar a tomada de decisões por parte da comunidade, de forma a responder às necessidades locais.
- 5) Subsídio à demanda, mediante uma educação regulada pelas leis do mercado, baseada na livre escolha, e fortalecimento da concorrência na oferta.
- 6) Neutralização de diferentes centros de poder (burocracias estaduais e municipais, organizações sindicais, entre outros).
- 7) Transferência de poder e recursos de certos grupos de influência a outros.
- 8) Melhoria da qualidade da educação, propiciando a tomada de decisões mais próxima do nível escolar, promovendo maior compromisso e melhoria de resultados.

No intuito de operacionalizar as políticas públicas para a área educacional, torna-se necessário modernizar a administração pública e conclamar a participação de diversos setores da sociedade, redefinir o papel do Estado, privilegiar a descentralização como forma de promover a democratização, a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das demais instâncias governamentais. De acordo com Cabral Neto (2004, p. 44):

O conteúdo da descentralização, que fundamenta o gerenciamento da educação, é coerente com aquele desenhado no projeto de modernização da gestão pública brasileira. A descentralização que orienta as reformas governamentais, na década de 1990, preconiza a redefinição do papel do Estado, diante da sua crise caracterizada pela incapacidade de prestar serviços essenciais à sua população e pela ausência de agilidade administrativa de suas burocracias governamentais.

Diante desse contexto, ocorreram reformas educacionais que passaram a seguir as intenções da Reforma do Estado brasileiro, redefinindo o sistema educacional. Surgem

novas possibilidades de intervenção do Estado, particularmente nas áreas sociais, em que o eixo das políticas educacionais passou a ocorrer por meio da descentralização dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos. Para Dourado (2001, p. 50):

A análise das políticas educacionais, [...] remete à busca da compreensão das prioridades e compromissos que as delineiam diante dos novos padrões de intervenção estatal, em decorrência de mudanças efetivas no âmbito do neoliberalismo. Essas políticas são redirecionadas, em sintonia com os novos padrões de regulamentação e gestão [...]. Em decorrência dessas políticas, a partir dos anos de 1990, consolida-se o processo de reforma do Estado e da gestão. Na área educacional, vivencia-se, em toda a América Latina, mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que direcionam o panorama da educação básica e superior.

Assim, foram implementadas reformas estruturais para substituir o que seus defensores consideram um modelo caracterizado por uma organização centralizada e, fortemente, burocratizada para um modelo cujo eixo norteador é uma maior descentralização, exigindo a modernização da gestão educacional. Nesse sentido, houve a necessidade da aceitação de formas organizacionais de gestão próximas às do mercado, embora ainda seja com financiamento público. Desse modo, enfatiza-se a autonomia das unidades escolares com um mecanismo basilar para a aproximação de bases gerenciais colocadas a sua organização. Para Cabral Neto e Castro (2007, p. 43):

A autonomia, nesse enfoque, passa a ser entendida como consentimento para construir, na escola, uma cultura de organização de origem empresarial; a descentralização passa a ser caracterizada como desconcentração de responsabilidade e não redistribuição de poder, congruente com a 'ordem espontânea' do mercado, respeitadora da liberdade individual e da garantia da eficiência; a participação, por fim, é encarada essencialmente como uma técnica de gestão e, portanto, um fator de coesão de consenso. Não há na instituição escolar, espaço para o conflito, para o debate e para o confronto de ideias.

Diante do paradigma da inclusão das diretrizes empresariais na gestão escolar, imprimiu-se um modelo de organização pautado na racionalidade, na eficiência e na eficácia dos processos administrativos. Impõe-se, desse modo, na gestão escolar, o modelo gerencial

que estabelece os princípios de gestão estratégica e de controle de qualidade com fundamentos mercadológicos. De modo mais específico, Castro (2007, p. 132) evidencia que: “Os novos delineamentos relativos à gestão no campo empresarial fornecem as bases para o modelo de gestão educacional formulado no âmbito das diretrizes políticas da educação para os países da América Latina”.

De acordo com a autora Castro (2007), as diretrizes referenciadas na nova forma de gerenciamento alteraram a forma burocrático-piramidal, promovendo a flexibilização da gestão ao diminuir os níveis hierárquicos e aumentar a autonomia de decisão dos gestores. Percebe-se, de modo peculiar, que essas diretrizes estão sendo implementadas na escola por mecanismos que possibilitam a busca incessante da participação direta dos cidadãos, sendo considerados como protagonistas das decisões tomadas na administração da escola. Para a operacionalização desses mecanismos, pode-se destacar: o empoderamento (*empowerment*) da comunidade escolar que ocorre por meio da criação de estruturas de gestão colegiadas e/ou representativas, bem como o processo de responsabilização (*accountability*) pelos serviços prestados, sendo esses acompanhados por instâncias colegiadas, que, por sua vez, aparecem como possibilidade estratégicas para a concretização do processo de descentralização. No entanto, é imprescindível verificar que esse empoderamento torna-se relativo se considerar que os segmentos representativos da escola possuem autonomia restrita, visto que grande parte das decisões administrativas, financeiras e pedagógicas concentram-se na esfera do Poder Central – União.

Os mecanismos implementados para a Reforma Gerencial no sistema educacional ou em outros setores sociais voltados à desestatização do setor público desdobrados por meio da descentralização e da flexibilização não conduzem a processos de democratização das relações na esfera pública. A Reforma Gerencial, como afirma Lustosa da Costa (2010, p. 236), não possibilita modificar “as relações entre Estado e sociedade, valorizando o interesse do cidadão como titular de direito do consumidor de bens públicos, incorporando a sua participação, superando a neutralidade burocrática e mudando o sentido de responsabilidade pública”. Diante da citada reforma, a gestão educacional deve atender a novos requerimentos, sendo organizada com a finalidade de otimizar os recursos e permitir mecanismos de produtividade da escola, mesmo que o discurso em *voga* seja o da participação e da autonomia.

Seguindo essa lógica, existem inúmeras estratégias de empoderamento que são operacionalizadas na escola, dentre elas: elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a formação dos Grêmios estudantis, de Conselhos de controle social, de Conselhos de Classe,

de Conselhos escolares, Assembleias gerais, implantação de eleições para diretores e utilização do planejamento estratégico representado pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Essas estratégias, muitas vezes, são voltadas para legitimar ações que implementam uma cultura organizacional pautada no gerencialismo, comprometendo o efetivo poder de decisão da comunidade escolar sobre os rumos definidos na coletividade da escola. Borges (2004, p. 80) evidencia a repercussão do empoderamento por meio de instâncias colegiadas na realidade das unidades escolares:

Esta modalidade envolve a transferência do poder decisório para conselhos escolares compostos por representantes da comunidade e a eleição direta dos administradores educacionais. A introdução de estruturas colegiadas e democráticas é normalmente complementada com o reforço da ‘autonomia’ da escola, por meio da transferência direta de recursos a serem aplicados pelos conselhos.

De maneira mais específica, as transformações configuradas, nas últimas décadas, propuseram um novo modelo de gestão educacional pautado nos princípios neoliberais; dentre eles, merece destaque a descentralização que prima pela transferência de responsabilidades, particularmente para a sociedade civil ao lhe atribuir funções, que eram de competência do Estado. O governo brasileiro implementou diversos mecanismos para superar a crise do sistema educacional com o intuito de aumentar sua produtividade. Para isso, se fez necessário superar mecanismos burocráticos, defendendo a modernização da gestão educacional, a fim de atender ao contexto mais amplo da reestruturação produtiva no mundo do trabalho. Nesse sentido, a educação precisa superar novos desafios, dentre os quais, Machado (2002, p. 123) aponta:

[...] melhoria do nível dos indicadores educacionais, principalmente, no que tange ao salto obtido na universalização do acesso ao ensino fundamental. [...] os desafios da formação de uma nova cidadania compatível com as mudanças resultantes do modelo emergente da sociedade, caracterizado pelas economias abertas e globalizadas, pela inovação tecnológica e pelo avanço do conhecimento no qual, simultaneamente, se ampliam a polarização social, as demandas éticas, o controle social e o aumento da participação social, como resultado do retorno á democracia.

Para isso, se faz necessário ultrapassar mecanismos burocráticos centralizadores, defendendo a modernização da gestão educacional, a fim de atender ao contexto mais amplo da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, considerando a importância da emancipação humana. No entanto, essa emancipação humana é pouco considerada nas diretrizes que regulamentam a gestão das escolas. Diante disso, a gestão educacional transforma-se para atender às necessidades do mundo do trabalho (transição da concepção taylorista/fordista para o modelo flexível) que, anteriormente, pautava-se em modelos rígidos de organização baseado em forte hierarquização.

Segundo Machado et al. (2004, p. 322): “[...] a gestão da escola brasileira, a pública especialmente, sempre foi marcada pela centralização e verticalização do poder decisório, interferências políticas partidárias, e improvisação de ações”. Historicamente, as políticas implementadas à educação brasileira se centraram, timidamente, nas reais problemáticas da gestão da escola, particularmente, no sentido de integração dos membros no compartilhamento das decisões que poderiam intervir na coletividade. Em toda a história da regulamentação da educação brasileira, houve, apenas, dois marcos regulatórios que fixaram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional com direcionamentos estratégicos mais amplos para a gestão da escola: a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 2011) e a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Na concepção de ampliar a responsabilização dos beneficiários da educação a LDB - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) propõe uma organização de ensino baseada na descentralização dos processos decisórios por meio da formação dos Conselhos Escolares.

Urge considerar a importância dos Conselhos não, apenas, como mecanismos eficazes de promoção da democracia representativa em um organismo institucional cuja regulamentação e atribuições estão definidas na legislação, mas também como mecanismo de elevação do poder de decisão dos sujeitos e da prática fundadora de um movimento social que luta pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Mesmo assim, muitas vezes, o mecanismo da participação é utilizado como transferência de responsabilidade fundamentando-se, apenas, como prática gerencial que contribui para o desenvolvimento da administração da escola. É necessário entender o engajamento político como instrumento essencial para se conceber uma sociedade mais justa e humana. Andrade (2002, p. 57), propõe:

O pressuposto da idéia de conselhos gestores é a democratização do processo decisório que se realiza com a participação da comunidade nas

decisões relativas a políticas públicas, na fiscalização das ações governamentais e no controle social do uso dos recursos públicos.

Apesar da proposição de organização dos órgãos colegiados, no caso, Conselhos Escolares, a escola pública ainda vivencia, restritamente, os mecanismos para efetivação da gestão democrática. A institucionalização da gestão democrática encontra impasses em perspectivas gerenciais oriundas da lógica empresarial que não contribui ao compartilhamento do poder dos diversos segmentos da escola nos processos decisórios constitutivos das dimensões administrativa, financeira e pedagógica. Embora seja clara a intenção de propugnar a aplicação da administração empresarial na escola, sabe-se que não há identidade completa entre empresa e escola, já que ambas buscam objetivos diversos. Paro (2008, p. 126) enumera as diferenciações entre empresa e escola:

Primeiramente, consideram a peculiaridade dos objetivos da organização escolar. À diferença das empresas em geral, que visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis, a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração, quer devido ao seu caráter, de certa forma, abstrato, quer em razão do envolvimento inevitável de juízos de valor em sua avaliação. Outra especificidade da escola diz respeito ao seu caráter de instituição prestadora de serviços, que lida diretamente com o elemento humano. Aí, o aluno é, não apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração.

Torna-se extremamente complicado estabelecer os princípios empresariais na escola, uma vez que a empresa busca, essencialmente, o lucro, enquanto a escola possui um objetivo bem mais amplo referente à contribuição com a qualidade social da população. Dessa forma, converge para a estratégia promulgada pelo modelo neoliberal, o qual forja a natureza do processo de socialização corporificado no envolvimento político que poderia ser concretizado no poder de decidir os rumos da vida em coletividade. A representatividade dos sujeitos na defesa da gestão democrática deve primar por valores que indiquem a concretude de decisões que defendam o bem comum.

De maneira específica, refuta-se a transposição das concepções empresariais no âmbito escolar, uma vez que a primeira tem, como foco, a produtividade e a lucratividade, valorizando, apenas, os princípios do setor produtivo. Esses princípios são insuficientes para a concretude de uma gestão que prime por valores democráticos. Desse modo, a gestão

democrática defendida historicamente tem como foco a autonomia, a participação e o poder de decisão dos sujeitos envolvidos. Essa gestão defende mecanismos que possibilitam a concretude efetiva da democracia representativa, podendo ser configurada por meio dos Conselhos dentre outros que centralizem o foco na busca de uma educação pública de qualidade. Para a obtenção de tal objetivo, o Estado precisa viabilizar ações, não apenas promulgando leis (delegando responsabilidades) que citem a gestão democrática, mas promovendo atitudes concretas que viabilizem e elevem o poder de decisão dos representantes da comunidade escolar, como por exemplo, o estabelecimento de condições efetivas para o funcionamento dos órgãos colegiados existentes nas escolas públicas brasileiras.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: DIRETRIZES POSTAS À GESTÃO E À CONCRETIZAÇÃO DO PODER DA COMUNIDADE ESCOLAR.

Neste capítulo, pretende-se configurar as diretrizes políticas e legislativas que orientam e amparam a gestão democrática no interior da política educacional brasileira em âmbito nacional e local (RN) operacionalizada nas escolas públicas. Desse modo, discutem-se os processos de democratização da gestão e as possibilidades de concretização a partir da década de 1990. A gestão democrática é citada em diversos aparatos legislativos, sendo umas das condições essenciais para o envolvimento dos beneficiários na organização da escola. Diante da discussão sobre gestão democrática, merecem destaque dois órgãos colegiados considerados como seus mecanismos, o Conselho de Escola e a Unidade Executora (Diretoria do Caixa Escolar), por ser apresentado, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Paro (2001, p. 82) analisa o papel dos conselhos no interior da discussão sobre gestão democrática:

Se existe toda uma filosofia de diálogo e de participação nas decisões; o conselho é apenas mais um dos instrumentos de democratização; por isso, a vontade democrática deve anteceder-lo e guiar-lhe as ações como deve guiar todas as demais medidas dentro da escola e na relação desta com a comunidade.

Nesse caso, os conselhos podem constituir uma das possibilidades de concretização da gestão democrática. Configura-se como uma tecnologia social que integra os sujeitos em decisões organizativas da escola pública. No entanto, as ações decisórias dos conselhos devem estar presentes em uma política mais ampla de democratização da escola pública para que o processo de implementação de uma gestão efetivamente democrática seja possível e alcance seus objetivos no que concerne à melhoria da qualidade do ensino. Isso significa dizer que, apenas, a constituição dos Conselhos não é suficiente para a efetivação de uma escola democrática.

É imprescindível evidenciar as modificações ocorridas no ano de 2000, no que se refere às orientações postas à política educacional brasileira voltada à avaliação dos resultados educacionais. Vale salientar que essas orientações são oriundas de compromissos firmados no Encontro de Dakar no ano de 2000 (UNESCO, 2010), quando os países da

América Latina, incluindo o Brasil compromete-se em elevar seus índices educacionais. Como resposta a esse compromisso firmado, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em 2007 (SAVIANI, 2009), apresentando um conjunto de programas com o objetivo de buscar a melhoria da qualidade do ensino, apenas por meio de indicadores de desempenho.

De um modo específico, analisa-se que a gestão democrática ocorre por excelência quando a comunidade escolar (incluindo os dirigentes) define as possibilidades de conduzir o processo decisório no interior das instituições educativas. Significa dizer que a gestão democrática deve estar presente em situações concretas e não apenas em documentos ou mesmo em aparatos legislativos. Apesar disso, não descartamos a importância do registro documental no que concerne à necessidade do estabelecimento da democracia no interior das instituições, particularmente na organização da escola pública. Considerar a gestão democrática em seu processo significa envolver os beneficiários e os profissionais da educação no planejamento, monitoramento e avaliação das ações educativas em seu sentido mais amplo. Assim, concretizar a gestão democrática é um mecanismo necessário para que a melhoria da qualidade do ensino seja buscada em todo o seu processo.

3.1 Diretrizes nacionais para a organização da gestão escolar: qual o espaço da gestão democrática diante das relações de hierarquização do poder?

As transformações configuradas nas últimas décadas propuseram modificações na gestão educacional orientadas pelos princípios neoliberais dentre os quais se destaca a descentralização que prima pela transferência de responsabilidades, particularmente para a sociedade civil ao atribuir-lhe funções, que competiam ao Estado. O governo brasileiro precisa criar diversos mecanismos que possam superar a atual crise do sistema educacional no intuito de aumentar sua produtividade. Para isso, se faz necessário superar mecanismos burocráticos, defendendo a modernização da gestão educacional, a fim de atender ao contexto mais amplo da reestruturação produtiva existente no mundo do trabalho. Nesse sentido, a organização da educação necessita atender a novos desafios. Vieira (2004) analisa os impactos das transformações contextuais na gestão da escola.

Tudo isto faz parte de um movimento mais amplo e não casual que se passa no cenário sobre o qual se constrói a gestão educacional em nossos dias. A globalização, a internacionalização das economias, as novas formas de organização do trabalho na produção flexível e a divulgação do conhecimento em redes cada vez mais complexas de informação, impõem circunstâncias inimagináveis em ciclos históricos anteriores. [...] Nesse contexto mais amplo, que por certo não é de todo novo, mas impõe novos desafios, a gestão muitas vezes se põe como a pedra de toque para a solução dos velhos problemas educacionais. (VIEIRA, 2004, p. 143-144).

Essas transformações concretizadas no mundo do trabalho e nas relações sociais (era da globalização e desenvolvimento da *sociedade do conhecimento*) propuseram um novo modelo de gestão educacional pautada nos princípios neoliberais. Diante disso, a gestão educacional transforma-se para atender às necessidades do mundo do trabalho (transição da concepção taylorista/fordista para o modelo flexível) que, anteriormente, pautava-se em modelos rígidos de organização baseado em forte hierarquização. Segundo Ferreira, N. (2004, p. 308), “O modelo de administração da educação baseado em uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada não abria espaços significativos para mudanças, participação ou criatividade”. Em meados dos anos de 1970, período do modelo taylorista/fordista, a administração dos processos educativos atrelava-se à concepção de divisão do trabalho, em que o pensar e o agir, o planejar e o executar eram duas dimensões separadas. Significa dizer que o trabalho na escola era fortemente técnico, racional e mecânico dividido entre os que conceptuavam as ações e outros que as executavam. Ferreira, N. (2004, p. 298) evidencia que:

Essas mudanças em curso estão exigindo da administração da educação e dos educadores a tarefa de traduzir as determinações do mundo em que vivemos em conteúdos que possibilitem uma formação humana e cidadã, forte e capaz de enfrentar estes e outros desafios que estão por vir. Se entendemos que a educação é mediação que se processa no âmago da prática social global, estas mudanças estão exigindo da administração da educação novas formas de organização e gestão que possibilitem a participação efetiva de todos no processo do conhecimento e de tomada de decisões.

A partir do modelo flexível, que substitui o anterior – taylorista/fordista, exigem-se da sociedade e da educação novas formas de organização fundamentadas no compartilhamento de responsabilidades em busca da eficiência e eficácia dos serviços

oferecidos. Em outro sentido, significa conceber a gestão democrática em que todos da comunidade escolar possam envolver-se (decidir) em questões administrativas, financeiras e pedagógicas sem os entraves burocráticos, os quais impossibilitam que os sujeitos dessa comunidade exerçam uma função específica. Machado et al. (2004, p. 323) apresentam o modelo de gestão democrática para a culminância do envolvimento de todos quando afirmam:

A gestão democrática participativa, apontada para a substituição da administração taylorista, representa novo referencial teórico que valoriza o ser humano e as formas mais democráticas de orientar ações que priorizem a realização de atividades integradas e busquem a consecução de objetivos comuns.

As políticas educacionais precisaram adequar-se à nova ordem do mundo globalizado; nesse caso, exige-se que o Estado promulgue aparatos legislativos para que o sistema educacional seja um negócio rentável aos ditames capitalistas, visto que a década de 1990 foi marcada por intensas modificações no cenário político, econômico e social. Nessa década, as reformas brasileiras foram desenvolvidas de acordo com os compromissos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia/Jomtien (1990) citada no capítulo anterior. As vertentes da reforma educativa encontram-se claramente delineadas no Programa de governo denominado *Acorda Brasil: Está na Hora da Escola*, lançado no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998). Ainda, nesse período, foram fomentados marcos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) adequada à adequação à proposta do Governo na Constituição Federal de 1988, nos artigos que dispõem sobre diversos aspectos da educação nacional, dentre eles, a gestão democrática por meio da participação da sociedade civil, dentre outros.

É notória a necessidade social da comunidade escolar em se envolver nos processos decisórios na busca da democratização das relações. No entanto, o que se vivenciou, na década de 1990, foi a definição de políticas configuradas de acordo com os princípios neoliberais destacando-se o princípio da descentralização, (transferência de responsabilidades da União a outras esferas administrativas – estados, municípios, sociedade civil) que atualmente:

[...] ocorre em um contexto de grande competitividade internacional, cuja regra é a desregulamentação, como meio de eliminar os obstáculos ao livre jogo do mercado, e que, em se tratando de Brasil e de América Latina, além desse processo, vive-se ainda a crise avassaladora da dívida externa, que se aprofundou nos anos de 1980, tornando esses países reféns dos organismos internacionais, principalmente FMI, cuja determinação é a de se diminuïrem os gastos públicos (PERONI, 2003, p. 69).

Na pauta das instituições financeiras internacionais, em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI, que, comandados pelo governo norte-americano, esboçaram suas investidas para conduzir os países emergentes (e devedores), entre os quais o Brasil, a adotarem a orientação política e econômica neoliberal. As referidas políticas segundo Borón (1995, p. 78):

[...] ganharam expressão no continente Latino-Americano [...] que um de seus resultados foi o radical enfraquecimento do Estado, cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes, e renunciado a graus importantes de soberania nacional diante da superpotência imperial, a grande burguesia transnacionalizada e suas instituições guardiãs: o FMI, o Banco Mundial e o regime econômico do dólar.

No que concerne aos documentos legislativos, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), promulgada em 5 de outubro de 1988, já apresenta as possibilidades de modificações para educação e gestão, no tocante à concepção de democratização e descentralização do ensino, enfatizando as seguintes questões:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios
[...] VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei. No que tange especificamente à descentralização, cria os Sistemas Municipais de Ensino;
Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Tais modificações expressam a preocupação com a gestão democrática e requerem da sociedade civil o envolvimento no que concerne ao compartilhamento de

responsabilidades na tarefa educacional por meio da criação de estruturas participativas, como é o caso dos Conselhos. Os órgãos colegiados aparecem como umas das possibilidades de concretude do exercício da gestão democrática. Andrade (2002, p. 51) analisa que:

A Constituição Federal de 1988 no Brasil veio consolidar um novo desenho das políticas públicas, caracterizado pela descentralização, entendida com transferência de responsabilidades da implementação de políticas públicas, [...], e pela definição de um modelo de gestão pautado na participação de setores organizados da sociedade na formulação de políticas, no controle do processo de execução das mesmas e, acima de tudo, na fiscalização do uso dos recursos públicos.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) institui a descentralização como mecanismo benéfico que pode promover a efetiva participação da sociedade via elaboração de políticas e acompanhamento das ações governamentais. Na educação, esse processo ocorre por meio dos Conselhos (instâncias possuidoras de poder de decisão) que têm como função primordial fiscalizar as ações do poder público, particularmente, no que diz respeito à adequada aplicabilidade dos recursos. Em consequência, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) se refere à legitimação da concepção de democratização do ensino com a criação de Conselhos Escolares, que se caracterizam por serem órgãos máximos de decisões no interior das instituições educativas. De acordo com a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996):

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 equivalentes.

Com base no Art. 14 da LDB , pode-se perceber que o princípio participativo deve ser seguido por meio da gestão democrática, mas esse tipo de gestão é de inteira responsabilidade de cada sistema ou mesmo de cada instituição educativa (BRASIL, 1996). As escolas, por mecanismos próprios, devem conduzir o princípio participativo na realização

de suas ações. Em consequência, Guitiérrez e Catani (2008, p. 69) analisam a gestão participativa nas instituições educativas:

[...] quando falamos em gestão participativa no âmbito da escola pública estamos nos referindo a uma relação entre desiguais onde vamos encontrar uma escola sabidamente desaparelhada do ponto de vista do setor financeiro para enfrentar crescentes desafios que se apresentam e, também, uma comunidade não muito preparada para a prática da gestão participativa da escola, assim como do próprio exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica.

Na atual LDB - nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a organização do ensino está estruturada de forma a descentralizar os processos de decisão, de execução e de fortalecimento das unidades escolares que deverão estar de acordo com as diretrizes que estabelecem a constituição dos Conselhos Escolares. Todavia, atribui-se maior ênfase à obrigatoriedade da prestação de contas e divulgação dos resultados, à avaliação do desempenho institucional e à elaboração do planejamento anual da escola, limitando as possibilidades de participação da comunidade. Percebe-se, ainda, que a citada LDB (BRASIL, 1996) não delimita de forma clara e precisa os mecanismos que poderão orientar, efetivamente, a gestão democrática. Ao analisar o artigo 14 da referida lei, Paro (2001, p. 55) enumera severas críticas:

[...] ao renunciar a uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da ‘gestão democrática’ do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de Estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos [...].

Apesar da promulgação da LDB - nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) exigir das escolas o compromisso com a gestão democrática, ainda existem estruturas hierarquizadas no interior dessas instituições educativas. Além disso, as organizações colegiadas detentoras do poder de decisão, segundo a própria legislação educacional, têm a difícil tarefa de determinar como ocorrerá o processo de democratização da gestão, procurando envolver

todos os componentes da escola em um ambiente participativo. Conforme Oliveira, C. (2002, p. 81):

Às escolas resta a administração colegiada para gestão democrática, considerando que a construção dos projetos político-pedagógico e de seu regimento (quando for o caso) é regulamentada e avaliada segundo padrões que não foram por elas determinadas.

No que concerne ao acompanhamento dos recursos públicos em educação, a LDB - nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) estabelece as possibilidades para prestação de contas dos gastos empreendidos para o funcionamento de escolas públicas brasileiras. A organização escolar deve passar a ser orientada de acordo com as decisões coletivas definidas no interior de cada órgão colegiado de acordo com suas especificidades administrativa e financeira. No artigo 73, constata-se a necessidade da criação de órgãos colegiados que fiscalizem os recursos oriundos da União. O artigo 73 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) determina:

Art. 73. Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no art. 212 da Constituição Federal, no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.

Em sentido mais amplo, o artigo 75 da LDB - nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) institui a ação supletiva e distributiva da União e dos Estados no que concerne à descentralização financeira dos gastos direcionados às escolas públicas em todo o território nacional. Recebe destaque o § 3º que estabelece: “§ 3º Com base nos critérios estabelecidos nos § 1º e § 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerando o número de alunos que efetivamente frequentam a escola” (BRASIL, 1996). Com base nessas orientações legislativas de descentralização financeira, os recursos oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola²²- PDDE (BRASIL, 2012) são alocados

²²Esse programa foi instituído pela Resolução nº 03/97 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (Ministério da Educação – MEC) e regulamentado pela Medida Provisória nº 1.784/98. O FNDE financia projetos do Programa denominado FUNDESCOLA. De acordo com França (2005, p. 56), o FUNDESCOLA surgiu “para atendimento às regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, que, a partir do ano 2000, via coordenações estaduais – órgão de cada secretaria estadual de Educação – transfere recursos para as unidades escolares que elaborarem o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, bem como para aquelas

diretamente nas escolas e devem ser administrados por meio das Unidades Executoras conhecidas como Caixa Escolar. Nesse contexto, a escola tem a responsabilidade de administrar seus recursos materiais e financeiros, e o acompanhamento se dará por meio da integração de sujeitos representativos de diversos segmentos da comunidade escolar.

Apesar dessas considerações, os aparatos legais referentes às políticas educacionais, implementadas pelo Governo Federal (no caso do Governo de Fernando Henrique Cardoso), procuraram adequar a educação ao modelo neoliberal que se instaurava no Brasil. Por isso, as reformas educacionais, na década de 1990, enfatizavam: a gestão educacional (promover uma maior produtividade, eficiência e eficácia do sistema educacional por meio do gerenciamento dos recursos); o financiamento (reduzir os gastos públicos com educação); a formação de professores (a fim de responder às novas demandas de formação dos profissionais); e, a avaliação (mensurar, estatisticamente, o desenvolvimento educacional). Castro (2004, p. 97-98) explicita que:

A reforma educacional, no contexto mais amplo da reforma do Estado, tem priorizado eixos como a focalização de programas, que possibilita a substituição do acesso universal pelo acesso seletivo, a descentralização como forma de repassar parcela de investimentos em educação a outros níveis de governo ou mesmo para a sociedade civil e a privatização como transferência das responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas.

Diante do contexto, torna-se necessário modernizar a administração pública e conclamar a participação de diversos setores da sociedade, redefinir o papel do Estado, privilegiar a descentralização como forma de promover a democratização e a autonomia administrativa e financeira das demais instâncias governamentais. De acordo com Cabral Neto (2004, p. 44):

O conteúdo da descentralização, que fundamenta o gerenciamento da educação, é coerente com aquele desenhado no projeto de modernização da gestão pública brasileira. A descentralização que orienta as reformas governamentais, na década de 1990, preconiza a redefinição do papel do

que forem contempladas com aportes financeiros para a reforma e compra de equipamentos de sua instalação física, por meio do Projeto de Adequação do Prédio Escolar – PAPE”. De maneira mais ampla, as legislações citadas fazem parte de um projeto governamental desenvolvido para modernização da gestão pública brasileira como foco na descentralização dos recursos financeiros destinados à educação.

Estado, diante da sua crise caracterizada pela incapacidade de prestar serviços essenciais à sua população e pela ausência de agilidade administrativa de suas burocracias governamentais.

Verifica-se que as diretrizes governamentais acompanham o arcabouço internacional das políticas para a educação, cumprindo as orientações de organismos multilaterais, no que se refere à modernização do sistema educacional, particularmente, quando se trata do alcance da eficiência e eficácia na gestão da escola. Por isso, Melo (2004, p. 244) expõe que:

Hoje, em tempos de vigência do neoliberalismo, o tema da gestão está associado aos paradigmas que fundamentam as mudanças conservadoras na forma de pensar a sociedade e a gestão educacional. A estratégia usada tem até aparência de novas políticas para melhorar a educação, mas a essência do discurso é facilmente desmistificada se questionarmos o seu caráter público e democratizante e a sua perspectiva de inclusão social.

Seguindo essa lógica, a prática de gestão do sistema das escolas complexifica-se, incorporando novas formas de organização para atender às imposições das políticas de descentralização, eixo norteador da ideologia neoliberal. A gestão democrática da escola restringia-se ao aspecto gerencial-administrativo das políticas, visto que as normas que a orientam são previamente definidas pelo Ministério da Educação – MEC – convergindo, dessa forma, para a estratégia promulgada pelo modelo neoliberal, o qual forja a natureza do processo de socialização corporificado no envolvimento político que poderia ser concretizado no poder de decidir os rumos da vida em coletividade. No entendimento de Melo (2004, p. 245), a escola é considerada como:

[...] um lugar de aparente autonomia, ao incentivar a solução dos ‘pequenos problemas cotidianos’, pelo exercício da criatividade e da busca de parceiros para superação imediata, mesmo que momentânea, das dificuldades encontradas na gestão escolar, deixando claro um certo sentido microinstitucional.

No ano 2000, com uma nova configuração política, assume o poder o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que propõe mudanças significativas procurando

desenvolver os princípios de democratização na implementação das políticas públicas. Desse modo, o governo Lula adota como compromisso o estabelecimento de uma política que prime pela democratização da gestão no âmbito educacional, em todas as modalidades de ensino direcionada à melhoria da qualidade do ensino. No entanto, os programas sociais implementados no governo Lula não possuem resultados amplos que representem o desenvolvimento social. Segundo Oliveira, D. (2009, p. 203):

Os programas sociais implementados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados em grande parte como assistenciais ou compensatórios. Orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu, muitos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontram abaixo da linha de pobreza.

No que concerne à educação, o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva procurou seguir as orientações constantes no documento elaborado pela Cúpula Mundial de Educação denominada Declaração de Dakar no ano de 2000 (UNESCO, 2000). Vale salientar que as orientações apresentadas em Dakar (UNESCO, 2000) reafirmam as proposições constantes na Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien/1990) (PINTO, 2002) estabelecendo determinadas metas para a promoção da qualidade da educação aos países em desenvolvimento na América Latina. O encontro de Dakar (UNESCO, 2000) indica metas a serem alcançadas para melhoria da qualidade educacional até o ano de 2015. Nesse encontro, houve o lançamento do Programa Educação para Todos no alcance da equidade no âmbito educacional. O documento de Dakar (UNESCO, 2000) apresenta as estratégias no intuito de atingir o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação:

[...] Para atingir esses objetivos, nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Cúpula Mundial de Educação, comprometemo-nos a:

- a) mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica;
- b) promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento;
- c) assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;

d) desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas (UNESCO, 2000).

Em consonância com as orientações estabelecidas em Dakar no ano 2000 (UNESCO, 2000), o governo brasileiro tem promovido diversas ações para atingir os compromissos firmados nesse encontro. O foco das discussões está centrado nas possibilidades de promover uma gestão efetivamente democrática, englobando os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos das instituições educativas na busca da melhoria da qualidade do ensino. Ainda, no sentido de responder à agenda prescrita e assumida como compromisso no Encontro de Dakar (UNESCO, 2000), foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE-2011/2020 por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). O PNE (BRASIL, 2001), em suas diretrizes, apresenta o processo de democratização da gestão como um dos seus principais objetivos. Em seguida, pode-se destacar os objetivos do documento:

- elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e;
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos ou equivalentes (BRASIL, 2001).

De acordo com os objetivos propostos, o PNE (BRASIL, 2001) estabelece a participação como o principal mecanismo para a democratização da gestão, colocando a descentralização e a responsabilização como possibilidade de implementação das políticas educacionais. Nesse caso, os órgãos colegiados aparecem como mecanismo concreto no estabelecimento da participação da comunidade escolar e local na efetivação e acompanhamento de diversos programas na área educacional. O documento determina a organização colegiada como uma alternativa para a democratização da gestão, no entanto a comunidade escolar vem sendo obrigada a constituir os conselhos para ser beneficiada em diversos programas. Certamente, o PNE (2001) surge como um documento que representa a

política de governo para a área de educação que nem sempre promove a democratização do ensino ou mesmo difunde a ideia da participação como significado de emancipação social dos sujeitos no âmbito escolar.

Visando alcançar os objetivos orientados em Dakar (UNESCO, 2000), o governo criou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (SAVIANI, 2009) que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação. Esse Compromisso é caracterizado por um conjunto de programas que subsidiam a Educação Básica, tendo sido lançado oficialmente, em 24 de abril de 2007 pelo Decreto n° 6.094 (SAVIANI, 2009). Saviani (2009, p. 06) destaca alguns programas e ações evidenciados no documento do PDE:

Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica, situam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano de Metas do PDE-IDEB, duas ações dirigidas à questão docente ('Piso do Magistério' e 'Formação'), complementadas pelos programas de apoio 'Transporte Escolar', 'Luz para Todos', 'Saúde nas Escolas', 'Guia das Tecnologias Educacionais', 'Educacenso', 'Mais Educação', 'Coleção Educadores' e 'Inclusão Digital'. Com o acréscimo de três novas ações ('Conteúdos Educacionais', 'Livre do Analfabetismo', e 'PDE escola'), em 2009 ascendem a 15 ações que incidem globalmente sobre a educação básica.

Ao observar as ações desenvolvidas pelo PDE (SAVIANI, 2009), percebe-se que sua abrangência ainda apresenta ideias defendidas na década de 1990, como por exemplo, o princípio da descentralização. Além disso, segue orientações que se aproximam de um planejamento estratégico articulado com diretrizes da reforma gerencial da administração pública implementada ao setor educacional. Segundo Castro, Alves e Barbalho (2009, p. 88) o PDE “[...] configurando-se como um conjunto de ações integradas que visa à racionalização do sistema educacional, em busca de garantir qualidade da educação baseada em indicadores de desempenho”. Por isso, ao analisar as ações do PDE, é necessário compreendê-las no interior de uma política mais ampla que se encontra atrelada a acordos internacionais em que o governo deverá agilmente responder a demandas sociais de desenvolvimento. Assim, o foco do PDE (SAVIANI, 2009) baseia-se em uma política administrativa direcionada ao controle de resultados com indicadores de desempenho, voltados à perspectiva de responsabilização da escola sobre a qualidade da educação.

A perspectiva de gestão democrática apresentada nos aparatos legislativos e nos compromissos internacionais defende a administração colegiada que exige a concretização de mecanismos como a elaboração de documentos e a criação de espaços colegiados. No entanto, o processo de democratização da escola pública necessita de mecanismos bem mais amplos que possibilitem a afirmação de uma gestão que promova o envolvimento da coletividade escolar, inclusive na avaliação das ações desenvolvidas. A avaliação da gestão deve corroborar para a reflexão das ações desenvolvidas pelos atores na escola. Significa dizer que o processo de avaliação da gestão deve estar em convergência com os princípios definidos pelo próprio coletivo escolar e não imposto por órgãos governamentais. A sistematização de processos avaliativos de gestão não determinados pelo coletivo escolar, haverá, certamente, divergência entre os objetivos e as ações propostas pelo grupo nas instituições educativas. Esses padrões determinados por órgãos governamentais, muitas vezes, não estão em sintonia com as possibilidades de democratização postas pelo coletivo escolar.

É necessário o estabelecimento de uma agenda básica de compromissos que possibilitem o envolvimento de todos os interlocutores para a concretização da gestão democrática. Dourado (2008) enumera 10 (dez) condições básicas tidas como necessárias à democratização da escola pública, particularmente de sua gestão. A primeira refere-se à necessidade de repensar o papel da escola enquanto lócus de contradição da própria sociedade, significa compreender as práticas educativas como práticas sociais. A segunda discute a necessidade de refletir sobre o trabalho docente no contexto escolar, entendendo sua globalidade (contexto da prática pedagógica docente) e dinamicidade (existência da prática pedagógica em várias ações na escola – ato de ensinar, lutas políticas, planejamento, organização da escola, gestão e relação com a comunidade externa).

A terceira trata da possibilidade de repensar o provimento do cargo de direção e sua função na escola. Essa escolha não define o exercício, mas a condução da gestão. Assim, é necessário certo cuidado no momento da escolha dos mecanismos de eleição e seus direcionamentos. A quarta estabelece a necessidade de criar e materializar mecanismos de democratização da gestão, considerando a relevância política e limitações dos conselhos na relação escola e comunidade, bem como a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que possibilite a formação da identidade e ruptura com estruturas burocráticas existentes no interior da escola.

A quinta salienta a necessidade de discutir a organização do trabalho na escola no sentido de superar a centralização de reflexões que consideram as dimensões corporativas

ou meramente funcionais (contratação, hora-atividade, pesquisa identidade profissional, dentre outras). A sexta destaca o compromisso que deve ser estabelecido para a ressignificação da autonomia e da função dos movimentos sociais (sindicato, grêmio, conselhos dentre outros) no interior da escola. A sétima relaciona-se à elaboração de estratégias de avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), refletindo sobre a avaliação docente, discente e institucional com definição concreta de padrões de qualidade que se busca de uma instituição educativa tida como cidadã. Por último, Dourado (2008) destaca a importância de elaborar/garantir mecanismos de democratização das informações dos segmentos representativos envolvidos, a necessidade de a comunidade educativa persistir na concretização da autonomia financeira da escola e o estabelecimento da integração da escola com outras esferas, sejam governamentais ou não-governamentais.

Percebe-se que o processo de democratização da escola pública é fruto da materialização de condições que possam promover interação coletiva entre os sujeitos no sentido de construir uma organização escolar direcionada à melhoria qualitativa da educação. É necessária a concretização de possibilidades de democratização que promova uma organização escolar baseada no compartilhamento das ações, particularmente no que se refere ao processo decisório. Dentro dessa perspectiva, o Conselho de Escola exerce um papel fundamental, pois possibilita o compromisso por meio de momentos de intenso debate entre os sujeitos representativos da comunidade na definição da organização e gestão escolar. Os encontros do Conselho podem caracterizar-se em um momento por excelência de planejamento ou mesmo condução de decisões coletivas que privilegiam a concepção de diversos atores sociais construtores da escola pública. Portanto, as condições de democratização da escola pública enumeradas por Dourado (2008) não se apresentam como uma determinação para solucionar todas as dificuldades da gestão da escola pública, mas como mecanismos de reflexão necessários ao (re) pensar da organização das instituições educativas.

Diante de um modelo de gestão que prima por valores universais de democracia, defende-se um modelo de paradigma de organização da escola considerando a participação dos envolvidos no processo de socialização das informações e tomada de decisão na condução do trabalho coletivo. Desse modo, Bordignon e Gracindo (2004, p. 150) definem paradigma como sendo “mais que um padrão ou modelo, é um conjunto de ideias que permite formular ou aceitar determinados padrões ou modelos de ação social”. Assim, paradigma expressa uma visão de mundo, uma filosofia social, assumida por um grupo social definido, podendo ser caracterizado com um sistema de ideias e valores absorvidos

pelo coletivo consciente ou inconscientemente (BORDIGNON; GRACINDO, 2004). A gestão da escola, ao longo dos anos, vivenciou mudanças no direcionamento de suas ações que podem caracterizar transformações no paradigma de concepção de sua gestão. No intuito de compreender as mudanças na organização da escola, é necessário analisar a definição dos rumos da gestão. Pode-se observar no quadro abaixo as modificações dos paradigmas para a concepção de uma gestão democrática. Bordignon e Gracindo (2004, p. 152-153) enumeram aspectos da gestão e as modificações nos enfoques e atitudes postos na emergência de um novo paradigma:

Quadro 2: Enfoques e atitudes dos Paradigmas orientadores da gestão escolar

ASPECTOS DA GESTÃO	ENFOQUES E ATITUDES	
	PARADIGMA VIGENTE (Tradicional)	PARADIGMA EMERGENTE (Novo) ²³
Relações de poder	Verticais	Horizontais
Estruturas	Lineares/segmentadas	Circulares/Integradas
Espaços	Individualizados	Coletivos
Decisões	Centralizadas/imposição	Descentralização/diálogo/negociação
Formas de ação	Autocracia/paternalismo	Democracia/autonomia
Centro	Autocentrismo/individualismo	Heterocentrismo/grupo-coletivo
Relacionamento	Competição/apego/independência	Cooperação/cessão/interdependência
Meta	Eliminação de conflitos	Mediação dos conflitos
Tipo de enfoque	Objetividade	Intersubjetividade
Visão	Das partes	Do todo
Objetivo	Vencer de – Convencer	Vencer com – Co-vencer
Consequência	Vencedores-perdedores	Vencedores
Objeto do trabalho	Informação	Conhecimento
Base	A-ética	Ética
Ênfase	No TER	No SER

Fonte: (BORDIGNON; GRACINDO, 2004).

Observa-se que, no paradigma tradicional, as relações são focalizadas de maneira vertical e fragmentada, havendo uma predominância de ações de mando e obediência. Baseia-se na defesa das relações de poder sob o prisma da dominação entre professor e aluno e elaboração de organogramas piramidais presentes nas escolas. Os famosos organogramas estabelecem as funções dos sujeitos da comunidade escolar de acordo com o poder exercido um sobre o outro. Esse paradigma fundamenta-se nas relações de autoridade

²³ A nomenclatura paradigma emergente pauta-se numa perspectiva de democratização das relações que vem sendo intensamente discutida desde os anos de 1980 com o processo de transição do modelo de governo ditatorial a democracia. Nesse contexto, a gestão democrática vem sendo uma incessante busca para a organização da escola pública em suas diversas dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. O tema da gestão democrática da escola pública vem sendo incluído em diversos aparatos legislativos e estudos científicos na área educacional.

em que as decisões são centralizadas no sujeito que exerce a atividade de mando que pode ser representada pela figura do Diretor ou mesmo pelo representante da Secretaria de Educação. Além disso, refuta a intersubjetividade e função emancipatória das ações educativas, defendendo a objetividade e o individualismo para a resolução dos conflitos e o controle do processo de trabalho desenvolvido na escola.

O paradigma emergente é postulado na perspectiva das relações horizontais tendo como foco a concretização da gestão embasada no trabalho coletivo caracterizado por meio da contribuição de todos os representantes da comunidade escolar. Para isso, as decisões são discutidas e devem ser expostas em espaços coletivos representados pelos órgãos colegiados. Por consequência, o poder de decisão não deve ser colocado em níveis hierárquicos, mas como possibilidade de compartilhamento de responsabilidades, percebendo os sujeitos na horizontalidade, seres iguais, mas ao mesmo tempo com concepções diversas do mundo que o cerca. A perspectiva da horizontalidade das relações de poder significa valorizar a intersubjetividade dos sujeitos pondo o compartilhamento interativo. Parte do pressuposto da relevância do compartilhamento das informações e, posteriormente deliberações que poderão ser efetivadas por meio do desenvolvimento dos órgãos colegiados consultivos e deliberativos. O grande desafio reside em estabelecer a concretude da mudança de paradigma que fundamente relações sociais pautadas nos valores democráticos. De modo amplo, Bordignon e Gracindo (2004, p. 164) definem as diretrizes da gestão democratizada da escola autônoma:

[...] consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromisso; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social.

Para que se possa colocar em prática uma nova pedagogia organizativa, é necessário que as instituições educacionais reflitam sobre sua prática, acerca do significado de seu trabalho pedagógico e a forma de gestão desenvolvida em seu interior, já que é, a partir dessa reflexão que a concepção democrática da gestão pública possibilitará a realização de um processo democrático coletivo. Significa construir no interior das instituições educativas “novas formas de organização e gestão que possibilitem a participação efetiva de todos no processo de conhecimento e de tomada de decisão” (FERREIRA, N. 2004, p. 298). Para a

obtenção de tal objetivo, o Estado precisa viabilizar ações, não apenas promulgar leis (delegando responsabilidades) que citem a gestão democrática, mas, promover atitudes concretas que viabilizem e elevem o poder de decisão dos representantes da comunidade escolar, de forma ampla, visando a um projeto maior que seria a construção de uma sociedade mais igualitária e justa defensora da inclusão social.

3.2 O papel dos conselhos na democratização das relações na gestão da escola: diretrizes estaduais do RN para a concretização do poder de decisão da comunidade escolar.

Em conformidade com as diretrizes nacionais para o âmbito educacional na década de 1990, os Estados e Municípios elaborariam seus planos locais de educação, privilegiando a descentralização nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos nas unidades escolares. No Rio Grande do Norte, as orientações explicitadas no Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 (BRASIL, 1993) foram expostas no Plano Estadual de Educação Básica - 1994-2003 (RIO GRANDE DO NORTE, 1994), que, apesar de enfrentar problemas de ordem estrutural, se compromete com o alcance das metas nacionais. Diante da problemática da modernização da gestão educacional, segue no Plano citado a indicação da necessidade do planejamento das ações da escola junto à comunidade escolar. O Plano apresenta seus principais objetivos:

Resgatar um planejamento educacional capaz de mobilizar as forças sociais para desencadear um processo de valorização da escola; e garantir a autonomia das unidades escolares de forma a permitir sua interação com o meio social de modo que sua prática reflita as aspirações da população (RIO GRANDE DO NORTE, 1994, p. 24).

No intuito de alcançar esses objetivos, a Secretaria de Educação do Estado organizou algumas metas como “garantia de autonomia administrativa, financeira e pedagógica as unidades escolares” (RIO GRANDE DO NORTE, 1994, p. 24). Dentre elas, um destaque especial deve ser dado ao item que se refere ao *Gerenciamento/Democratização*, que prevê: “a criação de conselhos de escolas com representação de pais, alunos, educadores e

funcionários das unidades de ensino, tendo em vista a gestão coletiva da escola” (RIO GRANDE DO NORTE, 1994, p. 25).

E nas Estratégias de Ação, ressalta: “Criar conselhos de escolas nas principais unidades escolares das zonas urbanas e rurais dos municípios; Garantir a participação da comunidade na gestão do sistema educacional” (RIO GRANDE DO NORTE, 1994, p. 26). Em consonância às orientações delimitadas no Plano Estadual de Educação Básica (1994-2003), são criados os Conselhos Diretores. Passam a ser instituídos nos termos do Decreto de nº 12.508, de 13 de fevereiro de 1995 (RIO GRANDE DO NORTE, 1995a), como um mecanismo capaz de auxiliar o processo de construção da gestão colegiada na escola pública. Em consonância a esse Decreto, institui-se a Unidade Executora dos recursos financeiros denominada Caixa Escolar²⁴ pela Resolução nº 001/95 (RIO GRANDE DO NORTE, 1995b) e seu respectivo Estatuto em todo o Estado do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 1997). A Unidade Executora instalada faz parte de uma reforma do sistema de ensino estadual como experiência para a descentralização financeira para acompanhamento dos recursos que chegam à escola pública. A criação de ambas as estruturas colegiadas tem o intuito de promover a implementação do planejamento descentralizado nas diversas dimensões da escola, particularmente administrativa e financeira.

De acordo com o Decreto²⁵ (parágrafo único) citado, “os Conselhos Diretores têm por finalidade assegurar a efetiva participação da comunidade no processo educacional e possibilitar o aprimoramento das ações desenvolvidas pelas instituições escolares” (RIO GRANDE DO NORTE, 1995a, p. 02). Dentre as atribuições, o artigo 3º, Inciso V, reforça: “Participar do processo de avaliação do funcionamento da unidade escolar [...]”. E não esquece da relevância que tem o Conselho para a sociedade, quando no artigo 4º expõe: “A participação dos Membros dos Conselhos Diretores será desenvolvida em caráter de profícua colaboração com o Estado e considera de relevante serviço à sociedade” (RIO GRANDE DO NORTE, 1995a, p. 03).

²⁴ Informações mais detalhadas sobre a implementação do Caixa Escolar nas escolas públicas do Rio Grande do Norte ver França (2005).

²⁵ Considerando o caráter deliberativo sobre questões relativas à estrutura e funcionamento da escola, tanto nos aspectos pedagógicos quanto financeiros, o Conselho-Diretor exercia um importante papel no andamento da instituição. De acordo com o Decreto (RIO GRANDE DO NORTE, 1995a), deverá ser formado por 11 (onze) membros titulares e 11 (onze) suplentes, assim, estipulados: 04 representantes titulares e 04 suplentes dos docentes, 03 representantes titulares e 03 suplentes de pais de alunos, 02 representantes titulares e 02 suplentes da comunidade, 01 representante titular e um suplente do corpo discente e o diretor da escola que é membro nato. As representações de docentes, de pais e de discentes deverão ser eleitas por seus pares, sendo que o da comunidade deve ser indicado por representantes de organizações comunitárias existente na comunidade onde a escola esteja inserida.

A formulação da proposta de Regimento Interno do Conselho-Diretor a ser implementada pelas unidades escolares, delimita como uma das finalidades básicas, o Artigo 2º, Inciso I: “Zelar pelo cumprimento da gestão democrática da escola enquanto princípio geral aqui firmado e método de todas as suas ações, assegurando a plena participação de toda a coletividade nas questões decisivas e essenciais ao funcionamento” (RIO GRANDE DO NORTE, 1995a, p. 03). No que concerne às suas competências, o artigo 3º prescreve:

Subsidiar a escola na administração de conflitos e na busca de alternativas que garantam o exercício de uma prática pedagógica democrática e, portanto, de qualidade; Deliberar sobre questões relativas à estrutura e funcionamento da escola (RIO GRANDE DO NORTE, 1995a, p. 08).

Conforme pode-se observar, as competências do Conselho de Escola encontram-se, diretamente, relacionadas com seu caráter de auxiliar ao processo de tomada de decisão, tentando superar entraves burocráticos que podem comprometer a estrutura e funcionamento da escola. Tem importância singular na superação de conflitos que comprometem a democratização das relações nas instituições educativas. Com isso, a partir da criação dos Conselhos Diretores nas escolas públicas do Rio Grande do Norte, iniciou-se a condução do processo que poderia ser constituído na democratização das relações de poder hierarquizante da escola, conforme as orientações, contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

Para auxiliar o processo decisório na gestão dos recursos públicos, foram instituídas as Unidades Executoras nas instituições educativas em todo o território nacional. A Unidade Executora é um mecanismo para operacionalizar os recursos do Salário Educação²⁶ – Quota Federal, que foi instituído no estado do Rio Grande do Norte pela Resolução nº 001 já citada, no ano de 1995, denominada Caixa Escolar. No que concerne às diretrizes nacionais,

²⁶ A contribuição social do Salário-educação está prevista no artigo 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentada pelas Leis nº 9.424/96, 9.766/98, Decreto nº 6003/2006 e Lei nº 11.457/2007. É calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (RFB/MF) (DAVIES, 1999). São contribuintes do salário-educação as empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social, entendendo-se, como tal, qualquer firma individual ou sociedade que assuma o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, sociedade de economia mista, empresa pública e demais sociedades instituídas e mantidas pelo poder público, nos termos do § 2º, art. 173 da Constituição.

a Unidade Executora foi criada para apoiar a experiência Escola de Gestão Total, pela Resolução nº 03/97, com o intuito de gerenciar os recursos transferidos diretamente às escolas públicas (FRANÇA, 2005).

Os recursos do Salário Educação, a partir da Resolução citada, são repassados diretamente às escolas tendo como intermediário em nível local o Fundo Estadual de Educação, órgão da Secretaria Estadual de Educação do RN – SECD/RN. De acordo com Ofício Circular nº 001/98 – SECD/RN (FRANÇA, 2005), o Fundo Estadual repassa os recursos de acordo com a quantidade de alunos e os valores expressos pela Resolução nº 03/97 (FRANÇA, 2005). No entanto, houve uma redução nesses valores de 40% a 50% de acordo com uma média proporcional, visto que a Secretaria de Educação do Estado – SECD/RN alega haver um universo de escolas maior do que a quantidade de recursos alocados. França (2005) esclarece como se configuram os convênios entre os recursos oriundos de Programas do Governo Federal e as Unidades Executoras em nível local.

A Medida Provisória n. 1.784/98, de 14 de dezembro de 1998, que institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, estabelece que os convênios poderão ser firmados diretamente entre o FNDE/MEC e as escolas, por meio de suas Unidades Executoras (FRANÇA, 2005, p. 63)

Nessa perspectiva, o Caixa Escolar enquanto Unidade Executora foi instalado nas escolas do Rio Grande do Norte, sendo organizado como sociedade civil e conduzido por estatuto próprio com personalidade jurídica. Significa dizer que todas as Unidades Executoras possuem Registro Civil das pessoas jurídicas do ato constitutivo, bem como do seu Estatuto. Os representantes da comunidade escolar que fazem parte do Caixa Escolar são considerados associados nato sendo esse órgão constituído por funcionários, docentes e pais de alunos. O Caixa Escolar tem por finalidade:

[...] congregar iniciativas comunitárias no intuito de prestar assistência aos alunos carentes de recursos; contribuir para o funcionamento eficiente e criativo da escola; promover em caráter complementar e subsidiário a melhoria qualitativa do ensino; colaborar na execução de uma política de concepção da escola como agência comunitária, em seu sentido mais amplo, e manter em perfeitas condições de uso e funcionamento o prédio e as instalações da escola (FRANÇA, 2005, p. 63).

No Rio Grande do Norte amplia-se o recebimento dos recursos direcionados ao Caixa Escolar pela Lei nº 8.398, de 17 de outubro de 2003 (RIO GRANDE DO NORTE, 2003), instituindo a gestão descentralizada dos recursos financeiros diretamente às Escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual com a inclusão dos Programas de Alimentação Escolar e de manutenção de Unidades Escolares, e de atendimento a quaisquer outras atividades relacionadas com a educação, a cultura e os desportos (RIO GRANDE DO NORTE, 2003). Essa legislação traz novas diretrizes para a gestão dos recursos destinados às escolas públicas da rede estadual, ao estabelecer o gerenciamento e acompanhamento da utilização dos gastos financeiros voltados à alimentação escolar.

Para o cumprimento de sua finalidade no que concerne ao gerenciamento dos recursos, a Unidade Executora considerada como o Caixa Escolar é um órgão administrativo e deliberativo, sendo composto por três (03) grupos distintos denominados: Diretoria, Conselho Fiscal e Assembleia-Geral. O primeiro delibera sobre os gastos e a movimentação dos recursos anuais, bem como a formulação de balanço e relatório para prestação de contas junto ao Conselho Fiscal e à Assembleia Geral. A Diretoria deve ser composta por um presidente (diretor da escola), um secretário e um tesoureiro, escolhidos em Assembleia-Geral dentre os pais de alunos, docentes e funcionários. O segundo verifica o processo de aplicabilidade dos recursos de acordo com a legislação vigente; em seguida, emite pareceres sobre os gastos e pode sugerir diversas medidas à Assembleia-Geral. O Conselho Fiscal, por sua vez, deve ser constituído por três membros efetivos e três suplentes, indicados, anualmente, em assembleia ordinária dentre os diversos representantes da comunidade escolar. O terceiro analisa e aprova o plano de aplicação e relatório dos recursos financeiros, bem como elege os membros do Conselho Fiscal e da Diretoria. De maneira mais ampla, os representantes do Caixa Escolar devem planejar e acompanhar os recursos oriundos de diversas fontes como expõem Cabral Neto e Almeida (2000, p. 43):

[...] São recursos próprios da Caixa Escolar: as subvenções do Estado; auxílios concedidos pela União, Estado e municípios; renda decorrente de exploração de cantinas e de outros serviços instituídos pela escola; contribuição das famílias; parcerias; e de recursos de outras instâncias da comunidade.

De modo geral, é perceptível que a criação do Caixa Escolar na escola pública permitiu transferir diretamente os recursos oriundos do Salário-educação para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino por intermediário do Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE (BRASIL, 2011). No entanto, a efetivação da aplicabilidade e do acompanhamento dos recursos necessita de um esforço coletivo e ruptura com as relações de poder hierarquizantes, intensamente, presentes nas escolas públicas brasileiras. Oliveira, R. (1999, p. 52-53) analisa a repercussão da criação de órgãos colegiados no acompanhamento dos recursos públicos.

[...] inclui representantes da comunidade em seus órgãos dirigentes, sem dúvida apresenta um aspecto democratizante, pois estipula a participação e pais, alunos, professores e funcionários, a *comunidade escolar*, nos organismos dirigentes das escolas. Entretanto, pode-se cumprir a lei sem mudar a estrutura de poder da escola, na medida em que podem adaptar-se à lei com uma participação simbólica da comunidade em seus organismos de direção. Apesar de positivo, quando muito, o dispositivo tem um sentido de aumento da transparência da gestão financeira da escola.

Mostra-se que os órgãos colegiados no interior das instituições educativas exercem um papel essencial para combater as relações de poder hierarquizantes que venham a cercar o envolvimento da comunidade escolar. Abre-se à comunidade escolar a possibilidade de se envolver em processos decisórios. No entanto, em muitos casos, a inserção da comunidade em órgão colegiado é restrita quando atende, apenas, a uma exigência legislativa de transparência da gestão financeira com tímidas repercussões na definição da aplicabilidade dos recursos junto aos dirigentes das escolas públicas. De maneira mais ampla, se faz necessária a intensa integração e mobilização dos órgãos colegiados (Conselho de Escola e Caixa Escolar) para o envolvimento pleno da comunidade escolar nas dimensões da escola: administrativa, financeira e pedagógica. Para isso, percebe-se que, no estado do Rio Grande do Norte, houve uma significativa mudança legislativa ao ampliar a função do Conselho de Escola, inclusive, sua atuação no acompanhamento dos recursos que chegam à escola. Aguiar et. al. (2009, p. 48) diferem as atribuições específicas de cada órgão colegiado:

[...] o Conselho Escolar se insere diretamente na estrutura de poder da escola, enquanto a Unidade Executora é dotada de personalidade jurídica e

tem natureza voltada para questões financeiras. Assim, podemos inferir que enquanto o Conselho Escolar pensa e decide sobre as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, a Unidade Executora se constitui em uma instância responsável pela execução financeira dos recursos recebidos pela escola [...].

Observa-se, com isso, a possibilidade de integração entre o Conselho de Escola e o Caixa Escolar que conduzem os processos decisórios nas dimensões (administrativa, pedagógica e financeira) de funcionamento da escola pública. É notório que ambos possuem características distintas, pois o Conselho Escolar envolve-se no acompanhamento dos gastos, enquanto o Caixa Escolar deve empenhar-se desde o planejamento financeiro dos recursos recebidos pela escola (auxilia na concepção do Plano de Aplicação dos recursos da escola) até a sua aplicabilidade. No entanto, defende-se a articulação entre esses órgãos colegiados haja vista a complementaridade das funções exercidas por ambos no planejamento e acompanhamento da aplicação dos recursos financeiros necessários ao funcionamento da escola pública.

Desse modo, ainda em 2005, juntamente com a criação do Caixa Escolar, foi atribuída uma nova configuração aos Conselhos, mudando a nomenclatura de Conselho Diretor para Conselho de Escola pelo Decreto Governamental nº 18.463, de 24 de agosto do corrente ano. Esse Decreto regulamenta a Lei Complementar Estadual n.º 290, de 16 de fevereiro de 2005, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 2005a). É imprescindível compreender que a presente lei modificou o modelo de administração presente na escola pública estadual, apresentando três estratégias para a concretização da gestão democrática; dentre elas, destacam-se: a eleição direta para a escolha da Equipe de Direção da Escola, o CE²⁷ e a Assembleia-Geral da Escola. Com a promulgação do Decreto, houve uma significativa ampliação nas atribuições do Conselho, como apresenta o referente artigo: “Art. 6º O Conselho de Escola tem função consultiva, deliberativa e fiscalizadora” (RIO GRANDE DO NORTE, 2005b). Desse modo, nas legislações anteriores (como o Decreto nº 12.509/95) (RIO GRANDE DO NORTE, 1995a), o Conselho detinha, apenas, um caráter consultivo. Após o ano de 2005, vê-se que o conselho é um significativo locus de decisões administrativas, pedagógicas e financeiras na gestão da escola. O artigo 12 do

²⁷ A promulgação do Decreto nº 18.463 permitiu que o Decreto nº 12.509, de 14 de fevereiro de 1995, se tornasse sem efeito, pois instituía: “os Conselhos Diretores nas escolas estaduais” (RIO GRANDE DO NORTE, 1995a). O Decreto institui a nomenclatura Conselho de Escola mantida até os dias atuais em âmbito estadual.

Decreto nº 18.463/05 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005b) descreve as atribuições do Conselho, considerando seu caráter fiscalizador, consultivo e deliberativo:

Art. 12. Competirá ao Conselho de Escola:

I - no exercício de sua função fiscalizadora:

- a) examinar todas as prestações de contas referentes às receitas e despesas da escola;
- b) acompanhar a assiduidade, pontualidade, disciplina, produtividade e probidade dos integrantes da Equipe de Direção, dos professores e demais servidores públicos da unidade de ensino;
- c) controlar a frequência e o rendimento escolar dos estudantes; e
- d) zelar pelo cumprimento da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar da unidade de ensino;

II - no exercício de sua função consultiva:

- a) opinar acerca da Proposta Pedagógica da escola; e
- b) sugerir modificações no Regimento Escolar;

III - no exercício de sua função deliberativa:

- a) aprovar seu Regimento Interno; e
- b) convocar a Assembléia-Geral, quando for necessário

Percebe-se que o Conselho Diretor instituído no ano de 1995 tinha um caráter limitado, pois restringia suas atribuições à natureza consultiva. Enquanto que, no atual Decreto nº 18.463/05 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005b), nota-se a amplitude das atribuições, sendo o Conselho de Escola um órgão de decisão com poder de determinar ou mesmo influenciar a gestão da escola, tendo inclusive uma característica que pode ser denominada de *grupo gestor*. Pode-se dizer que o Conselho de Escola, dentro dessa perspectiva, auxilia a democratização das decisões da escola pública, visto que inclui a comunidade escolar em processos decisórios organizativos que orientam a gestão. Diante das atribuições apresentadas no art. 12, torna-se perceptível que as funções (fiscalizadora, consultiva e deliberativa) do Conselho de Escola imprimem uma nova tecnologia social²⁸ à organização escolar em âmbito estadual, em que as decisões precisam ser compartilhadas e

²⁸ O termo tecnologia social vem sendo amplamente debatido por Dignino (2002), Dignino; Brandão; Novaes (2004), Rodrigues e Barbieri (2008), dentre outros. Uma das características intensamente discutida da tecnologia social é o seu potencial democrático, uma vez que esta não gera as distorções sociais que combatem a tecnologia capitalista convencional (segmentada e hierarquizada), além de permitir a inclusão social dos grupos menos favorecidos. Além disso, a tecnologia social é democrática porque permite que um novo tipo de tecnologia seja idealizado, em última instância, um novo modelo de sociedade, sejam gerados pela coletividade, e não apenas por um pequeno número de atores (RODRIGUES; BARBIERI, 2008). Assim, convém analisar o papel que alguns grupos de atores poderiam desempenhar no contexto da criação e do desenvolvimento da tecnologia social. Desse modo, corroborando as ideias de Rodrigues e Barbieri (2008, p. 1075) defende-se que a expressão tecnologia social: “[...] implica a construção de soluções de modo coletivo pelos que irão se beneficiar dessas soluções e que atuam com autonomia”.

não centradas na hierarquização do poder representada pela figura do gestor. Trata-se de privilegiar as decisões colegiadas a partir das contribuições dos diversos segmentos representativos que compõem a comunidade escolar.

Em consonância com as legislações citadas anteriormente, o Plano Estadual do Rio Grande do Norte, elaborado no ano de 2005²⁹ (RIO GRANDE DO NORTE, 2005c), reforça as prescrições constantes no Plano Estadual de Educação de 1994 (RIO GRANDE DO NORTE, 1994) ao estabelecer a gestão democrática como um dos princípios norteadores da melhoria das ações administrativa, financeira e pedagógica da escola. Nessa perspectiva, o Plano Estadual de Educação de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005c, p. 20) explicita que:

[...] a gestão democrática deverá ser assumida e compartilhada de forma a ampliar o envolvimento dos diversos segmentos escolares nas discussões elaboração de projetos e execução de ações propostas. Acredita-se que esse processo acarretará uma melhoria efetiva do relacionamento entre os profissionais e a comunidade, bem como a capacidade de trabalhar em equipe

Nessa perspectiva, vê-se a necessidade do envolvimento dos segmentos representativos da escola no compartilhamento do poder, enfatizando o processo de tomada de decisão como uma ação coletiva que definirá a organização escolar. Ainda o Plano Estadual de Educação de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005c) coloca em pauta a discussão da desburocratização das ações da escola, evidenciando a necessidade de superação de estruturas hierarquizantes de poder delimitada por gerenciamentos centralizadores. No Plano Estadual de Educação de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005b, p. 20), fica evidente que:

[...] torna-se necessário que se busquem estratégias que rompam com os velhos paradigmas o mito do encastelamento do poder, onde o saber centralizado é privilégio de poucos: a elite tecnocrática dirigente. Aos demais, cabe cumprir as normas estabelecidas e executar o que for determinado.

²⁹ O Plano Estadual de Educação elaborado desde o ano de 2005, com a participação de diversos segmentos das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Norte, ainda não foi aprovado pela Assembleia Legislativa. Em 2009, por incentivo da Conferência Nacional de Educação – CONAE o estado do Rio Grande do Norte com representatividades dos diversos municípios participaram das Conferências Intermunicipais e Estaduais de Educação, elaborando um documento que propõe as diretrizes para a Educação Básica no período de 2011-2020.

No atual Plano Estadual de Educação de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005c), (não aprovado por órgãos superiores – Assembleia Legislativa) nota-se uma maior preocupação com a democratização das relações entre os profissionais e a comunidade escolar; ele não menciona, apenas, a participação já que a questão fundamental é a busca da compreensão dos embates nas relações de poder desiguais que limitam ou mesmo impedem o direito de envolvimento de alguns atores sociais da escola. Além disso, o Plano Estadual de Educação de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005c, p. 20), esclarece que:

Não se alcançará a qualidade desejada se não houver uma ruptura com estruturas verticais e hierarquizantes de forma segmentada, em que os atores têm o seu papel definido de forma estanque, sem um compromisso com a visão e compreensão da totalidade.

Nesse Plano Estadual de Educação de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005c, p. 30) o Conselho de Escola é considerado como: “uma das instâncias fundamentais à participação [...] que deverá sempre estar no centro de todo o trabalho de planejamento e acompanhamento das ações administrativo-financeiro-pedagógicas” Tal consideração pode ser evidenciada nas diretrizes delineadas no processo de integração da Escola-Sociedade, no entanto deveria estar também, presente no que concerne à efetivação da gestão democrática.

Ao analisar o Plano Estadual de Educação de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005c), na atualidade observa-se uma preocupação peculiar no que concerne à necessidade da elaboração de uma gestão democrática a partir da superação de velhas estruturas burocráticas que pouco considerava o poder de decisão dos diversos atores sociais formadores da escola. Melhor dizendo, é necessária a compreensão das contradições postas em estruturas baseadas no poder desigual limitador e até coercitivo de alguns sujeitos para orientar de maneira significativa as ações a serem desenvolvidas na escola. Com isso, o mesmo Plano Estadual de Educação de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005c, p. 21) diz que: “A sociedade real é aquela que se efetua como construção histórica, em que a questão do poder precisa estar continuamente sendo discutida e equacionada numa direção socializadora”. Significa dizer que não se pode negar as relações de poder na definição das ações orientadoras da gestão da escola, no entanto não é viável incentivá-las numa perspectiva de competição entre os representantes da comunidade escolar.

O Plano Estadual de educação de 2005, ainda, define a forma de implementação da gestão democrática, visto que “se faz com o estímulo à participação de todos, em que a qualidade desejada não é fruto da competição entre os atores, mas sim, resultado de um esforço e de um trabalho cooperativo” (RIO GRANDE DO NORTE, 2005c, p. 21). Observa-se a preocupação do documento com as relações de poder que, muitas vezes, compromete o desenvolvimento de ações na gestão da escola, baseadas, apenas, em relações hierarquizantes do poder decisório.

Em pesquisa realizada por Cabral Neto e Castro (2011) em escolas públicas do Ensino Médio³⁰ no Rio Grande do Norte, pode-se analisar a contribuição do Conselho Escolar para a vivência da gestão democrática. Ainda os estudos mostram as tensões existentes entre a implementação de mecanismos de gestão democrática (Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar) e a presença de mecanismos gerenciais impostos às ações das escolas pesquisadas. Diante do estudo da pesquisa realizada pelos autores Cabral Neto e Castro (2011), vale aqui considerar os resultados obtidos sobre as contribuições do Conselho Escolar para a concretização da gestão democrática.

A princípio, Cabral Neto e Castro (2011) analisam os motivos que impulsionaram a formação do Conselho Escolar nas escolas da pesquisa. No estudo, mostra-se que 59,2% das escolas pesquisadas implementaram o Conselho Escolar devido à exigência de um Decreto (nº 18.463/05) da Secretaria de Educação do Estado do RN. Apenas, 19% dos entrevistados afirmam que o órgão colegiado foi criado por iniciativa do gestor da escola. Pode-se dizer que as escolas, em sua maioria, (59,2%) criaram o Conselho Escolar apenas para satisfazer a uma exigência burocrática da legislação, impulsionada por uma necessidade apenas gerencial. Assim, Cabral Neto e Castro, (2011, p. 764) da pesquisa concluem:

[...] Os órgãos colegiados, criados para possibilitar a divisão do poder na escola e limitar a autoridade do gestor escolar, ficaram fragilizados, uma vez que a exigência legal é o principal elemento investigador da implementação desses órgãos nas unidades pesquisadas.

³⁰ Os dados presentes no artigo foram extraídos da Pesquisa intitulada *Fatores que interferem na Produtividade do Ensino Médio: um estudo no RN/2010*. Essa pesquisa foi realizada em três municípios do Estado do Rio Grande do Norte (Natal, Mossoró e Caicó) com o intuito de analisar a situação da gestão escolar nas unidades de Ensino Médio. Para o estudo em questão, foram utilizadas as informações referentes à gestão escolar, dando ênfase às relativas ao Conselho Escolar. O campo da pesquisa estende-se a 76 professores, sendo 46 de escolas de Natal, 14 escolas de Mossoró e 14 de escolas de Caicó. Além desses, responderam ao questionário (questões abertas e fechadas) 32 componentes da equipe gestora (diretor, vice-diretor, equipe pedagógica), sendo distribuídos entre os municípios: Natal (17), Mossoró (08) e Caicó (7).

Mostra-se, nas realidades pesquisadas, que a criação do órgão colegiado obedece à racionalidade técnica servindo, apenas, à formalidade de sua existência. Nesse caso, observam-se intensos indícios de mecanismos da gestão gerencial em conflito com a necessidade democrática de compartilhamento de poder entre o gestor escolar e os segmentos representativos incluídos no órgão colegiado. É válido dizer que existem restritas possibilidades de os membros dos órgãos colegiados refutarem a hierarquização do poder imposta na escola pública enquanto tiver como foco a formalidade da existência e não a capacidade de mobilização dos segmentos representativos no processo de tomada de decisão. Significa dizer que os sujeitos envolvidos nos órgãos colegiados necessitam de provocações mais amplas (não apenas prescrições de existência), permitindo-lhes optar por posições críticas para superar a hierarquização do poder decisório e promover a democratização das relações na gestão da escola.

Freire (2006) defende a perspectiva de inclusão dos sujeitos com intervenções sociais significativas que, muitas vezes, apenas estão *no trânsito* das decisões com restritas contribuições, mas precisam sentir-se *do trânsito*. Considerando essa perspectiva, os sujeitos dos órgãos colegiados poderão compreender a origem das contradições entre os mecanismos do modelo gerencial impostos à escola e a busca da gestão democrática que põe em conflito o envolvimento dos segmentos representativos nas ações da escola. É necessário, portanto, que os segmentos representativos assumam o desafio de se envolver em processos decisórios e não, apenas, sigam as prescrições normativas de existência dos órgãos colegiados. Ou seja, sintam-se parte do trânsito decisório das ações de gestão que conduzem o funcionamento da escola em suas diversas dimensões (administrativa, financeira e pedagógica). Para Freire (2006, p. 58):

[...] as contradições se aprofundavam entre os velhos e os novos temas, ou entre a visão anterior e a atual dos mesmos temas, provocavam no homem brasileiro o surgimento de atitudes optativas. Estas, já o afirmamos, só o são em termos autênticos, na proporção em que resultem de uma captação crítica do desafio e não sejam o resultado de prescrições ou de expectativas alheias.

Outro indicativo da pesquisa de Cabral Neto e Castro (2011) mostra a opinião da equipe gestora sobre a natureza do Conselho Escolar. As informações coletadas indicam que

os Conselhos Escolares nas escolas possuem preponderantemente funções consultivas (75%) e deliberativas (68,8%). Outras funções mereceram menor proporcionalidade, respectivamente, consideradas diante de sua natureza: normativa (28,1%), executiva (25%) e propositiva (3,1%). Diante dos dados, observa-se que a predominância da natureza consultiva (75%) do Conselho mostra o caráter formalista de criação, determinando sua posição secundária nos processos de gestão vivenciados na escola. Certamente, ainda vivenciam-se, na escola, concepções de gestão centralizadora e hierarquizada em que o Conselho apenas ratifica decisões anteriormente encaminhadas pelo gestor. Cabral Neto e Castro (2011, p. 765) afirmam: “[...] Quando se mantém de forma implícita, a hierarquização das relações de poder na escola, entre dirigentes e dirigidos, cria-se a ilusão de decisões coletivas, sem que elas, realmente, aconteçam”.

Os dados da pesquisa apresentam evidências de relações hierarquizadas que ainda são perpetuadas na escola. Apesar disso, é relevante evidenciar os avanços vivenciados no que concerne à função deliberativa (68,8%) do Conselho na realidade pesquisada, demonstrando o controle e o acompanhamento dos beneficiários (segmentos representativos) nas ações efetivadas na escola. As demais funções assinaladas pelos entrevistados na pesquisa - a normativa, a executiva e a propositiva - precisam de motivações e de conhecimentos mais amplos sobre gestão escolar para sua concretização numa perspectiva de democratização das relações.

De modo geral, os Conselhos na área de educação foram instituídos com a finalidade de manter o controle popular da gestão pública, tendo como principal função fiscalizar e controlar os recursos aplicados em programas federais, com base em orientações e diretrizes previamente definidas. Segundo Ciseki (1998, p. 44), “por meio do Conselho, a população poderá controlar a qualidade do serviço prestado pelo Estado, ou seja, poderá definir e acompanhar a educação que lhe é oferecida”. Dessa maneira, a maioria dos Conselhos, visando ao envolvimento dos diferentes segmentos, é composta por representantes dos poderes executivo e legislativo, dos professores, dos pais de alunos e de outros segmentos da sociedade local. No entanto, existem contradições nas relações entre os sujeitos que comprometem o intuito inicial da formação dos Conselhos, enquanto mecanismo de integração na democratização das relações na esfera pública.

Quanto ao papel e funcionamento dos Conselhos na democratização das decisões, é necessário destacar o poder dos Conselhos, principalmente na área de educação. A esse propósito, Cury (2002, p. 177) afirma:

Eles são instrumentos de cidadania, de democracia e de controle do Estado. Implicam o cidadão com os destinos da escola, ampliam os espaços públicos de decisão, têm a função de democratizar a informação para todos e podem controlar desmandos do poder. São uma promessa de participação que se vê realizada em experiências exitosas em vários municípios do país.

Nessa perspectiva, é necessário que a comunidade escolar, que compõe os Conselhos, se sinta parte integrante destes, tendo consciência de seu poder de decisão em questões que dizem respeito ao melhor desenvolvimento da escola para formar um ambiente verdadeiramente democrático, ao considerar as dimensões administrativa, financeira e pedagógica. Isso significa dizer que os membros dos diversos setores da escola precisam envolver-se nessas dimensões, independente de sua área de atuação, pois todas constroem um ambiente de aprendizagem no interior da escola. Faz-se necessário que os representantes dos Conselhos, particularmente os da escola, entendam que são formadores e produtos das relações sociais, orientando as ações no interior da comunidade escolar, razão pela qual precisam acreditar no poder de intervir nos aspectos que contribuem para a constituição de uma unidade social, que é a escola.

A forma como os Conselhos foram organizados, ao longo dos anos, particularmente na década de 1990, contribui para torná-los um aparelho que dificulta a emergência de lutas para a conquista de uma outra hegemonia. Melhor dizendo, a institucionalização dos Conselhos traz, em si, a negação de seu caráter inicial, auto-organizativo, oriundos de movimentos sociais configurados, particularmente, na década de 1980, de forças populares, de movimentos de baixo para cima, de conquista de posição. Com a institucionalização na década de 1990, poucos indivíduos têm o poder de participar, efetivamente, dos processos de decisão, e os que, geralmente, participam apenas apresentam propostas que defendem o interesse de poucos.

As forças sociais da década de 1980 conduziram a sociedade civil organizada a significativas conquistas, particularmente no que se refere à luta pela participação nos processos decisórios da gestão pública. É preciso ressaltar que tal fato preconizou o exercício da participação da sociedade em questões que possibilitaram uma mudança social, incluindo inúmeros sujeitos no processo de tomada de decisão em questões que afetariam a vida coletiva. Na década de 1990, apesar de os Conselhos serem institucionalizados e regulados por meio da legislação, eles perdem esse caráter de mobilização social, passando a atender a uma necessidade do Estado, que os tutela e controla. Portanto, torna-se evidente,

diante do exposto, que o caráter institucional dos Conselhos permitiu ao Estado prescrever a organização e as formas de participação limitando, muitas vezes, o poder de decisão dos membros representativos que os compõem.

Em âmbito estadual, a realidade específica do Rio Grande do Norte mostra que a gestão democrática da escola pública encontra-se presente em diversos documentos (planos e resoluções) podendo ser vivenciada por intermédio de diversos mecanismos, como por exemplo, o Conselho Escolar e o Caixa Escolar. No entanto, pesquisas indicam algumas fragilidades relacionadas a práticas administrativas tradicionais e centralizadoras, com ênfase para a hierarquização do poder decisório nas relações da gestão da escola. Os Conselhos ainda seguem a concepção formalista de constituição no âmbito escolar com restritas possibilidades de mudanças que levem os sujeitos representativos a conceber, executar e avaliar os projetos de organização da escola. Essas fragilidades são oriundas dos conflitos vivenciados entre a busca da gestão democrática e a imposição de orientações voltadas ao modelo gerencial.

Diante da gestão escolar vivenciada na escola pública, se faz necessária a reflexão sobre o poder de decisão de membros dos órgãos colegiados, considerando as forças silenciosas que orientam relações desiguais e hierarquizadas, em que alguns sabem utilizar melhor que outros os recursos disponíveis. Existe a possibilidade de alguns indivíduos da escola terem uma maior habilidade ou competência de construção da realidade com formulação de propostas e manipulação de alternativas, concedendo-lhes o poder de orientar o debate político, o que representa uma estratégia política de poder que promove a desmobilização dos demais ou mesmo submissão deste às *verdades* preestabelecidas.

4 ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY EM NATAL/RN E OS ÓRGÃOS COLEGIADOS: O QUE REVELAM AS RELAÇÕES DE PODER.

Na tentativa de compreender melhor o objeto de estudo, se faz necessário sistematizar aspectos relevantes da história da Escola Estadual Kennedy para identificar os princípios que organizam a gestão da escola. A história da Instituição pode revelar as nuances das relações sociais que conduzem as ações escolares em uma realidade específica. O intuito é entender o campo empírico ao perceber as estruturas de sua organização, bem como o espaço delimitado para a concretização dos processos decisórios que conduzem a gestão escolar em uma instituição específica.

A Escola selecionada apresenta uma estrutura organizativa diferenciada no que concerne às demais escolas públicas estaduais, visto que a sua criação está atrelada ao Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Ifesp). Dentre os diferenciais, a Escola não possui eleições diretas para diretor. A direção da Escola é indicada pela direção-geral do Ifesp. A ausência das eleições para a gestão da Escola apresenta como um indicador de pesquisa para a compreensão das relações de poder diante dos processos decisórios definidores da organização escolar. Apesar de a inexistência das eleições para a direção não constituir de maneira imediata as relações de poder na gestão da escola, pode alterar os rumos dos processos decisórios no que se refere às questões administrativas, pedagógicas e financeiras. De acordo com estudos (PARO, 2000, 2001, 2011; RISCAL, 2010), é notório que a presença das eleições nas demais escolas não garante a efetividade da gestão democrática, no entanto, certamente, interfere nas condições para sua efetivação.

Desse modo, é pertinente perceber as tensões ou mesmo contradições existentes para a orientação dos processos decisórios, uma vez que existe uma intensa relação de dependência da Escola Estadual Presidente Kennedy com o Ifesp. Essa dependência é evidente quando se trata, particularmente, dos recursos financeiros, pois o Caixa Escolar tem, como Presidente, a Direção-Geral do Ifesp. De modo geral, as particularidades apresentadas coloca a escola em situações administrativas diferenciadas uma vez que é regida pela mesma legislação das demais escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, no entanto seus documentos internos (Estatuto e Regimento) possuem dimensões próprias à sua organização. A Escola se caracteriza por atender a todas as exigências organizativas da Secretaria Estadual de Educação no que concerne a documentos oficiais (como por exemplo: Regimento Interno e Projeto Político-Pedagógico) e a órgãos colegiados (Conselho de Escola e o Caixa Escolar).

Neste capítulo, delineiam-se as possibilidades de efetivação do processo decisório que ocorre por excelência nas ações desencadeadas nos órgãos colegiados que conduzem diversas decisões na dimensão administrativa, financeira e pedagógica da escola. Procura-se investigar os registros (documentos – regimentos, atas de reuniões, dentre outros), bem como entrevistas semiestruturadas que comprovam a estrutura organizativa não só da escola, mas também dos órgãos colegiados. Por fim, evidencia as impressões da pesquisadora sobre o acompanhamento dos órgãos colegiados para a condução dos processos decisórios em reuniões ocorridas no período de novembro de 2010 a julho de 2011. Na oportunidade, realizaram-se registros por meio de observações, tendo, como foco, as discussões desencadeadas na pauta de reuniões e a tomada de posição dos segmentos envolvidos.

4.1 Escola Estadual Presidente Kennedy em Natal/RN: caracterização, organização da gestão escolar e os documentos norteadores

A Escola Estadual Presidente Kennedy tem uma história subsidiada à criação da Escola Normal de Natal. Nesse contexto, foi institucionalizada pelo Decreto nº 178 e regulamentada em abril de 1908 (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008). Inicialmente, funcionou como anexo da Escola Estadual do Atheneu Norte Riograndense considerada escola de referência no centro da cidade do Natal.

Em 28 de janeiro de 1960, a Escola Normal tornou-se Instituto de Educação de Natal de acordo com a Lei nº 2.639 (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008). No ano de 1965, a Escola Normal recebe uma nova configuração devido a um convênio consolidado entre a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) – United States Agency for International Development/Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e Secretaria Estadual de Educação. Esse convênio foi fruto de um empreendimento norte-americano denominado *Aliança para o Progresso*, que orientou as políticas educacionais no Brasil e, consequentemente, aquelas conduzidas no Rio Grande do Norte. Os investimentos internacionais começam a direcionar a organização da educação brasileira. Saviani (2010, p. 367) afirma que “A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos”.

Nesse contexto, o prédio do Instituto Superior Presidente Kennedy foi construído e, na atualidade, denomina-se Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP). Pode-se perceber que esse Instituto forma-se em meio a estreitas negociações estabelecidas

entre o Brasil e os Estados Unidos, demarcando as influências desse país em nossa organização educacional. Vivencia-se, ainda, nesse período (anos de 1960), no Brasil outras experiências educacionais como *A Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler* dirigida por Paulo Freire. Esse movimento tinha o intuito de alfabetizar Jovens e Adultos em 40 horas. A primeira experiência que utilizou o método formulado por Paulo Freire ocorreu em Angicos no Rio Grande do Norte.

Romanelli (2006, p. 210) analisa as proposições que embasaram os investimentos norte-americanos na educação brasileira:

Foi essa, na verdade, a forma que assumiu a atuação da AID no Brasil, visto que os programas que ela desenvolveu incluía assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais. Naturalmente, essa estratégia, embora não explicitasse uma ação direta, planejadora e organizadora, incluía, e isso está evidentemente implícito nos programas, um tipo de ação que implicava doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, com vistas obviamente a uma intervenção na formulação de estratégias que a própria AID pretendia fosse adotada pelos dirigentes, órgãos e instituições educacionais.

Pode-se perceber que os investimentos internacionais têm uma preocupação deliberada com a produtividade do sistema educacional. O intuito é difundir uma lógica reprodutivista baseada no modelo econômico norte-americano que defende a preparação de mão de obra devido à implementação de empresas. Melhor dizendo, a intenção é instituir, no campo da educação, o modelo organizativo que embasa a lógica das empresas. Os esforços eram direcionados à formulação de políticas educacionais que atendessem ao modelo econômico importado. Nessa perspectiva, houve uma grande impulsão à proliferação do ensino técnico. Por consequência, nesse contexto, o Instituto Superior Presidente Kennedy tem seu surgimento mais amplo de reforma das políticas educacionais.

Nos anos de 1970, vivenciou-se uma significativa reforma educacional por meio da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) institucionalizando as Diretrizes e Bases para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau. A partir da promulgação dessa legislação, o Instituto Presidente Kennedy tornou-se Escola Estadual Presidente Kennedy de 1º e 2º graus. A escola foi instituída sobre a autorização de nº 394/76 tendo com o Curso de Magistério, anteriormente, denominado Curso Normal. A formação pedagógica também assume seu caráter técnico instituído no Ensino Médio, uma vez que se desenvolve no período de forte influência da

Pedagogia Tecniciста. Saviani (2010, p. 381) ressalta as características da concepção pedagógica tecnicista:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.

Nesse período, vivenciam-se propostas pedagógicas próximas à produção fabril com enfoque puramente sistêmico, objetivo e racional, princípios que passam a definir a formação dos sujeitos. A educação recebe intensa influência da organização das empresas, e, conseqüentemente, os métodos de ensino assumem caráter rígido e intensamente sistemático privilegiando, apenas, a dimensão técnica do fazer pedagógico. O processo de ensino aprendizagem ocorrerá de maneira mecânica e sistêmica, buscando, nesse processo, apenas o alcance da eficiência das propostas pedagógicas. Tenta-se diminuir ao máximo as influências subjetivas que pudessem comprometer o alcance da eficiência no ensino.

Ao longo dos anos, as propostas educacionais vivenciam profundas transformações. O Instituto Superior Presidente Kennedy assume a Formação Presidente Kennedy (IFP) em nível de 3º grau por intermédio do Curso de Formação de Professores de 1ª. a 4ª. séries por meio da Lei nº 6.573, de 3 de janeiro de 1994 (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008). Esse curso foi reconhecido pela Portaria nº 69/96 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Com base nessa organização legislativa, criou-se a Escola Estadual Presidente Kennedy de Ensino Fundamental visando oportunizar estágio aos alunos em nível superior, ou seja, servir de Laboratório para práticas educativas dos sujeitos que cursam Pedagogia ou mesmo outras Licenciaturas. No ano de 1999, houve a promulgação da Lei Complementar nº 163, de 5 de fevereiro (RIO GRANDE DO NORTE, 1999) que dispõe sobre a organização do Poder Executivo do Estado Rio Grande do Norte e dá outras providências. Em seu art. 44, consta a definição das atribuições referentes à oferta de ensino instituída ao Ifesp.

Art. 44. Ao Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFESP), órgão de regime especial, compete a realização de:
I - cursos de licenciatura, mediante convênio com instituições reconhecidas;

II - cursos pré-escolar e de 1º grau menor (1a a 4a séries), destinados a funcionar como escola de aplicação para alunos do curso referido no inciso anterior, a fim de adquirirem prática nas atividades de magistério (RIO GRANDE DO NORTE, 1999).

Na legislação acima, veem-se as possibilidades de formação oferecida pelo IFESP, estabelecendo a capacidade de atuação da Instituição no que concerne à oferta do ensino. No ano de 2001, é instituída a Lei nº 7.909 em 4 de janeiro (RIO GRANDE DO NORTE, 2001) que transforma o Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (Ifesp), órgão de regime especial, em autarquia, sob a denominação de Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Centro de Formação de Profissionais de Educação (Ifesp), e dá outras providências. Essa legislação amplia o grau de autonomia da Instituição com relativa independência e não de maneira absoluta, uma vez que ainda será regida pelo Estado do Rio Grande do Norte. Mostra-se, abaixo no Art.1º da Lei nº 7.909 (RIO GRANDE DO NORTE, 2001), a principal mudança dessa legislação.

Art. 1º. O Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFP), órgão de regime especial, nos termos do art. 44 da Lei Complementar n.º 163, de 05 de fevereiro de 1999, fica transformado em autarquia, com personalidade jurídica de direito público e plena autonomia administrativa, técnica e financeira, vinculada à Secretaria da Educação, da Cultura e dos Desportos, com a denominação de Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Centro de Formação de Profissionais de Educação - IFESP.

Na Lei nº 7.909 (RIO GRANDE DO NORTE, 2001), está explícita a vinculação estabelecida entre a IFESP e a Escola Laboratório. De maneira peculiar, a Escola Laboratório estará integrada à rede de ensino orientada pela Secretaria do Estado do Rio Grande do Norte, sendo incluída em todas as políticas e programas, no entanto sua proposta pedagógica deve seguir as orientações estabelecidas pelo Ifesp. Por consequência, a escola possui duas instâncias reguladoras de suas ações.

Art. 9.º A Escola Laboratório do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy permanecerá integrada à rede de ensino do Estado, devendo, no entanto, a sua prática pedagógica obedecer à orientação do IFESP.

Parágrafo único. Os professores que estiverem na docência do ensino infantil e fundamental da Escola Laboratório ficam excluídos do regime de

que trata o parágrafo único do art. 6º, bem como de sua correspondente remuneração (RIO GRANDE DO NORTE, 2001).

Acredita-se que essa dupla integração que compete à escola pode comprometer a definição de uma identidade coletiva, permitindo inclusive instituir distintas orientações que atendam a interesses adversos, que, muitas vezes, possam não ser o específico da comunidade escolar. Ainda no parágrafo único, pode-se observar que há uma nítida distinção remuneratória entre os professores vinculados ao Ifesp e à Escola Laboratório, mesmo quando se trata de assumir as mesmas atribuições. A contradição exposta nessa legislação pode permitir conflitos administrativos, financeiros e pedagógicos uma vez que as instâncias reguladoras da Escola Laboratório apresentaram orientações distintas para a regulação e o seu funcionamento.

É notória a contradição existente na organização técnica e administrativa da Escola, uma vez que existe a perpetuação da gestão escolar há sete anos não atendendo à orientação recomendada pela Secretaria Estadual de Educação que institui a eleição direta para diretores nas demais escolas do Estado. A perpetuação da gestão na escola, indicada pela Direção-Geral, há sete anos, é subsidiada por orientação prescrita no Regimento Interno da Escola (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2007, p. 07), conforme o artigo abaixo:

Art. 19 – A equipe de direção da Escola Laboratório Presidente Kennedy é constituída por um diretor (a) indicado pela direção geral do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP, pelo Coordenador Pedagógico e pelo Coordenador Administrativo- Financeiro.

Na verdade, o que se torna evidente na indicação para a gestão da escola é um interesse interno de perpetuação da organização administrativa, uma vez que existe uma orientação da Secretaria de Educação do Estado para a realização das eleições diretas para diretores. Sabe-se que, apenas, a modificação da gestão não excluiu a influência de interesses internos, mas a eleição para diretores apresenta-se como uma possibilidade de repensar os rumos da organização da escola até então vivenciados. Ainda possibilita aos diversos atores da comunidade escolar vivenciar práticas diferenciadas de gestão, tendo os sujeitos possibilidade de assumir o cargo de direção. Ainda é possível verificar que as legislações que amparam o Ifesp, dentre eles: Estatuto – Decreto nº 15.939 (RIO

GRANDE DO NORTE, 2002), Lei Complementar nº 163 (RIO GRANDE DO NORTE, 1999) e Lei nº 7.909 (RIO GRANDE DO NORTE, 2001) não excluem a possibilidade de efetivação das eleições diretas para diretores. O único documento encontrado que trata da indicação do gestor da escola é o Regimento Interno da Escola Laboratório, o que demonstra um interesse interno de perpetuação da gestão. Torna-se evidente um interesse de manutenção da gestão escolar até então vivenciada.

A Escola Laboratório Estadual Presidente Kennedy está localizada na Rua Jaguarari nº 2100, Bairro Lagoa Nova, zona sul da cidade do Natal/RN. Os alunos são oriundos de diversos bairros da cidade (Cidade Nova, Lagoa Nova, Ponta Negra, Felipe Camarão, dentre outros) até o ano passado inclusive da Zona Norte. No ano de 2010, os representantes do Conselho de Escola deliberaram excluir (não matricular) os alunos dessa região da capital devido a um problema vivenciado de ausência do transporte escolar. Devido à falta de transporte escolar, os alunos passaram dias sem frequentar as aulas. Assim, decidiu-se, em reunião colegiada, a não efetivação de matrículas de alunos que residissem nessa região da cidade. A nosso ver, houve uma tímida resistência quando a representante dos pais posiciona-se em defesa dos alunos por terem sido excluídos da escola. A representante se mostrou insatisfeita pelo fato de os alunos haverem perdido uma escola de qualidade.

De modo geral, a Escola apresenta uma estrutura em estado de conservação adequada, particularmente se levar em consideração as diversas escolas públicas do Rio Grande do Norte, inclusive a Escola Estadual Edgar Barbosa alocada ao seu lado. No ano de 2011, atendeu a 302 alunos do 1º ao 5º ano, sendo distribuídos nos turnos matutino e vespertino, contando com os seguintes ambientes: 06 (seis) salas de aula, 01 (uma) sala de apoio pedagógico, 01 (uma) telessala, 01 (um) laboratório de informática (composto por 10/dez computadores com acesso a internet), 01 (uma) sala de leitura, 01 (um) refeitório, 01 (uma) cozinha com despensa (ambiente da merenda escolar), 01 (uma) sala para os professores, 02 (dois) conjuntos de banheiros para funcionários e discentes (inclusive adaptados para sujeitos com necessidades especiais), 01 (um) pátio amplo para recreação e 01 (uma) sala para direção e secretaria. Vale salientar que os ambientes da escola são adaptados com rampas; isso é uma prova de que a escola defende a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Referente à equipe docente e técnica, a Escola possui 41 profissionais, sendo 31 (trinta e um) efetivos, 10 (dez) professores temporários. Dos 31 funcionários, 04 são técnico-administrativos. Desse modo, a escola possui 28 professores alocados nas salas de

aula do 1º ao 5º ano e nos diversos espaços formadores da escola que direcionam o processo de ensino aprendizagem. É relevante destacar que 06 (seis) salas de aula possuem alunos com necessidades especiais; por esse motivo, possui (02) dois professores na mediação do processo de ensino aprendizagem. Dentre os professores, 14 (quatorze) possuem pós-graduação, 03 (três) estão cursando e, apenas, 02 (dois) não possuem graduação (mas estão cursando); diante disso, são acompanhados por outros graduados. Quanto aos funcionários, 01 (um) possui pós-graduação e outro está cursando. A gestão da escola é mediada por uma única gestora, desde 2004, totalizando 07 (sete) anos de mandato.

A gestora é professora formadora do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Ifesp), indicada pela Portaria do Diretor-Geral da referida Instituição. A Escola possuía 02 (duas) coordenadoras-pedagógicas, no entanto, no ano de 2010, a Escola passou um semestre sem profissionais na coordenação pedagógica. No momento, uma única coordenadora-pedagógica atende aos dois turnos na escola.

Para a compreensão do rendimento escolar, a Escola, anualmente realiza uma avaliação anual baseada no censo escolar, cujo resultado se vê na tabela 1:

Tabela 1: Rendimento escolar dos alunos em 2006 a 2009 da Escola Estadual Presidente Kennedy.

ANO	Taxa de Aprovação (%)	Taxa de reprovação (%)	Taxa de abandono (%)	Taxa de distorção idade/série (%)
2006	78%	4,2%	3,4%	17%
2007	81%	5%	2%	6%
2008	97%	3%	0,3%	15%
2009	87%	5,1%	0,0%	09%

Fonte: Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

Segundo os dados da tabela acima, é perceptível o avanço no que concerne à taxa de aprovação, fruto, certamente, de ações pedagógicas, visto que a Instituição desenvolve diversos projetos. Além disso, a escola, apesar de sua estrutura física está situada no interior do IFESP, possui espaços significativos para a sistematização de projetos pedagógicos, como por exemplo, telessala, sala de computadores e de leitura. Quanto à taxa de reprovação, percebe-se uma elevação do índice que necessita ser mais bem discutida pela comunidade escolar como um todo. Ainda é perceptível que a Escola conseguiu combater o abandono escolar, com diversas estratégias devendo ser mais bem

analisadas, mas, certamente, relacionadas ao reconhecimento da escola enquanto um ambiente agradável amparado por atuações coletivas que interligam ações administrativas, financeiras e pedagógicas na busca da permanência do aluno na escola.

Além dos dados internos devido à intensa elevação do rendimento dos alunos, evidencia-se o resultado do Ideb que promove um incentivo na equipe de direção e pedagógica de acordo com as observações vivenciadas. Existe uma intensa preocupação com os indicadores educacionais instituídos pelo MEC para mensurar a qualidade do ensino, inclusive, durante o ano letivo, houve a sistematização de aulas extras no intuito de preparar os alunos para aplicação da Provinha Brasil. Nas visitas, percebeu-se uma grande preocupação da equipe gestora com a elevação do indicador de desempenho da escola. É notória a sistematização de estratégias, inclusive, simulações da Provinha Brasil para preparar os alunos para realização dessa avaliação que serve para auxiliar no cálculo do Ideb. Por isso, a Escola procura adequar-se à constante busca de superar seu Ideb ao longo dos anos. A equipe gestora mostra-se satisfeita com os resultados alcançados antes do período previsto para elevação do seu índice. A tabela abaixo mostra a evolução do rendimento calculado por meio do Ideb e qual a previsão superada pela Escola ao longo dos anos.

Tabela 2: Ideb da Escola Estadual Presidente Kennedy (2005 a 2009) demonstrando a projeção (2011 a 2021)

Instituição de Ensino Pública	Ideb conquistado			Metas Projetadas							
Escola:	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2012
Estadual Presidente Kennedy	2.6	4.6	5.3	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8

Fonte: Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 26 de agosto de 2011.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (BRASIL, 2011d) divulga, em seu portal, que, na primeira fase do ensino fundamental, o Ideb passou de 4,2 para 4,6, superando a meta definida para 2009 em âmbito nacional e atingindo, antecipadamente, a de 2011. Justifica-se no site que o crescimento nesse nível, mostra o aumento de notas dos estudantes nas provas respondidas e por 71,1% do

acréscimo no Ideb. Por consequência, o percentual de 28,9% da evolução se deu devido à melhora nas taxas de aprovação escolar (BRASIL, 2011d). Ao comparar os dados nacionais com os da escola pesquisada, nota-se uma evolução de ambos. A previsão estabelecida pela Escola foi superada, certamente fruto de um trabalho pedagógico coletivo na sistematização de ações voltadas para a realização dessa avaliação nacional das escolas públicas. Em âmbitos estaduais, no ano de 2009, a Escola atingiu o maior indicador do Estado, o que a coloca em destaque em relação às demais escolas pertencentes à rede pública.

No que tange aos documentos oficiais que amparam a gestão da Escola, destaca-se o Regimento Interno (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2007) e o Projeto Político-Pedagógico (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008). Na verdade, não há um registro de como ocorreu a elaboração desses documentos. Esses documentos subsidiam a organização da Escola assumindo a gestão democrática como possibilidade para condução das ações administrativas, financeiras e pedagógicas. O Regimento Escolar (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2007, p. 05) assume o compromisso com a gestão democrática mediante a sistematização dos princípios citados abaixo:

- I – participação dos profissionais envolvidos no processo educativo da escola na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do seu Projeto Político-Pedagógico;
- II – organização e participação dos segmentos da comunidade escolar, dirigentes, professores, alunos, pais, pessoal de apoio, técnico-administrativo e pedagógico nos processos consultivos e, através da representação em órgãos colegiados, nos processos decisórios;
- III – autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar, observadas as diretrizes e normas vigentes;
- IV – transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- V – administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução, avaliação do plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares, levando em consideração a legislação vigente para gastos e prestações de recursos públicos;
- VI – constituição e funcionamento do Conselho de Escola e da Caixa Escolar;
- VII – valorização dos profissionais da educação e da escola pública como lugar privilegiado de implementação do processo educacional

Constatou-se que a participação e a autonomia são dois conceitos centrais presentes no documento. De modo geral, o documento segue as orientações da Política Educacional brasileira apresentando os princípios prescritos, inclusive, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Apesar do destaque atribuído ao documento, a participação e a autonomia são necessárias para questionar a concretude das relações que amparam esse dois conceitos. Sabe-se que, na escola pesquisada, a autonomia torna-se questionada, pois ainda está atrelada, em sua dimensão administrativa, ao Ifesp. No que concerne aos recursos financeiros, principalmente ainda são relacionados administrativamente ao Ifesp, uma vez que a presidente do Caixa Escolar é representada pela Direção-Geral do Instituto. No entanto, é relevante considerar que os princípios definidos no documento apresentam-se por uma luta história de democratização da escola pública, em que o eixo principal da discussão é a participação.

A luta pela democratização da educação básica, então assume o aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola (OLIVEIRA, D., 2004, p. 101).

Na escola, é perceptível o esforço de apresentar um documento que deve conduzir as ações decisórias do ambiente escolar. Outro aspecto relevante refere-se à importância atribuída aos órgãos colegiados tratado como mecanismos de participação de diversos segmentos da escola em processos decisórios que auxiliam a gestão. No entanto, as contradições sociais mais amplas comprometem o envolvimento dos pares mesmo diante de um aparato legislativo tão claro como o Regimento Interno da escola (RIO GRANDE DO NORTE, 2007) apresentado. Por isso, Gutierrez e Catani (2008, p. 69) afirmam que:

A participação na administração da escola está, pelo menos teoricamente, garantida por meio do funcionamento do Conselho de Escola, cuja forma atual é resultado de uma longa e dura luta política que data do início da década de 80, com o sentido de dotar a escola de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto educativo.

Os órgãos colegiados existentes na escola encontram-se atuantes, apesar de ainda enfrentarem algumas dificuldades como, por exemplo, o cumprimento do calendário de reuniões devido a diversas atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola. É necessário considerar os agentes que possuem acúmulo de poder simbólico ou material (BOURDIEU, 2007) para direcionamento do debate que podem conduzir as relações de forças silenciosas (FOUCAULT, 1979), definindo os processos decisórios que conduzem a deliberações individuais e não coletivas. Por isso, é interessante levar em conta as contradições existentes no processo decisório, pois as relações comunicativas estabelecidas devem ser consideradas como relações de forças que velam as relações de poder entre os agentes envolvidos nas decisões que orientam a organização da escola. Mesmo sendo estabelecidas, no calendário escolar, as datas para a concretização das reuniões, muitas vezes, são remarcadas devido a demandas da escola ou mesmo à impossibilidade de participação de alguns membros.

Na última reunião, constata-se a ausência da participação dos alunos, já que eles pertenciam ao 5º ano, desligando-se da escola o ano passado. Necessita-se de um exercício mais efetivo para a inclusão dos alunos em órgãos colegiados, pois a modalidade de ensino atendida requer um cuidado maior com a participação dos alunos devido à sua tenra idade. A escola vivencia, ainda, uma problemática relevante à atuação do Caixa Escolar, pois esse colegiado é regido por um Estatuto (RIO GRANDE DO NORTE, 1997) que suprime a autonomia em sua organização, visto que institui que o presidente do órgão seja a Direção-Geral do Instituto Superior Presidente Kennedy. Por consequência, houve um período de dificuldades no processo de transição da Direção-Geral, haja vista que os recursos da Escola ficaram retidos em conta, devido à indefinição do nome para o Cargo. Em conversas com a direção da Escola, é perceptível uma autonomia restrita da gestão devido ao laço de dependência com o Instituto Superior Presidente Kennedy. Nota-se que a análise e a aprovação final, para os gastos dos recursos, ainda são centradas no Instituto.

Assim, outro documento importante é o Projeto Político-Pedagógico (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008), visto que subsidia as diretrizes pedagógicas que devem ser fruto de um conjunto de decisões coletivas. O documento presente na escola tem o intuito de apresentar as proposições para as ações desenvolvidas no decorrer do biênio (2008/2009). Apesar do período ora estabelecido, o documento está em vigor até os dias atuais. De maneira específica, o documento apresenta como objetivos:

Campo da gestão escolar: encaminhar de forma descentralizada os trabalhos da escola fazendo a comunidade cooparticipe das decisões atentando, assim, para uma postura de liderança comprometida com a motivação da sua equipe, facilitando também a realização das ações da escola.

Dimensão pedagógica: possibilitar a aplicação da proposta num espaço coletivo comprometendo-se com os eixos norteadores que a fundamenta no sentido de assegurar o processo de inclusão, bem como a melhoria do processo ensino aprendizagem (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008, p. 16-17).

Observou-se que os objetivos do PPP (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008) obedecem às orientações que constam nos documentos nacionais oficiais referentes à política educacional. Nota-se que o PPP expressa uma relação recíproca entre a dimensão política e pedagógica da escola, devendo ser um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar para o estabelecimento de diretrizes que articulem ambas as dimensões. No âmbito da gestão escolar, é notória a preocupação com a condução do processo decisório. Apenas, não é perceptível como se conduzirá a sistematização das ações da gestão tendo, como foco, as diversas dimensões de sua atuação em articulação com a comunidade escolar e organização do trabalho pedagógico global da escola. Ainda é possível afirmar que a dimensão pedagógica, também tem seu espaço no campo da gestão, baseada no princípio de compartilhamento de decisões. Desse modo, o segundo objetivo poderia ter sido citado no campo da gestão escolar. O referido documento (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008, p. 6) evidencia o papel da escola na concretização e sistematização das ações:

[...] à instituição de ensino cabe articular os meios possíveis para materializá-lo e a Escola Estadual Presidente Kennedy, assumindo o compromisso com a educação e a construção da cidadania, garante dar a esse instrumento teórico, que impregnar as vozes da comunidade escolar, vida e visibilidade na tentativa de resgatar ou implementar a qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos seus alunos, garantindo-lhes a participação no contexto da atual sociedade, a valorização das suas diferenças e defesa de um vínculo mais humano, tendo em vista o direito, liberdade, igualdade e dignidade proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nos escritos acima expressos no PPP, firma-se um compromisso coletivo da comunidade escolar na materialização significativa do processo ensino-aprendizagem. No entanto, a materialização das ações é um processo de conquista que, muitas vezes, não mobiliza os representantes da comunidade escolar de uma maneira ampla, haja vista os impasses vivenciados pela escola para realização de processos formativos para a atuação da comunidade escolar em órgãos colegiados. Esses impasses podem comprometer a atuação dos conselheiros para superação de mecanismos burocráticos e hierarquizantes que perpassam as ações político-pedagógicas da instituição escolar. Por consequência, o documento PPP (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008, p. 41) ainda coloca como necessidade:

[...] é preciso acreditar que a escola não pode mais ser gerida com base numa concepção autoritária e centralizadora, e somente por meio da gestão democrática é possível transformá-la num espaço de aprendizagem significativa, contudo, a participação só se efetiva na elaboração do projeto pedagógico, pois é por meio desse instrumento que a escola tornar-se-á ativa. Juntamente ao projeto encontra-se o conselho escolar, visto também como princípio da gestão democrática permitindo a sua comunidade um maior envolvimento nas decisões e caminhos da escola.

É necessário organizar ações e não, apenas, acreditar teoricamente no documento, pois, para combater concepções que defendem a hierarquização das decisões da gestão da escola, precisa-se de concretização de atividades reais e sistemáticas. Nos registros, não se pode observar possibilidades de construção coletiva do PPP o que demonstraria a busca de uma gestão efetivamente democrática. Essas ações deveriam ser coordenadas pelo Conselho de Escola, já que esse órgão representa ou, pelo menos, deveria, de maneira mais expressiva, apresentar os anseios dos diversos segmentos da comunidade escolar. Na escola, existe a sistematização de alguns projetos na tentativa de operacionalização dessas ações. Apesar de, no documento se atribuir ao Conselho de Escola como órgão por excelência dos processos decisórios, vivenciam-se alguns impasses já evidenciados devido ao cumprimento do calendário e ao tímido envolvimento dos alunos.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o PPP caracteriza-se não, apenas, por sua significativa produção teórica, mas também por ter a função fundamental de estimular um processo democrático na busca intensa de superar concepções burocráticas e racionalizadas que hierarquizavam o processo decisório coletivo; anteriormente, era centrado, apenas, na figura da direção da escola. No entanto, ter o documento não significa a superação dos conflitos existentes nas relações de força que definem as decisões coletivas. Veiga (1995, p. 13-14) analisa a função do PPP como possibilidade de busca do processo democrático:

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O PPP ainda apresenta algumas metas a serem alcançadas, definindo objetivos específicos e possibilidade para concretização de ações. É possível que o alcance dessas metas possa democratizar as atuações da comunidade escolar no contexto da escola. Assim, o PPP pode constituir-se em uma possibilidade de superação da hierarquização do poder decisório no interior da escola que fragmenta as ações ao dividir sujeitos que conceptuam e outros executam o processo pedagógico. Merece destaque a meta direcionada à dinamização do funcionamento do Conselho de Escola em que o documento PPP (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008, p. 20), enquanto ação, faz referência à “Organização de seminários que envolva os membros do conselho; Participação das decisões da escola quanto a aplicação dos recursos financeiros destinados a escola”

É notório que os representantes da comunidade escolar reconhecem a importância de processos formativos para a tomada de decisão. No documento, fica claro que a melhor atuação em órgãos colegiados pode permitir envolvimento desses na definição de orientações democráticas para a gestão da escola. No entanto, na pesquisa, apenas vivenciam-se dois momentos formativos: um em que a Presidente do Conselho na semana pedagógica no início do ano letivo de 2011 apresentou a atuação do Conselho de escola relativo ao ano anterior; O outro momento foi, em 2010, quando ficou registrada em ata a

presença de alguns conselheiros em formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado. Apesar de não se desprezar a ação delimitada pela escola, ainda se precisa pensar em um processo formativo mais amplo para que permita um efetivo envolvimento na atuação das representatividades no Conselho de Escola. Além disso, não são perceptíveis discussões mais amplas sobre o processamento dos recursos no interior da instituição educativa. E, nesse caso não houve a formação continuada, tão necessária para o acompanhamento dos recursos financeiros.

Ao analisar os documentos que amparam a gestão e organização do trabalho pedagógico na escola pesquisada, percebe-se a intencionalidade relevante de pensar e definir uma identidade coletiva no interior da escola, no entanto algumas ações necessitam ser concretamente vivenciadas. Por isso, acredita-se que ainda o documento “requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição de poder e da descentralização do processo de decisão” (VEIGA, 1995, p. 31) de maneira mais efetiva. O documento não pode servir, apenas, à formalidade de sua existência para atender a intentos burocráticos e gerencialistas eminentes de instituições externas à escola. Desse modo, as ações dos órgãos colegiados apresentam-se como umas das intensas possibilidades de concretude da formação da identidade coletiva da instituição educativa, uma vez que representa uma tecnologia social, podendo representar os anseios de diversos segmentos da comunidade escolar.

A história da escola mostra que sua criação é bastante diferenciada das demais escolas fundadas na rede estadual. Sabe-se que foi criada para atender a uma demanda de formação pedagógica dos docentes pertencentes ao Instituto Superior Presidente Kennedy. A escola tem credibilidade devido à historicidade dessa criação, bem como apresenta uma boa estrutura física se comparada a outras instituições da rede pública do Estado. A Direção da escola preocupa-se com os indicadores de rendimento dos alunos, particularmente com o sistema de avaliação do MEC por meio do Ideb. Existe uma condução sistemática para preparar os alunos que vão participar da Provinha Brasil.

Por fim, vale salientar que a escola contempla um público bastante restrito, haja vista atender, apenas à primeira etapa do Ensino Fundamental. Esse atendimento é diversificado, pois abrange diversas comunidades da capital, o que pode comprometer sua interação com a comunidade onde está inserida. De maneira mais ampla, a escola possui uma organização significativa, pois os aparatos legislativos embasam a gestão da escola. Os órgãos colegiados (Conselho de Escola e Caixa Escolar) auxiliam a condução da gestão. As reuniões do Conselho de Escola ocorrem, com certa regularidade, apesar das dificuldades

devido às diversas demandas existentes na organização de uma escola pública. No entanto, o Caixa Escolar promove reuniões irregulares e atrelada às orientações determinadas pela Direção Geral do Instituto Kennedy conforme se vê nas análises a seguir.

4.2 A compreensão das relações de poder na atuação do Conselho Escolar: entre registros e discursos.

Nesse ínterim, pretende-se promover uma interação entre os registros coletados na pesquisa, bem como proceder a uma análise da coleta de dados evidenciados nos documentos (registro das atas) e nas entrevistas semiestruturadas cedidas pelos representantes dos órgãos colegiados. De maneira específica, tem-se o intuito de correlacionar os dados da pesquisa ao analisar as deliberações das atas das reuniões, observações efetivadas pela pesquisadora, bem como os relatos dos representantes do Conselho de Escola.

Na análise das atas, até o momento, houve a preocupação de configurar um momento histórico datado de 2005 em consonância com o mandato da gestão que permanece até o final desta pesquisa, ou seja, 2011. É necessário evidenciar que foram coletadas informações junto aos segmentos pertencentes ao último mandato do Conselho de Escola relativo ao biênio 2010/2012, realizando 10 (dez) entrevistas com o intuito de compreender as possibilidades de atuação configuradas nas relações de poder. No entanto, houve 02 (dois) conselheiros que não autorizaram a publicação de suas entrevistas na pesquisa, pois tinham o desejo de modificar as informações cedidas. Por consequência, a pesquisadora resolve não utilizá-las. Desse modo, utilizam-se, apenas, as informações de 08 (oito) entrevistados, sendo representados pelas respectivas quantidades e segmentos: representante dos professores (01); presidente (01); gestora (01); representante dos pais (02); representantes dos funcionários (01); e representante dos alunos (02).

Diante das informações coletadas junto aos entrevistados, é possível constatar o perfil dos representantes do Conselho de Escola, com o intuito de identificar as características gerais dos sujeitos que compõem esse órgão colegiado. Desse modo, verificam-se as idades, tempo profissional, período de atuação na escola e no órgão colegiado. A presidente do Conselho tem 45 anos de idade com experiência profissional de 27 anos, atuando na escola há 06 anos e há 04 anos no Conselho Escolar (02 mandatos consecutivos). A gestora tem 59 anos de idade com 31 anos de experiência profissional com

07 anos de atuação na escola, sendo 05 anos dedicados ao Conselho Escolar. A representante dos professores possui 58 anos de idade com 30 anos de experiência profissional, tendo 25 anos de atuação na escola pesquisada e 06 anos de envolvimento no Conselho. Na pesquisa, ainda foram entrevistados dois representantes dos pais em que os dados pessoais e profissionais podem ser descritos respectivamente: 58 e 39 anos de idade; 26 e 21 anos de atuação profissional; 02 anos e 05 meses de atuação na escola; 2 anos e 01 ano e 05 meses de atuação no Conselho. Ainda houve a oportunidade de coletar informações junto aos representantes dos alunos, sendo os dados indicados respectivamente: 11 e 12 anos de idade; ambos vivenciaram 05 anos de formação na escola e 01 ano de atuação no Conselho.

Nessa perspectiva, nota-se que os representantes possuem entre 39 e 59 anos de idade com exceção dos alunos. O tempo de profissão dos representantes ultrapassa os 20 anos de atuação o que demonstra uma vasta experiência no contexto escolar, pois todos, exceto os alunos, são professores da rede estadual de ensino. É interessante destacar que determinados representantes (presidente, gestora e representante dos professores) estão há mais de um mandato exercendo funções no Conselho de Escola. Essa perpetuação de mandato mostra que os mesmos sujeitos, ao longo dos anos, assumem as funções com restritas possibilidades de mudança. Apenas, os representantes dos pais e dos alunos são oriundos desse mandato 2010/2012.

4.3 Conselho de escola: os registros em Atas e as deliberações nos períodos – 2005; 2006 a 2007; 2008 a 2010; 2010 a 2011.

Para compreender de maneira mais ampla a atuação do Conselho de Escola ao longo do período de 2005 a 2011, se faz necessário analisar os registros das atas de reuniões, evidenciando as temáticas discutidas. Sabe-se que essas atas representam documentos políticos de valor sócio-histórico e cultural do envolvimento da comunidade escolar nas ações administrativas e pedagógicas condutoras da gestão da escola. Diante dessa perspectiva, investigam-se as atas de reunião do Conselho de Escola, quem direciona os debates, quais os representantes envolvidos, os temas abordados sobre questões administrativa, financeira e pedagógica, bem como as formas de convocação. No que concerne à convocação, observa-se que, ao longo dos anos, se faz por Edital e também por Carta-Convite aos representantes.

Quadro 3: Reuniões do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy (2005 a 2011).

Registro do Livro de Atas – Conselho de Escola					
Ano	Mês	Ordinárias	Extraordinárias	Número de reuniões	Reuniões anuais
2005	Fevereiro	4	0	6	8
	Março	1	0	1	
	Abril	0	1	1	
	Junho	1	0	1	
	Setembro	1	0	1	
2006	Maio	1	1	2	7
	Junho	1	1	2	
	Setembro	0	1	1	
	Outubro	1	0	1	
	Dezembro	1	0	1	
2007	Março	1	0	1	5
	Maio	1	0	1	
	Junho	0	1	1	
	Agosto	1	1	2	
2008	Março	0	2	2	6
	Maio	1	0	1	
	Junho	1	0	1	
	Julho	1	0	1	
	Setembro	1	0	1	
2009	Março	1	0	1	7
	Abril	1	0	1	
	Junho	1	0	1	
	Julho	0	2	2	
	Outubro	0	1	1	
	Dezembro	1	0	1	
2010	Março	1	0	1	5
	Abril	1	0	1	
	Junho	1	0	1	
	Setembro	1	0	1	
	Novembro	1	0	1	
2011	Março	1	0	1	2
	Julho	0	1	1	
Total		28	12	40	40

Fonte: Conselho de Escola – Registro no Livro das Atas (2005-2011) – Escola Estadual Presidente Kennedy

O quadro acima demonstra a quantidade de reuniões efetivadas desde fevereiro de 2005 a julho de 2011. Desse modo, o Quadro 01 evidencia o registro de 40 atas de reuniões referentes ao período de 2005 a 2011, sendo 28 (70%) de caráter ordinário e 12 (30%) de caráter extraordinário. Apesar de todos os anos a Escola elaborar um calendário de reunião anual com periodicidade mensal, há, certamente, impasses que impedem a efetivação dos encontros não explicitados nos registros das atas. Observa-se que, geralmente, as reuniões não ocorrem nas datas previstas no calendário escolar. O ano de 2005 apresenta o maior número de reuniões com o total de oito, sendo, apenas uma de caráter extraordinário. Para a

compreensão geral dos temas abordados na reunião, promove-se uma descrição sucinta dos assuntos registrados nas atas, procedendo à análise por mandato de atuação dos conselheiros.

Observa-se que todas as reuniões foram registradas, inclusive as que tratam do processo de escolha dos representantes. Por isso, faz-se necessária a organização geral dos registros das reuniões datadas, desde o ano de 2005, para, inicialmente, analisar a periodicidade de atuação dos segmentos representativos. No entanto, as análises das atas seguem de acordo com o registro dos mandatos dos segmentos representativos do Conselho Escolar.

- **Mandato em 2005**

A análise das atas no ano de 2005 revela as ações impetradas pelos segmentos representativos que compõem o Conselho de Escola. Nesse ano, ocorreram 08 (oito) registros de reuniões sendo, apenas, 01 (uma) de caráter extraordinário.

Quadro 4: Reuniões do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy (2005).

Período Mandato (2005)	Temas (as) discutido (os)	Principais deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
10/02	<ul style="list-style-type: none"> • Composição da Comissão eleitoral 	1) Escolha da Comissão eleitoral; 2) Elaboração do edital de convocação da comunidade escolar para realização de palestras sobre o Conselho de Escola; 3) Estratégias para a condução do pleito eleitoral: convocação e reunião por segmento, realização de palestras e apresentação dos candidatos em assembleia.	Gestora
28/02	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de escolha dos representantes por segmentos (professores, funcionários e pais); • Registram-se 02 atas nesse dia, pois a escolha dos professores ocorreu em momento diferente. 	1) Exposição orientada pela Coordenadora-Pedagógica: finalidade, composição, funções, bem como o processo de escolha do Conselho de Escola de acordo com o Decreto nº 12.508/95; 2) Registra-se que houve algumas discussões, indicações e justificativas para a escolha dos representantes; 3) Escolha dos representantes por	Gestora e Coordenadora Pedagógica

		indicação dos pares e votação por aclamação.	
28/03	• Processo de escolha do segmento dos alunos	1) Realização do processo de escolha dos alunos – orientado pela Comissão eleitoral	Comissão eleitoral: 11 representantes (gestora, professores, pais, funcionários e alunos).
08/04	• Novo processo de escolha dos membros – caráter extraordinário.	1) Convocação para escolha dos membros - realizou-se em caráter extraordinário em conformidade a Lei Complementar nº 290/2005; 2) Escolha do presidente, vice-presidente e secretário do Conselho de Escola.	Gestora, representantes: funcionários (secretária da reunião) e professores.
20/04	• Posse dos representantes que atuaram no biênio 2005/2007	1) Ato de posse conforme o que preconiza a Lei Complementar nº 290/2005.	Não há registro de segmento representativo específico nas discussões
02/06	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração e apreciação do calendário de reposição da greve; • Recesso escolar, livro didático, merenda escolar, projeto pedagógico e de trabalho; • Festividades de São João; • Documentação e legislação da escola. 	1) Determinação da periodicidade de reunião; 2) Reuniões ocorrerão mensalmente com alternância dos turnos, estabelecendo, inclusive a data da próxima reunião para o dia 6 de julho do corrente ano; 3) Modelo do fardamento e a promessa da gestão da escola em oferecê-la gratuitamente – apesar disso, os pais concordaram com o valor da vestimenta; 4) Pais da Zona Norte não sabem que pagarão pelo fardamento de seus filhos; 5) Pagamento dos dias referentes à greve ocorrerá na última semana de junho; 6) Discussão sobre o livro didático em que houve comentários sobre a insatisfação dos pais sobre a falta desse material – justificativa constatada pelo grupo: aumento de alunos matriculados, além disso, alguns levam o livro e não os devolvem no ano posterior; 7) Festividades juninas ocorrerão no dia 17 de junho do corrente ano nos dois turnos.	Pais; professoras.
19/09	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança dos representantes – convocação dos suplentes; • Planos de aplicação e 	1) Gestora: salienta a necessidade do registro das atas que tratam da escolha, posse dos membros e estatuto salientando que as escolas	Gestora; representante dos alunos;

	<p>prestação de contas dos programas (Merenda Escolar, PAGUE, PDDE, PDE, Livro didático);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calendário de reuniões (semestre); • Projetos desenvolvidos pela equipe pedagógica. 	<p>estaduais precisam estar com seus Conselhos de Escola regulamentados.</p> <p>2) Afastamento da Presidente devido à licença especial, assumindo a vice-presidente;</p> <p>3) Apresentação dos recursos financeiros recebidos pela escola e sua aplicação: aprovação das contas;</p> <p>4) Representante dos alunos: inicia a discussão sobre a indisciplina; mostra a insatisfação no que se refere às fitas de vídeo (não são atrativas); necessidade de conserto de computadores; solicita a presença de professores que ensinem aos alunos a utilizarem essas máquinas; reivindica ainda a modificação do cardápio da merenda escolar;</p> <p>5) Representante dos professores: comentou sobre os projetos em desenvolvimento na escola – destaque: projeto de gestão participativa</p> <p>6) Decidiu-se que os trabalhos do projeto serão iniciados com os pais dos alunos do 4º ano no turno matutino e vespertino devido à ausência desses;</p> <p>7) O grupo analisou os projetos que estavam em andamento ou foi finalizado no período: destaque o relacionado ao folclore e o denominado “Tudo pela vida”. O último tem o intuito de diminuir a violência no intervalo;</p> <p>8) O grupo discute o comportamento sexual de algumas crianças: preocupação em orientar esses alunos da melhor maneira possível – apesar da discussão, não são deliberadas ações concretas.</p>	
--	--	--	--

Fonte: Conselho de Escola – Registro no Livro das Atas (2005-2011) – Escola Estadual Presidente Kennedy.

No registro das atas no ano de 2005, sobressai o processo de escolha dos membros. Registra-se a criação de uma Comissão eleitoral com a elaboração de Edital de convocação à comunidade escolar para as eleições. Percebe-se que, apesar da criação da Comissão e definição de estratégias, foram efetivadas no dia marcado para escolha dos segmentos. Acredita-se que a Comissão deveria ter sistematizado outros momentos com palestras dialogadas sobre o papel do Conselho na instituição educativa. Além disso, as reuniões do

ano de 2005 destacam-se pela realização de duas eleições entre o mês de fevereiro e abril. De acordo com o registro, a segunda reunião ocorreu devido à promulgação da Lei Complementar nº 290/2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005a) que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências.

Conclui-se que, nesse ano, dentre as reuniões do Conselho, cinco foram direcionadas à escolha e posse dos representantes. Mostra-se que, nesse mandato os conselheiros tiveram restritas possibilidades de atuação, uma vez que, apenas, duas reuniões foram para discussões e deliberações de assuntos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Vivenciam-se, assim, restritas possibilidades de efetivação do poder de decisão dos segmentos representativos do Conselho de Escola em assuntos relativos ao funcionamento e organização da instituição educativa. Sabe-se que a interação comunicativa por meio das trocas simbólicas (BOURDIEU, 2007), realizadas nas reuniões, conduz à formação dos campos de poder presentes nas relações entre os sujeitos na instituição educativa. O revelar desses campos de poder nas reuniões permitiria perceber as possíveis relações hierarquizadas que inibe a igualdade de oportunidades de envolvimento dos diversos segmentos na organização da escola. As relações de força silenciosas (FOUCAULT, 1979) predominantes no interior da instituição, têm intensa possibilidade de ser percebidas nas discussões e deliberações oriundas das reuniões do Conselho.

• Mandato período de 2006 - 2007

No mandato entre os anos de 2006 a 2007, ocorreram 12 (doze) reuniões, sendo 07 (sete) ordinárias e 05 (cinco) extraordinárias. A seguir, mostram-se as discussões, deliberações e segmentos representativos envolvidos nos debates.

Quadro 5: Reuniões do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy (2006 a 2007).

Período Mandato (2006-2007)	Temas (as) discutido (os)	Principais deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
24/05/2006	<ul style="list-style-type: none"> • Processo e eleição dos membros do Conselho; • Definição dos dias da 	1) Escolha dos representantes que atuaram no biênio 2006/2008;	Gestora e outros representantes não identificados na ata

	<p>reunião do Conselho;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprovação ou não de mudança requerida de uma ação do PDE; • Definição de eventos: encerramento do Jerninhos, copa do mundo e festa junina. 	<p>2) Gestora: anuncia a nova constituição do Conselho na perspectiva de concretização da gestão democrática;</p> <p>3) Gestora informa os recursos recebidos por meio do PDE;</p> <p>4) Mudança da ação do PDE (compra de um armário para um videocassete): aprovada por unanimidade;</p> <p>5) Período dos Jogos da Copa (13 e 22/06) não haverá aula no turno vespertino;</p> <p>6) Festa junina ocorrerá dia 21/06;</p> <p>7) Reuniões dos Conselhos ocorrerão mensalmente.</p>	
26/05/2006	<ul style="list-style-type: none"> • Posse dos membros 	1) Ato de posse	Não há registro de segmento representativo que tenha orientado a posse dos membros
06/06/2006	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação de conselheiros; • Calendário de reuniões; • Lei Complementar nº 290/2005; • Assuntos administrativos. 	<p>1) Presidente informa dia de capacitação para os conselheiros;</p> <p>2) Não houve leitura da Lei complementar devido à ausência de cópia a todos;</p> <p>3) Reunião do Conselho ocorrerá a cada última terça-feira do mês;</p> <p>4) Gestora expõe a dificuldade de uma funcionária corresponder a proposta pedagógica da escola, assim, se decide que a direção realize outras tentativas de conversas se não houver solução advertências escritas;</p> <p>5) Representante dos alunos apresenta algumas solicitações à gestão: aquisição de ventiladores quebrados em sala de aula, melhor alimentação escolar (diminuição de sal e gordura, inclusão de iogurte no cardápio) e construção de uma quadra para atividades esportivas;</p> <p>6) Gestora garante que algumas das solicitações já estão sendo providenciadas e outras serão incluídas.</p>	Presidente; gestora; representante dos pais e alunos.
21/06/2006	<ul style="list-style-type: none"> • Repasse do encontro de conselheiros escolares; • Apresentação do Relatório de uma aluna. 	1) Gestora comunica conversa que realizou com professoras devido a comportamentos inadequados – compromete-se	Gestora

		<p>em incluir estagiária para auxiliar uma professora;</p> <p>2) Acompanhamento do relatório de uma aluna exigido pelo Conselho Tutelar – aprovado e assinado por unanimidade;</p> <p>3) Necessidade da participação da coordenadora pedagógica para acompanhamento dos Conselhos sobre os projetos da escola.</p> <p>4) Comunicou-se (não se registra por quem) a formação cedida aos conselheiros.</p>	
14/09/2006	<ul style="list-style-type: none"> • Eleições para escolha da direção da Escola Laboratório. 	<p>1) Diante dos argumentos apresentados pelo Gestor do Instituto, o Conselho decidiu que permanecerá a indicação na escolha do gestor da Escola Laboratório pelo menos nos anos de 2006 e 2007</p>	Presidente, diretor geral do Instituto.
24/10/2006	<ul style="list-style-type: none"> • Período de matrícula; • Quantidade de aluno por turma; • Período de estudo dos professores. 	<p>1) Dificuldades sobre a diversidade presente nas turmas;</p> <p>2) Gestão comunica ao grupo a possibilidade de haver professores específicos por disciplinas nos 5º anos a partir de 2007;</p> <p>3) Não haverá aula nos dias de estudos dos professores – acatado por unanimidade;</p> <p>4) Discussão sobre os projetos da escola;</p> <p>5) Problemática da indisciplina: convocação dos pais constantemente;</p> <p>6) Os representantes comprometem-se em enviar um documento aos pais sobre o comportamento dos filhos para auxiliar a escola na resolução da indisciplina.</p>	Gestora; Presidente.
19/12/2006	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da atuação do Conselho 	<p>1) Necessidade de intensificar a atuação do Conselho – Presidente conclui que a atuação foi insuficiente devido à falta de capacitação;</p> <p>2) Cobrança do representante dos pais: acompanhamento dos dias letivos, aprendizagem dos alunos, atuação dos professores em sala de aula e prestação de contas dos recursos disponibilizados para a escola;</p> <p>3) Tratou-se da merenda,</p>	Presidente, representantes dos pais e professores.

		<p>avaliando-a.</p> <p>4) A gestora salientou que terminou o ano letivo com sobras tanto de recursos da merenda - garantiu a merenda do início do ano letivo e a sobra de alimentos será distribuída com o pessoal do quadro da limpeza da escola. A iniciativa apresentada pela gestora foi acatada pelo Conselho;</p> <p>5) Avaliou-se a atuação de professores em que suas ações comprometem o processo de ensino e aprendizagem devido a ausências ou mesmo forma de tratamento com os alunos;</p> <p>6) Professora trata da avaliação institucional elaborada pela gestão.</p>	
19/03/2007	<ul style="list-style-type: none"> • Merenda Escolar; • Prestação de contas dos recursos; • Fardamento, carteira de estudante e livro didático. 	<p>1) Presença da nutricionista da Secretaria da Educação para esclarecer dúvidas (possibilidades de mudança do cardápio) e orientar os conselheiros acerca da merenda escolar;</p> <p>2) Representante da 1ª DIRET traz informações sobre o repasse de verbas como o PAGUE (recurso de caráter estadual) e o PDDE (recursos enviados pelo MEC);</p> <p>3) Prestação de contas realizada pela gestora;</p>	Gestora e presidente
29/05/2007	<ul style="list-style-type: none"> • Assuntos inerentes à vida escolar. 	<p>1) Gestora realiza a prestação de contas – Merenda/PAGUE;</p> <p>2) Representante dos pais solicita: a presença do Diretor do Instituto na Escola Laboratório, necessidade da equipe pedagógica observar o comportamento contraditório de alguns professores e apresentou a satisfação da participação dos alunos no Jerninhos e contratação de transporte para deslocamento dos alunos nos jogos;</p> <p>3) Gestora informa sobre a avaliação realizada pela Secretaria sobre o aproveitamento dos alunos</p>	Gestora e representante dos pais;

12/06/2007	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos pedagógicos da escola. 	<p>1) Diretor do Instituto salienta a necessidade de o Conselho dar ênfase ao pedagógico;</p> <p>2) Presidente justifica a ausência das discussões pedagógicas, pois estava seguindo bem e os projetos desenvolvidos na escola eram intensamente elogiados;</p> <p>3) A coordenadora tratou da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e ainda salienta que este orienta os demais projetos;</p> <p>4) O representante dos pais expõe satisfação com a exposição da coordenadora. Justifica que solicitou a presença da coordenadora-pedagógica em outras reuniões e fez comentários por haver escutado de professores que diziam desconhecer a proposta pedagógica da escola.</p> <p>5) A coordenadora-pedagógica refuta os comentários do pai, pois afirma que o PPP foi elaborado com o envolvimento de todos.</p>	Gestora, presidente, coordenadora-pedagógica, diretor do Instituto.
02/08/2007	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamentos sobre a greve. 	<p>1) Presidente expõe a pressão sofrida pelos gestores para envio do nome dos professores grevistas;</p> <p>2) Gestora esclarece a sua necessidade de respeitar a hierarquia funcional da Secretaria da Educação. E caso o conselho delibere não enviar a lista como o nome dos professores grevistas, a gestora irá elaborar um ofício e anexar a ata da reunião destinando-a à Secretaria;</p> <p>3) Um dos representantes dos pais questiona o não envio da lista e critica a necessidade de os pais serem informados sobre o movimento grevista;</p> <p>4) Outro representante dos pais apoia o movimento;</p> <p>5) Após as discussões, o grupo delibera o envio do ofício e da ata da reunião do Conselho que decide pelo não envio da lista com o nome dos professores grevistas.</p>	Presidente, Gestora e representante dos pais.

08/08/2007	<ul style="list-style-type: none"> • Calendário de pagamento da greve. 	<p>1) A gestora informa que houve um calendário enviado pela Secretaria de Educação para reposição das aulas da greve, no entanto o Conselho tem autonomia para decidir de acordo com a realidade da escola;</p> <p>2) A coordenadora-pedagógica apresenta as diversas estratégias que serão adotadas para reposição das aulas: oficinas pedagógicas de língua portuguesa e matemática em horário oposto distribuído durante a semana; desenvolvimento de atividades complementares que venham atender às necessidades dos alunos, visando a uma melhor preparação para a Prova Brasil; promover estudos e planejamentos para montagem de oficinas – proposta aceita por unanimidade pelo grupo;</p> <p>3) O representante dos pais parabeniza a atuação da equipe no planejamento das ações e ainda foca a importância da preocupação com a Prova Brasil. Ainda sugere a realização de palestras para alertar os pais da necessidade de acompanhar os filhos na escola;</p> <p>4) A presidente aponta sugestões para a semana da criança;</p> <p>5) A representante dos professores apresentou um projeto voltado ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, direcionado aos alunos do 5º Ano, previsto para ser desenvolvido no mês de setembro.</p>	Gestora, coordenadora-pedagógica, presidente, representante dos pais e professores.
------------	---	--	---

Fonte: Atas de reuniões – Escola Estadual Presidente Kennedy (2006-2007).

Nesse mandato vê-se que, apesar de ter sido estabelecida, em reunião (24/05/2006), a periodicidade mensal dos encontros, muitas vezes, ela ocorre de maneira emergencial. É notória a contradição na escolha desses membros, visto que houve eleição para os representantes do Conselho no ano anterior, ficando registrado em ata que os membros iriam atuar no biênio compreendido entre 2005/2007. Significa que o Conselho anterior não

obteve a possibilidade de atuação e, no ano posterior, já houve nova eleição para mudança dos membros, o que pode promover a desarticulação das ações desse órgão colegiado na escola.

Acredita-se que os conselheiros foram escolhidos de maneira emergencial para deliberação de algumas ações imediatistas como, por exemplo, a aprovação de contas apresentadas pela gestora, mesmo antes da posse. Observa-se que os membros do Conselho foram escolhidos no dia 25/05/2006 e, nessa mesma data, começaram a atuar na análise da prestação de contas. Ainda nas reuniões, registra-se o envolvimento de conselheiros em processos formativos (encontros dia 06 e 21 de junho de 2006), no entanto, não se percebe um repasse sistematizado e amplo das discussões que houve nessa formação aos demais membros do Conselho. Ainda não ficou claro como ação do Conselho, o desenvolvimento de estudos para melhorar sua atuação nos direcionamentos da gestão escolar. Sobre esse tema, não houve detalhamentos de como ocorreu essa formação e os benefícios alcançados pelo grupo.

Na análise das atas do referido mandato (2006-2007), verifica-se que o Conselho de Escola exerce um significativo papel no que concerne ao acompanhamento dos recursos. No entanto, não é notória a articulação do Conselho de Escola e o Caixa Escolar para acompanhamento e avaliação dos gastos financeiros desde seu recebimento até a execução dos recursos. Torna-se notória, nas atas, apenas a prestação de contas por parte da gestora da escola, mostrando que apesar da existência de órgãos colegiados, ainda os recursos são de domínio da gestão da escola. Nos registros, os segmentos representativos do Conselho de Escola pouco ou restritamente interferem no gasto dos recursos da escola. Desse modo, cabe aos conselheiros, apenas, as decisões que lhe forem confiadas pela gestão. Ao acompanhar o registro da ata, entende-se que o poder de decisão final é concentrado na gestão da escola que pode ou não ser concretizadas as ações estabelecidas pelo Conselho.

Dentre as atas desse mandato (06/06/2006), ainda é válido destacar o pronunciamento da representatividade dos alunos com reinvenções significativas para a seu segmento. Pode-se perceber que, apesar de o Conselho ser composto por representante de alunos em tenra idade (oriundo do 4º ano), eles podem contribuir de maneira significativa na melhoria das condições educativas e de aprendizagem necessárias à escola.

Ainda pode-se destacar na análise das atas (14/09/2006), a realização de uma reunião extraordinária tendo como pauta central as eleições para escolha da direção. Nesse caso, a presidente inicia a reunião cumprimentando os presentes e passa a palavra para o Diretor-Geral do Instituto Superior Presidente Kennedy (Ifesp). Em sua fala, o Diretor esclarece que

a escola é vinculada por Decreto e Portaria ao Instituto o que lhe permite indicar o gestor que, no caso, é sempre um professor formador para a gestão da escola. Esclarece que a escola possui autonomia pedagógica e recorre ao Instituto no que concerne aos aspectos funcionais e financeiros. De acordo com o registro em ata, o Diretor esclarece: “o objetivo almejado é transformar a escola de fato numa escola modelo, padrão, citando o NEI como exemplo, e que passe a desenvolver a formação dando status a escola” (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2006, p. 16). Em seu discurso, registrado na ata o diretor não se apresentou contra as eleições diretas para diretores, no entanto teceu comentários afirmando que:

[...] havendo eleição, haverá a desvinculação da escola com o Instituto passando a fazer parte do sistema regular de Ensino o que poderá causar perdas ao Ensino Fundamental do ponto de vista administrativo e financeiro (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2006, p. 16).

No sentido de reforçar seus argumentos sobre o tema da eleição de diretor para a escola, o Gestor do Instituto afirmou que o Conselho precisa mostrar aos pais as vantagens e desvantagens do processo eleitoral. Diante de todos os argumentos apresentados pelo Gestor do Instituto, o Conselho decidiu que permanecerá a indicação na escolha do gestor da escola, pelo menos, nos anos de 2006 e 2007. Ao final da reunião, foi solicitada a construção de uma quadra de esportes, sendo esclarecido que o projeto já foi encaminhado à Secretaria de Educação. Diante das palavras registradas do Gestor do Instituto, percebe-se que, apesar de não se mostrar contra as eleições de diretores, regulou seu discurso a ponto de convencer os integrantes do Conselho a não assumir o risco da escolha do gestor da escola por meio do processo eleitoral. É notório, particularmente, quando ele coloca que, com a escolha pela eleição, a escola corre o risco de comprometer a qualidade do ensino. Além disso, o Gestor fragmenta o conceito de autonomia, quando acredita ser suficiente a escola ter liberdade apenas em sua dimensão pedagógica, como se essa dimensão não estivesse atrelada às ações administrativas e financeiras que se encontram submetidas às orientações consentidas pelo Instituto Kennedy.

Além do mais, as ações do Conselho, no decorrer do ano, foram, por diversas vezes, emergenciais. Assim, não se percebe uma significativa periodicidade de encontros para a efetivação de um planejamento participativo com possibilidade de compartilhamento de

poder entre os pares. Pode-se notar, ainda, que os assuntos presentes nas reuniões do Conselho de Escola são voltados à dimensão administrativa e financeira da escola, sendo restritos os momentos que se referem à questão pedagógica.

No transcurso das reuniões, houve restritos momentos de preocupação voltada à discussão da dimensão pedagógica da escola. Merece destaque a reunião do dia 8 de agosto de 2007 quando houve a presença da coordenadora-pedagógica com o intuito de mostrar a sistematização de oficinas pedagógica para reposição das aulas devido ao movimento grevista. Essas oficinas, também, tinham o objetivo de preparar os alunos para a Prova Brasil. Nas reuniões desse mandato, existe maior frequência de momentos de discussões ou mesmo deliberações voltadas a questões administrativas e financeiras. No que concerne ao pronunciamento dos conselheiros, observa-se que os discursos centram-se na figura da presidente do Conselho e gestora da escola, apesar de ser significativa a fala de outros representantes nas reuniões. Com a maior frequência do posicionamento de alguns representantes, pode-se dizer que estes têm privilégio na tomada de posição do campo do poder (BOURDIEU, 2009) devido à efetivação de possibilidades de instituído no Conselho de Escolar. Ainda o maior posicionamento de alguns sujeitos nas discussões os permite mobilizar estratégias de discurso (FOUCAULT, 2009a) no sentido de manter um campo de poder condizente aos seus interesses, pois não houve espaço para compreensão dos anseios dos diversos segmentos representativos da escola pesquisada.

- **Mandato período de 2008 - 2010**

No mandato entre os anos de 2008 a 2010, ocorreram 15 (quinze) reuniões, sendo dez ordinárias e cinco extraordinárias. No quadro a seguir, mostram-se as discussões, deliberações e segmentos representativos registrados nas atas com envolvimento nos debates.

Quadro 6: Reuniões do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy (2008 a 2010).

Período Mandato (2008-2010)	Temas (as) discutido (os)	Principais argumentações e deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
06/03/2008	• Eleição dos representantes	1) A gestora pronuncia que o Conselho será reunido sempre que houver necessidade, para	Gestora e presidente

		discutir ou tomar decisões acerca dos problemas administrativo e pedagógicos da escola.	
11/03/2008	<ul style="list-style-type: none"> • Posse dos representantes 	1) Ato de posse	Não há registro de segmento representativo que tenha orientado a posse dos conselheiros
21/05/2008	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha e posse da presidente do Conselho; • Papel do Caixa Escolar; • Projetos desenvolvidos na escola; • Sábados letivos, aulas de teatro e aplicação dos recursos do PDE. 	1) Ato de posse da presidente; 2) Presidente em exercício salienta a necessidade de sua substituta dar continuidade ao trabalho; 3) Gestora expõe: papel do Caixa Escolar, projetos da escola, informações sobre sábado letivo e prestação de contas do PDE e PAGUE	Gestora e presidente
18/06/2008	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicados da gestão: PDE, sábados letivos e merenda escolar; • Pesquisa de preço da merenda; • Serviços de manutenção física da escola; • Definição das reuniões mensais do Conselho. 	1) Gestora informa: aprovação do PDE pela Secretaria de Educação, distribuição dos sábados letivos e aspectos gerais para obtenção da merenda (inclusive orientações postas pela Nutricionista para manuseio e diversificação), horários do intervalo (solicita compromisso dos professores), aluno que sofre violência no lar e foi encaminhado seu caso ao Conselho Tutelar, pedido de serviços de manutenção da escola junto à Secretaria de Educação; 2) A presidente disponibiliza-se a realizar pesquisa de preço da merenda; 3) Próximas reuniões: 21/07, 18/08, 15/09, 20/10, 17/11 e 15/12.	Gestora e presidente
24/07/2008	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina dos alunos no momento do intervalo 	1) Em discussão alguém (não explicitado na ata) sugeriu convocar os pais por meio de correspondência para acompanhar seu filho e, em caso de indisciplina, o responsável deve assinar um termo de responsabilidade – em última instância o aluno receberá transferência; 2) Foi sugerida (não se tem o registro por quem) a realização de uma palestra com o Promotor da Infância e da Adolescência ou alguém representante do Conselho Tutelar;	Gestora,

		<p>3) Informes da gestão: elevação do índice da Prova Brasil de 2,5 para 4,6; projeto de pesquisa desenvolvido pela UNP, projeto esportivo orientado pela Caixa Econômica e datas do programa Mais Educação;</p> <p>4) Representante dos pais solicita: definição de pais para acompanhar os alunos na locomoção para Zona Norte;</p> <p>5) Data da comemoração do dia dos pais;</p> <p>6) Comemoração do dia dos estudantes fica definida: data, programação (atividades lúdico-recreativas), bem como o fornecimento de lanches especiais</p>	
18/09/2008	<ul style="list-style-type: none"> Assuntos de natureza administrativa e pedagógica 	<p>1) Professora esclarece especificidades do Programa Mais Educação: objetivo de concepção, duração na escola, áreas do conhecimento e monitores que serão envolvidos;</p> <p>2) Gestora informa: atividades em comemoração ao Folclore; reinauguração da sala de leitura; início do envolvimento de uma professora na coordenação do PDE; prestação de contas dos recursos recebidos (merenda escolar e verbas do PDDE).</p> <p>3) Representantes dos professores solicitaram o acompanhamento dos pais no monitoramento do tempo escolar no Projeto de oficinas de aprendizagem</p> <p>4) Definição da comemoração do dia das crianças junto ao lançamento do Programa Mais Educação na escola;</p> <p>5) O grupo decide elaborar uma semana especial para as crianças como programação diversificada: passeios, jogos, filmes e lanche.</p>	Professora convidada, representante dos professores e gestora.
31/03/2009	<ul style="list-style-type: none"> Encaminhamentos administrativos e pedagógicos 	<p>1) Gestora informa ao grupo: planilha dos professores, bem como os estagiários presentes na escola; Portaria nº 212/09 da Secretaria Estadual de Educação; nome de uma Professora que viria a coordenar o Programa Mais Educação; possibilidade da</p>	Gestora, presidente e representante dos pais.

		<p>escola participar do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar relativo ao ano de 2008; diminuição dos recursos da merenda;</p> <p>2) Participação da escola no Prêmio Gestão de Qualidade – proposta aceita por unanimidade;</p> <p>3) Grupo define uma comissão de sistematização para elaboração do documento (dossiê);</p> <p>4) Festa da Páscoa e como será organizado o evento;</p> <p>5) Presidente apresenta o Projeto a ser desenvolvido no ano de 2009 – A escola e a família se integrando em busca da paz;</p> <p>6) Representante dos pais solicita reunião com as mães e motoristas do transporte escolar para melhor condução dos alunos.</p>	
29/04/2009	<ul style="list-style-type: none"> • Reposição dos dias de greve; • Início do Programa Mais Educação; • Formação do Conselho Financeiro; • Comemoração do dia das mães, Projeto Político-Pedagógico – análise do projeto 2007/2008; • Recursos financeiros – merenda, PDDE, PAGUE e as parcerias UNP-UFRN-Caixa Econômica. 	<p>1) Presidente apresenta um calendário para reposição de aulas devido à greve – por unanimidade;</p> <p>2) Gestora informa: o Diretor Geral do Instituto por meio da Portaria nº 014/2009 criou o Comitê fiscal de aplicação dos recursos do PDDE em exercício no ano de 2009;</p> <p>3) Definiu-se dia e programação para comemoração do dia das mães;</p> <p>4) Reformulação do PPP por meio do Conselho para, posteriormente, ser enviado à DIRED e CODESE.</p>	Presidente e Gestora.
02 ou 04/06/2009	<ul style="list-style-type: none"> • Assuntos administrativos e pedagógicos 	<p>1) Gestora apresenta: Projeto (Dossiê) elaborado por membros da escola para concorrer ao Prêmio Gestão de Qualidade referente às ações do ano de 2008 e prestação de contas do PAGUE;</p> <p>2) Presidente expõe a necessidade de o planejamento escolar acontecer de maneira coletiva;</p> <p>3) Gestora refuta a ideia da presidente devido à necessidade de paralisação de aula</p>	Gestora, presidente e representante dos professores.

		comprometendo o calendário escolar; 4) Presidente apresenta a necessidade de interferência pedagógica na turma do 5º ano – não há registro das deliberações; 5) Representante dos professores informa o período da festa junina.	
17/07/2009	<ul style="list-style-type: none"> Assuntos administrativos e pedagógicos 	1) Gestora parabeniza e agradece: a atuação do Comitê para a elaboração do Prêmio Gestão de Qualidade e o empenho dos pais para incentivarem seus filhos a participar do Projeto de Oficinas de Aulas de Reforço; 2) Gestora comunica a criação do Rádio Escola; 3) Representante dos professores se pronunciou para tratar das dificuldades do Projeto; 4) Representante dos professores tratou dos resultados do simulado Prova Brasil; 5) Sugere-se que, em virtude da escola não ter problemas constantemente, as reuniões do conselho acontecessem a cada dois meses e não mensalmente.	Gestora e representantes dos professores.
30/07/2009	<ul style="list-style-type: none"> Acusação da agressão do avô a duas alunas da escola. 	1) Presidente: argumenta sobre a relevância do Projeto “Paz começa em mim”; 2) Gestora informa que convocou a reunião para o Conselho ter ciência do caso das alunas; 3) O grupo decide: enviar aos pais das alunas envolvidas nesse episódio, cópia da ata; 2º - Enviar também ao Conselho Tutelar cópia da ata para as devidas providências; 3º - Reiterar para os pais e ou responsáveis, os nossos horários de entrada e saída da escola.	Gestora e presidente.
22/10/2009	<ul style="list-style-type: none"> Ofício encaminhado (nº 882/2009) encaminhado pela Promotoria da Educação; Avaliação do Projeto das Oficinas de Aprendizagem; Prestação de Contas (PAGUE). 	1) Gestora informa: a) as convocações da Promotoria da Educação para prestar esclarecimento sobre a atuação profissional de alguns professores e medidas tomadas; b) suspensão temporária do Programa Mais Educação devido	Gestora, representante dos pais e coordenadora pedagógica.

		<p>à ausência do repasse; c) prestação de contas dos recursos do Programa, PAGUE e PDDE;</p> <p>2) Representante dos pais critica as denúncias realizadas pela Promotoria da Educação;</p> <p>3) Coordenadora-pedagógica expõe a importância das Oficinas de Aprendizagem.</p>	
16/12/2009	<ul style="list-style-type: none"> • Prestação de contas; • Aluna retida por faltas. 	<p>1) Professora coordenadora do Programa Mais Educação apresenta a prestação de contas;</p> <p>2) Coordenadora financeira da Merenda Escolar apresenta a prestação de contas;</p> <p>3) Professora solicita renúncia do cargo de coordenadora financeira do Merenda escolar e ausência da sala de informática;</p> <p>4) Possível reclassificação da aluna para o 5º ano ser incluída no ano subsequente.</p>	Professoras
24/03/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Assuntos administrativos e pedagógicos 	<p>1) Presidente trata do Projeto selecionado na semana pedagógica para desenvolver durante o ano letivo;</p> <p>2) Gestora da escola elogiou a indicação do projeto na semana pedagógica;</p> <p>3) Decide-se que o livro de ponto deve estar guardado na Direção e será liberado para assinatura quinze minutos antes do término de expediente – aprovação por unanimidade.</p> <p>4) Presidente sugere a elaboração coletiva (equipe pedagógica e Conselho) do Calendário para pagamento da greve;</p> <p>5) Devolução de um professor de Educação Física devido ao não cumprimento do expediente;</p> <p>6) Ausência de transporte escolar para os alunos que residem na Zona Norte de Natal – ainda não houve resolução por parte da Secretaria de Educação;</p> <p>7) Gestora informa o demonstrativo financeiro da merenda escolar e do Programa Mais Educação;</p> <p>8) Definição da data e da programação das festividades da</p>	Presidente, Gestora.

		Páscoa, bem como a data da próxima reunião.	
28/04/2010	<ul style="list-style-type: none"> Assuntos administrativos, financeiros e pedagógicos. 	<p>1) Presidente traz uma reflexão sobre gestão democrática por meio da leitura de um Cordel;</p> <p>2) A tesoureira do Caixa Escolar apresenta informações sobre a aplicabilidade dos recursos da merenda escolar e outros oriundos da Unidade Executora;</p> <p>3) Avalia-se a participação da escola em diversos mecanismos avaliativos: Olimpíada de Português, Provinha Brasil e Prêmio Gestão de Qualidade;</p> <p>4) Coordenadora-pedagógica comenta sobre a elevação do índice da Provinha Brasil e excelente colocação da Escola no Prêmio Gestão de Qualidade (entre as 05 primeiras colocadas);</p> <p>5) Decide-se que a Escola participará do Prêmio Gestão de Qualidade, escolhe-se uma Comissão para preparação do Dossiê, define-se um calendário para encontros do grupo;</p> <p>6) Prestação de contas do Programa Mais Educação;</p> <p>7) Comunica-se (não se sabe por quem) a fixação de Edital de Convocação para efetivação do processo eleitoral para escolha dos representantes do Conselho de Escola como determinada a Lei nº 290/05;</p> <p>8) Decidem-se os dias para reposição dos dias da greve, programação do evento do dia das mães, bem como horário de expediente da coordenadora pedagógica.</p>	Presidente, Tesoureira do Caixa Escolar, Coordenadora-Pedagógica.

Fonte: Conselho de Escola – Registro no livro das Atas (2005 - 2011) – Escola Estadual Presidente Kennedy.

O mandato demonstrado acima se caracteriza, inicialmente, por um novo processo de eleição mesmo sem o término do mandato anterior. Vale salientar que o último processo de eleição que ocorreu (25/05/2006) pertencia ao biênio 2006-2008. No entanto, a gestão da

escola, mesmo sem o término do mandato, resolve promover outro processo eleitoral para escolha dos representantes (biênio 2008-2010).

Na primeira reunião do Conselho desse mandato, registrado em ata, a gestora da escola se pronuncia sobre a periodicidade de atuação do Conselho: “o mesmo irá se reunir sempre que houver necessidade, para discutir ou tomar decisões acerca dos problemas administrativo e pedagógicos da escola [...]” (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008, p. 25). Ao analisar o discurso da gestora, parece que o Conselho reúne-se, apenas, para resolver questões emergenciais, pois não se evidencia a necessidade da periodicidade dos encontros. Em ata, registra-se que não foi possível a escolha do presidente e da secretária do Conselho, pois o mandato ainda não havia se esgotado. Desse modo, questiona-se: como realizar uma nova eleição sem o término dos mandatos dos membros? A segunda reunião do ano que aconteceu ainda no mês de março (dia 11) de 2008 foi para empossar os representantes eleitos na reunião anterior.

Mostra-se, em diversos registros, que o Conselho de Escola demanda grande parte de suas reuniões ao acompanhamento dos recursos financeiros. Nos registros, não há indícios do envolvimento do Conselho de Escola no planejamento dos gastos financeiros apenas vivencia-se a prestação de contas (informação dos valores recebidos) por parte da gestão e da tesoureira do Caixa Escolar. Nesse caso, nota-se a restrita possibilidade da função deliberativa do Conselho no que concerne ao planejamento coletivo dos gastos financeiros recebidos pela escola pesquisada. Esse planejamento coletivo deveria ocorrer por meio da articulação entre os diversos segmentos representativos presentes no Conselho de Escola e no Caixa Escolar. Vale salientar que a Diretoria do Caixa Escolar, particularmente, tem uma atribuição fundamental sobre a deliberação dos gastos financeiros e sua movimentação anual (FRANÇA, 2005). No entanto, na escola pesquisada, não se veem possibilidades efetivas de planejamento coletivo dos gastos financeiros seja do Conselho de Escola ou mesmo da Diretoria do Caixa Escolar. Apenas, verificam-se momentos de prestação de contas em diversas reuniões do Conselho de Escola como se encontra exposto acima no quadro demonstrativo.

O acompanhamento da aplicabilidade dos recursos é contraditório, visto que ocorre, apenas, no Conselho de Escola e nada é tratado nas reuniões sobre o planejamento coletivo. Sabe-se da relevância da prestação de contas, no entanto o planejamento coletivo dos gastos dos recursos financeiros poderia representar o compartilhamento do poder de decisão entre os diversos segmentos da comunidade escolar. Nota-se que, nas apresentações dos gastos

financeiros, houve apenas informações sobre os recursos financeiros, os representantes do Conselho não interviam com argumentações sobre a aplicabilidade dos recursos.

Na análise das atas, ainda se constata caráter mais informativo do que deliberativo nas reuniões, particularmente, porque os debates e os embates concentram-se entre alguns representantes do Conselho, como, por exemplo, na presidente e na gestora da escola. Evidencia-se que, nas reuniões, existem restritos momentos de deliberações, tendo as discussões um caráter mais informativo, inclusive quando se refere à dimensão financeira da escola. A maioria dos temas discutidos foi conduzido pelos mesmos representantes configurados na gestão da escola e na presidência do Conselho.

Nesse mandato do Conselho, ainda se observa que, nas reuniões, há uma intensa preocupação com a elevação do índice da Prova Brasil, inclusive com a realização de simulados que visam preparar os alunos para essa avaliação. Registra-se, na ata de 24/07/2008 (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008), o aumento significativo do Ideb de 2,6 no ano de 2005 para 4,6 no ano de 2007, inclusive informado pela gestora da escola. Além desse registro em Ata sobre a Provinha Brasil, observa-se que, em outras reuniões (17/07/2009 – 28/04/2010), ocorreram discussões sobre as possibilidades de os alunos realizarem essa avaliação.

A preocupação com esse processo avaliativo instituído pelo MEC mostra que o mecanismo de responsabilização instituído na nova gestão pública por meio do modelo gerencialista foi incluído na realidade escolar, justificando a intensa preocupação da escola com o aumento do Ideb. Vê-se a introdução da lógica de resultados (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006) na realidade da escola pesquisada, pois houve a criação de um simulado para preparar os alunos para a Provinha Brasil. Outro mecanismo de responsabilização pode ser percebido diante da análise das atas, pois se veem, nos registros, diversas reuniões para debater a inclusão da escola ao Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (31/03/2009 – 02 ou 04/06/2009 – 17/07/2009 – 28/04/2010). Ainda no registro das atas, pode-se perceber o empenho da escola na elaboração do Dossiê para recebimento do Prêmio em Gestão Escolar. Esse prêmio representa uma forma de implementação da responsabilização por meio da competição administrada (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006) entre as diversas escolas da rede estadual e municipal de ensino no Rio Grande do Norte. Desse modo, constata-se mecanismos do modelo gerencial implementados por meio de políticas educacionais que orientam a organização escolar. Os

mecanismos de responsabilização evidenciados podem, timidamente, conduzir a efetiva melhoria da qualidade do ensino da escola pública.

De modo geral, nesse mandato (2008/2010), destacam-se reuniões de caráter informativo apesar de algumas deliberações terem ocorrido de maneira coletiva. Percebe-se restrita representatividade nas discussões no que concerne aos pais, alunos e funcionários. É evidente que os demonstrativos financeiros são apresentados ao Conselho apenas para ratificar decisões já tomadas por outras representatividades ou pela própria gestão da escola. Assim, na análise das atas, não é possível verificar a interação comunicativa entre os diversos segmentos representativos em que os sujeitos envolvidos no Conselho de Escola possam tomar posição nas discussões desencadeadas sobre a organização da escola pesquisada.

- **Mandato período de 2010 - 2011**

No mandato (2010-2011) que segue, houve cinco reuniões, sendo quatro ordinárias e cinco extraordinárias. Como em mandatos anteriores, pode-se constatar, no Quadro 7, a periodicidade irregular das reuniões. Vale salientar que o Estatuto do Conselho Escolar na Escola Estadual Presidente Kennedy regulamenta a periodicidade mensal das reuniões. Nos registros das reuniões sistematizados no Quadro 7, fica demonstrada a irregularidade dos encontros, bem como os temas e as deliberações vivenciadas nesse mandato.

Quadro 7: Reuniões do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy (2010 a 2011).

Período Mandato (2010-2011)	Temas (as) discutido (os)	Principais argumentações e deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
16/06/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Assuntos administrativos, financeiros e pedagógicos. 	1) Tesoureira do Caixa Escolar apresenta prestação de contas da Merenda Escolar; 2) Comunica-se: controle do livro de ponto de acordo com as orientações oferecidas pelo Ministério Público (Conselho deve analisar as ausências justificadas dos professores); aprovação do calendário pela 1ª Dired;	Presidente, Tesoureira do Caixa Escolar e Coordenadora- Pedagógica.

		<p>3) Participação da escola em um projeto do CNPQ (MEC/IFESP) orientado pelo IFESP com o objetivo de analisar os avanços alcançados no índice do IDEB;</p> <p>4) Coordenadora-pedagógica apresentou o Dossiê do Prêmio Gestão Escolar de Qualidade e resultados relativos ao rendimento dos alunos;</p> <p>5) Comunica-se a retomada de projetos que estavam parados: Convênio com a UNP e Programa Mais Educação;</p> <p>6) Decidiu-se que os alunos da Zona Norte irão participar, no entanto constatou-se a necessidade do estabelecimento de uma escala para acompanhar as crianças durante o percurso dos ônibus;</p> <p>7) Discute-se a programação da festa junina;</p> <p>8) Decide-se como serão realizados os planejamentos: horário alternado e horário normal sendo orientado pela equipe de formação continuada;</p> <p>9) O representante dos pais apresentou sua preocupação sobre a violência no intervalo, sentindo falta de um monitoramento nessa hora – delibera-se a retomada das normas de convivência bem como que se trabalhem de forma mais intensiva os deveres e direitos dos alunos;</p> <p>10) Registrou-se a eleição da presidência, continuando a já presidente do mandato anterior que assumiu o mandato do biênio 2010/2012;</p> <p>11) Composição dos representantes do Conselho de Escola após realização do processo eleitoral.</p>	
--	--	--	--

23/09/2010	<ul style="list-style-type: none"> Assuntos administrativos e pedagógicos. 	<p>1) Presidente comunica o resultado do Prêmio Gestão Escolar de Qualidade – escola ocupou o 4º lugar entre duzentos e cinquenta inscritas;</p> <p>2) Gestora cita o relevante trabalho das coordenadoras pedagógicas e põe em votação a permanência de ambas – o Conselho decide pela permanência;</p> <p>3) Gestora expõe necessidade da formação do Conselho de Classe; resultado da consulta a Promotoria da Educação (fechamento dos portões após a entrada dos alunos e rigorosidade no controle do livro de ponto); trabalho do PROED; contratação de estagiários; interrupção do Programa Mais Educação (problemas: vazamento da fossa e falta de água);</p> <p>4) Gestora esclarece que a Coordenadora-Pedagógica ficará responsável em acompanhar o livro de ponto;</p> <p>5) Representante dos alunos solicitou a aquisição de traves para estimular jogo de futebol;</p> <p>6) Discute-se a permanência de um pai na escola – não se apresenta qualquer deliberação do Conselho no registro;</p> <p>7) Tratam de conversas informais pejorativas que ocorrem sobre os diversos profissionais da comunidade escolar. Presidente e representante dos professores afirmam que o Diretor do Instituto induz o registro dos acontecimentos e providências devem ser tomadas.</p>	Presidente, gestora, representante dos alunos e dos professores.
05/11/2010	<ul style="list-style-type: none"> Assuntos administrativos, financeiros e pedagógicos: Prêmio Referência em Gestão Escolar; Portaria 10/75, Intervenção da Promotoria (permanência do portão fechado); atuação do PROERD na escola; Prestação de contas (PAGUE, PDDE e Merenda Escolar); Projetos 	<p>1) Presidente apresenta a pesquisadora;</p> <p>2) Professor prestou esclarecimentos sobre suas ausências na escola devido à denúncia impetrada à 78ª Promotoria de Justiça – registram-se os novos horários do professor;</p> <p>3) A presidente trata do caso do pai que entra na sala e tira</p>	Presidente, Gestora, representante dos professores e dos pais.

	desenvolvidos na escola; Recomendação 001 (relações interpessoais) e Mal-estar com pai.	<p>constantemente o filho da sala de aula</p> <p>4) Sobre a problemática do pai decide o Conselho: impossibilidade de permanência de pais durante o horário das aulas, por ser inconveniente e transgredir as normas da escola;</p> <p>5) Representante dos professores sugere que o caso do pai seja levado à Promotoria da Educação;</p> <p>6) Decide-se a data de reunião da assembleia geral com os pais para avaliar o ano letivo, implantação do Conselho de Classe e aplicação da avaliação institucional;</p> <p>7) Gestora expõe o problema existente em relação ao transporte escolar, particularmente no que concerne à locomoção dos alunos da Zona Norte – decide-se que, no próximo ano letivo, os alunos da Zona Norte não serão matriculados na escola devido a esse problema;</p> <p>8) Presidente informa o Conselho sobre a criação do grupo Araruna com a participação dos alunos dos terceiros anos, em parceria com o IFESP e a FAPERN;</p> <p>9) Gestora informa a ausência de professor na função de coordenação pedagógica e prestação de contas;</p> <p>10) A representante dos pais lamenta a decisão de não matricular os alunos da zona norte, salientando a qualidade do ensino oferecido pela escola.</p>	
02/03/2011	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da ata anterior; • Prestações de contas: repasses para a escola ano 2010/2011 (recursos reprogramados); • Calendário letivo 2011; • Informes sobre o Programa Mais Educação; • Professores do processo seletivo; • Reunião de pais e mestres; 	<p>1) Gestora tece comentários sobre a relevância dos órgãos colegiados e a necessidade de rever o Estatuto do Caixa Escolar;</p> <p>2) Gestora expõe o problema de reparo da fossa da escola e apresenta a prestação de contas (PDDE e PAGUE);</p> <p>3) Discute-se a utilização do projetor multimídia que sempre se encontra emprestado ao Instituto – delibera-se sua</p>	Gestora, presidente, representante dos professores, pais e funcionários.

	<ul style="list-style-type: none"> • Tema do Projeto para 2011; • Formação complementar (horário); • Encontros pedagógicos – Ensino Superior; • Eleição dos membros do Conselho Escolar (segmento aluno); • Calendário anual das reuniões do Conselho Escolar. 	<p>instalação na sala de vídeo para que os professores do ensino fundamental possa utilizá-lo com mais frequência;</p> <p>4) Gestora traz informações sobre o Programa Mais Educação;</p> <p>5) A secretária (representante dos funcionários) esclarece as inadequações postas nos diários dos alunos, particularmente no que concerne ao percentual de frequência e solicita o acompanhamento da coordenadora devido à cópia de relatórios;</p> <p>6) Gestora apresenta a nova coordenadora pedagógica;</p> <p>7) A presidente expõe a necessidade e planejamento para a utilização dos espaços pedagógicos da escola (sala de leitura, vídeo dentre outros); Ainda apresenta o calendário de reuniões do Conselho e sugere alternância de horário (manhã e tarde);</p> <p>8) Presidente trata da problemática do pai que insiste em permanecer na escola – lembra que, em reunião anterior, foi sugerida a criação de uma Comissão para consultar a Promotoria sobre o caso. Representante acredita ser desnecessária a presença do pai. Apesar da discussão, ainda não se formou a Comissão;</p> <p>9) A secretária (representante dos funcionários) sugere procurar o setor jurídico da Secretaria de Educação.</p>	
18/07/2011	<ul style="list-style-type: none"> • Calendário da Greve; • Funcionamento do Programa Mais Educação (monitores); • Problemática do pai; • Pesquisa IFESP; 	<p>1) Presidente e gestora apresentam o calendário da greve – a ser cumprido no contraturno;</p> <p>2) Representante dos professores coloca a problemática dos 200 dias letivos – em sua concepção, as atividades no contraturno não atende aos dias letivos;</p> <p>3) O calendário foi aprovado por unanimidade;</p> <p>4) Representante dos professores</p>	Presidente, gestora, representante dos professores,

		comenta sobre a ausência da representatividade dos alunos no Conselho; 5) Gestora informa a decisão da Promotoria sobre a ilegalidade da greve e, após a ocorrência da Assembleia, comunica que encaminhará as ausências à Secretaria de Educação. 6) Gestora ainda comunica as ações desencadeadas no momento da greve referente ao Prêmio de Referência em Gestão da Escola – equipe gestora envolveu-se na elaboração do Dossiê.	
--	--	---	--

Fonte: Conselho de Escola – Registro no Livro das Atas (2005 - 2011) – Escola Estadual Presidente Kennedy

Nesse mandato, vivenciam-se ainda diversas reuniões direcionadas à prestação de contas por parte da gestão da escola ou representante da tesouraria do Caixa Escolar. De acordo com os registros (16/06/2010 – 05/11/2010 – 02/03/2011), ocorre apenas a demonstração dos gastos financeiros, não há menção ao planejamento coletivo dos recursos, mas, apenas informação sobre sua aplicabilidade. Mostram-se, nesse mandato, indicações da grande preocupação com o Prêmio de Referência em Gestão Escolar, também caracterizado em outro mandato. A equipe gestora reúne-se em diversos momentos para discutir sobre o Prêmio o que demonstra a adesão a uma política de responsabilização (*accountability*) por meio da competição administrada. Esse Prêmio assume características da lógica gerencialista colocando diversas escolas para concorrer entre si em troca de benefícios. Castro (2007) expõe as exigências de um programa baseado na perspectiva de responsabilização (*accountability*) que foi instituído na administração pública, podendo ser percebido na lógica do Prêmio de Referência em Gestão Escolar.

Um programa de *accountability* requer, para funcionar, o desejo das autoridades de fazer públicas as diferenças no nível de desempenho das instituições; as provas standardizadas que, efetivamente, proporcionem esse tipo de informação; as formas de analisar e utilizar a informação, e a capacidade de aplicar recompensas e sanções conforme os resultados obtidos (CASTRO, 2007, p. 130).

Observa-se, ainda, nas reuniões, que a aplicabilidade dos recursos públicos não recebe intervenção do Conselho de Escola com propostas para os gastos. Na dimensão

financeira, o Conselho apenas assume um caráter informativo. Além disso, percebe-se a falta de autonomia financeira da escola na operacionalização dos recursos, uma vez que foi relatado pela gestora, nas observações, que os recursos ficaram retidos em conta devido à transição da Direção-Geral do Instituto Superior Kennedy que inviabilizou a formação do Caixa Escolar para a liberação do recurso público destinado à escola. Fica evidente a hierarquização do poder decisório transfigurado na dependência da Escola Laboratório ao Instituto.

Além dos aspectos elencados na análise das atas, houve outros que merecem atenção. O primeiro refere-se à problemática da presença de um pai na escola. De acordo com os registros, o pai insistia em permanecer na escola, incomodando a condução das atividades na escola. Em observação tem-se a possibilidade de perceber o incômodo relativo à presença de um pai na escola. De acordo com o relato da presidente do Conselho em reunião (05/11/2010), o pai incomoda entrando na sala e tirando o filho constantemente da sala de aula. Diante do discurso, que consta em ata, da presidente direcionando o debate “foi decidido por este conselho a impossibilidade de permanência de pais durante o horário das aulas, por ser inconveniente e transgredir as normas da escola” (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2010, p. 43). Ainda nessa reunião, uma representante dos professores sugere que o caso fosse levado à Promotoria para as devidas providências.

Nesse caso, o Conselho delibera negar a presença dos pais durante o horário das aulas por ser inconveniente e transgredir as normas da escola. Observa-se a necessidade de a escola por meio do Conselho de Escola encontrar caminhos para melhor conduzir a presença dos pais na escola, e não refutar essa participação mesmo que seja no horário das aulas. Acredita-se que os segmentos do Conselho poderiam ter indicado estratégias para o acolhimento do pai mesmo em questões delicadas, como por exemplo, sua presença no horário da aula. Na verdade, a única solução registrada em ata é proibir a permanência dos pais no horário de aula, não há indicação de qualquer outra proposta para valorizar, nesse caso, a presença do pai na escola, valorizando suas possíveis contribuições. O perigo sonda essa situação: desencadear o afastamento da representatividade dos pais do cotidiano escolar.

Ainda nas atas de 23/09/2010 (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2010), verifica-se o registro de reclamações relativas a conversas informais pejorativas entre os profissionais da Escola que denigrem a imagem um dos outros. Em reunião, as representantes (presidente e representante dos professores) sugerem seguir as orientações dadas pelo Diretor do Instituto Presidente Kennedy. Esse registro permite o questionamento

da liberdade administrativa da escola ao se submeter as orientações do Diretor-Geral do Instituto, uma vez que a instituição possui um documento que lhe concede autonomia para deliberar sobre questões relativas às relações profissionais interpessoais. A escola, inclusive possui Regimento Interno (RIO GRANDE DO NORTE, 2007) que trata em seu artigo nº 93 das Normas de Gestão de Convivência, tendo por finalidade orientar as relações profissionais interpessoais subsidiadas pelos princípios da solidariedade, ética, tolerância e gestão democrática. Além disso, recebem destaque as relações de poder contraditórias que emergem no que concerne à autoridade exercida pelos representantes da Instituição Superior Presidente Kennedy na organização administrativa e financeira da escola. Apesar de a escola haver elaborado documentos que amparam os princípios orientadores de sua gestão ainda recorre ao Instituto para validar suas ações. Certamente, essa dependência da escola ao Instituto deve-se a sua condição de Escola Laboratório que ainda não tem condições de ser autônoma, particularmente, em sua dimensão administrativa e pedagógica.

Outra situação que merece destaque, na análise das atas de 05/11/2010 (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2010), refere-se à exclusão dos alunos da Zona Norte a pleitear vagas na escola. Na reunião que culminou nessa decisão, observa-se que a gestora escolar fez uso da palavra e informa aos membros, justificando o problema no transporte dos alunos da zona norte devido à falta de pagamento por parte da Secretaria de Educação (tema discutido na reunião do dia 04/03/2010). Desse modo, registra-se, na ata, a deliberação do Conselho após a argumentação da gestora: “está sendo decidido que no próximo ano será inviável a matrícula desses alunos” (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2010, p. 43). Observa-se que essa decisão não foi compartilhada com o Conselho; apenas, foi informado o encaminhamento posto (argumento lançado pela gestora) a uma problemática que poderia ser discutida inclusive com a comunidade escolar e ainda com os sujeitos oriundos dessa região da cidade. Por isso, no final da reunião, houve o lamento de uma mãe em defesa dos pais que possuem filhos nessa região da cidade (Zona Norte), salientando a qualidade do ensino oferecido pela escola. No entanto, seus argumentos não foram considerados no momento da votação.

Na observação da reunião, ficou claro que não foi considerado o apelo da mãe e confirma-se a decisão da gestão em não matricular os alunos residentes na Zona Norte. Nesse caso, na observação realizada pela pesquisadora, percebe-se um direcionamento no debate em que sujeitos (como a gestora da escola) já possuem argumentos que levam os demais membros do Conselho a acatar sua orientação dada ao debate. Percebe-se que o capital simbólico acumulado pela gestora expressos nas trocas linguísticas (BOURDIEU,

2008) conduz à efetivação de uma decisão orientada segundo os argumentos preparados para essa reunião.

Na reunião do dia 02/03/2011, a gestora conduz o debate e trata da importância dos órgãos colegiados, bem como da necessidade de rever a legislação escolar que ampara o Caixa Escolar. No registro da ata (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2011, p.4), ficou expressa a fala da gestora:

[...] elogiado o andamento da escola, bem como a atuação do Conselho de Escola, ressaltando o aumento da responsabilidade e a importância da atuação dos órgãos colegiados. Nesse momento, foi lembrado a necessidade de rever o estatuto do Caixa Escolar, em virtude da inadequação, uma vez que, quem responde pelo Caixa Escolar é a direção do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy, sendo esta revisão uma exigência da Promotoria.

Nesse sentido, observa-se que, apesar de a gestora reconhecer a importância do Conselho em rever a legislação e os documentos que amparam a dimensão administrativa, financeira e pedagógica não se registram, em atas, momentos expressivos de análise e revisão destes. Além disso, a dependência administrativa e financeira da Escola ao Instituto Presidente Kennedy, muitas vezes, inviabiliza a reflexão sobre os documentos que amparam a organização da escola em suas dimensões. Vivencia-se a problemática de organização das ações do Caixa Escolar devido à necessidade de revisão do Estatuto desse órgão colegiado. Essa problemática encontra-se dependente de ações que devem emergir da gestão do Instituto Presidente Kennedy, haja vista que esse representante é presidente do Caixa Escolar. Ainda não se percebem, nos registros das atas, deliberações que venham solucionar essa problemática, apenas discussões sobre a necessidade de revisão do Estatuto.

Nesse mandato, outro aspecto relevante foi a constatação da ausência da representatividade dos alunos em virtude de eles terem concluído sua formação na escola e, até o momento, não terem sido substituídos. Assim, os alunos têm poucas possibilidades de vivenciar a concretização de seus anseios por meio dos segmentos que o representam nesse órgão colegiado. Na reunião do dia 18/07/2011, a presidente do Conselho justifica a impossibilidade da escolha dos membros dos alunos devido às diversas demandas da escola e à ocorrência da greve. Percebe-se que, desde o ano passado, a escola encontra-se sem a representatividade dos alunos. Na mesma reunião, a representante dos professores comenta a ausência da representatividade dos pais. Após as observações, pode-se constatar que o pai

ausente é o mesmo indicado em algumas reuniões como incômodo. Certamente, o constrangimento da problemática pode inviabilizar a presença do pai nas reuniões do Conselho.

Na reunião do dia 18/07/2011, houve a oportunidade da presidente e da gestora apresentarem um calendário para reposição dos dias de paralisação devido à greve. Vale salientar que, nesse ano, houve a ocorrência de um movimento grevista. O calendário apresentado possui uma organização que seria implementado no contraturno. A representante dos professores tomou posição na discussão afirmando que o horário do contraturno não atende à demanda dos 200 dias letivos exigidos pela Secretaria de Educação. Na sequência, houve a votação para efetivação do calendário elaborado pela equipe gestora. O calendário foi aprovado por unanimidade. Na observação, fica evidente que o argumento utilizado pela representante dos professores não mobilizou a adesão dos demais segmentos do Conselho, tampouco promoveu uma discussão levando em consideração o argumento proferido pela professora.

De modo geral, nas reuniões onde houve a possibilidade de participação da pesquisadora não há discussão prévia da pauta da reunião com ampla consulta com os pares da coletividade que compõem o Conselho e representam a comunidade escolar. Abre-se espaço, no final da reunião, para os conselheiros se pronunciarem, ou incluírem algo na pauta, contudo nas observações isso não ocorreu. As deliberações que necessitam de votação em todos os casos foram decididas por unanimidade. Em todas as deliberações (problemática do pai, adesão ao Prêmio de Referência em Gestão Escolar, dentre outras), observa-se a orientação dada pela gestão da escola e presidente do Conselho com argumentações reguladoras e definidoras dos debates. Após a argumentação de ambos os segmentos, há a votação de uma deliberação com unanimidade de aprovação pelo grupo.

Dentre as reuniões observadas (05/11/2010 – 02/03/2011 – 18/07/2011), em apenas uma reunião (18/07/2011) houve argumento relacionado à proposta do calendário de reposição da greve por parte da representante dos professores. Mesmo assim, o calendário foi aprovado por unanimidade. Nota-se que os demais representantes, timidamente, emitem argumentações sobre as problemáticas expostas nas reuniões. Parece ser mais viável nas reuniões seguir as orientações dadas pela gestora e presidente do Conselho. No processo interativo do campo de atuação do Conselho, as representatividades pouco questionam as determinações postas ou articuladas pela presidente ou gestora da escola, ocorrendo debates orientados sem grandes discordâncias. Devido à ausência de argumentações de alguns representantes, verifica-se que possuem poucas possibilidades de tomada de posição no

campo do poder instituído nas reuniões do Conselho de Escola. Nas discussões ocorridas no Conselho, não foi possível observar a preocupação em garantir canais de democratização das informações entre os segmentos representativos. Existem restrições no que concerne à representação dos anseios de cada categoria presente no Conselho, bem como na socialização das deliberações ocorridas nas reuniões.

Em síntese, verifica-se, na análise das atas, que os discursos mais revelados nos registros centram-se em determinadas representatividades: na Presidente e na gestora da escola. Nesse sentido, infere-se que esses representantes têm maior possibilidade de regular seu discurso e selecionar as melhores estratégias (FOUCAULT, 1979) para atingir objetivos diversos. Regular o discurso implica o desenvolvimento de estratégias e técnicas para a condução das relações de força. É evidente que a produção dos discursos depende das condições sociais de sua produção e das trocas simbólicas estabelecidas pelos atores. Sobre as relações de comunicação estabelecidas entre os atores, Bourdieu (2008, p. 24) diz que:

[...] é preciso mostrar que, embora seja legítimo tratar as relações sociais – e as próprias relações de dominação – como interações simbólicas, isto é, como relações de comunicação que implicam o conhecimento e o reconhecimento, não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos.

Nesse sentido, é preciso compreender que as interações proferidas por meio de instrumentos simbólicos da comunicação são possibilidades de confronto social, político e simbólico. Quando as interações sociais de comunicação no interior do Conselho constituem, apenas, privilégio de um grupo ou sujeitos tem-se o perigo de constituir de relações de poder simbólico que oprime a expressividade do outro. Pode-se privilegiar a formação de um *habitus* com acúmulo de capital simbólico de discursos que oprime ou mesmo minimize as contribuições que poderiam ser oferecidas por diversos atores sociais em um determinado grupo, em nosso caso os representantes dos órgãos colegiados. Vale salientar que, nas análises dos registros das atas, não se pretende oferecer julgamento das intencionalidades dos que compõem o Conselho, mas promover uma reflexão sobre as interações comunicativas estabelecidas que denotam a configuração das relações de poder em processos decisórios presentes nos registros. Urge perceber os movimentos reais concretos das ações dos representantes do Conselho de Escola para a redução da

desigualdade no que concerne à atuação dos pares que o compõem, pois se defende a igualdade de condições para atuação dos membros.

Esse modo certamente cru de colocar as coisas é proposital, com o intuito de ressaltar os condicionantes concretos do fenômeno do poder. Mais que boas intenções, vale a realidade. [...] a redução da desigualdade só pode ser fruto de um processo árduo de participação, que é conquista, em seu legítimo sentido de defesa de interesses contra interesses adversos (DEMO, 2001, p. 22)

É evidente que a oportunidade para discussões sobre a melhoria da organização da escola foi promovida por meio do Conselho de Escola, no entanto ainda é imprescindível buscar ações sistemáticas para a concretude da gestão democrática. Desse modo, se faz necessário repensar as possibilidades de relações interativas promotora de uma gestão escolar que busque a superação das desigualdades sociais. As estruturas estruturantes e estruturadas constituintes das relações de poder precisam ser intensamente investigadas para que os conflitos gerados nas interações comunicativas sirvam para reflexão dos fatores condicionantes das desigualdades sociais mais amplas. No que concerne ao Conselho de Escola, se faz necessária a busca de reflexões que impulsionem cada vez mais as possibilidades de os diversos atores sociais se envolverem em processos decisórios para que as interações linguísticas reveladoras das relações de poder possam superar a desigualdade existente no envolvimento das diversas categorias representativas na gestão da escola.

4.4 Conselho de Escola: implementação e articulação com a gestão escolar

Para compreensão do processo de escolha dos representantes, procurou-se nas entrevistas identificar os mecanismos que orientaram o processo eleitoral. Vale salientar que se solicitou aos entrevistados informações referentes ao atual mandato. A coleta dessas informações possibilitará compreender de maneira global a atuação do Conselho de Escola ao longo dos anos (desde o ano de 2005 segundo o registro das atas). A presidente relata abaixo como ocorreu o processo de escolha dos membros:

Do tempo que eu assumi o conselho para cá eu creio que foi de uma forma muito democrática porque nós temos a preocupação em escolher os pares de forma mais correta possível. Com relação a os pares foi feito uma grande reunião em que foram retirados os pares. Nós explicamos, dissemos qual é a função, como é que eles poderiam contribuir e eles mesmos se colocaram a disposição e entre eles houve essa eleição. Com relação aos professores e aos funcionários foi da mesma forma. [...] Então, eu diria que até houve uma eleição acirrada entre os pares. Porque foi colocado a questão e os professores: *eu quero, eu quero, eu quero*. Houve até discurso político [...]. Então, foi quando eu tomei conhecimento que o Conselho tinha um presidente e quais as funções. Eu me candidatei a ser presidente do Conselho. E graças a Deus fui muito bem aceita e começamos um trabalho de fiscalização na escola o que não é preciso porque a gente vê que as coisas são muito abertas. As vezes, em momentos até abertos demais que eu acho até que algumas coisas nem precisava para não tumultuar. Tem pessoas que não sabem conduzir um processo de uma forma muito tranquila. Mas eu fui e me candidatei. Fui eleita. E na oportunidade eu confesso que não tinha muita experiência de Conselho. Não sabia e procurei ler para ir me inteirando de como é que funcionava [...] (PRESIDENTE 1, 2011).

Na fala da presidente, há uma valorização com o processo de escolha dos representantes já realizado na escola, pois acredita ser “em momentos até abertos demais” (PRESIDENTE, 2011), demonstrando sua descrença em mecanismos cada vez mais transparentes e democráticos de eleição das representatividades do Conselho de Escola. Na fala da presidente, está claro que os representantes foram escolhidos em momentos distintos. Isso mostra que não houve um único processo eleitoral, já que, na ata de 28/04/2010 (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2010), consta:

[...] foi informado que na assembléia dos pais foram escolhidos os representantes dos pais para o Conselho fiscal do Caixa Escolar e os membros representantes dos pais para o Conselho Escolar. Sobre a escolha dos representantes dos professores, alunos e funcionários, foi comunicado que foi afixado edital de convocação, cumprindo-se o que determina a Lei nº 290/05.

A legislação citada na ata estabelece as diretrizes para a democratização da gestão escolar no âmbito da rede estadual de ensino. Na verdade, essa Lei complementar nº 290 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005a) não trata de maneira detalhada sobre a escolha dos

representantes. Apenas, delimita a composição do órgão colegiado, como se pode ver nos seguintes artigos:

Art. 10. O Conselho de Escola, órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador da escola, será composto por representantes da comunidade escolar, na forma desta Lei Complementar [...].

Art. 14. O Conselho de Escola elegerá, entre seus membros, um Presidente, um Vice-Presidente e um Secretário que cumprirão tarefas específicas definidas no seu Regimento Interno (RIO GRANDE DO NORTE, 2005a).

Nesses artigos sobressaem as funções do Conselho, seu caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador. Não se veem as possibilidades de um processo eleitoral único para a escolha dos representantes, podendo esses ser escolhidos em assembleias específicas por cada segmento ou mesmo por meio do voto secreto. Tal indefinição do processo eleitoral possibilita uma diversidade de mecanismos para escolha dos representantes. Merece destaque a fala da gestora que ratifica os comentários cedidos pela presidente do Conselho:

Quando nos chegamos aqui nessa escola há seis anos o Conselho existia apenas, proforma. Não era um Conselho, era mais para assinar documentos. Hoje não! Hoje o Conselho ele foi, os membros foram eleitos. Foi feito toda uma reunião, onde os representantes de pais foram votados, escolhidos numa grande assembléia, os professores e todos os segmentos. A partir daí nós tivemos a preocupação de fazer uma capacitação. Sobre essa capacitação oferecida pelo MEC e secretaria de educação os membros, na época, e a partir daí a gente foi construindo dentro do coletivo o nosso Conselho Escolar que hoje é bastante atuante (GESTORA, 2011).

Na fala da gestora, vê-se a percepção sobre a historicidade do Conselho de Escola. Na sua avaliação, as indicações ocorridas, na assembleia geral, apresentam-se como um processo de eleição democrática apesar de não ter sido sistematizada uma comissão para escolha dos representantes para organizar mecanismos secretos de seleção dos candidatos. No entanto, é notória a necessidade de uma escolha mais bem sistematizada por parte da equipe gestora. A gestora, ao fazer uma análise do período quando assumiu seu mandato na escola poderia ter organizado um processo eleitoral por meio da composição de uma comissão que sistematizasse o pleito como é instituído no art. 9º do Decreto nº 18.463/05 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005b). do governo do Rio Grande do Norte:

Art. 9º Para a primeira eleição do Conselho de Escola, o Diretor em exercício designará, mediante Portaria, uma Comissão composta, paritariamente, por representantes de cada classe da comunidade escolar, que coordenará o processo de escolha dos primeiros membros do mencionado Conselho.

A reunião ou assembleia de que trata a presidente do Conselho e gestora da escola também é citada pela representante dos professores e dos funcionários nas entrevistas, conforme a seguir:

A criação do Conselho se deu primeiro com reuniões. Reuniões com a comunidade. Fazendo esclarecimento o por que da criação do Conselho [...]. Com a participação de toda a comunidade. Então, se fez reuniões com os pais e toda a comunidade escolar e nessas reuniões eram escolhidos os representantes dos pais dos professores e dos alunos. E depois da escolha desses membros se fazia a reunião. A primeira reunião do Conselho com os membros para se escolher o seu presidente. Ele é considerado presidente somente quando ele está reunido. E qualquer membro do conselho, só é membro quando ele está em grupo (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

A criação do Conselho foi através de assembleia. Houve uma assembleia com a presença de todos os pais e os funcionários, a comunidade escolar toda. E foi no momento da assembléia, foram escolhidos os pais. [...] (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

Na análise das falas apresentadas acima e das citadas anteriormente (presidente e gestora), constata-se ser a assembleia geral o *locus* de escolha dos representantes e a sistematização de um debate político que discutisse a importância da escolha e atuação do conselho. No entanto, observam-se contradições nas falas quando se trata da escolha dos pais, pois, segundo o registro da ata (28/04/2010), esses membros foram escolhidos em momento específico – reunião de convocação dos pais. É contraditório, na fala de alguns representantes (professores e funcionários), surgir a expressão “comunidade escolar toda”, uma vez que nem todos os integrantes estavam representados, mesmo sabendo da possibilidade de ocorrer a escolha em momentos específicos. Essas contradições podem ser fruto da falta de organização de um processo eleitoral sistemático. Ao analisar o Decreto nº

18.463/2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005b), observou-se que cada classe da comunidade escolar deve escolher seus representantes, a saber:

Parágrafo único. Para os fins dispostos no **caput** deste artigo, cada classe da comunidade escolar elegerá, entre seus pares, dois representantes por turno de funcionamento da escola, sendo um titular e um suplente, e indicará os nomes eleitos ao Diretor da Escola.

Destaca-se, ainda, o relato dos representantes dos pais sobre o processo de escolha dos representantes para compor o Conselho de Escola:

Quando eu cheguei aqui em 2010, já estava pronto. Para mim veio tudo arrumado, os pontos “nos is”. Procurei a escola para saber se tinha Conselho e sabia que haveria uma reunião e naquele momento eu fui para a reunião e ali foi eleito outro pai e eu para representar os pais [...] (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

A criação desse Conselho foi feito em uma assembleia e nessa assembléia alguns pais, professores e funcionários se colocaram enquanto candidatos. Feito isso houve uma votação. Tinha os representantes dos pais, dos professores, dos funcionários e dos alunos. Então, foi feita essa votação, pelo menos a que eu participei não sei dos anos anteriores. E daí eu fui escolhida naquele momento como representante dos pais (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

Como nos demais discursos, os representantes foram escolhidos em assembleia geral. No entanto, nos discursos, são contraditórios os momentos de escolha desses conselheiros, pois, segundo o relato do representante dos pais 1, foi em assembleia específica para os pais, enquanto que a representante dos pais 2 relata haver ocorrido, em uma assembleia geral, com todos os segmentos do Conselho. Torna-se, segundo o Representante dos Pais 1, tímida a divulgação para a comunidade sobre o processo de escolha dos conselheiros. Ao analisar o Estatuto do Conselho Escolar, nota-se a orientação concernente à eleição para escolha dos representantes de maneira direta e secreta, mostrando a contradição na condução do processo realizada pela equipe ou gestão da escola. Em seu art. 2º, o Estatuto do Conselho de Escola estabelece: “Todos os segmentos da comunidade Escolar têm representatividade no Conselho de Escola, através de eleição direta e secreta” (RIO GRANDE DO NORTE, 2005d).

Verifica-se, no discurso dos representantes dos alunos, uma indicação diferenciada na escolha dos conselheiros:

Foi assim, a Diretora chegou na sala dizendo que ia escolher dois alunos, que era um menino e uma menina, para participar do conselho. Fizeram os grupos e os professores votaram e os alunos também votaram para serem do conselho (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011).

Estávamos todos em sala a diretora foi na sala e perguntou quem queria participar do conselho. Todos levantaram a mão querendo participar. Acho que a professora [...] que escolheu por [representante dos alunos 1] e eu por sermos os alunos melhores da sala (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011).

Segundo o relato do aluno, ficou clara a indicação pela gestão da escola ou mesmo pela professora da sala. Essa indicação pode repercutir no processo de atuação dos membros, pois os representantes dos alunos, certamente, serão coniventes com as orientações dadas por aqueles que o indicaram. Assim, com a indicação, há intensa tendência de perpetuação do poder hierarquizado de membros (gestora e professora) que recomendaram o segmento dos alunos, pois, quando se questionou o motivo do aluno ser representante, ele afirma: “Porque eu me achava destaque da escola” (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011). Esse trecho da fala do aluno pode ser a reprodução de fala de outros sujeitos da instituição educativa. Parece que, para ser representante, fazer parte do Conselho de Escola se faz necessário estar vinculado à qualidade de bom aluno. De acordo com a autoridade pedagógica exercida pela professora e gestora da escola, tornou-se tarefa de ambas indicar ou mesmo induzir os sujeitos aptos ao envolvimento no Conselho de Escola. Talvez essa indicação tenha promovido uma violência simbólica aos demais alunos que poderiam exercer funções no interior do órgão colegiado. Além disso, os alunos podem apenas representar uma mera formalidade burocrática de formação do Conselho na escola. De acordo com Bourdieu (2009, p. 34):

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a AuP³¹, poder de violência simbólica que se

³¹ Autoridade Pedagógica.

manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça do poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula.

Para Bourdieu (2009), as instituições educativas, de modo geral, perpetuam relações de poder impositivas por meio da autoridade pedagógica de alguns sujeitos o que torna suas ações legítimas no campo social da escola, permitindo o disfarce de determinada violência simbólica. Desse modo, na escola (realidade pesquisada), torna-se legítima a indicação dos representantes dos alunos por parte da gestora da escola e da professora, o que dissimula a violência simbólica exercida no ato da condução do processo de escolha dos representantes dos alunos. Ainda é perceptível a exaltação dada à vigilância do bom aluno para ser representante do Conselho.

Há uma vigilância escolar que culmina na composição de uma relação de força silenciosa que documenta a individualidade de bom desempenho do sujeito no campo do saber escolar. Foucault (2009c, p. 170) esclarece o papel da vigilância no contexto escolar: “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”. A indicação dos alunos para a atuação no Conselho foi atrelada à vigilância do bom desempenho de determinados alunos no campo do saber escolar. Institui-se um processo classificatório aos alunos caracterizado por um ato de ordenação, constituindo entre esses uma diferença social de estatuto em que os eleitos são reconhecidos por toda a vida escolar por ser colocado em ordem de privilégio no campo do saber. A indicação dos alunos para envolver-se no Conselho encontrou-se atrelada às diferenças de desempenho do aluno no universo escolar, delimitando a consagração dos que teriam o direito à melhor articulação no interior do campo simbólico. Para Bourdieu (1996, p. 38), a classificação escolar é instituída de maneira peculiar na constituição do campo.

[...] Ela institui uma diferença social de estatuto, uma *relação de ordem definitiva*: os eleitos são marcados, por toda a vida, por sua pertinência (antigo aluno de...); eles são membros de uma *ordem*, no sentido medieval do termo, e de uma ordem nobiliárquica, conjunto nitidamente delimitado (pertence-se ou não a ela) de pessoas separadas dos comuns mortais por uma diferença de essência e, assim legitimados para dominar. É nisso que a separação operada pela escola é também uma ordenação de sentido de *consagração*, de entronização em uma categoria sagrada, em uma nobreza.

Portanto, o processo de escola dos membros do Conselho de Escola se deu, essencialmente, em assembleia no registro das atas já analisadas, particularmente, as relacionadas ao atual mandato mostram a indicação dos representantes por seus respectivos pares. No que concerne à escolha dos alunos, ainda precisa, desde o processo de seleção, reconhecer sua função no Conselho de Escola. De acordo com o relato dos alunos, a indicação dos membros foi orientada por membros da gestão da escola sem esclarecer aos representantes sua real função no Conselho de Escola e oportunizar a outros o direito de incluir-se no processo de escolha. De modo geral, percebe-se que o processo de escolha dos membros deveria ser conduzido por uma Comissão eleitoral a fim de estabelecer uma possibilidade de lisura na indicação dos membros.

4.5 Processo democrático de eleição e a formação dos segmentos representativos

No sentido de perceber a natureza dos processos formativos para atuação dos representantes nos órgãos colegiados, questionam-se os entrevistados sobre alguma formação a ter sido oferecida. Observa-se que, nesse mandato do Conselho de Escola (biênio 2010-2012), ainda não houve nenhum processo formativo oferecido pela Secretaria de Educação, ou mesmo, sistematizado pela escola, pois, referente à formação, os entrevistados, se remontam aos seus mandatos anteriores como são destacados nos relatos abaixo:

Houve sim. Houve uma capacitação à distância com o MEC. Então, os assuntos abordados foram: a função do conselho, como se dá a criação do conselho, como é que o conselho está atuando nas escolas, as atribuições do conselho. Então, isso era feito através da internet, a distância. Então, se mandava relatórios de como o conselho atuava. E a gente fazia, tirava dúvidas. E recebemos, também, todo o material para nos auxiliar. [...] Foi em 2006 (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

Como eu já falei houve a capacitação. Os membros da época que hoje já houve mudança. A cada dois anos há uma mudança, foi orientada pela secretaria de educação. A CORE na época era quem orientava essa capacitação, cursos de cento e oitenta horas em três etapas. Todos os membros participaram [...] Foi criado o estatuto, as normas que norteiam

esse conselho e passou a delegar as ações junto claro com a direção, com o coletivo da escola e foi construindo essa vivência (GESTORA, 2011).

Constata-se que em outras falas como, por exemplo, dos representantes dos pais e alunos, oriundos desse mandato, não existe formação para atuação. No relato dos alunos, eles esclarecem: “Não. O que eu me lembro foi que eles disseram que a gente ia participar aí chegou na reunião explicaram como era e pronto” (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011). “Não lembro se houve” (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011). Verifica-se que os representantes do atual mandato não conseguem identificar nenhum processo formativo tampouco discussões mais amplas que poderiam ser sistematizadas pelo próprio Conselho. Por isso, o representante dos pais afirma:

De jeito nenhum. Mas, o Estado oferece através da 1ª DIRED uma especialização em Conselho Escolar. A inscrição era com [professora]. Eu sei disso porque eu busco, mas aqui ninguém sabe disso não. A inscrição é totalmente online. Você vai uma vez lá. É presencial e o resto tudo é à distância (REPRESENTANTES DOS PAIS 1, 2011).

Não aqui na escola mesmo. Eu estou recente no Conselho não tem nem dois anos. Então, durante esse período não houve capacitação. Eu tive uma capacitação, porque participei daquele curso fortalecimento dos Conselhos Escolares pela outra escola. Mas, aqui mesmo não houve. Nós fizemos até um cronograma não só para as reuniões do Conselho, mas para discussão de algumas questões tendo em vista que a escola tem esse material e que é importante a gente estudar e discutir. Porque muitas vezes não só pais, mas até alguns funcionários participam do Conselho e não tem conhecimento do que realmente faz o Conselho. [...] Então tendo em vista isso aí a gente já se programou, mas ainda não foi concretizado, está ainda no papel esse planejamento. A gente tem que começar esses estudos (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

Pertinente aos processos formativos, observa-se que, na atualidade, a escola tem demonstrado tímidas ações, sendo, inclusive, reconhecida pela própria representante dos pais 2 a necessidade de discussões que estimulem uma participação mais efetiva dos membros na busca da gestão democrática. Apesar de a representante citar o planejamento dessa programação, não foram identificados documentos que apresentem datas dessas discussões, apenas, no calendário anual da escola consta o período das reuniões do Conselho. Na fala da representante dos pais, é notória uma antiga ideia difundida de que os pais representam os sujeitos que necessitam de maiores esclarecimentos sobre o significado do Conselho no contexto escolar: “[...] Porque muitas vezes não só pais, mas até alguns

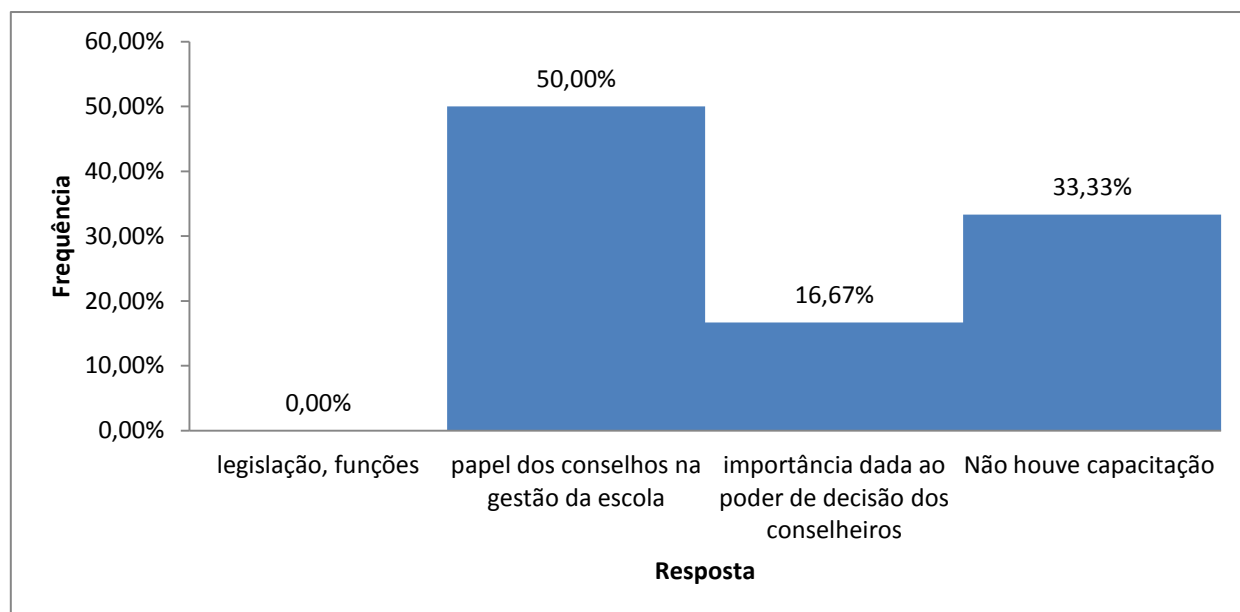
funcionários participam do Conselho e não tem conhecimento do que realmente faz o Conselho [...]” (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

Faz-se necessária uma maior atuação da equipe gestora da escola ou mesmo de instâncias como a Secretaria de Educação na sistematização de ações que pensem esses processos formativos como um momento único para o aprendizado das práticas democráticas, transformando-se em possibilidades de democratização das relações entre os representantes da gestão da escola no sentido de refutar ações de hierarquização do poder com práticas decisórias centralizadoras. De modo mais amplo, Riscal (2010, p. 30) reflete sobre a aprendizagem de práticas democráticas no contexto escolar:

A idéia que se encontra na base da concepção de gestão democrática é que a escola é parte da sociedade e nela se deve dar início ao aprendizado de práticas democráticas e igualitárias que poderão contribuir para democratizar as relações de toda a sociedade. A comunidade escolar, coordenada pelo seu diretor deve constantemente refletir sobre o papel da educação escolar, sobre o futuro da sociedade no momento em que estabelece as diretrizes e planejamento das atividades escolares.

Nesse caso, acredita-se que os processos formativos sistematizados na própria escola podem promover reflexões sobre as melhores possibilidades de planejar as ações administrativas, financeiras e pedagógicas e ainda sobre a educação que vem sendo oferecida à comunidade local inserida. Nas entrevistas, percebe-se que os conselheiros reconhecem a importância dos processos formativos, inclusive isso é destacado na fala da representante dos pais 2. Portanto, os conselheiros que tiveram oportunidade em mandatos anteriores de envolver-se em processos formativos destacam os temas mais relevantes discutidos, representados no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Conteúdo programático mais relevante para formação dos conselheiros



Fonte: Entrevistas com os representantes do Conselho de Escola – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

Na análise do Gráfico 1, percebe-se que os entrevistados que tiveram a oportunidade de participar de processos formativos destacam dois temas: o papel dos conselhos na gestão da escola (50%) e a importância atribuída ao poder de decisão dos conselheiros (16,67%). De acordo com esses dados, os conselheiros reconhecem a relevância dessas formações para a compreensão do papel do Conselho no contexto escolar. No relato da representante dos pais, é possível constatar a ausência dessas formações para melhor desenvolvimento das atividades desenvolvidas e reconhecimento das funções do Conselho. Vale destacar que 33,33% dos entrevistados do atual mandato não participaram de qualquer processo formativo, apenas foram escolhidos e já começaram a atuar no Conselho de Escola por um período de dois anos. A ausência dessas discussões pode restringir as possibilidades de os conselheiros perceberem seu poder de atuação junto à estrutura organizativa da escola na qual estão inseridos, particularmente na definição de ações de articulação entre os pares.

Para a ocorrência das reuniões, os entrevistados expõem que são convocados de diversas maneiras por meio de Carta-Convite entregue aos próprios conselheiros, aviso oral e ofício de convocação afixado em mural com pauta predefinida. A convocação e o encaminhamento de uma pauta com as principais discussões são formulados pela presidente do Conselho. Vale salientar que o Estatuto do Conselho, em seu art. 5º (RIO GRANDE DO NORTE, 2005d), estabelece as atribuições da presidente como se observa abaixo:

- I – articular e mediar a participação coletiva na escola;
- II – presidir as reuniões da diretoria e das Assembleias Gerais;
- III – representar o Conselho de Escola em suas relações sociais, junto à secretaria estadual de educação, entre outros;
- IV – convocar os conselheiros para reuniões ordinárias e extraordinárias;
- V – divulgar as decisões do Conselho e da Assembleia Geral;
- VI – assinar as correspondências do Conselho, juntamente com o Secretário;
- VII – prestar qualquer esclarecimento sobre o Conselho Escolar quando solicitado;
- VIII – zelar pela construção de memórias históricas do Conselho Escolar e da Escola;
- IX – determinar a lavratura de atas para todos os eventos e solenidade de significação educacional;
- X – levar para as reuniões inovações, temas, informações, discussões significativas que contribuam para o crescimento de uma visão crítica do homem e da sociedade;
- XII – criar condições para as discussões, durante as reuniões, se realizem dentro dos princípios éticos.

As atribuições do presidente do Conselho de Escola, expostas no presente artigo, são indicadas na fala da própria representante:

Na verdade antes dessa convocação eu tenho todo cuidado. Por exemplo, sair perguntando, passando uma lista. Eu saio perguntando aos colegas: *tem alguma coisa que está incomodando que está acontecendo aqui na escola no funcionamento seja em que for*. Quem tem alguma coisa já vai colocando. Porque eu estou representando as falas das minhas colegas como professora. [...] Depois eu sento junto com a direção da escola normalmente eu peço para que ela sente junto comigo. Por quê? Porque eu acho que mesmo o Conselho sendo um órgão importantíssimo na escola eu ainda acredito muito na questão da hierarquia. Então, eu chamo a [gestora da escola] e digo: *olhe nós temos esses pontos, para serem tratados na próxima reunião. Você teria alguma coisa a acrescentar?* Ela acrescenta o que ela acha também que seja conveniente, por que às vezes são informes a nível de secretaria e que eu não tenho acesso. Ela como direção é que tem. Então, feito isso eu digito faço uma cartinha convocando para dia, local e hora. Tudo direitinho e vou nomeando todas as pessoas e entrego de mão em mão. [...] Eu prefiro vim pessoalmente entregar no turno vespertino e falar da importância da presença daquela pessoa naquele dia e sempre procuro entregar com quarenta e oito horas de antecedência. Até porque sempre na reunião do Conselho a gente já tenta deixar agendado a próxima, tanto com relação a data como com relação a turno para as pessoas já se organizarem [...] (PRESIDENTE 1, 2011).

A presidente do Conselho desempenha o papel de articuladora para a ocorrência das reuniões conforme prevê o Estatuto. De maneira mais específica, o relato acima constata que a presidente, antes das reuniões, procura junto a diversos representantes da comunidade escolar descobrir os temas necessários para discussão, embora não se tenha ainda clara uma ação sistematizada para perceber os anseios de cada categoria representativa. É notório, também, o cuidado da presidente em convocar os entrevistados e definir temas oriundos da comunidade escolar. No entanto, a presidente demonstra uma dependência ao julgamento da gestora sobre os temas propostos, quando afirma acreditar na hierarquia. E ainda institui a necessidade de aprovação dos temas propostos pela comunidade escolar. Certamente, essa postura ainda é um sutil resquício de uma organização escolar historicamente produzida em que a figura do gestor representa o poder central das decisões na escola (THURLER, 2001; RISCAL, 2010; PARO, 2011). Ao longo dos anos, vivenciam-se modelos de gestão burocrático e gerencialista que coloca a figura do gestor como o definidor de práticas ainda centralizadoras mesmo que o discurso seja na perspectiva da gestão democrática (CASTRO, 2004).

Na verdade eu procuro, eu saio pesquisando dentro da escola. Nas salas de aula eu sempre procuro perguntar: *o que está incomodando?* E às vezes até mesmo a fala do aluno quando vem até a gente dizer: *que isto não está bom, que a professora precisa falar mais baixo*. Essas questõezinhas. Com relação aos pais a gente está sempre ali conversando com eles. [...] Então, de uma forma geral eu faço os meus questionamentos e ali eu filtro o que realmente é de significativo. Porque, às vezes tem coisas que são picuinhas. [...] Eu delete! Então, a gente faz uma filtragem do que realmente vai contribuir para que a escola fique cada dia melhor e faço a pauta. Como eu disse anteriormente chamo a minha chefe para dar uma olhadinha e ela diz: *é isso aqui está muito bom, bote mais isso*. E ela acrescenta o que ela precisa acrescentar (PRESIDENTE 1, 2011).

No relato da presidente, nota-se que os temas discutidos precisam ser aprovados mediante o reconhecimento da gestora da escola em relação à relevância dos temas propostos. Nesse caso, os temas oriundos da comunidade escolar só terão validade se forem pertinentes à presidente ou mesmo à gestora da escola. Apesar da consulta realizada pela presidente, os assuntos somente constarão na pauta das reuniões, se houver a aprovação de dois segmentos representativos (presidente e gestora da escola). Desse modo, o poder de definição da pauta é centrado nesses dois segmentos.

A *filtragem* a que a presidente se refere pode restringir temas significativos divergentes de suas proposições ou mesmo de seu interesse. Desse modo, tornam-se evidentes os mecanismos que caracterizam a organização burocrática baseada no controle das ações dos membros pelo gestor da escola instituído pelo poder de dominação das discussões exercido pela gestora. Nesse caso, quando a presidente utiliza o termo *minha chefe*, transparece não apenas a necessidade da legitimidade dos temas propostos que devem ser selecionados mas também o grau de relevância pela gestora da Escola. É interessante ressaltar que essa dominação é instituída de maneira sutil por não estar presente de maneira incisiva em normas escritas e associadas a outros mecanismos oriundos do modelo gerencialista caracterizado pela responsabilização das decisões por parte dos representantes da comunidade escolar (pelo menos em tese).

Com muita propriedade, Paro (2008) reverencia as características do modelo burocrático-gerencialista nas ações estabelecidas nas unidades educativas.

A gerência, enquanto controle do trabalho alheio, forma que assume a coordenação do esforço humano coletivo sob o capitalismo, faz presente na realidade concreta da unidade escolar, [...] a última palavra deve ser dada pelo diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como o representante da Lei e da Ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem. [...] É bem verdade que, na realidade prática – como acontece em qualquer sistema hierárquico burocratizado –, essa delimitação de funções não é adotada como o rigor estabelecido nas normas escritas, havendo uma margem de liberdade que permite a adequação às condições concretas da escola. De qualquer forma, normas estabelecem um padrão a partir do qual é garantida a hierarquia e o controle das ações dentro da unidade escolar (PARO, 2008, p. 132).

Acredita-se que a indicação dos temas para as reuniões poderia ser definido por um grupo grande com maiores possibilidades de representar os anseios da comunidade escolar como um todo. No entanto, o poder de definir a pertinência dos temas centra-se nas decisões da presidente e da gestora da escola. De maneira velada, existe a constituição de um modelo hierárquico burocratizado no controle das ações no interior da unidade escolar, visto que a pauta da reunião do Conselho é ainda, definida de acordo com a concepção de determinados sujeitos e não para atender aos anseios dos diversos segmentos. Na fala a seguir, a gestora assume a postura de não intervir, de maneira autoritária, na definição da pauta de reunião,

indicando, apenas, temas de natureza administrativa relacionada à sua função exercida na Escola.

É o presidente juntamente com os membros, é feita uma consulta prévia do que se quer colocar na pauta da reunião do Conselho, sempre o foco é a aprendizagem do aluno. Como se está dando esse processo. Como se chega nos planejamentos na escola. [...] A presidente e a vice-presidente. Ela faz uma consulta prévia aos membros e ao todo da escola. Eu vou dar um exemplo, na hora do recreio ela reuni aqui e diz: *Amanhã tem reunião do conselho o que vocês gostaria que fosse debatido?* Ela leva para a direção da escola e na direção a gente faz, acrescenta a pauta administrativa e outras questões mais específicas que serão discutidas no Conselho (GESTORA, 2011).

Apesar da presidente e da gestora afirmarem que a pauta do Conselho é definida em consulta à comunidade, a representante dos professores, contraditoriamente, expõe: “Quem define a pauta é a presidente e a diretora” (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011). Certamente, a representante dos professores refere-se ao fato de a centralização da definição da pauta estar atrelada às duas categorias representativas reverenciadas em seu discurso. Nota-se que a representante não cita a consulta aos segmentos como foi reverenciado no discurso da presidente e gestora da escola. Em consonância com a fala da representante dos professores, o representante dos pais 1 indica que a pauta das reuniões vem predefinida. O representante dos pais 1 não esclarece os segmentos que definem a pauta, mas parece ser a presidente ou mesmo a gestora. Em sua fala, o (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011) diz:

Já vem pronta. Para mim sempre vieram prontas. Nunca disseram vamos questionar isso, nunca sentamos para definir isso. Vai ter uma reunião de pais tal hora, às vezes vem até errado o horário. O convite já vem pronto e o que vai ser definido. O que vai ser assinado, a pintura da escola, a pintura da quadra, nada disso é passado. Já vem tudo pronto e arrumado só para você ler e assinar

O representante dos pais 1 expõe, de maneira geral, a necessidade de buscar compreender os anseios dos diversos segmentos representativos que compõem o Conselho de Escola. Torna-se muito limitada uma pauta que não traz temas sugeridos por diversos atores da comunidade escolar. Nos relatos, parece que a pauta é fruto de questões mais

centradas nos interesses de determinados segmentos. A contribuição do representante dos pais, por exemplo, não aparece de maneira expressiva. No relato dos representantes dos alunos, não se verifica a contribuição expressiva desse segmento nos temas propostos para discussão. A simples possibilidade de orientação das discussões pode configurar-se como um recurso do poder para que os sujeitos padronizem seus comportamentos, particularmente, no que concerne ao processo de tomada de decisão. Sobre a tomada de posição nas decisões, Bourdieu (2007, p. 11) esclarece:

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo de tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica [...].

Na configuração do uso dos instrumentos simbólicos (comunicação, por exemplo), determinados sujeitos podem direcionar o debate e instituir posição privilegiada no campo social do processo decisório no interior do Conselho. Desse modo, pode-se estabelecer conflitos de interesses antagônicos do grupo ou mesmo uma aparente harmonia que atenda a anseios de determinados sujeitos não representativos da comunidade escolar como um todo. Nesse caso, pode instituir-se a formação de um campo do poder em que sujeitos têm posições privilegiadas, evidenciando-se, apenas, os que são considerados dotados na produção simbólica.

De acordo com o (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011), ele era convocado por meio de: “[...] carta convite tinha lá dizendo o que ia discutir e dizia o dia, a hora e quem seria convocado, que era eu. [...] É tinha o assunto que a gente ia discutir” De maneira similar, o (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011) esclarece as informações presentes no edital de convocação e carta convite: “Dizia a data, o dia da semana e dizia o que ia ser discutido”

O relato da (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011) expõe a seletividade dos segmentos que possuem maior expressividade no Conselho para definição dos temas propostos para discussão: “Geralmente, a gestora, a secretaria, que sou eu, a presidente, os professores, e os pais que também estão mais distantes, também, às vezes, são questionados, mas é muito raro” Torna-se evidente a insignificante representatividade dos

pais na proposição de discussões encaminhadas para elaboração da pauta de reuniões do Conselho.

É um edital de convocação. Esse edital é entregue em mãos para cada membro do Conselho com a pauta previamente estabelecida para que todos naquele dia saibam o que vai ser discutido e até possa trazer para o Conselho questões, discussões referentes aqueles pontos que serão contemplados (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

No relato dessa representante, é notório que as discussões no Conselho seguem uma orientação dos temas da pauta preestabelecida. Portanto, os sujeitos dos diversos segmentos não aparecem como definidores de temas. Desse modo, o debate encontra-se direcionado a temas preestabelecidos em que outras possibilidades de discussão são pouco esperadas. Melhor dizendo, as discussões de acordo com os relatos são centradas em temas determinados previamente que podem não estar em consonância com os anseios de diversas categorias representativas do Conselho de Escola ou da própria comunidade escolar como um todo. De modo mais amplo, a (REPRESENTANTE DOS PAIS 2) esclarece como ocorre o processo de elaboração da pauta das reuniões:

Todas as pessoas que fazem parte do conselho estão na escola frequentemente. É o pai que acompanha o filho é o professor que está ali presente é o funcionário que está ali desempenhando suas atividades Então, a gente tem essa interação, esse contato sempre. Como todos os segmentos já estão na escola, faz parte da dinâmica da escola, então a gente conversa essas reuniões elas já são pré-agendada. No início do ano quando começa todas as atividades do ano letivo, a gente já senta vendo esse calendário de reuniões, mas o que vai ser discutido em cada reunião vai surgindo. Não existe, por exemplo, um cronograma que nessa reunião a gente planeja, mas isso vai acontecendo, as questões a gente vai vendo a necessidade e vai se conversando na hora de definir essa pauta. A gente tem conversado com os membros e daí geralmente acontece assim, com a presidente junto. [...] Pronto, *tem algum ponto que precisa ser discutido, ser esclarecido.* [...] Não do tempo que eu estou aqui geralmente sou eu e [presidente]. Eu e [presidente] e a professora que estiver aqui no momento a gente convida. Ai a gente pergunta: *tem mais alguma coisa?* Porque uma cabeça só você esquece-se de contemplar alguma coisa, alguma questão.

Observam-se contradições nos discursos que tratam da definição da pauta de reuniões até então analisados. Em alguns relatos (representante dos professores, por exemplo), a pauta é definida por representantes específicos (presidente e gestora da escola); outros afirma ser de maneira coletiva, no grupo. No discurso da representante dos pais 2, há uma acentuada divergência, já que afirma que a pauta é entregue aos conselheiros com os temas a serem discutidos; em outro momento, diz haver uma consulta aos diversos segmentos sobre as possíveis discussões; por isso, os representantes já deveriam reconhecer os temas sistematizados pela presidente em pauta. Além disso, na fala da representante dos pais 2, é visível a ênfase dada aos temas dos sujeitos presentes com constância no cotidiano da escola. Isso pode ser esclarecido por todos os membros do Conselho de escola, haja vista permanecerem constantemente em funções na escola, inclusive a representante dos pais que exerce a função de coordenadora-pedagógica. Observa-se a seletividade de membros para envolver no campo da definição das discussões orientadoras das ações do Conselho de Escola. Nesse caso, como afirma Bourdieu (1996, p. 71), a formação do campo de decisões das ações do Conselho de Escola possui restrita possibilidade de instituição das “condições sociais de liberdade em relação a determinações externas, isto é, o campo de produção relativamente autônomo e a estética pura que ele torna possível”.

Constitui um aspecto relevante a presença dos conselheiros no cotidiano da escola, no entanto essa seletividade de envolver no Conselho os membros presentes na unidade educativa pode excluir outros membros da comunidade escolar ao centralizar o envolvimento em alguns representantes. Observa-se, pois, que existem membros envolvidos há dois mandatos, exercendo funções no Conselho de Escola com a justificativa de que outros membros não desejam participar ou mesmo não possuem tempo disponível para se envolver.

4.6 Ações e deliberações do Conselho de Escola

Para compreender a operacionalização das ações do Conselho de Escola, os entrevistados foram indagados sobre a sua relação com os segmentos que representam. O intuito é buscar o entendimento dos sujeitos no que concerne à sua função no interior do órgão colegiado. A presidente expõe que:

Bom como eu já estive em várias funções na escola eu acho que a gente só pode opinar quando você já passou por aquela área dentro da escola. Então, eu sempre procuro o que vai ser melhor não para o meu colega professor, mas para a escola. Então eu estou sempre ali juntinho observando tudo o que é dito tudo o que é comentado os olhares que às vezes uma pessoa está falando e na troca de olhares entre um colega e outro você percebe se está sendo bom se está sendo ruim se vai ser legal se não vai. Então, sempre eu tenho o cuidado junto as minhas colegas assim individualmente e conversando. Vamos dizer um termozinho no ‘pé de orelha’ mesmo. E a gente vai conversando e assim eu não questiono sobre determinada ação, mas eu vou sutilmente devagarinho e eu acabo ouvindo realmente o pensamento. E aquilo é como se fosse uma coisa que é comum à maioria a gente vai defender (PRESIDENTE 1, 2011).

No relato da presidente, fica evidente a preocupação em identificar discussões que sejam pertinentes ao tema de pauta do Conselho. Mostra-se comprometida em perceber as relações existentes na organização escolar, inclusive na leitura gestual dos sujeitos. No entanto, não parece uma ação sistematizada para a compreensão global dos anseios da comunidade escolar ou pelos segmentos que representam. Observam-se as tentativas de compreender a “tecnologia política do corpo onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto” (FOUCAULT, 2009c, p. 27). Verifica-se, no discurso da presidente, uma ênfase dada aos mecanismos selecionados, capazes de perceber os anseios do segmento dos professores, particularmente, na observação dos seus gestos. Dessa maneira, a tecnologia política do corpo mostra à presidente as situações pertinentes ou não que devem ser consideradas na pauta das discussões no Conselho.

Além dos gestos, as relações comunicativas estabelecidas por meio da autoridade pedagógica da presidente não se apresentam apenas como uma simples relação de comunicação; remete-se à institucionalização de instrumentos simbólicos para satisfazer sua necessidade imediata de informação para definição da pauta. Bourdieu e Passeron (2009, p. 44) explicam que, nessa relação de comunicação, a presidente “seria além disso informada das informações dignas de satisfazê-la e que preexistiria às suas condições sociais e pedagógicas de produção”. De modo diferente, a gestora da escola relata as possibilidades de articulação com os demais membros:

Eu acho que como gestora articulando sempre com todos os membros. De delegar as ações. Essas delegações são bem articuladas com toda a escola, com todos da escola para a concretização de ações. Nosso foco principal é a aprendizagem do aluno [...]. É a ação que tem que acontecer, o aluno tem

que aprender saberes. Então, tudo que a escola faz é para concretizar essa meta traçada (GESTORA, 2011).

A gestora mostra a possibilidade de exercício de sua autoridade pedagógica, uma vez que possui condições sociais que lhe conferem o título de detentora do direito de violência simbólica relacionado ao cargo exercido. Nesse caso, a gestora possui uma legitimidade de instituir ações pedagógicas no uso de sua autoridade devido às condições sociais estabelecidas ao delegar funções a outros da comunidade escolar. Portanto, a violência simbólica apresenta-se como uma ação legitimada pelas condições sociais para exercício arbitrário da autoridade pedagógica da gestora. Por isso, muitas vezes, no Conselho de Escola, se vivencia a delegação e não a descentralização de responsabilidades com transferência de poder com possibilidade de auxílio à democratização do processo decisório nas ações dos órgãos colegiados. Nessa concepção, Bourdieu e Passeron (2009, p. 46) afirmam que:

[...] Toda instância (agente ou instituição) que exerce uma AP não dispõe da AuP senão a título de mandatária dos grupos ou classes dos quais ela impõe o arbitrário cultural segundo um modo de imposição definido por esse arbitrário, isto é, a título de detentor por delegação do direito de violência simbólica.

Ao estabelecer uma relação diferente sobre a articulação com os pares, a representante dos professores e dos funcionários relatam:

Eu represento a categoria dos professores. Então, se os professores têm alguma reivindicação que acha que o Conselho é quem têm que decidir. Eles vêm aos representantes que nesse caso sou eu, outra [professora] e mais duas. Conversam conosco e esperam a decisão do conselho (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

A minha função no Conselho é secretária. Eu sou secretária. E a articulação é de organizar a pauta de reunião. [...] Na pauta da reunião o que vai ser discutido, o que precisa ser discutido. Se eu tenho alguma sugestão. [...] É muito boa, aqui eu me articulo bem com todo mundo [risos] (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

Nas falas, não se vê, de maneira notória, a articulação dos sujeitos com os segmentos representativos. A representante dos professores (2011) parece inerte no que concerne à articulação com seus pares, pois poderia buscar junto aos sujeitos seus anseios. No entanto, espera que eles a procurem para compreender as questões necessárias às discussões no Conselho. Enquanto isso, a representante dos funcionários (2011) não cita possibilidades de congregar os interesses da categoria que representa. Desse modo, nos discursos apresentados, os representantes não procuram compreender de maneira mais ampla os anseios das categorias que representam no Conselho. Isso pode restringir as discussões nas reuniões do Conselho e focalizar os anseios de determinadas categorias. Nessa perspectiva, os representados instituíram, por meio de operação de crédito (BOURDIEU, 2007), confiança nas representações que integram o conselho.

[...] o grupo só pode existir pela delegação num porta-voz que o fará existir falando por ele, quer dizer, a favor dele e no lugar dele. O círculo fica então fechado: o grupo é feito por aquele que fala em nome dele, aparecendo assim como o princípio do poder que ele exerce sobre aqueles que são verdadeiro princípio dele (BOURDIEU, 2007, p. 158).

Desse modo, as ações do Conselho podem, apenas, seguir uma orientação burocrática de constituição e não representar, efetivamente, os anseios da totalidade da comunidade escolar que deveria ser retratada por seus representantes. A formação do Conselho pode, apenas, se configurar em um formalismo burocrático, historicamente, vivenciado nas escolas públicas. A escola, certamente, estará instituindo um tipo de burocracia racional que atende, apenas, ao formalismo idealizado por Weber (1991), tendo apenas o Conselho registro de ações que não representam os verdadeiros anseios da comunidade escolar, pois os segmentos representativos não se articulam com seus pares. Certamente, a articulação com os pares exige um maior esforço dos representantes para captar desejos de diversos sujeitos da comunidade escolar. Segundo Weber (1991, p. 147):

[...] formalismo, reclamado por todos os interessados na proteção de oportunidades pessoais de vida, de qualquer espécie – porque, de outro modo, a consequência seria arbitrariedade e porque o formalismo é a tendência que exige menos esforço. Em contradição aparente – e parcialmente efetiva – a esta tendência desta classe de interesses está a

tendência dos funcionários a uma execução materialmente utilitarista de suas tarefas administrativas [...].

Sobre a articulação com seus pares, o representante dos pais 1 (2011) relata: “Não existe isso. A única articulação que tenho é a convocação através do cartão convite por uma amiga. E o que aconteceu eu sei depois porque eu não faço mais parte presencial do conselho de escola”. O representante dos pais 1 (2011) ainda esclarece aspectos de sua função:

A minha função era saber onde que se compravam as frutas, como que conseguia os livros, como é que se comprava a merenda, como era distribuída essa situação e nunca foi passado para mim. Chegava tudo arrumado, muito bem arrumado, tudo só para você assinar, tudo já vinha arrumado, mais do que arrumado (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

No entanto, a representante dos pais 2 (2011) faz uma análise mais ampla sobre o processo de representatividade deles durante as reuniões do Conselho.

Eu represento os pais. Como eu represento os pais então sempre em alguns momentos não na reunião do Conselho, porque vai estar eu e outro pai somente. Mas, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões que a gente faz que é por sala no contato, nos momentos que a gente tem o contato com o pai é repassado o que o Conselho faz, o que foi decidido. [...] Acompanho, fiscalizo e delibero e a gente sempre fala o que o Conselho fez. O que foi decidido em Conselho, o que vai passar a vigorar de acordo com o que foi decidido no Conselho. Nas reuniões a gente faz isso com os pais. É claro que necessita intensificar isso. Essa comunicação até para que eles possam também se envolver, porque na hora que você está representando um segmento. Naquele momento não é só você. Você vai estar pensando o que aquele segmento quer ou o que cabe a ele ou que pode fazer, as reivindicações. Então, tudo isso tem que ser levado em consideração. Então é importante ter essa interação. Até os pais saberem quem é que me representa no Conselho da escola (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

No discurso do representante dos pais 1 (2011) constata-se sua ausência nas reuniões do Conselho devido a conflitos vivenciados na escola junto à equipe gestora. Esse

representante experimentou diversos conflitos na escola, sendo considerado um incômodo devido a sua constante presença nos corredores da escola, segundo registro em ata (datas dos registros: 23/09/2010; 05/11/2010; 02/03/2011). Nesse caso, o pai tomou uma atitude extrema: não comparecer às reuniões do Conselho, demonstrando assim, um determinado desinteresse (BOURDIEU, 1996) para se envolver nas reuniões do Conselho. Na situação vivenciada, observa-se a falta de tolerância de ambas as partes para permitir que os conflitos existentes sejam uma oportunidade de crescimento do grupo no que concerne à busca de estratégias de discurso ou mesmo uso de instrumentos simbólicos em seu sentido positivo para amplitude do processo decisório do Conselho de Escola. Nesse caso, a escola pode instituir um relacionamento repulsivo presente no discurso do pai, perdendo o Conselho o seu sentido de espaço público de acolhimento das diversas proposições dos sujeitos representativos (ABRANCHES, 2003; WERLE, 2003; RISCAL, 2010; CURY, 2004).

A representante dos pais 2 (2011) relata que, apenas, divulga as decisões não deixando claro os momentos em que procura compreender os anseios de seu segmento. Mostra-se preocupada com os anseios do segmento que representa, no entanto não explicita os mecanismos necessários à captação das possíveis proposições que poderiam ser lançadas por diversos pais da escola. Quando a representante dos pais 2 (2011) afirma: “a gente faz isso como os pais”, parece que não se inclui no segmento dos pais. Talvez seja por pertencer a dois segmentos na escola: mãe de aluna e coordenadora-pedagógica, certamente vivencia o conflito de representar os anseios de um dos segmentos a que pertence. Somente em articulação como os demais sujeitos do segmento que representam pode-se alcançar uma efetiva representatividade dos pais nas discussões na constante luta para superação de uma visão burocrática e hierarquizada presente nas ações do processo decisório. Por isso, Lück (2008, p. 90-91) esclarece que:

A superação da visão burocrática e hierarquizadora de funções e posições, evoluindo para uma ação coordenada e horizontalizada, passa, necessariamente, pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento de ensino, na compreensão da complexidade do trabalho educacional e percepção da importância da contribuição individual de todos, em articulação com os demais, para a realização dos objetivos comuns de educação e da organização coletiva.

As falas dos entrevistados indicam que a operacionalização das ações do Conselho ainda não representam os anseios dos diversos segmentos que o compõem. Os sujeitos

entrevistados pouco conseguem indicar as necessidades dos segmentos representativos de maneira mais ampla, identificam, apenas, as que consideram pertinentes sem consulta aos seus pares. Desse modo, as reuniões são orientadas atendendo, apenas, aos anseios do grupo constituído no Conselho e não os possíveis desejos da comunidade escolar. Mostra-se que o campo político instituído no Conselho de Escola possui restritas possibilidades de efetivação da força política representativa dos segmentos da instituição educativa. Significa dizer que os sujeitos politicamente responsáveis por meio da operação de crédito para representar os anseios dos segmentos que o elegeram pouco o fazem. Para Bourdieu (2007, p. 173-174):

A luta que opõe os profissionais é, sem dúvida, a forma por excelência da luta simbólica pela conservação ou pela transformação do mundo social por meio da conservação ou da transformação da visão do mundo social e dos princípios de di-visão deste mundo: ou, mais precisamente, pela conservação ou pela transformação das divisões estabelecidas entre classes por meio da transformação ou da conservação dos sistemas de classificação que são a sua forma incorporada e das instituições que contribuem para perpetuar a classificação em vigor, legitimando-a.

Os segmentos presentes no Conselho vivenciam o intenso conflito de apresentar os seus interesses ou os dos segmentos da comunidade escolar que representam. Por isso, a tomada de posição, no campo político de atuação dos conselheiros, ainda não representa as indicações da comunidade escolar em sua totalidade. Desse modo, os sujeitos do Conselho de Escola entrevistados podem, apenas, legitimar um campo político e social de manutenção de um modelo de gestão escolar burocrático e hierarquizado pouco contribuindo para a socialização dos interesses dos diversos segmentos que compõem a escola. Vale salientar que, embora esteja evidente a responsabilização do modelo gerencial atribuída aos segmentos representativos do Conselho de Escola, percebe-se, apenas, a culminância de interesses oriundos dos que estão presentes nas reuniões e não efetivamente da comunidade escolar. Portanto, diante das entrevistas analisadas, constata-se que os representantes necessitam encontrar mecanismos mais eficazes para perceber os anseios dos segmentos da comunidade escolar.

5 GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONDIÇÕES SOCIAIS PARA ARTICULAÇÃO DO PODER DE DECISÃO DOS SEGMENTOS DO CONSELHO ESCOLAR

Procura-se, nesse momento, investigar as ações impetradas no Conselho de Escola que demonstrem o poder de decisão dos segmentos envolvidos, bem como as relações de poder detectadas na articulação entre os conselheiros. Busca-se, pois, perceber as condições sociais para articulação do poder de decisão (efetiva atuação) dos conselheiros. Visando

compreender as condições sociais para efetivação do poder de decisão dos membros do Conselho de Escola, analisar-se-á a fala dos representantes.

Na análise das falas, constata-se: a) o poder de decisão dos conselheiros; b) o papel do gestor no processo decisório; c) as estratégias de discurso utilizadas para efetivação de interesses; d) as qualidades de quem se destaca no Conselho; e) quem define as discussões; f) como ocorrem as decisões; g) a interação entre o IFESP e a Escola Estadual Presidente Kennedy (considerada como Escola Laboratório). Por fim, inferem-se sobre as contribuições, as vantagens, as desvantagens e as dificuldades do Conselho de Escola para efetivação da gestão democrática.

Vale salientar que a atuação dos segmentos do Conselho de Escola será analisada de acordo com os relatos reveladores do envolvimento desses no processo decisório. Esse envolvimento é permeado por relações de poder conflituosas que, por vezes, induzem os sujeitos a uma tomada de posição no jogo político decisório ou, mesmo, permite submeter-se ao exercício do poder de outros. Desse modo, é imprescindível considerar que os sujeitos do Conselho de Escola, envolvidos no processo decisório da gestão escolar, tenham a possibilidade de exercer seu poder por meio de diversos recursos; dentre eles, recebem destaque o saber e o discurso. Segundo Werle (2003, p. 77):

Os indivíduos, no seio dos aparelhos sociais, não são passivos, mas centros de transmissão de poder, estando sempre em posição de exercer este poder ou de sofrer sua ação. É passando pelos indivíduos que o poder se constitui e esta forma dinâmica e encadeada de circulação tem um instrumental básico: o saber e o discurso.

Nessa perspectiva, o ato de fala torna-se o principal recurso utilizado durante as reuniões do Conselho de Escola para a ocupação do espaço político de poder. As discussões do referido conselho têm, como recurso primordial, a palavra que conduz ao dinamismo das relações de poder no processo decisório desencadeado nas ações dos segmentos representativos. Portanto, neste capítulo, investigam-se as condições sociais vivenciadas pelos segmentos no Conselho de Escola para exercer seu poder de decisão no processo decisório que deve conduzir a organização escolar em suas dimensões administrativa, pedagógica e financeira.

5.1 Percepções dos representantes do Conselho de Escola sobre o poder de decisão nas reuniões.

Nas ações impetradas pelo Conselho de Escola, torna-se imprescindível perceber o poder de decisão dos representantes na condução do debate político. Ou mesmo compreender o exercício do poder de decisão dos representantes que atuam em posição privilegiada nas discussões desencadeadas nas reuniões do Conselho de Escola. No que concerne ao processo decisório, os entrevistados foram indagados sobre seu poder de decisão nas questões colocadas em discussão nas reuniões do Conselho. A presidente e a gestora da escola afirmam que:

Assim de uma certa forma eu acho uma palavra pesada, poder de decisão. Mas, eu diria que em vez de poder de decisão, eu trocaria por poder de influencia. Por quê? Porque assim eu acho que se a gente, se o Conselho não estivesse fazendo um trabalho com significado. Talvez não tivesse algumas atividades. Não tivessem a repercussão que tem. Então, assim não é a questão de poder de decisão, mas de influência. Porque, como eu sou uma pessoa que fala pelos “cotovelos” todo mundo já conhece meu ponto de vista. Então, eu acho que fica mais fácil fazer essa articulação. Então, eu trocaria poder de decisão por poder de influencia [...]. Então, eu observo muito isso, as vezes, são coisas até que eu nem concordo, se fosse para eu decidir eu nem concordaria, nem lia. Mas, como eu vejo que tem um coletivo, então eu estou sempre por ali observando sempre procurando falar pela voz da maioria (PRESIDENTE 1, 2011).

Sim. Porque sou presidente nata do conselho. E na hora de um empate de uma decisão. Por exemplo, nós recebemos verbas e o conselho ele tem esse poder de traçar o plano de ação. O que fazer? Quais são as necessidades primeiras que vai interferir na aprendizagem, tenho o poder de decidir. Mas, sempre com essa visão do melhor para o coletivo (GESTORA, 2011).

A presidente (2011) em seu relato, assegura que exerce o poder da palavra com significativa argumentação oral (domínio da palavra) como um recurso do poder. Certamente, influencia nas decisões, bem como pode, com sua argumentação oral, contribuir para a permanência de uma ordem no encaminhamento das discussões. Segundo Bourdieu (2007, p. 15): “[...] O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras”. Certamente, a

presidente (2011) utiliza os recursos de poder à disposição, configurada por meio da argumentação oral para exercer sua influência nas temáticas propostas, inclusive orienta os debates ao encaminhar as discussões e sistematizar a pauta das reuniões.

Em outra oportunidade, a gestora da escola (2011) reconhece seu poder de decisão no interior do Conselho de Escola, visto que possui um poder institucionalizado em virtude de ser membro nato que lhe é conferido por meio do Estatuto desse órgão colegiado. Esclarece que seu poder é advindo dessa condição de ser membro nato, vinculada a uma posição institucionalizada previamente estabelecida. Essa posição demarca uma condição privilegiada a esse membro haja vista que tem o poder da palavra final em caso de empate de posicionamentos. Por isso, Bourdieu (2008, p. 87) expõe a autoridade do discurso institucionalizado desses sujeitos.

Há uma retórica característica de todos os discursos institucionais, quer dizer, da fala oficial do porta-voz autorizado que se exprime em situações solene, e que dispõe de uma autoridade cujos limites coincidem com a delegação da instituição.

Na análise das falas da representante dos professores e funcionários referenciada abaixo, é visível a preocupação em expor que o processo decisório ocorre de maneira coletiva.

Não. Eu sozinha, eu não tenho esse poder de decisão. É o grupo. Então, a gente leva a problemática para o grupo e entre nós, como membros do conselho. Isso vai ser analisado e o conselho é quem tem este poder de decisão. É o grupo, são os doze membros do conselho (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

Primeiro por fazer parte do conselho, eu sei que eu tenho o poder de decisão. E, segundo porque, eu opino e quando a minha opinião vai para a discussão, eu já vou com ela, com o que eu quero fundamentado pra ser discutido. E quando o grupo acha que é bom ser acatado, acata. Quando não, a gente entra num consenso (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

Nas falas, torna-se notória a visão legítima de ambas, já que se reconhecem enquanto representantes de um grupo vinculado a determinado segmento representativo. De maneira

específica, a representante dos professores (2011) não apresenta um discurso que demonstre seu poder de argumentação perante o grupo em anseios de seu segmento. Evidencia, apenas, o poder em seu sentido coletivo na deliberação do processo decisório. Identifica-se, apenas, com o poder de decisão conciliatório não reconhecendo seu capital simbólico para defesa dos anseios do segmento que representa. Enquanto isso, a representante dos funcionários (2011) destaca seu poder de opinar e selecionar as melhores estratégias de discurso para fundamentar as proposições lançadas para o grupo. Mostra a luta nas discussões para imposição da visão legítima de uma determinada representante para a busca do consenso. Bourdieu (2008) indica os mecanismos para a busca da imposição da visão legítima e reconhecimento do poder proporcional dos sujeitos no que concerne a sua representatividade no grupo.

[...] Em meio à luta para a imposição da visão legítima, [...] os agentes detêm um poder proporcional a seu capital simbólico, ou seja, ao reconhecimento que recebem de um grupo: a autoridade que funda a eficácia performativa do discurso é um *percipi*, ou melhor, de se impor como se estivesse impondo oficialmente, perante todos e em nome de todos, o consenso sobre o sentido do mundo social que funda o senso comum (BOURDIEU, 2008, p. 82).

Sobre o poder de decisão dos pais, os representantes 1 e 2 indicam em suas falas:

Não sei se é de decisão. Tudo que eu questionava virava uma grande confusão na realidade, porque nunca aceitavam, chegaram até a própria [gestora da escola] e a [presidente] diziam que estavam passando mal com a pressão alta porque eu fiz o questionamento de uma situação que eu presenciei e que eu queria levar a frente, mas devido a situações políticas [...]. Então, eu evitei ao máximo a minha presença. [...] Mas eu acho que aconteça uma situação que eu venha reivindicar um direito meu como pai, como cidadão de saber os procedimentos do que aconteceu no conselho, isso nunca! Só gera confusões, por isso que desistir (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

Tenho sim o poder de decidir. Porque no Conselho não existe uma questão unilateral. As questões são discutidas e elas são decididas em prol da escola como um todo, mas na questão de decidir de fazer uma escolha, de opinar, eu tenho sim esse poder. Porque isso é o papel de cada membro, de poder opinar, de poder discutir, de discordar. E vai para votação mesmo e a gente até delibera sim. Então, isso é o poder de decidir que cada um tem (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

Nas relações de força silenciosa, o representante dos pais 1 (2011) mostra a dificuldade em conduzir os conflitos que emergem no processo representativo. É notória, no discurso, a necessidade sentida pelo membro em relação à intolerância de outros segmentos quanto às suas proposições lançadas nas reuniões do Conselho. No entanto, a escola necessita criar mecanismos para condução das relações de força silenciosa (FOUCAULT, 1979) para que os efeitos do poder produtores de conflitos não limitem o envolvimento de determinadas categorias representativas, as quais, certamente, poderiam contribuir para a melhor organização dos processos administrativos, financeiros e pedagógicos. A representante dos pais (2011) reconhece seu poder de decisão e aponta as possibilidades de utilização de seu capital simbólico por meio da argumentação oral quando expõe suas proposições para o grupo, mesmo que não trate dessa condição de maneira coletiva no reconhecimento dos anseios de seu segmento. Por isso, os diversos agentes do Conselho de Escola precisam reconhecer o órgão colegiado:

[...] como um espaço de mediação entre os diferentes agentes, apresentando uma alternativa para a exposição de posições antagônicas, conflitos e proposições como o propósito de conhecer o que pensam os diferentes interlocutores e buscar estratégias para superar as divergências sem, com isso, perder-se as diferenças de opiniões e a multiplicidade de posições (RISCAL, 2010, p. 39).

Nas entrevistas, ainda, foi, possível indagar os representantes dos alunos sobre o seu poder de decisão no interior do Conselho. Vale salientar que os representantes dos alunos são crianças com, aproximadamente 11 e 12 anos de idade, no entanto prestam suas contribuições e ações, de modo geral, no período da atuação no Conselho de Escola. Os representantes dos alunos relatam:

Sim porque sempre quando a gente discutia sobre um assunto, eles perguntavam a nossa opinião, a gente dava nossa opinião, a gente concordava ou não e passavam as provas, as cadernetas, os recursos (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011).

Tinha mais não muito, porque não era todas as coisas que nós pedíamos que eles podiam fazer pela gente. [...] A única coisa que eu acho que eles podiam fazer é quando ia ter festa à gente pedia algumas coisas e eles

alugavam. Por exemplo, ao sair do quinto para o sexto ano pedimos calça, campo de futebol gramado, mas ao invés do campo fizeram uma quadra (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011).

No primeiro relato do representante dos alunos 1 (2011) pode-se verificar a emissão de sua opinião nas discussões apenas quando solicitado por outros. Nessa situação, vê-se que o aluno, apenas, se envolvia quando era ativada a necessidade de sua opinião por membros do Conselho. No entanto, a representante dos alunos 2 (2011) entende que seu poder só é ativado quando um interesse se ver alcançado. Ainda não entende o poder como possibilidade de utilização de instrumentos simbólicos para a configuração de um interesse individual ou coletivo. Certamente, os representantes dos alunos não possuem acúmulo de capital simbólico (BOURDIEU, 1996) para ocupar uma posição de igualdade nas possibilidades de argumentação oral aos demais membros do Conselho, precisando de autorizações de outros para emitir algumas proposições.

Para compreender o papel do gestor no processo decisório, enquanto membro do Conselho, a presidente 1 (2011) revela sua posição sobre a atuação da gestora em ações decisórias de maneira geral.

Eu já estive em direção de escola, acho que em alguns momentos é delicado, constrangedor, desgastante. Mas, eu vejo que a [gestora da escola], ela tem uma coisa que é favorável. Ela deixa a gente muito a vontade para decidir. Às vezes até a gente conversando sobre determinados assuntos antes das reuniões, ela até diz: *é [presidente] seria muito bom se pudesse ser assim*. Eu digo para ela: *[gestora da escola] realmente eu concordo com você*. Ou às vezes eu digo: *não [gestora da escola] eu não concordo eu acho que não vai ser por aí*. Ela vai e questiona: *Por quê?* [...] Então ela na verdade vamos dizer. Ela não interfere muito na decisão. Sabe pesa, porque a gente vai ouvir. Mas, assim ela não dá a palavra final. [...] Então, é mais fácil e eu acho que isso facilita as relações. Vou falar entre mim e ela. [...] Pronto vou dar um exemplo pequeno, uma coisa besta. Nós estamos em greve, mas ela ligou para mim e disse: *[presidente] eu quero saber de você um seguinte, as meninas não estão fazendo muitas atividades. Você acha que a gente poderia organizar a escola para receber os alunos, porque é mês junino. Fica bom a gente encontrar umas bandeirinhas*. E eu falei: *[gestora da escola] isso aí não precisava você ter me ligado. Você poderia ter mandado arrumar a escola. Você é a minha chefe. Você é a diretora da escola. Você é quem tinha que fazer isso*. Ela disse: *não você é o pedagógico da escola e eu precisava compartilhar com você a minha ideia. Porque se você não aceitasse é claro que eu ia deixar tudo nu sem problema nenhum*. Então, quer dizer são coisas bestas que a gente vê que realmente existe uma parceria. Às vezes eu reconheço que há situações nem é para ela ter aquela postura de deixar, mas ela acaba

deixando a gente à vontade para decidir. Decidir o que tem que ser feito (PRESIDENTE 1, 2011).

Na fala da presidente 1 (2011) existe uma boa articulação entre ela e a gestora (2011). Ainda, é expresso no relato da presidente 1 (2011) uma percepção que valoriza a hierarquização do poder ao colocar a gestora (2011) como *chefe*. Além disso, a presidente 1 (2011) acredita que, em determinados casos, a gestora (2011) não precisaria consultar qualquer representante da comunidade escolar; deveria logo deliberar sem consulta. Observa-se o acúmulo de capital simbólico que coloca a gestora (2011) com determinada reputação, justificando a legitimidade em concentrar o poder decisório. Para Bourdieu (1996, p. 107):

[...] é uma forma típica de capital simbólico que só existe pela reputação, isto é, pela representação que os outros se fazem dela, na medida em que compartilham um conjunto de crenças apropriadas a fazer com que percebam e apreciem certas propriedades e certas condutas como honrosas ou desonrosas [...].

A gestora (2011) apresenta um discurso numa perspectiva democrática, em que revela sua representatividade no processo decisório:

Eu acho que é articuladora. Tem que ver, ser participativa. Essa palavra é importantíssima. Você participar de todas as discussões de ver o outro e muitas vezes se colocar até no lugar do outro. Entendeu? Pensar assim claro que nós temos a nossa opinião, mas como nós trabalhamos com o coletivo, tudo tem que girar em torno do coletivo. [...] Sim eu tenho que ver não sou eu a pessoa da [gestora da escola]. É na função de gestora, eu tenho que ver essa articulação. Essa possibilidade que vai beneficiar esse aluno que está aqui na sua aprendizagem.

No discurso acima, a gestora (2011) da escola compreende seu papel de articuladora do processo decisório. De maneira mais ampla, pode-se dizer que a gestora apresenta um discurso voltado a representar os interesses coletivos, procurando mediar o processo decisório em meio às ações do Conselho. Em seu relato, não aparecem as estratégias utilizadas quando, em sua atuação, ocorrem os conflitos e os embates oriundos de qualquer

processo decisório ao fazer uso de sua posição de membro nato na qualidade do cargo de gestora da escola. No entanto, quando a gestora (2011) expõe: “nós temos a nossa opinião, mas como nós trabalhamos com o coletivo”, evidencia seu conflito em coadunar seus interesses (ligados ao cargo) com os interesses da comunidade escolar que compõe o Conselho. Dessa maneira, identifica-se a relação conflituosa não explicitamente revelada devido a normas estabelecidas no campo de atuação do gestor escolar que não pode expressar todos os seus interesses particulares. Bourdieu (2008), exprime considerações sobre as censuras que o porta-voz de um grupo sofre no processo de expressão e posterior reconhecimento de seus interesses.

[...] o reconhecimento prático dos interesses dos quais o locutor é porta-voz, bem como da forma particular de censura que veda a expressão direta de tais interesses, dá acesso direto àquilo que o discurso *quer dizer*, a despeito de qualquer operação consciente de decodificação. Esta compreensão, aquém das palavras, nasce do encontro entre um interesse expressivo ainda inexprimido, ou até mesmo recalcado, e a sua expressão nas formas, isto é, já efetuado de acordo com as normas de um campo (BOURDIEU, 2008, p. 157-158).

A atuação revelada do gestor, no processo decisório, ainda expressa a conflituosa relação entre as normatizações dos interesses oriundos do cargo que exerce e a congregação dos interesses coletivos do qual deve ser porta-voz. Por isso, o gestor vivencia um intenso conflito em o que deseja dizer e o que institucionalmente é possível ser dito devido a sua ligação com um cargo. O seu relato revela o intenso conflito entre o poder e o desejo (FOUCAULT, 2009b). Visando, ainda, a compreensão do papel do gestor no processo decisório, as representantes dos professores e funcionários relatam:

Bom, o gestor ele é membro nato. No caso de um empate. Então a decisão, ele pode desempatar, ele tem o poder de decisão do desempate. Então a decisão não é dele. Ele tem o poder só de desempatar. Essa decisão é do Conselho (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

Dentro do conselho, o gestor, na minha opinião ele tem poder de decisão, mas abaixo do Conselho. Porque se o Conselho decidir, o Conselho fala mais alto do que o gestor. Porque é uma decisão tomada coletivamente, não é o gestor que está tomando a decisão é o Conselho. Inclusive, eu vou fazer um parêntese, mas pode gravar. Já houve alguma decisão que foi acatada e depois quiseram voltar atrás e eu disse: *Bem, não! Foi discutido em*

Conselho e foi acatado em Conselho. Tem que ser feito, agora, do jeito que foi determinado pelo Conselho. Se for para voltar atrás, pode reunir o Conselho novamente, e discutir novamente [...] (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

A representante dos professores (2011) configura a gestora (2011) enquanto membro instituído de maneira obrigatória por normatizações como o instituído pelo Estatuto do Conselho. Enfatiza, apenas, o momento decisório em si e não o contexto em que o processo decisório ocorre e as possibilidades de constituição do campo simbólico ao qual dinamiza seu efeito em cadeia determinando a conjuntura das relações sociais postas na escola.

Quando a representante dos funcionários (2011) expõe que houve uma manipulação para não instituir as decisões deliberadas nas reuniões do Conselho, pode-se perceber os limites da representação instituída pelo conflito entre o desejo e o poder, concretizando uma violência simbólica quando se tentou desconsiderar a decisão estabelecida em discussões coletivas nas reuniões do Conselho. Para Foucault (2007, p. 290), “[...] trata-se da obscuridade da violência repetida do desejo que vem vencer os limites da representação”. No entanto, a representante dos funcionários nos mostra que o jogo social no campo político de atuação dos conselheiros institui a formação de estratégias mais ou menos ritualizadas de luta simbólica que não permitiu a imposição da visão de um ator social (no caso o gestor) em relação aos demais (BOURDIEU, 2008).

No que concerne ao papel do gestor no processo decisório, os representantes dos pais expõem relatos contraditórios

Ele é membro nato. O papel do gestor é preparar os segmentos, distribuir tarefas, pegar conselhos, opiniões e sugestões para em outro momento abrir o leque de situações e colocar os pontos nos is, cada um dando sua opinião em seu devido lugar. É como deveria acontecer, mas não acontece aqui. [...] E não acontece dessa forma, na minha escola não é essa a realidade, é totalmente diferente. Lá se escuta, se senta, debate e discute, há brigas, contendas e confusões, mas chegamos a um denominador comum, aqui nunca me aconteceu isso. Sempre que eu reivindiquei alguém passou mal. Alguém brigou (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

O gestor da escola ele já é um membro nato do Conselho. A relação que existe entre os membros do Conselho e o gestor, eu percebo que é uma relação o mais aberta possível. É claro que o gestor vai ter sua própria ideia em relação a determinadas questões, mas naquele momento dentro do Conselho a gente está com um espaço que propicia a participação de todos. Então, a função do gestor aqui é justamente de articular, vamos dizer assim, até de fortalecer essa interação, como um membro mesmo. [...]

Então eu acho assim que é uma relação de interação, de reciprocidade, de respeito mútuo. Porque embora a gente tivesse ideias e pensamentos divergentes. Mas, a gente se respeita, existem os conflitos, só que eles existem para o crescimento [...]. Então acho assim, que essa interação do gestor no nosso caso é muito boa (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

No primeiro relato, o pai mostra a necessidade de a gestora reconhecer os anseios dos diversos segmentos representativos da escola. De maneira contraditória, o segundo relato³² evidencia a representatividade da gestora no acolhimento das diversas proposições expostas pelas diversas categorias que compõem o Conselho. Os relatos mostram as diferentes posições que os atores assumem no campo simbólico de atuação. Por consequência, os atores assumem uma tomada de posição de acordo com a trajetória (percepção e apreciação), inscrita em seu *habitus*, podendo acolher ou mesmo refutar as possibilidades concretizadas de atuação do gestor no processo decisório. Desse modo, os representantes dos pais expõem proposições diferenciadas, reflexo de uma luta simbólica que pode promover a conservação ou mesmo modificação do campo de forças para a culminância de interesses associados das diversos segmentos presentes por meio da representatividade nesse campo. Na constituição da tomada de posição, Bourdieu (1996, p. 63-64) diz que:

As estratégias dos agentes e das instituições que estão envolvidos nas lutas literárias, isto é, suas tomadas de posição (específicas, isto é, estilísticas, por exemplo, ou não-específicas, políticas, éticas, etc.), dependem da posição que eles ocupem na estrutura do campo, isto é, na distribuição de capital simbólico específico, institucionalizado ou não (reconhecimento interno ou notoriedade externa), e que, através da mediação das disposições constitutivas de seus *habitus* (relativamente autônomos em relação à posição), inclina-os seja a conservar seja a transformar a estrutura dessa distribuição, logo, a perpetuar as regras do jogo ou a subvertê-las.

De modo específico, os representantes dos alunos relatam que a gestora não possui poder de decisão, mas, contrariamente, logo expõe a excessiva influência da gestora no campo do processo decisório em situações específicas.

³² Vale salientar que, apesar de a representante 2 assumir a representatividade dos pais, também exerce a função de coordenadora-pedagógica, o que pode promover o conflito de sua posição no campo de atuação ao tentar associar os interesses de segmentos distintos.

Não. Acho que ela não influenciava não, ela só influenciou uma vez, porque ia se apresentar eu e minha parceira, para certas pessoas do conselho, que a gente era do conselho e disse para gente o que era para gente falar. [...] Não lembro, mas era muita gente. [...] Orientou, disse tudo o que a gente ia falar (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011).

Não muito, porque eu acho assim quando a gente pediu calça ela não deu. Hoje minha prima estuda no quinto ano do Kennedy. Eles pediram e ela deu. Nós morríamos de pedir e ela não deu. [...] Sim. Mesmo colocando nossas opiniões no conselho ela influencia (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011).

De acordo com os relatos, vê-se a contradição nas falas ao tratar da posição da gestora em relação ao campo de processos decisórios instituído no interior do Conselho. Certamente, os alunos, devido ao restrito acúmulo de capital simbólico, não possuem uma percepção mais ampla da função da gestora no processo decisório, por isso não conseguem afirmar, de maneira incisiva, as estratégias utilizadas para a tomada de posição desta no campo. Fica evidente que foram camufladas, no discurso dos alunos, as orientações dadas pela gestora para exercício de seu poder no campo social do processo decisório do Conselho. Bourdieu (1996, p. 107) mostra a relevância da percepção do capital simbólico presente em uma relação social específica.

[...] é a forma que todo tipo de capital assume quando é percebido através das categorias de percepção, produtos da incorporação das divisões ou das oposições inscritas na estrutura da distribuição desse tipo de capital (como forte/frágil, grande/pequeno, rico/pobre, culto/inculto etc).

De modo complementar, procurou-se perceber como os atores sociais do Conselho regulam seu discurso para efetivação de seus interesses durante as reuniões. A presidente 1 (2011) e a gestora (2011) afirmam:

Eu diria que eu estou mais polida. Por que eu não sei se é um defeito ou se é uma qualidade, mas quando eu tenho alguma opinião eu procuro expor. Agora hoje com o tempo eu já aprendi a expor de forma mais amena, mas dizendo tudo que precisa ser dito. [...] Eu pondero as palavras. Porque eu me coloco no lugar do outro que está ouvindo e será que eu gostaria de ouvir naquele tom. Então, eu procuro regular. Mas, eu procuro ser autêntica nos meus pensamentos. No que eu defendo. [...] E se eu não estou achando que aquilo ali vai ser melhor para a escola realmente, eu falo o

que tem que ser falado, mas em um tom brando. Agora, as vezes, tem pessoas que gostam de provocar. Então, se a pessoa provocar realmente e eu não conseguir de jeito nenhum, não contar de um até dez e pedi a Deus que cale minha boca aí eu vou responder mais agressivamente. Mas, eu procuro não fazer (PRESIDENTE 1, 2011).

Às vezes eu exponho o que eu penso e às vezes eu recuo. Porque eu penso que tem que ser a soma de ideias. Ali é um coletivo, um Conselho com mais de uma pessoa. Então assim, às vezes eu coloco a minha ideia, mas também eu sei ouvir e a decisão é sempre no coletivo, não vou impor a minha ideia de forma nenhuma. Porque eu tenho que ouvir mais pessoas e aquele momento ali é de reunião é de coletivo é de coletividade não é de individualidade se não existia o Conselho [risos]. [...] É difícil viu [risos]. Mas, já houve situações em que eu tive que me calar, porque ia gerar conflito na escola [...]. A gente pode até citar o exemplo do representante de pais. Ele é uma pessoa difícil de lidar, ele vive dentro do conflito e quis atingir assim um todo da escola. [...] Teve um momento que eu não expus o meu pensamento, porque ele é uma pessoa extremamente difícil de lidar. E eu não falei nesse momento, porque ele ia por outro caminho e é uma pessoa que a gente viu que ele não contribuía [...] Era membro do conselho e eu tive que nesse momento omitir a minha fala e fiquei só ouvindo [risos] (GESTORA, 2011).

Ao analisar o discurso das representantes, é notória a presença do jogo social das trocas linguísticas que revelam o conflito entre o desejo e o poder (FOUCAULT, 2009b). As entrevistadas mostram que vivenciam as contradições de expor o que desejam e que lhe é permitido ser dito no campo do processo decisório na instituição escolar. No discurso da gestora é evidente seu cuidado em expor suas argumentações. No caso do conflito vivenciado com o pai, mostra a dificuldade em reconhecer e garantir as possibilidades de espaço do pai no campo decisório do Conselho de Escola. Talvez o *calar* da gestora tenha proferido um campo simbólico em que foram instituídas relações de forças silenciosas, permitindo a rejeição de um representante do Conselho, no caso, o pai. Certamente, o pai precisava compreender o seu espaço naquele campo simbólico e não dar ênfase à censura percebida com sua presença. O efeito da censura junto aos demais representantes não necessita da exposição oral por parte da gestora, certamente é notada mesmo sem relatar suas proposições por meio de sua posição no campo do Conselho. Sobre a censura em determinado campo simbólico, Bourdieu (2008, p. 132) esclarece que:

Tal censura tem tanto menos necessidade de se manifestar sob a forma de proibições explícitas, impostas e sancionadas por uma autoridade institucionalizada, quanto mais os mecanismos responsáveis pela

distribuição dos agentes entre as diferentes posições (e que passam despercebidos por conta do êxito de seus efeitos) forem também capazes de garantir a ocupação das diversas posições por agentes aptos e dispostos a manter o discurso (ou a manter o silêncio) compatível com a definição objetiva da posição.

Ao assumir diferente posição no campo social no qual estão inseridas, as representantes dos professores (2011) e dos funcionários (2011) expõem:

Na maioria das vezes eu sou omissa [risos]. Porque quando a gente começa a expor. Não é vista com bons olhos. Tem que aceitar certas coisas que já vêm determinadas. Então, muitas vezes eu sou omissa. Me calo. [...] Na maioria das vezes. [risos]. [...] Eu prefiro não falar. [...] A situação é quando vai comprometer o Conselho. Como houve na última reunião a questão do pagamento das aulas que queriam no contraturno, que isso não é permitido. O aluno tem que ter os 200 dias letivos, às 800 horas. E às 800 horas é diferente dos dias letivos, do contraturno. Então, foi o que eu coloquei. A coisa já veio pronta para o conselho votar. Foi quando eu falei que era muita responsabilidade do conselho aprovar aquilo dali. [...] O contraturno compromete o aluno porque eles, já passam cinco horas na escola mais cinco, dez. Não é interessante (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

Não, eu falo pouco nas reuniões. [risos] Eu falo pouco e anoto muito. Mas, quando eu vou falar, eu regulo meu discurso, mas digo o que eu quero com verdade. O que eu sinto de verdadeiro. [...] Tendo cuidado. [...] Não, eu exponho o meu pensamento. Eu exponho o meu pensamento, se for uma ideia que eu vejo que é boa para a escola, eu defendo a minha ideia. Aliás, eu exponho e defendo, mas não reprimo não, eu exponho mesmo. [...] É. Mas é porque eu falo pouco e são raras. [risos] Não é muito não. Eu acho assim, que o que eu me lembro, assim, foi à compra de materiais para as crianças. [...] Os kits do aluno. Além do kit que é dado, ficavam: *Eu quero lápis! Perdi meu lápis! Me dê meu lápis!* Então, eu fui contra isso e foi discutido no Conselho. [...] Eu defendi essa ideia e foi acatada e hoje em dia a gente só entrega o kit. Os lápis posteriores têm que comprar, até porque tem o bolsa família e tem o tributo também (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

O contexto da instituição escolar impõe uma determinada interdição nos discursos em que “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2009b, p. 9). Nas expressões corporais (risos) e no discurso da representante dos professores, percebe-se, claramente, que alguns membros do Conselho possuem dificuldade em compreender a emissão de argumentações como possibilidade de construção de um

consenso coletivo. Quando a representante critica a proposta do contraturno para a compensação do período da greve, ela procura defender sua posição no campo simbólico do processo decisório. No entanto, há conflitos entre as argumentações proferidas em processos decisórios, pois os sujeitos precisam promover mecanismos que garantam a posição do direito de igualdade dos diversos atores que compõem o Conselho, mesmo que, com o acúmulo de capital simbólico, alguns atores assumam posição privilegiada no campo simbólico de decisão.

De modo contraditório, a representante dos professores, quando diz que: “Tem que aceitar certas coisas que já vêm determinadas”, mostra que determinados discursos proferidos nas discussões do Conselho são interditados (FOUCAULT, 2009b) ou mesmo censurados (BOURDIEU, 2008), devendo prevalecer as argumentações dos sujeitos que possuem posição privilegiada no campo simbólico instituído. No caso da representante dos funcionários (2011), demonstra receio em expor suas argumentações no interior do Conselho, oferecendo, apenas, sugestões em momentos pontuais. Ela prefere, em diversos momentos, calar-se, movida, certamente, pela formulação de um campo de censuras acumuladas nas discussões.

Os representantes dos pais mostram discursos divergentes como os abaixo transcritos:

Eu exponho, porque já estou pelas goelas, com os tímpanos doendo de situações. A diretora já me levou no canto que guarda as merendas para vê o arsenal de merendas, tudo bem arrumadinho, latas, margarinas, arroz, feijão, carne, mas eu questiono, aonde vai essa comida? Como é que a alimentação vai para o mais educação? E a outra que é do aluno regular da escola? Como é que só sai suco e biscoito e não pode repetir a criança? [...] O que está acontecendo normalmente é uma coisa muito almofadinha, camuflada, escondida e isso para mim não é Conselho de Escola, isso para mim pode ter outro nome. [...] No momento em que falei certa situação, não lembro qual foi a situação, imediatamente a presidente do Conselho foi chamar [a gestora do Instituto Kennedy] como se ela fosse o bicho papão e eu tivesse medo dela, a mesma coisa que eu falei com a [gestora da escola], que eu falei com [presidente]. A [gestora do Instituto Kennedy] porque ela sentiu a minha palavra verdadeira, que eu não precisava mentir para agradar ninguém, depois fui chamado novamente para não ir no interior da escola. No final de 2010 ela chegou a me proibir, mas não existe. [...] Deixei! Não tem mais pai dentro da escola e mães que viviam aqui arrodando, mas no dia que falei a verdade, a mesma palavra que falei para a [gestora da escola] e para a [presidente], falei também para a [gestora do Instituto Kennedy]. [...] E outras situações, mudanças de professores. Dois três professores mudando de mês em mês, professores contratados, na verdade foi três ou quatro esse ano já vai para seis professores, isso é um absurdo [...] (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

Exatamente. Mas, dentro do que está proposto eu tento colocar com naturalidade. Da forma mais objetiva direto, aquilo que eu penso, não é que eu tenho que está preocupada, *ai não porque eu não posso falar isso aqui não*. Se estiver contemplado ali um ponto e eu penso que aquela questão deve desencadear de tal forma, então eu vou falar, não vejo motivo nenhum para está me controlando em relação a isso. [...] Não eu exponho. Quando eu vejo alguma coisa eu exponho e até faço mais, às vezes, não tem nem acontecido a reunião e eu: *olha a gente está precisando fazer uma reunião porque tem uma questão que eu considero urgente que a gente precisa discutir*, levar ao conhecimento do Conselho [...] Lembro até de alguma situação relacionada ao próprio representante, membro do Conselho dos pais. Da questão até da permanência dele de uma forma até abusiva dentro da escola, interferindo e prejudicando o andamento da escola (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

O extenso relato do representante dos pais 1 mostra que suas possibilidades de questionamento provocam uma divergência entre seu interesse expressivo e a necessidade estruturada no campo simbólico instituído na escola. Há relações de forças silenciosas e veladas que culminam na intensa censura social em relação à representante dos pais. Quando o representante dos pais 1 questiona, fica claro um interesse expressivo de tecer argumentos sobre a organização do campo simbólico da instituição escolar. No entanto, esse interesse encontra censuras, sendo retido por relações de força, já que ameaçam a aparente *harmonia* da organização escolar de acordo com os registros das atas (reuniões dia: 23/09/2010; 05/11/2010; 02/03/2011). Desse modo, houve desequilíbrios no interior do campo simbólico instituído. Bourdieu (1996, p. 52) justifica o processo de luta por relações de força no interior do campo das instituições educativas, demonstrando que ocorrem: “quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo do poder (no caso francês, o campo das grandes escolas), são ameaçados”. Essa luta no interior do campo simbólico da instituição educativa corresponde, de um lado, à expressão questionadora do pai; do outro, à censura social sofrida por este ou por parte de outros representantes. Bourdieu (2008, p. 132) ainda esclarece que:

Esta censura estrutural se exerce por intermédio das sanções do campo que operam como um mercado onde se formam os preços das diferentes modalidades de expressão; ela acaba se impondo a todo produtor de bens simbólicos, inclusive o porta-voz autorizado cuja fala de autoridade está, mais do que qualquer outra, submetida às normas do decoro oficial,

condenando os ocupantes das posições dominadas às alternativas do silêncio ou do palavreado escandaloso.

A representante dos pais 2 tenta demonstrar uma neutralidade em seu discurso ao responder que expõe suas argumentações no processo decisório com *naturalidade*. Afirmar colocar suas posições apenas quando se encontra autorizada a falar em temas instituídos na pauta. São perceptíveis as divergências de posições entre os dois representantes do segmento dos pais, inclusive com pontuais distinções de interesses. Na análise das falas, constata-se a ausência de interesses comuns ao segmento representativo dos pais, tornando-se evidente a ausência de diálogo na busca de objetivos convergentes. Essa ausência invalida o princípio fundante da constituição dos Conselhos relevada na convergência de interesses coletivos dos diversos segmentos da comunidade escolar. Na verdade, o que sobressai é a censura dada ao representante dos pais 1, já que sua presença atrapalha o funcionamento da escola. Tal situação pode inclusive repercutir na presença dos demais pais no âmbito escolar.

Nas expressões do representante dos alunos 1, manifesta-se o temor de sofrer alguma censura: “Eu tinha medo, porque podia tá errado. Estava com vergonha, todas as reuniões eu estava com vergonha. [...] Porque eu estava na frente de vários professores, pais, alunos, a diretora” (REPRESENTANTES DOS ALUNOS 1, 2011). O representante dos alunos 1 mostra que: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2009b, p. 37). Enquanto que a (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011) expõe:

Eu não tinha medo, eu falava o que eu queria o que vinha na minha cabeça de coisa boa para melhor organização da escola. [...] Eu não tinha medo porque ali era uma opção que eu estava dando. Se eles gostassem ou não gostassem. Ali era a minha opção independente de quem tivesse lá, mas eu estava falando o que eu queria falar.

No campo decisório, a representante dos alunos 2 assume postura diferenciada, uma vez que procura ocupar sua posição de direito em expor questões de interesse expressivo. Ela deixa clara a vontade de assumir uma posição privilegiada mesmo percebendo o risco de ser censurada ou mesmo interdita pelos demais representantes do Conselho. Mostra-se o constante elo configurado no interior do processo decisório entre o que se deseja expressar e

o que é institucionalmente permitido dizer. No enunciado abaixo, Foucault (2009b p. 6-7) é esclarecedor ao afirmar que:

Existe em muita gente, penso eu, num desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar o exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância.

Ao analisar as falas dos entrevistados, é notório que os segmentos do Conselho de Escola, utilizando os recursos de poder à disposição (como por exemplo, o saber e o discurso), ocupem posições diferenciadas no debate político. Além disso, os conselheiros pertencentes a estruturas de poder institucionalizadas na gestão escolar exercem intensa influência nas decisões vivenciadas no Conselho de Escola, mesmo que os entrevistados, como é o caso da gestora da escola, afirmem que as decisões ocorrem de maneira coletiva. Assim sendo, as ações do Conselho de Escola encontram-se permeadas por condicionantes do exercício do poder relacionados ao acúmulo de capital simbólico individual dos sujeitos, bem como as estruturas de poder hierarquizadas, historicamente, instituídas na gestão da escola.

5.2 Estratégias de discurso dos segmentos do Conselho de Escola: o revelar das relações de poder no processo decisório

Para confrontar as diversas possibilidades de discursos dos sujeitos para a concretização de seus interesses – sejam coletivos ou particulares – foi solicitado o esclarecimento das estratégias utilizadas pelos entrevistados. Sabe-se que, nessa análise, Bourdieu (2007) e Foucault (2009b) apresentam análises diferenciadas no que concerne às possibilidades de compreensão dada a configuração do poder por meio das estratégias discursivas utilizadas. Para Bourdieu (2008), os discursos são produto de um compromisso entre o interesse expressivo e a censura constituída em meio à própria estrutura do campo

onde este é elaborado e circula. Trata-se da definição de estratégias de eufemização voltada a estabelecer uma forma adequada. Bourdieu (2008, p. 132) explica o intuito de constituição dessas estratégias.

[...] Tais estratégias tendem a assegurar a satisfação do interesse expressivo – pulsão biológica ou interesse político (no sentido amplo do termo) – nos limites da estrutura de possibilidades de lucro material ou simbólico que as diferentes formas de discurso podem proporcionar aos diferentes produtores, em função da posição que ocupam no campo, ou seja, na estrutura de distribuição do capital específico em jogo nesse campo.

De modo diferenciado, Foucault (2009b) enuncia os diversos mecanismos constitutivos do poder representado na delimitação da ordem do discurso em sua tessitura microfísica concretizada, evidenciando os mecanismos de seu controle atrelados ao desejo e ao poder institucionalizado. Portanto, Foucault (2009b) coloca as estratégias de discursos condicionadas à vontade de verdade instituída pelos indivíduos. Desse modo, o discurso sempre estará atrelado a procedimentos de controle e delimitação. Foucault (2009b, p. 36) esclarece que:

A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites do jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. [...] Tem-se o hábito de ver na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento da disciplina, como que recursos infinitos para a criação dos discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva.

Na diferenciação de concepção dos autores Bourdieu (2008) e Foucault (2009b) referenciados acima, torna evidente que o exercício do poder possui diversas possibilidades metodológicas para sua concretização. Além disso, podem ser efetivo por excelência no uso da linguagem que selecionam as diversas possibilidades de concretização de interesses sejam particulares ou tidos como coletivos. Diante disso, a presidente e a gestora expõem as estratégias de discurso utilizadas para concretização de seus interesses.

Eu já tinha me colocado que não iria mais participar porque em alguns momentos é desgastante. Todos nós que somos profissionais seja em que for você tem uma vida. [...] E eu estava me sentindo muito cansada e eu disse em auto e bom som as minhas colegas que, por favor, não votassem para eu representá-las como professor. Eu tinha dito que eu não gostaria de participar de ser representante, mas que eu estava mudando minha opinião. Porque eu tinha sido procurada por algumas colegas e que tinham incentivado o trabalho. Estava dando bons frutos. Eu fui desfazer o discurso que eu tinha feito e literalmente eu fui e pedi as colegas que me dessem mais uma vez um voto de confiança. Porque, eu queria continuar, eu gostava e achava que estava fazendo a diferença em alguns momentos dentro da escola. Literalmente a gente fez uma campanha e deu certo (PRESIDENTE 1, 2011).

Meu não, de jeito nenhum, agora da escola, do coletivo sim, por exemplo, pessoas que se disponibilizam a ajudar. Até vim em outro horário na escola, estar presente. Então a gente faz uma articulação para que essa pessoa venha compor esse Conselho. [...] Sim eu articulo. Não que ela venha a compartilhar com minha ideia, não de forma nenhuma, mas que ela se disponibilize a ajudar a escola (GESTORA, 2011).

No primeiro relato, a presidente verifica um campo simbólico instituído nas relações presente na reunião onde se sente aceita e percebe a garantia de sua posição em relação aos demais. Sabe que sua tomada de posição tem um campo simbólico favorável à proposição de seus interesses. Além disso, já havia sido presidente e conhece todo o espaço de atuação e suas possibilidades de ocupar uma posição favorável no campo do processo decisório. Com essa percepção, reorganiza seu discurso e assume novamente sua posição no campo simbólico. A gestora apresenta um discurso desprovido de interesse, mas é evidente o uso de estratégias que culminem no interesse privado, pois “todas as ações aparentemente desinteressadas esconderão intensões de maximizar alguma forma de lucro” (BOURDIEU, 1996, p. 150). Certamente, é mais interessante para a gestora ter um grupo no Conselho que seja articulado por ela, que promove um processo decisório mais favorável aos seus anseios. Além disso, o que se observa, no Conselho, é a perpetuação na composição dos membros, bem como a duplicidade de atuação da representatividade dos pais, uma vez que a conselheira exerce o cargo de coordenadora pedagógica na Escola. Essa duplicidade de atuação da representante dos pais pode comprometer a defesa dos anseios dos segmentos que representa no Conselho.

A representante dos professores (2011) expõe as estratégias discursivas utilizadas para defender o interesse de sua categoria no interior do Conselho.

Já houve. Era uma greve, numa greve de professores que a escola queria mandar o nome. Na época eu era presidente do conselho a escola queria mandar os nomes dos professores. Então, eu reuni o conselho e nós argumentamos que era uma greve legal e nós estávamos fazendo uma reivindicação, lutando por todos. Pedimos a compreensão do conselho que os professores permanecessem lutando e na volta eles iriam pagar essas aulas. E se mandassem o nome dos professores descontado em salário, quem ia perder era o aluno, porque o professor não tinha obrigação de pagar essas aulas (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

Observa-se que a representante dos professores (2011) procura definir estratégias de discurso por meio de um significativo argumento, certamente oriundo do domínio do objeto enunciado. No relato da representante, o saber (reconhecimento do direito do professor), apesar de não constituir o poder em si, auxilia as estratégias que formularam seu enunciado em defesa dos professores. Foucault (2009c, p. 81) considera:

[...] considerando-se as diferentes posições que o sujeito do discurso pode ocupar (como sujeito que observa sem mediação instrumental, como sujeito que tira da pluralidade perceptiva os únicos elementos da estrutura, como sujeito que transcreve esses elementos em um vocábulo codificado etc.), há um certo número de coexistência entre os enunciados que são excluídas [...]; outras, ao contrário, que são possíveis ou requeridas (com a integração de enunciados total ou parcialmente análogos em um quadro classificatório).

Certamente, a representante dos professores reconheceu sua posição no campo e formulou seu argumento, considerando um elemento perceptível da estrutura revelada na possibilidade de os professores não assumirem o compromisso em restituir as aulas comprometidas pelo movimento grevista. Com postura diferenciada, a representante dos funcionários afirma que: “Não, não, não, não... Não lembro de nenhum momento desse não” (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011). A representante assume desinteresse no que concerne à utilização de estratégias de discurso para a configuração de decisões no interior do Conselho. Para Bourdieu (1996, p. 153), “[...] o desinteresse é sociologicamente possível, isso só ocorre por meio do encontro entre *habitus* predisposto ao desinteresse e universos nos quais o desinteresse é recompensado”. Em relatos anteriores, a representante dos funcionários (2011) evidencia que pouco contribui nas discussões; limita-se, de maneira

mais intensa, a registrar as discussões para elaboração da ata das reuniões. Isso justifica sua restrita necessidade em utilizar estratégias de discurso.

De maneira intensamente divergente, os representantes dos pais 1 e 2 enunciam:

Não. Quando eu senti a situação que não era igual a minha escola, que na minha sou membro do conselho de escola lá também e sou ativo e a gente fala debate, conversa. Como eu não senti isso aqui eu preferi me afastar [...]. Eu preferi me isolar. Para mim não existe, mas se tem algum recado vai no caderno do meu filho, a professora me avisa que é muito legal. Mas, eu está atuando para me desgastar em uma coisa que já vem a muito tempo do mesmo jeito só muda de página, de papel, não muda direção e nem supervisão. [...] O conselho de escola, para mim é um faz de contas. A sinceridade é essa (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

[...] A questão abordada, os encaminhamentos foram consolidados. A gente, eu levei para o Conselho. Então, eu já anteriormente, eu trabalhei mentalmente arrumei as ideias de como eu iria abordar aquela situação do pai. Na ocasião assim mostrando a estratégia que foi utilizada, foi mostrando, deixando bem claro que não se tratava de uma questão pessoal, porque era um problema coletivo e que estava prejudicando não a mim, enquanto pessoa, até mesmo quanto membro do Conselho. Mas que estava prejudicando o andamento da escola como um todo. Então, a gente discutiu em relação a isso os encaminhamentos foram realizados e foi consolidado aquilo que a escola. E com certeza hoje, isso não é mais um problema foi solucionado [...]. A criança ele deixa aqui na escola, só retorna para pegar, que dizer, não sei se isso tenha dificultado no sentido dele deixar de participar. Participar ativamente enquanto membro do Conselho, mas, foi resolvido dessa forma (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

As relações comunicativas manifestadas pelo representante dos pais 1 ratificam o estabelecimento de censuras bem dissimuladas que consiste em excluí-lo do grupo do Conselho, restringindo suas possibilidades de fala em que somente poderá retornar ao campo se conquistar a força do seu direito à palavra. No entanto, desiste em compreender as regras do jogo social imposto no processo decisório deixando de frequentar as reuniões. O representante poderia utilizar o *illusio* ou investimento (BOURDIEU, 1996) para assegurar sua posição no Conselho, dissimulando a aceitação do jogo social imposto nas relações daquele campo decisório.

De acordo com as proposições reveladas pelo pai, vê-se a institucionalização de um Conselho em que o pai não se sente parte; ao contrário, expõe uma própria censura de se envolver nas ações do Conselho. Segundo a concepção de Bourdieu (2008, p. 132-133), “[...] sequer precisa ser, neste caso, seu próprio censor, pois já se encontra de uma vez por

todas censurado, através das formas de percepção e de expressão por ele interiorizadas, e que impõem sua forma a todas as suas expressões”. Apesar de representar o mesmo segmento, a representante dos pais 2 (2011) utilizou estratégias de discurso contra seu par no Conselho. Justifica sua censura em defesa do bom funcionamento da escola. De maneira mais ampla, fica implícito que o pai compromete a organização instituída na escola devido a sua constante presença. As estratégias de discurso selecionadas pela representante dos pais 2 demonstram o sucesso das proposições desejadas, já que precede, em suas intervenções, o reconhecimento de um campo propício. Para Foucault (2009a, p. 77):

[...] sistematicamente diferentes de tratar de objetos de discurso (de delimitá-los, reagrupá-los ou separá-los, encadeá-los e fazê-los derivar uns dos outros), de dispor formas de enunciações (de escolhê-las, organizá-las, constituir séries, compô-las em grandes unidades retóricas), de manipular conceitos (de lhes dar regras de utilização, fazê-los entrar em coerências regionais e constituir, assim, arquiteturas conceituais).

No sistema relacional da escola, procurou-se perceber os instrumentos considerados pelos representantes para concretização dos efeitos do poder dos membros que compõem o Conselho. Nessa concepção, a presidente 1 e a gestora afirmam:

Assim eu não acho que tem alguém específico que exerça esse poder. Mas, assim tem aquelas pessoas que falam um pouco mais e quando você fala um pouco mais, você causa mais conforto ou mais desconforto. Então, assim eu não vejo aquela pessoa que tem mais poder. Eu coloco assim as pessoas que falam um pouco mais, as que falam um pouco menos e quem está ouvindo vai ponderar essas falas para chegar em um senso que agrada todo mundo (PRESIDENTE 1, 2011).

Eu acho que a presidente, presidente pela própria função. Não que ele vá ter o poder assim decisório. É o coletivo sempre é o coletivo, a soma de ideias. [...] É um poder de decisão. Agora a gente tem o poder de articular nos bastidores, não para prevalecer o nosso pensamento, mas para o melhor para a escola dentro da visão do todo [risos] (GESTORA, 2011).

Na fala da presidente, observa-se que pretende desconsiderar o poder de utilização do discurso como possibilidade de exercer censura ou interdição de outros. No entanto, os sujeitos que expressam de maneira recorrente suas argumentações procuram definir sua

posição no campo decisório no Conselho de Escola. Desse modo, “[...] aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder” (FOUCAULT, 1979, p. 183). A gestora da escola expõe, de maneira pontual, a presidente como representante que se destaca devido ao cargo que exerce. Certamente, as argumentações lançadas pela presidente no processo decisório são justificadas pela natureza de sua função, conferindo-lhe um poder de delegação permanente. Nas diretrizes oriundas da organização burocrática, o exercício da função justifica o poder instituído por quem assume (THURLER, 2001). Além disso, a articulação citada pela gestora promove uma posição privilegiada de determinados representantes em relação aos demais (BOURDIEU, 1996).

Os relatos das representantes dos professores e dos funcionários revelam dados de pesquisa significativos sobre os sujeitos representativos que utilizam recursos do poder culminando em efeitos nas relações sociais estabelecidas no Conselho.

[Demora na resposta] Bom não é para ter, mas sempre existe. Não é para ter, porque o conselho ele tem vez e voz quando ele está reunido. Mas, muitas vezes isso acontece. Prefiro não dizer [risos] (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

O poder de decisão maior, não. Porque, é sempre tomado coletivamente. Certo? Embora, às vezes, a gestão, a gestora, tenha assim, uma fala mais impositiva. Está entendendo? Mas a decisão, ela fala, mas a decisão é tomada coletivamente, ela não decide sozinha não (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

O temor da representante dos professores, em expor como os sujeitos utilizam mecanismos oriundos das relações de poder, mostra-se como um significativo dado de pesquisa. A recusa da representante em indicar os membros deve-se ao cuidado em referenciar sujeitos pertencentes à hierarquia presente na escola. Ainda, recusa-se devido à repressão ou mesmo à polêmica que venha a repercutir no contexto escolar ao indicar determinados sujeitos. Mostram-se as relações de forças silenciosas (FOUCAULT, 1979) em que são utilizadas estratégias e táticas para conservação de uma determinada posição no campo do processo decisório. De maneira mais explícita, a representante dos funcionários destaca a gestora como um membro que ocupa uma posição diferenciada no Conselho de Escola, mesmo justificando que o exercício de sua fala impositiva não interfere no processo decisório. No entanto, sabe-se que os enunciados com determinadas expressões são “moeda

cotidiana dos atos solenes e coletivos de nomeação, celebrações ou condenações de que se incumbem as autoridades universalmente reconhecidas” (BOURDIEU, 2008, p. 81-82). O discurso da representante encontra-se institucionalmente autorizado devido ao cargo que ocupa de gestora escolar.

Ainda ao tratar sobre o poder de decisão, os representantes dos pais 1 e 2 enunciam:

Vou citar um exemplo, quando eu falei a situação, no interior da escola que a [presidente] quis levar a policia, eu disse *não precisa disso não!* Faz de conta que eu não vi e faz de conta que vocês não disseram. [...] Quer dizer a [presidente] e a [gestora da escola]. Ambas andam paralelas no conselho de escola, uma diz a outra concorda. Sempre as duas estão em conivência, na minha concepção pelo que eu passei nessa escola, acontece isso (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

Acho que o poder de decisão é de todos não existe esse. Existem pessoas que estão à frente, vamos dizer para direcionar as atividades, direcionar os trabalhos, mas o poder de decisão é nosso. [...] Se delibera o que é melhor a fazer em prol da escola, no meu entendimento não existe quem esteja acima em relação de ter. *Não eu tenho mais poder, eu posso isso, eu posso aquilo.* Muito embora que assim, que dentro do próprio Conselho existe os segmentos. Lá dentro do Conselho é composto por vários segmentos e cada segmento vai ter o que vai ter cada segmento vai ter suas limitações, suas fragilidades, vai ter o seu conhecimento. É obvio que, por exemplo, o segmento de professor. Não à atuação ali permanentemente, mas é embasado em termo de conhecimento. Vamos dizer assim, muito mais, as vezes argumentos, conhecimentos de uma determinada questão, mas em relação a poder de decisão, o poder de decisão é nosso (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

O representante dos pais 1 (2011) coloca a presidente e a gestora como as duas representatividades que possuem maior poder nas orientações dadas ao processo decisório. Representa a centralidade das orientações dada ao processo decisório em duas representatividades, podendo reproduzir relações sociais desiguais no privilégio de um grupo. Foucault (2009a, p. 75) esclarece a propriedade do discurso como: “[...] capacidade, enfim, de investir esse discurso em decisões, instituições ou práticas – está reservada de fato (às vezes mesmo, de modo regulamentar) a um grupo determinado de indivíduos”.

A representante dos pais 2, ao afirmar que o poder de decisão é compartilhado com todos os representantes integrantes do Conselho de Escola, reconhece a posição privilegiada de um segmento – professores, atrelando conhecimento e poder. Foucault (1979) critica a ideia de que conhecimento é poder, pois o conhecimento somente servirá ao poder quando

se permite a melhor seleção de estratégias para os sujeitos intervirem nas relações sociais. Percebe-se, assim, que determinado segmento possui uma posição privilegiada (BOURDIEU, 1996) devido ao acúmulo de capital simbólico utilizado na seleção de estratégias discursivas no processo decisório.

Os representantes dos alunos 1 indicam os segmentos que, em sua opinião, exercem maior poder de decisão: “Eu achava que quem tinha o maior poder era a [presidente] porque ela e a diretora é quem cuidava mais parte do conselho, assim a maioria das coisas do conselho quem resolvia era elas duas” (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011). Enquanto que a representante dos alunos 2 enfatiza que: “[Presidente]. Eu acho que ela tinha maior poder, tudo o que ela falava, nós confirmávamos. Porque tudo o que ela falava influenciava na gente” (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011). Nesse caso, a linguagem por meio do ato da fala aparece para a representante como possibilidade de exercício materializado do poder. No relato dos representantes, torna-se notório que a presidente e a gestora têm uma posição diferenciada no interior do processo decisório, pois conduzem a organização do Conselho. O poder institucionalizado das funções exercidas pelas representantes citadas (presidente e gestora) as coloca em posições diferenciadas no campo do processo decisório. Por isso, encontra-se, na representatividade dos segmentos citados, uma eficácia simbólica das palavras proferidas na institucionalização de um poder orientador dos debates proferidos no interior do Conselho de Escola. Para Bourdieu (2008, p. 95):

A eficácia simbólica das palavras se exerce apenas na medida em que a pessoa-alvo reconhece quem a exerce como podendo exercê-la de direito, ou então, o que dá no mesmo, quando se esquece de si mesma se ignora, sujeitando-se a tal eficácia, como se estivesse contribuindo para fundá-la por conta do reconhecimento que lhe concede.

Para o reconhecimento dos instrumentos simbólicos utilizados pelos representantes do Conselho, procurou-se perceber as qualidades de quem se destaca no Conselho. A presidente 1 e a gestora expõem:

Eu sou suspeita para falar porque é uma pessoa que apesar de conviver a pouco tempo com ela eu acho que ela é muito centrada no que diz. No que ela faz também é a minha colega [representante dos pais]. Ela é muito

centrada, é representante dos pais nas reuniões. [...] E eu vejo a [representante dos funcionários]. Também acho que ela é uma pessoa que tem um conhecimento fantástico da escola, de lidar com as pessoas. Eu realmente destaco a [gestora da escola]. Porque, apesar dela está na função de direção, em momento algum ela quer ser maior. Ela está sempre ali. Então, acho que essas pessoas de forma positiva (PRESIDENTE 1, 2011).

Eu acho que em toda discussão coletiva tem os que sobressaem mais. Eu acho que passa pela sua competência, pelo seu buscar. Você estar em processo de aprendizagem sempre, está cursando. Eu acho que isso faz com que ela sobressaia. [...] Eu acho que o presidente. Pais também. Tem pais que são excelentes está em processo de aprendizagem. [...] Além da presidente, tem outros que se destacam, tem segmento de pais excelente. Eles sabem que também influencia no poder de decisão. Segmento de funcionário também. Não tem especificamente só a presidente. No nosso Conselho não. Ele é bem diverso. [...] Por exemplo, essa questão de emprestar esse material, a presidente foi enfática: *não*. Mas não pode ser assim e os membros ela foi e fez a referencia ai decidiu-se o que? Decidiu-se que se estivesse os dois usando ao mesmo tempo a prioridade é do ensino fundamental. Pode estar usando, eu tiro daqui e vou para cá. Então, eles fizeram uma agenda lá (GESTORA, 2011).

De maneira contraditória, as representantes destacam diversos representantes no que concerne ao uso de instrumentos simbólicos. No início do relato, a gestora destaca a presidente, porém, no transcurso de sua fala, procura evidenciar diversas representatividades. Nota-se que, ao final de seu relato, emite uma posição a favor da postura enfática da presidente em um caso específico na escola, caracterizando a qualidade específica de uma representante em relação aos demais integrantes. Nesse sentido, confere-se à linguagem, no ato de fala “uma eficácia propriamente simbólica de construção da realidade” (BOURDIEU, 2008, p. 81) em que os sujeitos reconhecem a autorização de fala da presidente de maneira privilegiada em relação aos demais membros. Verifica-se, assim, o exercício do poder por meio do sistema simbólico da comunicação.

A representante dos professores (2011) esclarece que: “Tem a presidente e a diretora. [...] Porque são elas que levam as decisões e o restante fica calado [risos]”. Nesse relato, a representante mostra que existem dois segmentos que recebem destaque no Conselho, apesar de, anteriormente, haver se recusado a responder. Nas expressões emitidas, inclusive no momento da entrevista, mostra que a organização do ambiente para a culminância do processo decisório fica a cargo da gestora e da presidente.

O jogo decisório nas reuniões do Conselho de Escola ocorre para a manutenção de uma relação de força com centralidade em sujeitos que definem a pauta e argumentam nas discussões conforme consta na análise das atas. Pode-se perceber que a representante dos

professores refere-se às possíveis estratégias impositivas de determinados representantes (presidente e gestora) de imprimir, nos demais sujeitos, uma certa visão do mundo social que defendem por meio da legitimação da autoridade exercida (BOURDIEU, 2008). A representante dos funcionários afirma que: “Não, não, não, não... Não vejo isso de forma nenhuma” (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011). Essa representante nega que algum integrante se utilize de instrumentos ou mecanismos para o exercício do seu poder de decisão. Contraditoriamente, afirma, em fala anterior, que a gestora destaca-se, no entanto desconsidera os instrumentos utilizados para a condução do processo decisório. Nega as relações de poder desiguais destacadas por outros membros no momento em que sobressaem as tomadas de posições diferenciadas presentes em relatos anteriores como a representante dos professores.

O representante dos pais 1 coloca-se enquanto membro em destaque no Conselho devido à maneira incisiva como expõe suas proposições.

Eu me destacava nas reuniões que eu fui por causa das minhas reivindicações diretas nuas e cruas. Por que tem que assinar isso? Será que aconteceu isso mesmo? Não [representante dos pais] você tem que assinar, chegou um momento que eu peguei o papel olhei aí assinei, não é para assinar? Então eu assinei, elas passaram mal nesse momento, da última vez que fui (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

As lutas por tomada de posição por parte do pai são evidentes, no entanto são contidas por relações de força silenciosas (FOUCAULT, 1979) propagadas por outros membros no interior do Conselho. No sistema relacional instituído no interior do Conselho, tornam-se evidentes as forças envolvidas nessa luta; de um lado, para conservação de uma organização já presente, de outro para subverter uma ordem já consagrada institucionalmente. A ausência do pai na reunião mostra a sua recusa às regras do jogo social imposto no interior do Conselho. Poderia ter agido desinteressado, modificando, no interior das ações, as regras do jogo social estabelecido no processo decisório. Bourdieu (1996, p. 52), a esse propósito, diz com muita pertinência:

As forças envolvidas nessas lutas e a orientação, conservadora ou subversiva, que lhes é dada, dependem da “taxa de câmbio” entre os tipos de capital, isto é, daquilo mesmo que essas lutas visam conservar ou transformar.

A representante dos pais 2 (2011) apresenta as qualidades ou, melhor dizendo, as ações que destacam a presidente em relação aos demais integrantes.

Assim não é que eu acredite que aquela pessoa se sobressaia. Eu percebo que a maioria dos membros ainda tem aquela ideia equivocada de que o presidente do Conselho, assim como o presidente do país é uma autoridade máxima. É como se ele tivesse um poder diferente do meu. [...] Mas, não é que eu ache que ele tem. [...] São assim a maioria dos membros do Conselho tem assim essa ideia equivocada. [...] Porque, sempre vai ter um comitê uma coordenação para encaminhar as atividades, mas as pessoas acham que eles estão ou fazem parte de uma instância maior. [...] Não é uma pessoa que tem como é conhecimento de causa. [...] É uma pessoa que se preocupa com a necessidade do outro [...] é uma pessoa que conquista. Além de ela ter toda uma bagagem em termos de conhecimento para argumentar, para convencer. [...] Você encontra isso, vê isso na própria sala de aula. Aquele aluno que se coloca, aquele aluno que é mais dedicado, aquele aluno que se chega muito mais a você. Então, não é que você vá gostar mais dele ou que você vá ter um olhar para ele diferente, mas aquilo ali chama atenção, um aluno que é interessado, que é dedicado, que está ali naquela busca permanente, que estuda. Isso envolve a gente, então é como se no conselho fosse isso, a forma da pessoa conduzir as questões, o conhecimento que a pessoa tem, à predisposição que ela tem para ajudar, para contribuir acaba conquistando. (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

O longo enunciado da representante dos pais 2 (2011) expõe o cuidado em justificar o destaque dado à presidente do Conselho. Procura colocar a presidente não relacionada à autoridade do cargo, mas às suas qualidades pessoais e de conhecimento. A representante nega os procedimentos técnicos do poder propagados em rede por meio da tessitura instituída socialmente pela autoridade dos cargos (FOUCAULT, 1979). Prefere colocar a posição da presidente em destaque a partir de sua articulação estabelecida com o conhecimento. Melhor dizendo, justifica a posição da presidente relacionada ao capital simbólico (BOURDIEU, 1996) acumulado por meio do conhecimento que possui da realidade do Conselho. A posição diferenciada da presidente é, inclusive, comparada com o destaque de alguns alunos em sala de aula. A situação descrita pela representante dos pais destaca a posição diferenciada de alguns alunos representando a manutenção da ordem de sujeitos privilegiados (BOURDIEU; PASSERON, 2009) revestido por uma violência simbólica ao longo da história exercida pelo sistema escolar. Desse modo, a representante

dos pais revela o reconhecimento do destaque da presidente em relação aos demais integrantes do Conselho de Escola quando explicita esse exemplo.

Os entrevistados, ainda, foram questionados sobre o processo decisório para compreensão das relações de poder no interior do Conselho de Escola. A presidente e a gestora informam que:

Normalmente quando tem algum impasse a gente procura colocar de forma mais clara possível. E a gente pedi para que realmente as pessoas votem, opinem. A gente sabe que tem aquelas que não querem falar, às vezes, para não se comprometer. [...] Então, quando a gente percebe isso procuramos direcionar de forma que as pessoas, o maior número delas, que chega a reunião se pronunciem. E depois dos pronunciamentos a gente coloca em votação para que seja feito o que a maioria acha. O que é correto. [...] Porque graças a Deus quando a gente decidi alguma coisa é respeitado. Porque é algo que já foi questionado anteriormente. É algo que foi colocado em pauta. É algo que foi discutido (PRESIDENTE 1, 2011).

Eu vou dar um exemplo, eu acho que todos nós compramos aqui e isso é bem elementar. Nós compramos aqui um datashow. A gente tem um trabalho de parceria com o ensino superior. Mas, de repente a escola precisou usar o datashow e o ensino superior ao mesmo tempo. Então, a prioridade é do ensino fundamental porque buscou esse recurso. Mas foi decidido que não emprestaríamos mais e foi difícil de instalar na ata. [...] Mas, de repente o ensino fundamental não está usando. Não está usando essa data show e o terceiro grau está precisando. Então, o conselho decidiu que não é para emprestar, mas de repente eu preciso de algo de lá. Então, tem que existir essa parceria e aí eu decido. Eu enquanto gestora decido que vai emprestar. Esse é um exemplo de poder de decisão e eles ficam olhando atravessado assim: *não mais o conselho não decidiu?* Lá no conselho, mas a gente não pode ser extremamente, não sei que palavra eu vou usar, duro nessa questão de não poder ser prioridade. [...] Se dão no coletivo, sempre no coletivo (GESTORA, 2011).

De acordo com o relato da presidente, o processo decisório, às vezes, fica comprometido devido à dificuldade de alguns representantes exporem suas argumentações sobre os temas propostos em pauta. Justifica a ausência de argumentações com um temor de que os demais representantes censurem suas proposições. A produção do discurso depende da posição assumida pelos membros por meio de diferentes mediações, permitindo-lhes satisfazer o interesse de censura ou mesmo o reconhecimento dos limites dos constrangimentos sentidos nas deliberações coletivas no Conselho (BOURDIEU, 2008). Sobre as deliberações no Conselho, a gestora reconhece que algumas decisões precisam de sua intervenção na interdição (FOUCAULT, 2009b) de determinadas proposições do grupo.

Percebe-se que a gestora é compelida a atender uma solicitação oriunda do IFESP mesmo contrariando a deliberação oriunda do Conselho. Paro (2011) demonstra uma significativa dificuldade na concretização das deliberações do Conselho de Escola para a democratização das relações nas instituições educativas.

[...] uma das maiores dificuldades encontradas pelos conselhos escolares para promover a democratização da escola tem sido precisamente o fato de que, por mais deliberativo que seja, ele nunca é diretivo, cabendo essa incumbência ao diretor que, como responsável último pela instituição, se vê obrigado a atender, em primeiro lugar, aos interesses do Estado. Quando as deliberações do conselho de escola conflitam com as determinações dos escalões superiores do sistema é a estes que o diretor se vê compelido a atender (PARO, 2011, p. 61).

Nas organizações burocráticas em termos estudados por Weber (1991), o gestor (administrador) tem autoridade, mas poder limitado no que concerne às exigências advindas do Estado. No caso específico da escola exposto no relato, infere-se que a gestora necessita conceder um privilégio mesmo passando pelo interesse do Conselho, pois foi indicada pela gestão do IFESP o que, certamente, lhe confere uma obrigação de conceder decisão favorável aos intentos desse Instituto. Desse modo, as deliberações do Conselho encontram limitações tanto no que se refere às orientações advindas de órgãos superiores do Estado (Secretaria de Educação), quanto à concessão de privilégios ao Ifesp que, também, o tutela e controla.

A representante dos professores expõe como ocorre o processo decisório: “Como eu já lhe falei. As decisões já são levadas para conselho e ele vota. Aquelas decisões que o Conselho, que a maioria não aprova. Então, ela não é votada” (REPRESENTANTES DOS PROFESSORES, 2011). Mesmo que de maneira sutil, percebe-se que o processo decisório é conduzido para que as deliberações já tenham um encaminhamento direcionado. Muitas vezes, o Conselho apenas concorda ou não com os encaminhamentos expostos pela gestora ou presidente do Conselho. No relato das representantes, não se apresentam as proposições dos demais integrantes do Conselho. Ainda a representante dos professores expõe, com significativa descrença, as suas possibilidades de indicar proposições. A representante dos professores (2011) diz que: “Não, eu não me coloco porque uma andorinha só não faz verão. Então, é melhor você se omitir. Ficar calada”. O relato da representante dos professores (2011) corrobora a fala dos representantes dos pais 1 (2011):

Não é um pacote. IFESP e Escola Laboratório já vêm tudo arrumado de lá. É jogado e lá aceita, tem que aceitar é dessa forma. Porque eu digo isto? Em vista da minha escola Café Filho a qual nós sentamos e definimos o que vai ser comprado. [...] É definido e decidido em reuniões pelos segmentos, professor, alunos, pais. Mas, aqui vem da direção do IFESP para a direção do Kennedy e é tomado a decisões entre eles. Nós só vimos o resultado final que é assinar o que foi feito, isso para mim não é conselho, na minha concepção não é conselho, me desculpa a sinceridade mais uma vez (REPRESENTANTES DOS PAIS 1, 2011).

Nos relatos, os representantes mostram que as discussões são conduzidas por um grupo específico. Por isso, os sujeitos não percebem o processo decisório como um debate político que pode congrega os anseios dos diversos segmentos representativos oriundos na escola. Trata-se da necessidade do reconhecimento do Conselho de Escola como órgão mediador e conciliador dos anseios dos diversos segmentos da comunidade escolar (RISCAL, 2010). No entanto, o que se verifica é uma imponente censura (BOURDIEU, 2008) tanto por parte dos que se propõem a falar quanto dos que impedem, de maneira sutil, a concretude de diversas deliberações.

Com percepção diferenciada, a representante dos funcionários (2011) trata do processo decisório:

[...] É dentro do Conselho elas são tomadas coletivamente, dentro da reunião. E eu fico eu sou muito vigilante, como eu já falei eu fico muito vigilante a isso, se foi decidido é para ser cumprida. A não ser que seja novamente reunido os membros pra que isso seja desfeito. Inclusive com a data de reunião. Eu também bato muito nisso. Se você decidiu que vai ser na última quarta-feira, para você mudar você vai ter que reunir para todo mundo acatar aquela decisão. É uma coisa bem muito simples, mas que foi decidido coletivamente. Então, para desfazer tem que reunir novamente para ser decidido coletivamente novamente (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

A fala acima evidencia que as decisões são tomadas coletivamente, no entanto determinados segmentos não citados pela representante procuram subverter o processo decisório. São notórias as tentativas de modificar as decisões do grupo, fazendo-se necessária uma intensa defesa da funcionária para concretizar efetivamente, a deliberação

alcançada no coletivo. A principal preocupação para refutar uma organização colegiada é que seja caracterizada como um órgão pseudogestor (RISCAL, 2010).

A representante dos pais 2 (2011) mostra, em sua percepção, como ocorre o processo decisório:

Claro quando você defende uma ideia, quando você lança os argumentos todos os membros ficam atentos aquelas questões junto aquilo que você pensa e daí é colocado em votação. É claro que se eu disser a você que, por exemplo, um membro do Conselho não tem poder de persuasão, eu vou está mentindo. Porque tem, isso acontece! Isso eu digo que isso é até natural, porque muitas vezes, por exemplo, isso é não grupo de você com professor, não grupo de você com aluno, você tem aquela questão para ser resolvida e você coloca seus pensamentos, aquele seu argumento é tão forte é tão convincente que você acaba persuadindo aquela pessoa a aderir aquela sua ideia. Isso ai acontece, não como uma forma de manipular, não como uma forma assim intencional. [...] Não é assim! Existe aquelas pessoas que tem aquele argumento forte, aquele poder de convencer e que as pessoas ficam a vontade e por essas e por outras razões acaba votando e até aderindo, defendendo aquela idéia. Mas assim, como sempre são questões voltadas para o bem da escola. Então não existe assim: *não fulano tem aquele poder de manipular para que as coisas aconteçam de um jeito porque vai beneficiar ela*. Não! Vai beneficiar a escola (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011)

As questões são lançadas e o grupo, apenas, ratifica ou não as proposições indicadas pela gestão da escola. Por parte da representante dos pais 2, ocorre o reconhecimento de que os sujeitos possuem posições privilegiadas (BOURIDEU, 2008) de acordo com as estratégias que utilizam na seleção do discurso para a obtenção do alcance de uma proposição.

Os representantes dos alunos demonstram sua concepção sobre o processo decisório: “Passava por todas as pessoas que estava no conselho, que estava naquela hora, aí passava lá, *você concorda? Você quer mudar alguma coisa?* Perguntava para todas as opiniões para todos” (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011). “A [presidente] ou a [gestora da escola] perguntava para gente. Para vê se a gente concordava. Se todos concordassem com aquela coisa que eles estavam perguntando tudo ok” (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011). Ambos mostram que o processo decisório era conduzido por determinados representantes. Nessa perspectiva, conforme o relato da representante dos professores, as decisões possuem encaminhamentos já expressos por determinados membros representados, particularmente pela gestora da escola e pela presidente; os demais, muitas vezes, apenas

concordam com as indicações já evidenciadas. Ao refletir sobre a ilusão de decisões coletivas no interior do Conselho, Riscal (2010, p. 32) afirma:

[...] embora as relações tenham a aparência de paritárias, dificilmente o são, e porque se tende a reproduzir no interior do colegiado a racionalidade organizatória tradicional segundo a qual alguém deve assumir o controle e a liderança. Cria-se uma ilusão de decisão coletiva, embora se mantenha, de forma velada, a diferença entre dirigentes e dirigidos.

De acordo com as falas evidenciadas, tem-se um necessário cuidado em analisar as ações do Conselho de Escola na condução do processo decisório; é possível existir um órgão pseudogestor, em que as posições parecem ser paritárias, no entanto determinados sujeitos possuem lugar privilegiado nos encaminhamentos dados às decisões coletivas. Nesse caso, as estratégias de discurso utilizadas pelos representantes do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy não retratam os anseios dos segmentos a que pertencem. Os relatos mostram, pois, intensas limitações dos representantes para captar as proposições coletivas de seu segmento. As falas dos entrevistados, ainda, revelam que os segmentos do Conselho de Escola possuem posição privilegiada, alguns (presidente e gestora) tendo melhor colocação no direito que exerce, particularmente o poder da fala (argumentação) no processo decisório. Portanto, conclui-se que o órgão colegiado (Conselho de Escola) ainda vivencia um modelo de gestão embasado em perspectivas burocráticas e gerencialistas que primam, contraditoriamente, pelo poder decisório e pela responsabilização dos beneficiários na condução da organização escolar.

5.3 Ações articuladas no Conselho de Escola: a tomada de posição dos representantes nas relações de poder vivenciadas no processo decisório

Com o intuito de compreender a natureza da representatividade dos conselheiros, procurou-se perceber como eles articulam os anseios dos segmentos que representam, bem como divulgam as decisões oriundas das reuniões. Sobre a articulação entre os pares visando à culminância e divulgação do processo decisório, a presidente 1 (2011) e a gestora (2011) afirmam:

Normalmente assim quando a gente tem uma reunião e a pauta é colocada. Eu procuro colocar em tópicos. Eu digo: *gente olha ontem houve reunião do conselho foi tratado disso e isso, ficou decidido isso*. Coloco em linhas gerais até porque a gente tem um tempo muito pouco então não dá tempo. É o grande desafio é o tempo dentro da escola. Porque, são muitas ações e pouco tempo para desenvolver. Então, a gente tenta sentar rápido e já vai informando e tem aquelas pessoas que são mais apressadas. Já diz: *sobre aquela questão tal e tal o que foi que ficou dito isso e isso*. Então, a gente já vai colocando, mas eu reconheço que ainda era preciso essa informação. Ela chegar de uma forma mais intensa. É tanto que a gente já colocava até a necessidade de fazer um jornalzinho aqui dentro da escola para que essas coisas que são discutidas elas chegassem mais rápido. Mas é algo que ainda não está morto. [...] Então, deve haver, mas raramente porque não tem como. (PRESIDENTE 1, 2011).

Normalmente essa divulgação é feita diariamente e no horário de intervalo, quando os professores se reúnem na sala dos professores. É feita toda uma divulgação e nos murais da escola também. [...] Do que é deliberado, nas reuniões de assembleia com os pais também, nas assembleias maiores. [...] No interior da escola, dentro da própria escola eles se articulam, conversam o que eles acham prioridade, elegem as prioridades mais importantes e às vezes até antes da reunião eles já sabem que vão tomar aquela decisão no Conselho. Assim, o funcionário ele é muito ligado à direção da escola. É membro do conselho, mais é muito ligado assim, que decisão tomar e eles me consultam. [...] Eles sempre fazem a consulta. Há essa articulação (GESTORA, 2011).

Na exposição da presidente 1 (2011), observa-se que a divulgação das decisões ocorre de maneira rápida e pouco sistematizada, inclusive reconhece a necessidade da utilização de um meio de comunicação (jornalzinho) para divulgação das deliberações do Conselho. Ainda expõe a tímida possibilidade de articulação entre os membros (justificada pela falta de tempo) para a culminância de decisões coletivas. Vale salientar que a articulação e a percepção dos representantes que estão inseridos no processo decisório são essenciais para a captação dos interesses dos segmentos no interior do Conselho.

Na realidade específica de atuação dos representantes no Conselho, há, raramente, momentos de articulação entre os pares para prepará-los ao processo decisório, limitando a característica essencial dos conselheiros em assumirem o papel de porta-voz dos segmentos específicos da comunidade escolar que lhe creditaram confiança (BOURDIEU, 2007). De modo particular, a gestora cita que a divulgação das decisões se dá por meio do mural da escola e assembleias, o que não foi explicitado pela presidente. Expõe, de maneira vaga, os momentos em que os representantes procuram captar os anseios de seu segmento. No

entanto, é contraditório à gestora citar a necessidade de outras representatividades, como por exemplo, os funcionários consultarem sua percepção sobre determinada decisão, não se centrando nas proposições do segmento que representam. Certamente, os representantes têm a necessidade de perceber a aprovação da gestora sobre determinadas deliberações que serão sugeridas, evidenciando a relação de poder hierarquizada ainda vivenciada na gestão da escola.

A representante dos professores e funcionários destacam a fragilidade na integração dos pais na defesa da posição de sua representatividade no Conselho.

Isso eu não sei lhe responder. Inclusive tem um pai que ele é membro do conselho. Eu acho que por falta de conhecimento dele, do que é o conselho, da importância que o conselho tem. Ele pouco frequenta as reuniões. E é porque ele diz que a voz dele não tem vez. [...] É ele deixou de participar do Conselho. [...] Olhe essa articulação não existe. (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

Essa, essa, divulgação entre os pais, eu não vejo. Entre os alunos também não. Os alunos, se eles fazem, é assim com o coleguinha mais próximo e não com a turma. [...] Já com os professores não, é feito na hora do lanche dos professores, que estão todos reunidos, e se divulgam o que foi decidido, tanto para funcionário quanto para professor. Agora na parte de pais e alunos é que eu acho falha. [...] Não, não, não, há não articulação (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

No relato da representante dos professores (2011), evidencia-se uma intensa preocupação com a ausência do representante dos pais. Justifica, ainda, a ausência do pai nas reuniões devido a diversos motivos e destaca que ele, certamente, se sentia à margem das discussões, pois suas proposições não eram atendidas. A representante dos professores (2011) indica que as relações de poder vivenciadas na tomada de posição do pai no interior do Conselho possui influência de dois instrumentos: o saber e as estratégias de discursos (FOUCAULT, 2009b). Esses instrumentos talvez não tenham sido considerados por parte desse representante para garantir seu direito de assumir um espaço de igualdade em relação a determinados integrantes, abrindo mão de sua presença nas reuniões. Em momento anterior, o pai referenciado expressa, em sua entrevista, um descontentamento com o processo de deliberação articulado no Conselho. Devido a censuras (BOURDIEU, 2008) sofridas em sua fala por determinados representantes, preferiu ausentar-se das reuniões. Diante disso, constata-se a nítida fragilidade em relação às possíveis articulações para o processo

decisório no que concerne ao segmento dos pais. Isso foi novamente ratificado pela fala da representante dos funcionários que ainda demonstra intensas fragilidades na representatividade dos alunos. Werle (2003), ao pesquisar o poder dos pais nos Conselhos de Escola, expõe a necessidade de ultrapassar as fragilidades da representatividade desse segmento.

[...] Esta não-participação dos pais somente seria ultrapassada se o Conselho, em seu conjunto de participantes, considerasse ausências, silenciamentos e dificuldades de comunicação entre representantes e representados não como um problema de indivíduos, mas sim como uma problemática da escola e do Conselho em sua totalidade (WERLE, 2003, p. 131).

Nos enunciados abaixo dos representantes dos pais 1 e 2 (2011), é válido destacar elementos contraditórios sobre a articulação entre esses conselheiros:

Não isso nunca aconteceu. Eu conheci pessoal do Conselho na hora da reunião, no auditório do IFESP. Foi quando eu conheci as pessoas. [...] Existe nas paradas de ônibus, dentro dos ônibus, na porta da escola. Eu converso com muitos, por que a greve foi parar dessa forma? Fora! Dentro da escola não, dentro do conselho não (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

O que ainda deixa a desejar que eu mesma coloquei para você anteriormente é de um trabalho mais intenso. Intensificado com o segmento pais. Até por muitas vezes a questão de não ter informação em determinadas questões voltadas à educação. Então, nesse ponto se tem que fortalecer isso, mas com os outros segmentos existe uma boa interação. Eles sabem quem os representam, como os representa. Existe um repasse, uma exposição oral do que é feito, do que vai ser levado para o Conselho. O que se tem a colocar como ponto importante para ser discutido para ser votado em relação aos recursos que chega à escola. Tudo isso aí tem uma boa interação. [...] Existe a gente conversa até porque a maioria dos segmentos como eu disse a você estão dentro da escola. Então, no dia a dia se conversa e quando tem justamente reuniões que já tem essa pauta pré-construída. Então, a gente também tece conversas em torno do que vai ser discutido na reunião (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

O representante dos pais 1 demonstra uma tímida articulação entre o segmento dos pais, justificando-a por falta de mobilidade da própria escola para propiciar vivências de

articulação entre os pares do Conselho de Escola. Certamente, a falta de encaminhamento e a implementação do Conselho podem justificar “[...] a pouca intervenção dos pais que, provavelmente, sentiam-se acanhados e pouco seguros para argumentar com fluidez no Conselho [...]” (WERLE, 2003, p. 129). O relato da representante dos pais 2 mostra que o envolvimento no Conselho se configura de maneira significativa com integrantes pertencentes diretamente à comunidade interna da escola, dentre os quais funcionários e professores. De maneira contraditória, parece que o segmento dos pais tem suas fragilidades pelo fato de esse ser representante direto da comunidade escolar externa ou mesmo por pouco entender de educação. No relato da representante, o envolvimento somente será mais bem concretizado quando se configurar por membros pertencentes à tutela da instituição educativa. Isso demonstra a tomada de posição privilegiada (BOURDIEU, 1996) de determinados sujeitos na escola devido a sua maior possibilidade de articulação com seus pares.

No que concerne à divulgação das deliberações do Conselho, não são nítidos os momentos sistematizados quando ocorrem as exposições orais de divulgação das ações deliberadas nas reuniões. Torna-se evidente, na fala da representante dos pais 2 (2011), seu não pertencimento ao segmento ao qual está inserida no Conselho. Parece estar falando de um outro segmento, quando não utiliza expressões que a incluísse na representatividade dos pais. Essa falta de articulação dos segmentos, de maneira geral, compromete o sentido de unidade que deveria constituir o Conselho na busca incessante de interesses coletivos. O que se constata, claramente, é a ausência de articulação dos membros evidente na falta de mecanismos que propiciem uma identidade e unidade do Conselho na congregação de interesses coletivos de diversos segmentos. Essa ausência de mecanismos que promovam a articulação entre os sujeitos pode promover uma fragmentação de interesses coletivos e propagação de interesses adversos. Bourdieu (2008) expressa a necessidade de serem instituídos, nas representatividades, mecanismos de identidade e de unidade no grupo.

O móvel de todas as lutas é o poder de impor uma visão de mundo social através dos princípios de di-visão que, tão logo se impõem ao conjunto de um grupo, estabelecem o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade da unidade e da identidade do grupo (BOURDIEU, 2008, p. 108).

Nos comentários dos representantes dos alunos 1 e 2 (2011), encontram-se afirmativas, tais como:

Não. Falava nada não. Mais teve uma que eu não falei, mais fui discretamente, que foi a festa do São João, que eles perguntaram para gente o que a gente queria? Eu falei assim: *vários brinquedos*. Aí eu fui perguntar as opiniões dos alunos, mas sem eles perceberem que ia ter a festa. [...] É porque eu acho alguma parte do meu papel é trazer as opiniões dos meus colegas para dentro do Conselho, para gente discutir (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011).

Depois das reuniões, eles ficavam conversando e a gente escutando. Os meninos pedindo trave, calça, piscina, mas a única coisa que eles colocaram foi a quadra com as traves. [...] Nem tudo podia falar, porque às vezes era surpresa, pois se falasse o que ia acontecer e não acontecesse eles ficariam chateados (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011).

A fala espontânea dos alunos demonstra a tímida articulação com seus pares, visto que somente ocorre quando são acionados por uma necessidade da gestão escolar em conhecer os seus anseios em questões pontuais como, por exemplo, uma festividade. Mesmo assim, expressam tentativas de revelar, no interior do Conselho, os interesses coletivos dos segmentos que representam. No caso dos alunos, a falta de compreensão mais ampla do que seja o processo de representatividade de seu segmento, no Conselho são impostos limites na articulação com seus pares, bem como a busca de concretização dos interesses coletivos. Mesmo que o conhecimento não seja, por si só, considerado como poder (FOUCAULT, 2009a), pode ser utilizado como recurso para a seleção das melhores estratégias de discurso.

No sentido de compreender os processos de gestão da escola pesquisada, os entrevistados foram questionados sobre a relação da escola com o Instituto de Formação Superior Presidente Kennedy, e, ainda como repercute a indicação do gestor. O intuito é perceber as peculiaridades da organização da Escola em relação às demais escolas do Estado onde existem eleições diretas para diretores prescritas pela Lei nº 209/2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005a), instituindo o processo eleitoral por meio de seu Capítulo III. Vale salientar que a presidente do Conselho preferiu não responder a essas questões alegando evitar constrangimento aos representantes da gestão tanto da Escola quanto do Ifesp. Talvez a ausência de resposta seja relacionada ao temor de expor as discordâncias na interação entre a gestão da escola e a gestão do Ifesp.

O depoimento emitido abaixo pela gestora demonstra uma significativa interação entre as duas instituições:

No meu entendimento muito, eu acho que assim bem, há uma interação, há uma articulação bem presente na escola é tanto que para estreitar mais essa relação é bem claro e está na lei. Na legalidade e para dirigir essa escola tem que ser um professor formador. Então, isso torna a escola cada vez mais, o Instituto bem presente na Escola Estadual Presidente Kennedy. Porque para dirigir essa escola a lei determina que seja um professor formador (GESTORA, 2011).

A gestora limita a interação entre as instituições somente pelo processo de indicação para ocupar o cargo de direção, expondo, de maneira restrita, as contribuições dadas reciprocamente. Percebe-se a relevância atribuída ao poder institucionalizado (FOUCAULT, 2009b) que impõe a ordem do discurso da gestora em defesa da interação dada por meio da indicação de seu mandato que vem se perpetuando ao longo dos anos (desde 2005). Com depoimento diferenciado, a representante dos professores percebe, de maneira distante, a interação entre a Escola Laboratório e o Ifesp.

Olhe há uma distancia nessa relação. É só quando a escola solicita é que a gestão do terceiro grau do Ensino Superior é que vem aqui. Eu acho que por falta de tempo. Não sei! Acho até que falta planejamento de ações. Isso deveria está inserido na ação pedagógica, no planejamento de início de ano. De uma articulação entre o Ensino Superior e o Ensino Fundamental. [...] Mas ultimamente estão revendo esse problema. [...] Já está começando a haver essa integração, na parte pedagógica. Porque a escola ela é uma só. Então ela tem é que trabalhar integrada. Então, já estão revendo essa questão, de tanto a gente bater em cima disso (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

Ao comparar o depoimento da gestora e da representante dos professores pode-se dizer que a primeira resume a articulação entre as instituições por meio da indicação da gestão da escola enquanto que a segunda expressa tímidas interações, indicando ainda a ausência do Ifesp em questões pedagógicas. A contradição dos discursos mostra que a indicação da gestão da escola é justificada pela maior interação entre as instituições educativas particularmente em questões pedagógicas, no entanto, apenas, serve a uma formalidade burocrática entre as instituições. Os discursos se reportam, de maneira restrita,

às diversas possibilidades de integração entre as instituições o que esvazia a justificativa de indicação da gestão da escola.

A representante dos funcionários (2011) julga interessante a articulação entre as instituições:

É uma relação muito boa, de amizade, de respeito, e de sugestões, de discussão. É uma relação muito boa entre o Instituto e a escola. [...] É nós organizamos aqui, a escola, e o que foge da nossa, do nosso poder de decisão, é que é levado para lá, para o Instituto. Mas, geralmente é feito tudo aqui na escola mesmo. Quando é uma coisa mais grave é que é levado para lá. [...] O pai que perturba aqui na escola e que nós falamos com ele, foi para Conselho, e tudo, e ele permaneceu, e depois ele fez uma maldade com o filho. E a gente teve que levar para que o Instituto também o chamasse para que fossem tomadas as providências.

O enunciado da representante dos funcionários mostra que a integração entre as instituições ocorre de maneira pontual quando a escola necessita de orientações em casos de não encontrar solução para uma problemática. Observa-se que, em determinadas circunstâncias, a escola sente restrições em seu poder de decisão, recorrendo às soluções que podem ser emanadas do Ifesp. Por isso, teóricos emanam diversas críticas no que concerne à indicação de gestores (LÜCK, 2008, 2010; PARO, 2000; DOURADO, 2008), já que são atreladas, ao longo da história, a práticas autoritárias exercidas para manutenção do poder em determinados grupos favoráveis ao clientelismo³³. Dourado (2008, p. 83) explica: “[...] a livre indicação dos diretores pelos poderes públicos se configurava como a que mais coadunava e contemplava as formas mais usuais de clientelismo”.

Nos trechos transcritos abaixo, pode-se ainda perceber as contradições entre os discursos dos representantes dos pais 1 e 2 (2011) sobre a integração entre as instituições:

Porque a diretora do IFESP que era diretora, ela quem indica a pessoa para lá, quer dizer, existe um grande grupo que domina isso aí é o que acontece. Assim, por exemplo, se eu precisar hoje fazer uma visita lá, eu tenho que argumentar com ‘n’ pessoas e passar por uma burocracia que isso não

³³ Vale salientar que o clientelismo é um conceito atrelado ao favoritismo e paternalismo, tendo, ao longo dos anos, embasado as relações políticas no Brasil. Para aprofundamento dos estudos, consultar Faoro (1975), Matta (1979), Holanda (1973), dentre outros. Nota-se, nos estudos, que o clientelismo está vinculado à dimensão afetiva, conduzindo as relações de poder hierarquizadas presente nas instituições políticas brasileiras. Apesar da importância das reflexões sobre clientelismo, não será aprofundado, neste trabalho, pois fugiria da perspectiva inicial apontada para análise do objeto de estudo da tese.

poderia existir. Mas, eu acho que isso também é uma utopia a interação (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

Eu vejo assim que no papel o Kennedy está vinculado ao Instituto, mas que não existe assim uma interação no sentido literal daquela ajuda recíproca, daquela interação. A gente percebe que ainda falta isso. Falta o Instituto Kennedy se aproximar mais. [...] A gestão da escola não se sente autônoma, no sentido de resolver sozinha, questões principalmente voltadas para o financeiro. A escola aqui sempre está dependendo da gestão do Presidente Kennedy. [...] Não tenho esse conhecimento de com é que funciona. Mas, o que eu percebo é que a direção aqui da escola sempre em questões principalmente financeiras, está, vamos dizer, submissa à gestão do Instituto (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

O representante dos pais 1 trata a indicação com uma possibilidade de clientelismo entre as instituições, baseada em relações favorecedoras aos que assumem o cargo de gestão, pertencentes a grupo classificado como dominantes. A representante dos pais 2 percebe a ausência de uma integração significativa para o alcance da autonomia da escola, certamente, pelo fato de a gestão ser indicada e estar atrelada, administrativamente, ao Ifesp o que provoca uma dependência, inclusive revelada na indicação ao cargo de gestor. Apesar de não citar a indicação como elemento da integração ou mesmo desintegração da autonomia da escola, pode-se verificar impasses na relação entre as instituições. Isso é notório quando se observa conforme prescrito no Estatuto do Caixa Escolar, essa dependência no que concerne às autorizações financeiras, particularmente da gestão do Ifesp para a utilização dos recursos da Escola.

A escola possui uma liberdade cada vez mais restrita, pois, além de atender às prescrições normativas do Estado por meio da Secretaria de Educação ainda necessita seguir as proposições relevadas ou camufladas pelo IFESP. Mostra-se a intensificação do poder hierárquico na relação entre as instituições, certamente, com poucas possibilidades de mobilização do Conselho de Escola, pois existem prescrições normativas que impõem um modelo de organização escolar contrária à perspectiva de gestão democrática. A Escola Laboratório vivencia-se uma autonomia relativa, pois o IFESP, além da Secretaria de Educação (órgão em nível local representante do Estado), exige que a escola preste conta de suas ações ou, mesmo, consulte esses órgãos considerados externos. Para Cabral Neto e Sousa (2008, p. 64-65): “Nesse modelo de autonomia, ocorre uma descentralização de tarefas e atribuições, mas não do poder”.

Nas análises das falas, ainda se faz necessário verificar como os entrevistados percebem a perpetuação da gestão ao longo dos anos. Nessa perspectiva, ainda é possível

identificar a repercussão dessa perpetuação para a concretização do processo decisório. Segundo a gestora (2011), a indicação não interfere no processo decisório, como se observa em seu enunciado:

Não eu não acredito que por ser uma indicação, começa pelo Instituto Kennedy que é indicado. Apesar de ser uma autarquia, mas a indicação é feita pelo governo do Estado. Mas, houve até um fato que merece ser colocado que a secretaria de educação ela ouviu os professores na questão da permanência da direção e foi bastante significativo assim de ouvir, que você poderia dizer: *mas não é interessante que haja uma eleição?* Claro que sempre é interessante à gestão democrática que se realize as eleições para concretizar a democratização. Mas, se você perguntando a indicação da gestão da escola compromete os processos decisórios? Não acredito. Agora isso também depende desse gestor dele ter uma mente aberta participativa que ele articule bem com toda a equipe (GESTORA, 2011)

A gestora (2011) não confere problemas a sua indicação, mesmo reconhecendo a importância das eleições diretas para diretores. Ainda afirma que sua indicação é legitimada pela comunidade escolar, não interferindo no processo decisório. Essa legitimidade pode ser verificada na análise da ata registrada no dia 14/09/2006 (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2006). Vale lembrar que essa reunião foi conduzida pelo Diretor do IFESP, apresentando argumentações a favor da indicação do gestor da Escola Laboratório. Apesar disso, ficou decidido que a indicação do gestor da Escola Laboratório vigoraria, pelo menos, nos anos de 2006 e 2007. Após essa reunião, não houve discussões no Conselho sobre esse processo de indicação da gestão da Escola Laboratório.

A gestora da escola ainda admite que a indicação depende da condução dada pelo gestor no sentido de articular os representantes em processos participativos, conduzindo-os ao alcance da gestão democrática. No entanto, é interessante considerar que a indicação fornece subsídios perigosos, pois sujeitos (posteriores gestores) podem não ter disponibilidade subjetiva para gerir em favor do coletivo, tendo, como foco, apenas comodidades particulares. A eleição direta para diretores surge como uma das premissas básicas para a democratização das relações em contraposição às estruturas do poder hierarquizantes, historicamente, instituída na escola pública (DOURADO, 2008), apesar de se reconhecer que isso não garante a concretização da gestão democrática. Paro (2000) aponta os perigos dispostos à indicação da gestão.

A nomeação pura e simples pode dar-se ou com a exigência prévia de qualificação específica e um mínimo de experiência, ou por questões político-clientelistas ou uma combinação dos dois critérios. De qualquer forma, ela encerra sempre um alto grau de subjetividade, propiciando um sem-número de injustiças e irregularidades, já que não existe critério objetivo, controlável pela população, que, além de garantir o respeito aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, possa também evitar o favorecimento ilícito de pessoas, ferindo o princípio da igualdade de oportunidades de acesso ao cargo por parte dos candidatos. Por esses motivos, a nomeação para o cargo de diretor de escola é, com razão, condenada por todos aqueles interessados na boa gestão da escola pública. (PARO, 2000, p. 109).

A análise da representante dos professores diverge da gestora, uma vez que deixa clara a necessidade de mudança da gestão, colocando-se contrária ao processo de indicação da gestão.

Prejudica. Eu acho que o diretor ele deveria ser eleito pela comunidade. Prejudica porque é um cargo político. E sendo eleito pela comunidade. A comunidade tem o direito de escolher aquela pessoa que se adapta ao ambiente da escola, ao trabalho que a escola pretende desenvolver. [...] É diferente de uma indicação política que só tem interesse no seu cargo, no seu salário. [...] Com relação à parte pedagógica eu vejo assim que precisa mais. Precisa se rever essa questão. Colocar pessoas que entendam da parte pedagógica, Porque ultimamente as coisas estão desarticuladas. Cada um trabalha ao seu modo sem o colega saber o que o outro está trabalhando. Haver planejamento. Há tem aquela questão da falta de tempo e espaço para o professor na escola. Então, tem que se articular alguma coisa para que haja esse espaço e esse tempo para o professor planejar e se integrar na sala de leitura, sala de vídeo, sala de informática. Porque fica aquela coisa solta. E isso daí parte muito de organização de planejamento mesmo da gestão e colocar pessoas que tenha competência no pedagógico (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

O depoimento exposto demonstra a necessidade de a escola refletir sobre o processo de indicação da gestão, pois se nota que existem problemáticas vivenciadas ao longo do período (desde 2005) de atuação da gestora. Diferentemente do discurso da gestora, a representante dos professores reconhece alguns impasses relacionados ao processo de indicação. Demonstra que a indicação não responde às demandas exigidas à escola, particularmente em questões pedagógicas. Apresenta a implicação histórica em que a indicação promove a comodidade de interesses particulares e clientelistas (PARO, 2011).

Os comentários da entrevistada inferem ainda sobre a diversidade de responsabilidades dada ao gestor. No entanto, é necessário refletir se o processo de eleição solucionará a problemática da atuação do gestor no contexto escolar. Sabe-se que a concretude de atuação do gestor na escola pública pode ser deturpada por concepções gerencialistas impostas que exigiu a eminência de uma *gestão centrada na escola* (BARROSO, 2005), exigindo do gestor o domínio não, apenas, das dimensões administrativo-financeiras. Trata-se de uma lógica em que a responsabilização representa o princípio central a ser considerado para justificar as demandas exigidas ao gestor escolar, bem como à comunidade. O discurso da representante dos professores alerta para a necessidade de compreender a repercussão dos processos de escolha do gestor, pois interfere nas mediações dadas à organização escolar e aos processos decisórios em questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

No que concerne à indicação da gestão, os representantes dos pais têm argumentações divergentes:

Compromete muito, só compromete. Porque seu objetivo é para a comunidade ou para você? O seu caminhar na sua promoção. Tem que ver a escola como um todo, tem coisas boas que acontece dentro da escola com certeza mais devido a alguns professores que tem o compromisso particular com a educação como uma [professora], como as professoras do meu [filho]. Do primeiro momento, tem uma do quinto ano aqui, uma professora que eu não sei o nome dela, é do quinto ano. Excelente! Aquela ali é professora! [...] Eu acho que aquela menina poderia ser uma diretora indicada nessa escola. Não sei nem nome dela, mas se houvesse eleições. [...] Não esses arrumadinhos. Não faz que faz e não acontece nada. Por isso que tem um compromisso muito sério. Essa perpetuação que vai levando a comunidade. Quer dizer, levando o seu trabalho com a barriga e virá uma bola de neve (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

Assim depende, ontem a gente estava discutindo isso, existe escolas ai que tiveram as eleições e nem por isso elas tem no seu trabalho, tem como base o diálogo entendeu que busque a participação do aluno. Então, assim, tem escolas que teve eleição e que a gestão não é nada democrática, nem se quer procura ser. [...] Sim precisa, mas a gente vê uma direção aberta que procura assim negociar. Tem certos momentos, que até, é isso mas ai começa a discussão, ai repensa, *não, não é dessa forma* a gente tem que seguir junto. [...] Então, eu vejo essa abertura apesar de não ter tido assim eleição, de ser por indicação. Porque, assim, antes quando era uma indicação que era feita pelas autoridades, pelos governantes, muitas vezes se mandava para as escolas pessoas que não tinham conhecimento naquela área e ai a gente sofria. [...] Não eu estou falando no caso especifico daqui. [...] Não porque, aqui não, por ser uma pessoa da área, por ser uma pessoa que não foi uma indicação. Porque a pessoa é um professor formador do instituto, que conhece toda a realidade do instituto e essa pessoa ela é

escolhida pelo diretor do Instituto. Então, aqui no nosso caso não tem comprometido, mas é obvio que, assim se você for generalizar, tem que ser por eleição [...] É claro que sempre vai prevalecer em geral é a questão das eleições, mas como aqui a gente está não a questão de indicação que já vem há alguns anos, é claro que vem dando certo, de repente não sei, depois pode até ser que indique outra pessoa e não de certo, mas no momento (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

No primeiro depoimento, observa-se que o pai defende a eleição, já que considera a indicação como conservação de interesses particulares à revelia dos interesses coletivos da comunidade escolar. Além disso, avalia que o cargo de gestor poderia ser ocupado por diversos representantes pertencentes à escola (inclusive cita nomes de professoras), justificando a relevância atribuída à eleição por diversos autores (PARO, 2000, 2001, 2011; DOURADO, 2008). As críticas elencadas pelo pai ratificam as proposições de diversos estudos sobre a relevância das eleições diretas para diretores mesmo com as fragilidades eminentes no processo de escolha.

No extenso depoimento da representante dos pais, torna-se notória a defesa do processo de indicação ao cargo de gestão na realidade específica da escola. Certamente, essa intensa defesa é por estar incluída na equipe gestora, já que assume a função de coordenadora-pedagógica, possuindo uma visão diferenciada em relação ao outro pai entrevistado. A representante dos pais 2 apresenta tomada de posição (BOURDIEU, 1996) diversa devido à sua colocação no campo do processo decisório. Mesmo relatando as dificuldades da indicação, historicamente vivenciadas na escola pública, evidencia que não existem problemas na realidade específica, pois a gestora conduz, democraticamente, o processo decisório. No entanto, não considera a indicação um mecanismo que promove a exclusão de sujeitos da comunidade escolar à oportunidade de acesso ao cargo. Como afirma Paro (2008, p. 84) “Não queremos, todavia, imputar à eleição, por si só, a garantia de democratização da gestão, mas referendar essa tese enquanto instrumento para o exercício democrático”. Defende-se a perspectiva da eleição mesmo sabendo que não garante a democratização da gestão. Ou seja, a eleição não define o tipo de gestão que será conduzida, no entanto, certamente, interfere no seu transcurso.

De acordo com os relatos, fica claro que o processo de escolha da gestão da escola implica aprovações e críticas. Torna-se evidente o desejo de alguns representantes da escola em promover modificações no que concerne à condução do processo para ocupação do cargo de gestão. Certamente, a indicação da gestão mesmo que, de maneira velada, induz limitações no processo de democratização das relações na escola pesquisada. A condução da

gestão na escola pesquisada pode, em muitos casos, permitir a abertura, no entanto os vícios históricos da indicação possuem intensas raízes que não coadunam com a gestão democrática. Mesmo com a legitimidade da indicação do gestor da Escola Laboratório registrada em ata (datada no dia 14/09/2006) (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2006), as entrevistas mostram que os segmentos do Conselho de Escola desejam a realização da eleição para a escolha desse gestor, inclusive criticando o processo de escolha atual.

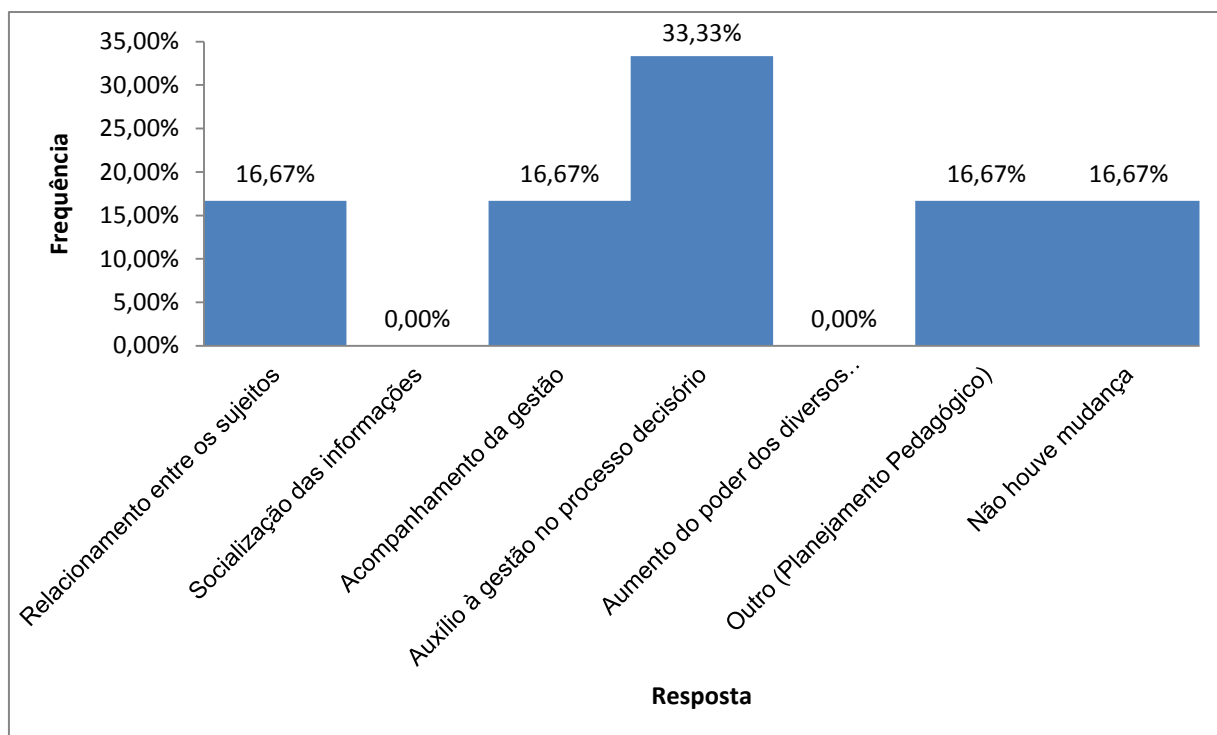
Em síntese, os relatos comprovam que os sujeitos entrevistados reconhecem seu poder de decisão, no entanto pouco vinculam ao segmento representativo ao qual simbolizam no Conselho. Forças silenciosas de poder nas ações do Conselho ainda induzem o maior poder de decisão nos sujeitos que possuem um capital simbólico acumulado, particularmente vinculado a sua posição na escola de uma maneira mais ampla, como é o caso dos envolvidos na gestão da escola. Os sujeitos envolvidos na gestão da escola mostram-se em posição privilegiada em relação aos demais, particularmente quando se trata da orientação dos debates nas reuniões. Por isso, alguns representantes preferem ausentar-se das reuniões (representante dos pais 1) ou mesmo calar-se (representante dos professores) no transcurso do processo decisório. No entanto, essas ausências linguísticas e presenciais não permitem aos determinados sujeitos a tomarem posição no processo decisório, prejudicando a representação dos anseios dos segmentos presentes na escola. É necessário que os sujeitos envolvam-se mais nas deliberações, selecionando estratégias de discursos que garantam os anseios dos segmentos que representam. Urge uma melhor articulação entre os próprios pares do Conselho com reconhecimento de seu poder de deliberação, demonstrando o posicionamento coletivo de seu segmento e não de sua representatividade individual.

5.4 Poder de decisão dos conselheiros: contribuições e dificuldades

Visando compreender a repercussão promovida na gestão escolar após a criação do Conselho de Escola, os entrevistados foram indagados sobre as contribuições, vantagens, desvantagens e dificuldades vivenciadas na atuação dos representantes. Vale salientar que, na entrevista semiestruturada, indicou-se uma questão com caráter de múltipla escolha em que os sujeitos da pesquisa deveriam marcar a principal mudança ocorrida na organização da escola após a formação do Conselho de Escola. O intuito era indicar as contribuições dadas

em decorrência de uma nova realidade posta à escola pública após a criação do Conselho configurada em outro formato dado ao processo decisório que, anteriormente, se articulava, de maneira centralizada, e, atualmente, tem-se a oportunidade de assumir um caráter coletivo. No gráfico 2, foram elencadas as possíveis mudanças após a formação do Conselho de Escola; dentre elas, destacaram-se: a) relacionamento entre os sujeitos, b) socialização das informações, c) acompanhamento da gestão, d) auxílio à gestão no processo decisório, e) aumento do poder dos diversos representantes da escola, f) planejamento pedagógico, g) não houve mudança.

Gráfico 2: Mudanças proporcionadas com a formação do Conselho de Escola



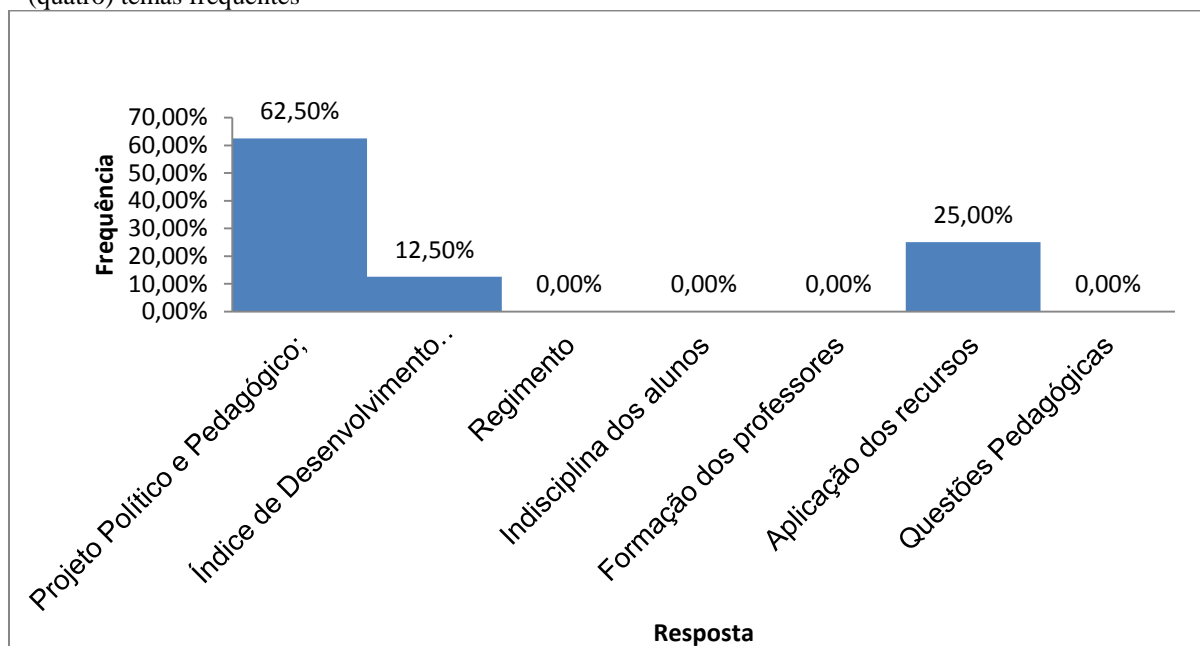
Fonte: Entrevistas com os representantes do Conselho de Escola – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

O gráfico 2 revela que 33,33% dos entrevistados indicam o auxílio à gestão no processo decisório como a principal mudança vivenciada após a atuação do Conselho. Observa-se que os entrevistados perceberam que as decisões não mais se centralizam na figura da gestão da escola. Os sujeitos pertencentes ao Conselho de Escola têm a oportunidade de demonstrar os anseios dos segmentos que representam, mesmo que ainda haja uma orientação velada verificado nos próprios relatos em questões anteriores. Outros itens elencados nas entrevistas como acompanhamento da gestão, relacionamento entre os sujeitos e outro planejamento pedagógico receberam 16,67%. Esse percentual mostra o Conselho de Escola como um órgão que promove amplas discussões sobre a organização escolar de uma maneira geral. Merece destaque a indicação do representante dos pais ao afirmar que não houve mudança após a formação do Conselho. Merece destaque, ainda, a ausência de indicação (0%) dos conselheiros no que concerne ao aumento do poder de decisão dos diversos representantes da escola. Apesar de compreender o Conselho de Escola como um órgão colegiado que promoveu uma mudança significativa na vida social da escola, ainda possui limitações relacionadas a determinado segmento representativo que não percebeu o alcance de seus anseios.

Ao considerar, ainda, as contribuições do Conselho para a melhor organização da escola, os entrevistados foram indagados acerca dos temas que mereciam maior atenção no

Conselho em ordem de prioridade. Procurou-se perceber, diante das atribuições do Conselho, quais os aspectos mais relevantes a serem discutidos. Apreciaram-se os dados por meio da elaboração de um gráfico que mostrasse os 04 (quatro) primeiros temas mais frequentes citados pelos sujeitos. Observa-se o Gráfico 3:

Gráfico 3: Temas relevantes em ordem de prioridade discutidos nas reuniões do Conselho de Escola – 04 (quatro) temas frequentes



Fonte: Entrevistas com os representantes do Conselho de Escola – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

No Gráfico 3, observa-se que o tema Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresenta um percentual de frequência em torno de 62,50%, sendo indicado como um assunto que recebe maior destaque na pauta das discussões do Conselho. Contraditoriamente, não se constata, nas atas analisadas anteriormente, uma importância tão significativa dada ao PPP (registra-se apenas na pauta do dia 29/04/2009) (RIO GRANDE DO NORTE, 2009). Os outros temas indicados como: Ideb e aplicação dos recursos possuem um percentual de frequência respectivamente de 12,5% e 25%. Contudo, nas atas de reuniões analisadas, esses temas surgem com maior frequência. Os percentuais mostram que os representantes do Conselho consideram o PPP como o tema mais relevante a ser discutido nas reuniões de acordo com as atribuições do Conselho. Porém, a realidade configura-se em situações adversas representadas pelo próprio cotidiano da escola, que, certamente, não permite que esse tema esteja em pauta nas diversas reuniões do Conselho. Nas entrevistas, foi constatado que a definição dos temas que compõem a pauta da reunião, muitas vezes, possui um caráter imediatista revestido da necessidade de decisões emergenciais. Além disso, dentre os 08

(oito) entrevistados, (05) afirmam que o Conselho não possui um plano de ação que pudesse sistematizar as ações do Conselho ao longo dos anos. Essa informação foi concretizada, pois a pesquisadora não obteve o plano, apenas o Calendário Escolar com os dias indicados da reunião do Conselho com periodicidade mensal.

No intuito de entender as possíveis repercussões da ação do Conselho para concretização da gestão democrática, os entrevistados foram indagados acerca das suas possibilidades de contribuição. Nos trechos abaixo, a presidente e a gestora esclarecem as possíveis contribuições do Conselho para a efetivação da gestão democrática:

Eu acho que tem contribuído bastante, porque as pessoas vê no Conselho Escolar aquele lugar onde você pode dizer assim: *eu não estou gostando disso*. E levo para o Conselho e ele pode sentar para discutir. Então, eu observo muito aqui na escola às vezes coisas pequenas. As meninas dizem assim: *não, mas se a gente não pode decidir vamos falar com o Conselho da escola, porque ele tem força para decidir para melhorar a escola*. Então, assim eu hoje fico até pensando em mudar o regimento da escola ou o regimento do Conselho Escolar para eu ficar por muito tempo presidente do conselho. Não pelo status. Mas, só pelo simples fato não só ficar presidente, mas ficar participando, assim por mais tempo. Porque eu acredito que funciona. Eu acredito que com o conselho escolar a escola tem mais credibilidade, porque não é a direção da escola que está falhando, mas é o Conselho que é formado por representantes de todos os segmentos da escola. Então, eu acredito muito que o conselho é fundamental dentro da escola (PRESIDENTE 1, 2011).

O que é gestão democrática? Gestão democrática são as ações que são todas compartilhadas na escola ou é só aquela eleição? [...] E hoje existe uma portaria interna dizendo que o Diretor dessa escola tem que ser um professor formador. Então, não há aquela culminância de uma eleição. Hoje tem eleição na escola é a única coisa que falta para concretizar assim na sua essência a gestão democrática na escola. É essa bendita eleição que eu sou a favor que exista e que seja escolhido. Agora se você entender que gestão democrática são todas as ações tomadas no coletivo então nós temos a gestão democrática na sua essência (GESTORA, 2011).

A presidente do Conselho avalia as ações desse colegiado como significativa para a efetivação da gestão democrática, inclusive considera que tais ações imprimem uma grande credibilidade junto à comunidade escolar. Ainda expõe sua identificação em participar do Conselho, inclusive desejando a perpetuação de seu envolvimento nas ações, no entanto exclui a possibilidade da contribuição de outros representantes que podem desejar envolver-se. Mesmo sem o amparo do Estatuto, percebe-se o desejo na perpetuação do mandato dos representantes. Nesse caso, pode-se emergir o perigo da perpetuação dos sujeitos que se

envolvem no Conselho, bem como representar um órgão de deliberação coletiva, no entanto serve, apenas, para legitimar com respaldo da comunidade decisões emanadas da equipe gestora. O Conselho precisa ser considerado em sua função consultiva, deliberativa e fiscalizadora com o intuito de ouvir os anseios da comunidade em seu sentido mais amplo, bem como representar o compartilhamento de poder em busca da democratização das relações no interior da escola (PARO, 2011). Apesar disso, a representante reconhece a relevância do Conselho para o processo de decisões coletivas.

A gestora, em seu depoimento, justifica os motivos para a não realização da eleição direta na escola pesquisada. Entende a necessidade da concretização do momento de escolha do gestor para a efetivação da gestão democrática. No entanto, assume como foco nas ações do Conselho a busca de um processo decisório coletivo para melhorar a organização da escola. De maneira velada, questiona a eleição, pois alguns sujeitos assumem a postura de restringir a gestão democrática apenas à escolha do gestor. É pertinente o questionamento da gestora, pois Dourado (2008) elenca algumas premissas básicas para a possível concretização da gestão democrática, apresentando a eleição de diretores como uma das possibilidades. Significa incluir a eleição de diretores em um contexto mais amplo de outros mecanismos que podem promover a democratização da escola pública. No contexto da escola, é notório que a eleição proporcionaria outras possibilidades de refletir sobre a gestão conduzida, bem como permitirá a oportunidade de outros representantes da comunidade escolar assumirem o cargo.

De maneira bastante temerosa e com significativas pausas, a representante dos professores analisa a relação das ações do Conselho e a culminância da gestão democrática.

Ainda não chegamos. É muito difícil uma gestão democrática. Ainda existe aquela gestão de imposição. Na maioria das vezes ela já vem imposta. E para ser democrática ainda está muito longe. [...] [risos] Por que eu digo isso? [risos]. Você não faça isso. [risos]. [...] Olha tem certas coisas que ela. Com relação à planilha, ela não é levada ao Conselho na função de cada funcionário. Nós temos aqui gente com cursos, com certos cursos que deveriam ocupar certas funções porque são habilitadas para aquela função e não sei por que elas não são e nem são levadas ao Conselho. Isso daí tem que passar por uma gestão democrática. Isso daí não é democracia (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

No momento da entrevista, procurou-se estimular, ao máximo, a resposta da representante dos professores, já que sua fala apresentou algumas pausas. Parecia está

buscando palavras para expressar o que desejava da maneira mais amena possível. Em seu discurso, não vislumbra ações concretas que expressem a busca efetiva para o alcance da gestão democrática. Encontra-se expresso, na fala da representante, o desejo em estabelecer no Conselho uma consulta para a ocupação de determinadas funções. A fala indica uma reivindicação para que sejam discutidas, no interior do Conselho, possibilidades de mudanças nas funções de professores de acordo com processos formativos vivenciados. Essa ação pode ser considerada uma crítica às indicações dadas pela gestão na definição do organograma funcional da escola que poderia ser uma deliberação colegiada nas reuniões do Conselho de Escola. Ainda mostra que o debate político desenvolvido nas reuniões tem uma orientação dada por determinados representantes, expressando, de maneira restrita, as proposições de outros do Conselho. Certamente, a representante não lança no Conselho sua reivindicação por acreditar que não será ouvida, pois, em fala anterior relata: “uma andorinha só não faz verão” (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011), indicando os conflitos oriundos de correlações de forças entre os sujeitos representativos no Conselho. Significa que prefere silenciar, internalizando a certeza da censura (BOURDIEU, 2008) de suas proposições. De acordo com Werle (2003, p. 102), os conflitos são oriundos devido a múltiplas frações que compõem esse órgão colegiado:

A comunidade escolar é diferenciada, internamente, em múltiplas frações, tanto entre pais como entre alunos, funcionários e membros do Magistério. Esta diferenciação evidencia-se nos vários níveis de participação dos professores, no pouco ou intenso envolvimento dos pais, nas falas ou silêncios de funcionários, nas agressões e conflitos entre os componentes do Conselho.

No relato abaixo, a representante dos funcionários evidencia a mudança na concepção de gestão autoritária para democrática após a constituição do Conselho.

Uma vez que nada decidido sozinho e nada decidido particularmente por ninguém. Eu acho que a contribuição do Conselho maior é essa. É que a decisão seja realmente decidido, seja feita coletivamente. Porque, você sabe que hoje em dia as pessoas têm cede de poder e são autoritárias. Existe o autoritarismo que é diferente de você ter uma autoridade. Autoritarismo e autoridade são duas coisas diferentes. Então, muitos acham que com o autoritarismo você ganha tudo. Você perde. E aqui não existe isso, sempre que existe algum problema, é reunido, é discutido, e todo mundo participa. Então, não existe essa *eu sou a autoridade máxima e vai*

ser decidido, por mim. Não existe aqui na escola isso (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

A princípio, a representante cita o Conselho como possibilidade da descentralização das decisões no sentido de refutar o uso abusivo da autoridade delegada aos gestores. Isso se deve ao fato de diversos gestores fazerem uso do autoritarismo histórico que conduzia as ações referentes à dimensão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas brasileiras (PARO, 2000). O depoimento acima ainda é revestido de uma concepção em que o Conselho reúne-se para resolver questões emergenciais quando se tem *um problema*. Para a representante debater um problema emergencial no Conselho significa o exercício da gestão democrática, pois indica a contribuição dos segmentos para deliberação das ações.

Em sua fala, a representante deveria considerar que os diversos segmentos representativos inseridos no Conselho podem instituir nas discussões seus anseios, emergindo outros elementos de discussão não elencados na pauta. Nesse caso, sente-se a ausência de um plano coletivo e consensual de ação que possa ser fruto de um exercício do diálogo entre os pares que compõem o Conselho para a compreensão da dinâmica social da escola em seu sentido amplo. Desse modo, as ações do Conselho não seriam apenas para resolução dos referidos problemas. Gutiérrez e Catani (2008, p. 71), apresentam a importância de processos interativos de comunicação para a elaboração desse plano: “Esta comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação”.

Sobre a contribuição do Conselho para efetivação da gestão democrática, os representantes dos pais apresentam depoimentos divergentes.

Gente isso não acontece, que gestão democrática é essa? Se é indicada pela direção do Ifesp. A direção do Ifesp, por sua vez, é indicada pelo governo do Estado executivo. Indica para aqui e aqui indica para lá. Não existe gestão democrática se não existe eleições, como são democráticas se não existe nem eleições? [...] Para mim isso não é gestão democrática. É até uma palavra negativa, na minha concepção de pessoa humana, de cidadão, de pedagogo, de educador e até de conselheiro. Para mim isso não deveria acontecer. Na verdade não era para está acontecendo de forma alguma (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

É. Eu afirmo porque hoje a escola ela tudo ela passa pelo conselho. Ela começou a despertar, a perceber que aquele modelo autoritário ainda

presente nesse novo modelo de sociedade já está mais do que ultrapassado. A gente precisa repensar, vê e começar a chamar os envolvidos nas questões da escola para tomar o direcionamento o rumo, para participar no processo de tomada de decisões, porque, [batidinhas da entrevistada nas próprias costas] o peso daqui sai. Você respira mais aliviado, porque é dividido com outras pessoas que fazem parte. [...] Então, hoje as ações do Conselho ainda que eu diga a você ainda que limitadas porque se precisa planejar. Precisa-se estabelecer ações e metas do conselho a longo e médio prazo. Mas, a gente, pelo o que já se faz percebe que tem melhorado. (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

Os relatos acima possuem significativas divergências. O representante dos pais 1 centraliza sua discussão, apenas, na escolha do gestor a não vivência da gestão democrática. Avalia que a indicação impede a culminância da gestão democrática. Acredita-se que a gestão democrática apenas não se resume a escolha da direção mesmo sabendo sua relevância na defesa das premissas básicas para busca da democratização nas relações oriundas na escola (DOURADO, 2008; PARO, 2001, 2011). Mesmo acreditando que a escolha dos dirigentes pode possibilitar mudanças no exercício do cargo com maior legitimidade advinda da comunidade escolar, ainda existem outros elementos necessários ao exercício da democratização das relações na escola pública. Certamente, a insistência de colocar as eleições diretas para diretores como foco da gestão democrática deve-se ao fato de ser um intenso desejo de diversos membros da comunidade escolar.

Com proposições diferenciadas, a representante dos pais 2 traz uma reflexão sobre a descentralização do processo decisório que, até então, se centralizava na figura do gestor. Ainda mostra que o compartilhamento de decisões permite ao gestor um alívio para o montante de responsabilidades que possui no interior da escola, podendo justificar as deliberações como oriundas do Conselho sem sua interferência. Por fim, reconhece a ausência de um plano de ação que possa refletir sobre a atuação do Conselho nas diversas dimensões da escola dentre de uma perspectiva contínua e não apenas em situações emergenciais. Nos discursos, observa-se a necessidade de compreender o papel político do Conselho como instância deliberativa, consultiva e fiscalizadora das ações que conduzem a gestão escolar. Diante disso, as ações de deliberação do Conselho não são exclusivas para aliviar o montante de responsabilidades do gestor ou mesmo para tirar-lhe a autoridade do cargo. O intuito primordial é permitir que os diversos atores sociais da escola tenham seus anseios considerados na condução da gestão do processo educativo. Por consequência, Antunes (2002, p. 24) afirma que:

É de fundamental importância a compreensão do papel político do Conselho como instância deliberativa e coletiva, que por um lado, não exclui ou nega as responsabilidades legais inerentes aos cargos existentes na escola, e, por outro, conta com a contribuição daqueles que participam nas tomadas de decisões.

No sentido de compreender a dinâmica social do Conselho, os entrevistados foram questionados acerca das vantagens e desvantagens da atuação do órgão na instituição educativa. Em depoimento, a presidente 1 (2011) e a gestora (2011) relatam:

Bom até agora eu não consegui ver desvantagem. Não consegui. [...] Mas, eu acredito que só tem vantagens e assim eu até digo: *que todas as pessoas deveriam fazer efetivamente parte do Conselho da escola*. Porque é quando a gente sabe os problemas da escola as necessidades da escola e tudo fica mais fácil. [...] E assim há uma coisa só que eu fico preocupada com relação ao conselho de escola é porque assim existe uma diferença entre os Conselhos de Escola do estado e do município. Eu acho que se acontecesse essa mudança para o conselho do estado. As escolas do estado talvez até houvesse uma participação maior. Porque a gente sabe que no Conselho Escolar no município das escolas os professores eles ganham uma pontuação. Eles são incentivados e no estado não. Então, não é todo mundo, por exemplo, que quer vim trabalhar no seu horário e no outro horário vim para a reunião do Conselho. Então, eu acho que isso até seria uma desvantagem. Eu acho que se tivesse um plano de incentivo para as pessoas serem conselheiros que isso conta no tempo de serviço. Isso vai ser bom para seu currículo. Eu acho que existiria uma participação maior dos professores do estado nos Conselhos de Escola e não haveria assim tantos problemas. No sentido de dizer assim: *eu não posso. Eu não quero. Isso não funciona. Isso não vale nada*. Porque eu com certeza eu acho que melhoraria bastante (PRESIDENTE 1, 2011).

Eu não vejo nenhuma desvantagem no Conselho eu acho que só tem vantagens. Eu não acho nenhuma parte negativa no Conselho de forma nenhuma eu não vejo. Se você disser: *não [gestora da escola] tem essa*. Eu não enxergo como uma desvantagem. Transformo em vantagem. Porque são decisões, são somas de ideias para focar na aprendizagem dessas crianças. Toda escola precisa ter poder de decisão, mas que essa decisão seja na realidade a aprendizagem da criança, do adolescente, do adulto. [...] Não vamos sonhar onde nós vamos estar daqui a dez anos, daqui a cinco anos, onde vocês vão estar. Vamos fazer esse questionamento e isso é feito em cima do coletivo (GESTORA, 2011).

No discurso inicial da presidente, há indícios somente de vantagens na atuação do Conselho para a melhoria dos processos de gestão da escola. No entanto, no transcurso de

sua fala, relata a diferenciação das relações postas aos Conselhos na esfera estadual e municipal. O município de Natal possui um Plano de Cargos e Carreira e instituiu uma política de incentivo aos sujeitos que se envolverem no Conselho de Escola com pontuações que auxiliam a progressão funcional do servidor. Desse modo, a presidente acredita que essa política poderia solucionar a falta de participação de alguns membros. No entanto, deve-se considerar que, certamente, uma orientação legislativa não garante o maior envolvimento do sujeito tampouco a utilização de recursos ou mesmo estratégias para fazer valer sua posição no campo simbólico da dinâmica social do Conselho.

Vale salientar que toda a legislação configura-se apenas como balizamento e uma restrição. Para Poulantzas (2000, p. 93), “A Lei não passa de um conglomerado de interditos e censuras”. A legislação possui intensas contradições e que, em alguns momentos, proíbe; em outros, deixa ou mesmo obriga a realizar. Desse modo, o Poulantzas (2000, p. 86) ainda diz: “o Estado edita a regra, pronuncia a Lei e por aí instaura um primeiro campo de injunções, de interditos, de censura, criando o terreno para a aplicação”. Portanto, a legislação instituída pelo Estado por meio da Secretaria de Educação não garante a atuação dos sujeitos em órgãos colegiados. O entendimento do campo de atuação (seu poder de decisão) por parte dos conselheiros garante de maneira mais equitativa o envolvimento no Conselho de Escola. As prescrições normativas têm o caráter de promover mais censuras (BOURDIEU, 2008) e interdições (FOUCAULT, 200b) do que a culminância de processos participativos com entendimento do seu poder de decisão por parte dos membros que compõem o Conselho.

A gestora não apresenta nenhuma desvantagem para a atuação do Conselho em relação à gestão da escola. Nessa perspectiva, nega qualquer possibilidade de desvantagem, pois defende o Conselho enquanto instância de decisões coletivas a favor da aprendizagem dos alunos. No entanto, o poder de decisão só será eminentemente concretizado por meio de uma relação social que concretize a decisão tomada no grupo. Faz-se necessário lembrar que “o poder é exercido não apenas por se tomar uma decisão, mas também por se pôr em prática uma decisão tomada” (LÜCK, 2010, p. 103). Espera-se, nesse caso, o processo de concretude das decisões coletivas vivenciadas nas reuniões.

Em depoimentos diferenciados, as representantes dos professores e funcionários tratam das vantagens e desvantagens da atuação do Conselho para melhoria da gestão da escola.

A influência do Conselho para melhoria. Acho que era a eleição direta para diretor que deveria ser deliberado pelo Conselho. [...] A vantagem é que tem certas decisões que precisam passar pelo Conselho. E tem que valer o que o Conselho aprovar. [...] É a falta de informação dos membros em saber o que é o Conselho e atuar realmente como conselheiro. E fazer valer a função do Conselho (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011).

Eu só vejo vantagem, não vejo desvantagem. Primeiro porque, até por uma questão das relações interpessoais da escola, melhora. A fofoca melhora também. [...] O Conselho também interfere nas decisões, como eu já falei várias vezes. É isso, a gestão só se torna democrática, eu creio que através do Conselho. Por que se não existe o Conselho, as decisões vão ser só por parte da gestão, com certeza. Infelizmente eu trabalho em outra escola e o Conselho se reuniu realmente e tudo. Mas, as decisões são da gestora, não são do Conselho. Então, o Conselho existe, por existir, mas quando chega na hora mesmo de aplicar aquilo que foi decidido [...] (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

A representante dos professores (2011) reconhece a importância do processo decisório realizado pelo Conselho, particularmente na concretude de ações deliberadas nas reuniões. Contudo, apresenta como desvantagens para atuação dos representantes a dificuldade na compreensão de seu papel, bem como a deliberação por parte do Conselho das eleições diretas para a ocupação do cargo de gestão. Ao articular essas duas desvantagens, a representante associa a falta de compreensão dos representantes de seu papel devido à ausência de reivindicações por parte desses para a concretização do processo de eleições materializado na possível mudança da gestão da escola. Nessa concepção, torna-se evidente a necessidade de os integrantes tomarem sua posição no Conselho (BOURDIEU, 1996) utilizando-se dos recursos do poder à disposição (estratégias de discurso, por exemplo) para instituir um campo social em que as decisões coletivas realmente representam os anseios dos segmentos representativos.

A representante dos funcionários evidencia as modificações promovidas após a formação do Conselho, indicando a diminuição de conversas individuais sem respaldo e a concretude de decisões coletivas não centralizadas na figura do gestor. Apresenta crítica às ações da gestão da escola brasileira que, ao longo dos anos, primavam pela centralização e verticalização do poder decisório congregadas na figura do gestor (PARO, 2000). Torna-se, interessante a postura da funcionária em comparar com a realidade de outra escola, onde o Conselho existe apenas como *alegoria* da gestão. Desse modo, acredita-se que, na escola pesquisa, segundo a entrevistada, acontecem, de fato, as decisões tomadas pelos representantes no interior do Conselho. No discurso, não estão explícitas as relações de

poder no processo de discussão dos temas incluídos nas reuniões, em que fosse possível analisar a condução das decisões por meio de conflitos e embates políticos. Enquanto que a representante dos professores indica, com desvantagem, à atuação do Conselho a falta de compreensão do que seria atuar nesse órgão. Isso, certamente, influencia e compromete o processo decisório. Por consequência, evidencia-se a necessidade de os sujeitos coletivos compreenderem de maneira mais ampla o significado da dinâmica política do Conselho que devido à pluralidade representativa é caracterizada pela existência de conflitos entre concepções gerais e ideário educacional (CURY, 2004).

Em outros trechos de depoimento, percebe-se a contradição entre os representantes dos pais:

As desvantagens é que sempre a comunidade está errada é carente. O pai não tem o conhecimento pedagógico, não tem o conhecimento legislativo, não tem conhecimento de nada é um fracassado. É esse tipo de gestão. Eles são os pioneiros eles são os primórdios. Eles quem sabem tudo e por aí se vai levando, feito uma bola de neve, toda uma situação. [...] Mudou as portas de vidros, mudou a pintura, mudou o muro, porque é uma questão necessária física que vem de lá, tudo bem que faz parte do processo, mas assim pedagogicamente poderia está bem melhor, porque a escola tem condições e tem pessoas altamente capacitadas para que isso aconteça (REPRESENTANTE DOS PAIS 1, 2011).

Eu vejo só vantagens eu não percebo assim essas desvantagens. A vantagem, é que a gente acaba criando esse espaço de exercício mesmo da democracia. Dessa que foi tão comprimida por muito tempo, embora a gente não tenha um país, uma sociedade e até mesmo uma escola democrática em sua plenitude. Mas, assim a gente está buscando. Você já percebe sinais de uma democracia. A gente percebe que através do Conselho se teve mais abertura para que discuta. [...] A gente começa a também se emancipar quando a gente começa a participar. Então, eu vejo essa vantagem, a escola passou também a ser muito mais humana As relações dentro da escola têm melhorado [...] (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

O representante dos pais 1, em seu relato, demonstra indícios das relações de força silenciosas (FOUCAULT, 1979) que imperam na estrutura do campo de decisão instituído no Conselho de Escola. Pode-se dizer que a estrutura do campo do Conselho é caracterizada pelas posições assumidas de seus representantes dos diversos segmentos. Esses segmentos são concorrentes com os interesses dos representados, bem como com a satisfação desses interesses, os quais são definidos pela estrutura das posições e pela oposição dos demais

representados no espaço interno e dinâmico das reuniões do Conselho. O pai esclarece que os detentores de determinado conhecimento tem posição privilegiada no campo político do Conselho (BOURDIEU, 2007). Por isso, justifica-se, certamente, a ausência de articulação do segmento. Werle (2003, p. 85) afirma que: “[...] Muitos pais padecem, de modo bastante expressivo, da impossibilidade de organizarem-se como um segmento da comunidade escolar”.

De modo específico, a representante dos pais 2 apresenta um discurso diferenciado em que potencializa a repercussão da formação do Conselho enquanto instância promotora da democratização das relações na instituição educativa. Mostra que o jogo político instituído no Conselho apresenta uma orquestração de relações harmônicas (BOURDIEU, 2007) apesar das limitações dadas ao processo democrático vivenciado. Ao analisar o discurso dos representantes dos pais, mostra-se a dificuldade na orquestração de interesses coletivos da categoria que representa. Evidenciam-se discursos ambíguos configurando contradições materializadas nos conflitos de proposições diante do jogo político instituído nas relações eminentes no interior do Conselho. As posições assumidas no campo pelos representantes denotam uma concorrência entre os interesses dos representados e deste entre si. Para Bourdieu (2007, p. 176):

[...] a relação, aparente, entre os representantes e os representados concebidos como causa determinante (‘grupos de pressão’, etc.) ou causa final (‘ausas’ a defender, interesses a ‘servir’, etc.) dissimula a relação de concorrência entre os representantes e, ao mesmo tempo, a relação de orquestração (ou de harmonia pré-estabelecida) entre os representantes e os representados.

Na espontaneidade do discurso, o representante dos alunos apresenta, apenas, as vantagens após a organização do Conselho na escola: “A organização, várias opiniões dos alunos foram para o conselho e só [...]. Porque escutavam muito meus colegas” (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011). Enquanto isso a outra representante materializa a vantagem de constituição do Conselho a uma conquista alcançada, com base nas reivindicações proferidas.

A quadra! Só a quadra que antes era o pátio. Os meninos já faziam aquilo ali de quadra, um bom tempo depois quando já estávamos no quinto ano

que eles decidiram colocar uma quadra de fato (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011).

Nos depoimentos dos representantes, observa-se a relevância do envolvimento dessa categoria na busca de seus anseios. No entanto, vivenciam-se limitações nas relações de força configuradas na intervenção dos alunos para convencimento dos demais representantes do Conselho na concretização do interesse de seu segmento. São evidentes as limitações para configuração de acúmulo de capital simbólico no jogo político (BOURDIEU, 1996) instituído nas discussões para concretização dos interesses coletivos dos alunos. Na ausência da efetiva tomada de posição, certamente outros grupos representativos assumem, de maneira mais ampla, espaço no debate político de seus interesses.

Além das contribuições e vantagens das ações desenvolvidas pelos conselheiros, é relevante expor as dificuldades que comprometem sua atuação de acordo com os relatos. Observam-se, nos discursos, elementos de contradição por vezes, velando as dificuldades ou mesmo minimizando seus efeitos na atuação dos segmentos representativos. Os discursos citados abaixo expõem:

[...] eu não estou conseguindo mais me lembrar dessas dificuldades. Porque, assim, eu costumo dizer até um seguinte: *como eu já trabalhei em outras escolas e vi o funcionamento também dessas outras escolas eu vejo que aqui a gente não tem problema. A gente não tem problema com professor. A gente não tem problema vamos dizer assim com relação à família na escola. A gente não tem essas grandes dificuldades.* [...] Então, aqui eu costumo dizer até: *que a gente vive até no céu.* Isso exige uma coisa ou outra, porque nós somos humanos a gente é falível. Mas, que dificuldade não existe. Não existe dificuldade para atuação, não. Existe dificuldade para gente se reunir. Se as pessoas não podem vim por algum momento. Elas justificam se vai chegar atrasada. [...] Não acredito realmente que tenha essas grandes dificuldades aqui não para atuação do Conselho (PRESIDENTE 1, 2011).

As dificuldades que a gente vê do Conselho. Vou dar um ponto só. A única dificuldade é no segmento pais, porque normalmente a gente faz: *essa reunião hoje é amanhã pela manhã e a outra é à tarde.* É quando o pai diz assim: *não eu não posso.* Aí isso, porque a gente quer ouvir ele. Por que ele é uma pessoa presente na escola. Os nossos pais hoje são presentes na escola, são pais presentes e essa dificuldade de não estar naquele momento decidindo algo importante para a escola com relação aos pais que às vezes não estão presentes nas reuniões (GESTORA, 2011).

A presidente exclui as possibilidades de dificuldades de acordo com as suas vivências em outras instituições. É necessário considerar que cada Conselho possui uma realidade peculiar em cada escola. Configura-se o perigo de pouco considerar os conflitos existentes no interior da atuação do Conselho, que, logo, aparecem no discurso da gestora. Muitas vezes, a desconsideração dos conflitos pode materializar-se na ausência de compreensão o significado do debate político que necessita ser configurado nas ações colegiadas. A ausência de conflitos ou dificuldades pode significar uma orquestração das ações (BOURDIEU, 2007) em que represente a legitimação de uma ordem constituída (FOUCAULT, 1979) com elementos bastante sutis de percepção que não são considerados pelos sujeitos representativos. No discurso da gestora, parece contraditório, quando apresenta o envolvimento dos pais como uma dificuldade para atuação do Conselho ao mesmo tempo que aponta a forte presença dos pais na escola. Acredita-se que as ausências e silêncios, presentes na atuação dos representantes, são indícios de uma problemática do Conselho e da escola em sua totalidade e não somente de determinada representatividade. O jogo político do Conselho, portanto, se realizará em sua plenitude na busca da democratização das ações por meio dos embates de interesses para a elaboração de um consenso coletivo.

No trecho a seguir, a representante expõe a dificuldade para atuação do Conselho, demonstrando restrições em explicitar sua proposição sobre o assunto, pois, certamente, atingirá determinadas representatividades. Afirma como dificuldade: “[...] a aprovação de sugestões de alguns membros do conselho. Não são levadas em consideração [risos]. Você me bota em cada rabo de foguete. [...] Prefiro não comentar! [risos]” (REPRESENTANTE DOS PROFESSORES, 2011). O discurso da representante revela que há restrita possibilidade de posição e defesa de interesses, certamente prevalecendo os sujeitos que possuem maior poder de argumentação de orientar o debate. O campo simbólico (BOURDIEU, 1996) instituído no Conselho põe em posição privilegiada alguns representantes que conseguem selecionar as melhores estratégias de discurso (FOUCAULT, 2009b) para direcionar o debate político aos interesses de determinados segmentos.

Na sequência, a representante dos funcionários bem como a gestora apontam a ausência do pai como uma dificuldade vivenciada pelo Conselho.

Nessa última gestão, é o pai. Que foi eleito numa assembleia, que foi escolhido numa assembleia, se dispôs a participar do Conselho e é totalmente ausente do Conselho. Em minha opinião ele tem que ser

substituído, porque isso enfraquece o Conselho. Você não fica com os pares, você fica com um pai, sem o outro, sem a outra representação e enfraquece mais ainda a comunicação com os pais. Porque, ele não participa do Conselho, a partir do momento em que ele não participa. Ele escuta alguma coisa e já sai deturpando para outros pais. Vai denegrindo a imagem da escola, então ele teria que ser, não sei. Nós teríamos que ir a Secretaria para perguntar como a gente poderia tirá-lo do Conselho. Eu não sei juridicamente como isso pode acontecer, não sei. Lembrei até agora [risos]. Para que ele fosse eliminado do Conselho e substituído por outro pai. [...] Então, para mim, a dificuldade que o Conselho atual está tendo é essa (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011).

A ausência do pai nas reuniões deveria ser mais bem analisada pelos integrantes que compõem o Conselho, pois, como reconhece a representante dos funcionários, repercute no processo de atuação do segmento (comunicação escola e pais). Essa falta do pai nas reuniões e no contexto da própria escola prejudica a essência da constituição do órgão colegiado como instância representativa de diversos interesses dos segmentos da comunidade escolar (WERLE, 2003). Parece que a maior preocupação refere-se à manutenção da imagem da escola e não ao aproveitamento de saberes e percepção da compreensão de mundo do representante para que o pai venha a contribuir nas ações do Conselho. Talvez as reações do pai sejam instituídas devido a sua falta de identificação das possíveis estratégias de discurso utilizadas para o uso do seu poder simbólico (BOURDIEU, 2007). Parece que não consegue ordenar o discurso entre o que deseja dizer e o que é permitido institucionalmente revelar no ato da fala (FOUCAULT, 2009b). Em termos institucionais, a ausência do pai é substituída pela outra representante que também assume, na escola, a função de coordenadora-pedagógica lhe conferindo uma posição de perpetuação das relações já existentes na escola sem essencialmente compreender os interesses do segmento que representa. Essa situação é analisada pela funcionária: “Na mesma. É, deveria ter um pai de fora realmente, é que nós temos é um daqui, da escola. Só tem um de fora” (REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS, 2011). Werle (2003, p. 130) deixa explícita a importância da efetiva representatividade dos pais:

Os pais são importantes construtores desta nova realidade da escola pública, contanto que tenham possibilidades de exercer o poder simbólico que transcende e antecede o próprio espaço do Conselho, pelo emprego de seus saberes e de sua compreensão do mundo

O representante dos pais 1 (2011) citado, nos relatos anteriores, se posiciona sobre a dificuldade para atuação no Conselho:

Deles mesmos. Eles são fechados em uma caixa como se fosse a caixa de pandora. Só sai dali o que eles querem. Comprar pão, porque eles querem. Quando vem às ordens da Promotoria, que ela não vê o todo. Ela vê só o burocrático. Que dizer elas agem como se tivessem com medo (REPRESENTANTE DOS PAIS, 2011).

O pai, certamente, faz alusão à violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 2009) exercida pelas instituições educativas; de maneira geral, a favor do controle burocrático (THRULER, 2001), os sujeitos impõem relações de poder hierarquizadas em que determinados representantes não podem ter acesso a informações sobre a gestão da escola. Nesse caso, ocorre uma orquestração de ações (BOURDIEU, 2007) do Conselho que são ministradas *nas mãos* de poucos. De modo diferenciado, a representante dos pais 2 revela outras dificuldades:

Ihh aí! As principais dificuldades são muitas, que a gente ainda precisa rever isso e assim ainda vai levar certo tempo para que a gente possa superar algumas delas. Por exemplo, essa questão da disponibilidade. Eu acho que cada conselheiro principalmente aqueles que são funcionários e professores, eles já deveriam ter dentro da sua carga horária quando ele fosse membro do Conselho. Ele já deveria ter um percentual dessa jornada voltado sem prejuízos nem de salário nem de outras questões para o trabalho do Conselho. Porque, assim é um trabalho que demanda tempo. [...] A questão também da própria resistência das pessoas por ainda está preso a questões mais autoritárias mesmo de formação, é outra dificuldade. [...] Então são várias dificuldades mesmo que a gente vê no Conselho. Questão mesmo também de você elaborar, sentar para fazer uma formação continuada com esses conselheiros, porque isso é muito importante. [...] Se tivesse também algo que fosse remunerado. Não remunerado como merece, mas vamos dizer que tivesse uma gratificação. Não para os professores, claro que se houvesse, fosse geral, mas eu estou dizendo a gente se coloca mais no lado do pai e da mãe. Que muitas vezes ganha pouquíssimo, mas que vai ter que sair lá do seu trabalho e não tem como sair lá do seu trabalho. (REPRESENTANTE DOS PAIS 2, 2011).

A representante dos pais 2 (2011) elenca algumas dificuldades vivenciadas que interferem na dinâmica de atuação do Conselho; dentre elas, destacam-se: disponibilidade

dos representantes, posturas autoritárias, formação continuada, bem como gratificação para incentivo à participação dos pais. Merece, ainda, destaque a remuneração em forma de gratificação para estimular o envolvimento dos sujeitos, no caso, o segmento dos pais. Refuta-se essa possibilidade, uma vez que a participação não pode constituir-se em concessão, dádiva ou mesmo delegação; é fruto de um processo de conquista (DEMO, 2001). Desse modo, os estudos sobre a participação (AMMANN, 1977; BORDENAVE, 1983; DEMO, 2001) trazem um ponto em consonância: a necessidade do envolvimento de diversos setores da sociedade em questões que dizem respeito ao coletivo, procurando refutar ideias e atitudes que possam deixar os indivíduos alheios aos processos de produção de sua existência. Isso representa a conscientização do seu poder de transformação ao considerar a participação como conquista, melhor dizendo, produto sócio-histórico cultural, (DEMO, 2001) que, dependendo do nível de participação dos envolvidos, pode transformar a sociedade. No entanto, para isso, o homem precisa ter consciência de sua condição existencial e das relações que produz e transforma diariamente. Significa dizer que ele tem o poder de criar e recriar sua existência cotidianamente, sendo essa determinada pelas relações sociais definidas por meios de produção dominantes.

Portanto, coaduna-se com a concepção da representante dos pais 2 (2011) quando trata da necessidade de processos formativos na tentativa de que os sujeitos percebem as possibilidades de exercer seu poder de decisão. Esse processo, no entanto, não pode ser associado a um estímulo financeiro (gratificação) como se pudesse garantir a participação de determinados segmentos do Conselho. Ao contrário, certamente, a gratificação esvazia o sentido da participação enquanto processo de conquista, servindo, apenas, ao formalismo burocrático (WEBER, 1991) que nega as possibilidades de democratização das relações na escola pública.

Com discursos baseados em suas vivências, os representantes dos alunos 1 e 2 (2011) expõem as dificuldades para atuação no Conselho:

O que tinha mais dificuldade para discutir eram as orientações dos alunos. Porque não tinha jeito, vários alunos eram muito rebeldes, indisciplinados, danados, bagunçava muito e as professoras não sabiam o que fazer (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1, 2011).

Tudo o que a gente pedia eles faziam, mais nem tudo. Eles colocariam naquela posição correta que a gente queria. Porque tudo o que a gente colocava lá no Conselho era tudo o que os alunos pediam. Nem sempre a gente era ouvido, mas acho que quando os pais participavam do Conselho

eles eram mais ouvidos do que a gente. Eu acho assim (REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2, 2011).

De maneira espontânea, o aluno expõe a dificuldade em encontrar uma decisão coletiva de cunho pedagógico para solucionar problemáticas de indisciplina dos alunos. Em seu discurso, não parece tomar uma posição que culmine na defesa de interesses do segmento que representa, já que, certamente, não possui capital simbólico (BOURDIEU, 1996) acumulado que lhe proporcionasse estratégias de discurso (FOUCAULT, 2009b') visando contribuir na busca de soluções para a problemática da indisciplina. No depoimento da representante dos alunos 2, vê-se, claramente, a tentativa de tomada de posição (BOURDIEU, 1996) de seu segmento, contudo reconhece a posição privilegiada de outros representantes (pais).

De modo geral, os relatos comprovam que os segmentos representativos interferem na dinâmica social da escola ao promover debates; no entanto, determinados integrantes precisam assumir sua posição no jogo político do Conselho. Mesmo que os sujeitos não concordem com as regras do jogo político instituídas, nos debates articulados nas reuniões do Conselho, é indispensável a presença e a tomada de posição dos representantes no sentido de refutar a manutenção do poder hierarquizado que pode concentrar-se nas proposições de determinado segmento. Faz-se necessária a compreensão das relações sociais postas para o entendimento das regras desse jogo político e instituir a tomada de posição materializada na seleção de atos comunicativos estratégicos que, verdadeiramente, representem os interesses coletivos de determinado segmento no Conselho de Escola.

As dificuldades expostas (disponibilidade dos membros, posturas autoritárias, formação dos conselheiros, incentivo à participação dos pais, dentre outras) para atuação são oriundas de um campo simbólico enraizado de pensamentos, posturas, modelos instituídos ao longo da história da organização escolar que culminam em relações de poder hierarquizadas em contraposição à luta de espaço para a efetiva democratização dessas relações. A tomada de posição dos sujeitos, tendo como foco os anseios dos segmentos que representam, ainda é um porvir na atuação do Conselho da Escola pesquisada. Por isso, ainda se faz necessário analisar outro órgão colegiado que seja capaz de mostrar as possibilidades de condução da gestão escolar com intervenção da comunidade na dimensão financeira por meio do Caixa Escolar.

6 CAIXA ESCOLAR: AS RELAÇÕES DE PODER NA ATUAÇÃO DOS REPRESENTANTES

Nesse capítulo busca-se identificar e analisar as ações desempenhadas pelo Caixa Escolar no planejamento e acompanhamento da aplicabilidade dos recursos financeiros que chegam à Escola Estadual Presidente Kennedy. Essa Escola possui um modelo de

organização diferenciado quando comparado às demais escolas públicas da rede estadual de ensino devido à intensa influência exercida pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Ifesp) por meio do Regime de Comodato³⁴.

Essa influência encontra-se regulamentada pelo Regimento Geral do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Ifesp (art. 27) (RIO GRANDE DO NORTE, 2002), e estabelecida no Estatuto do Caixa Escolar quando indica que a presidente deve ser, obrigatoriamente, a Diretora desse Instituto. Nesse caso, indica que o Instituto exerce intensa influência no planejamento da aplicabilidade dos recursos. Fica evidente que, além de prestar contas à Secretaria de Educação do Estado, a Escola pesquisada precisa apresentar o planejamento dos gastos ao gestor do Ifesp, sendo questionável a sua autonomia financeira. Portanto, neste capítulo, se busca compreender se o Caixa Escolar significa um mecanismo de mobilização dos representantes para definição dos gastos financeiros mantenedores da escola pesquisada. Conforme Abranches (2003, p. 56), a organização colegiada deve representar:

[...] um órgão coletivo de decisões, capaz de superar a prática do individualismo e do grupismo, instalando-se como uma instituição eminentemente política, na medida em que agrega de cada um dos setores (escola e comunidade) os interesses específicos, que devem ser unificados em prol do projeto da escola.

Para o desenvolvimento do estudo, procedeu-se, inicialmente, à análise das atas de reuniões constante nos registros visando compreender o campo de possibilidades de atuação

³⁴ O regime de Comodato representa contrato gratuito e unilateral em que o comodante entrega ao comodatário coisa não fungível para ser utilizada temporariamente e em momento posterior será restituída. Melhor dizendo, “é um contrato que só o comodatário se obriga em face do comodante”, sendo que “este não possui nenhuma obrigação em face do comodatário” (BENTO, 2012). Por consequência, o comodante apenas guarda a propriedade da coisa enquanto o comodatário adquire a posse. O contrato do regime de Comodato encontra-se “regulamentado no Código Civil de 2002 a partir do artigo 579, que o define como empréstimo gratuito de coisas não fungíveis, que se perfaz com a tradição do objeto” (BENTO, 2012). Comodato é regime estabelecido em diversas escolas públicas estaduais do nosso Estado (como é o caso da Escola Estadual Presidente Kennedy). Essas escolas seguem orientação diferenciada de indicação da gestão. Desse modo, esse regime assegura a indicação dos dirigentes das escolas públicas pelos Gestores representantes dos proprietários dos imóveis, em que elas funcionam. A indicação dos gestores dessas escolas públicas contradiz diversos artigos da Lei Complementar Estadual nº 290, de 16 de fevereiro de 2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005) que busca a concretização de mecanismos da gestão democrática como, por exemplo, a eleição direta para diretores. Por consequência, esse regime de comodato exclui totalmente essas escolas e suas comunidades de vivenciar o processo democrático ao qual têm direito.

dos representantes. Articulado a essa análise, utilizam-se as informações cedidas pelos atores da pesquisa representados por 04 (quatro) integrantes do Caixa Escolar. Vale salientar que, desses representantes entrevistados, 03 (três) pertencem à Diretoria e 01 (um) inclui-se no Conselho Fiscal do Caixa Escolar. Selecionou-se este do Conselho Fiscal por representar o segmento dos pais com possibilidade de revelar os anseios da comunidade externa da escola. No entanto, esse integrante, além de ser pai de aluno, exerce a função de funcionário da escola o que pode tornar confusa a representação dos anseios dos outros ao qual representa.

Neste trabalho, buscou-se perceber as condições sociais³⁵ de atuação do Caixa Escolar no planejamento e nas possibilidades de refletir sobre a aplicação dos recursos financeiros. Analisam-se a criação, as condições para articulação do poder de decisão, as contribuições e as dificuldades enfrentadas nas ações do Caixa Escolar considerando a atuação de seus representantes. Portanto, justifica-se a necessidade da constatação das condições sociais de atuação dos representantes visando compreender o significado do Caixa Escolar na dimensão financeira da gestão da Escola Estadual Presidente Kennedy.

6.1 Atuação do Caixa Escolar: as relações de poder apresentadas nas deliberações

Este subitem apresenta uma síntese dos registros das atas com o intuito de compreender as interações sociais estabelecidas nas discussões ocorridas nos encontros do Caixa Escolar. A historicidade desses registros permite entender a atuação dos conselheiros no que concerne ao seu poder de decisão em questões financeiras da Escola Estadual Presidente Kennedy. Por consequência, observaram-se, nas atas, as contribuições dadas do Caixa Escolar para a gestão da escola no que se refere à dimensão financeira. Na análise das atas, merecem destaque aspectos como: periodicidade das reuniões, sujeitos que direcionam o debate, representantes envolvidos (tomada de posição), temáticas reverenciadas e possibilidades de convocação. Para as reuniões, os representantes são convocados mediante Edital afixado em diversos ambientes da escola, como, por exemplo: na sala dos professores e no mural existente no corredor. Para sintetizar o conteúdo das reuniões registradas em atas,

³⁵ O termo condições sociais refere-se aos instrumentos materiais e culturais que podem ser utilizados pelos sujeitos dentro de um jogo político de atuação. Esse termo foi amplamente estudado por Bourdieu (2007) quando procurou analisar as condições sociais para constituição da competência social e técnica para participação ativa dos sujeitos no campo simbólico de atuação política.

se fez necessário elaborar um quadro demonstrativo que mostra a periodicidade anual dos encontros do Caixa Escolar.

Quadro 08: Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 1997 a 2010.

Ano	Mês	Ordinárias	Extraordinárias	Número de reuniões	Reuniões anuais
1997	Maio	1	0	1	2
	Novembro	0	1	1	
1998	Maio	1	0	1	1
1999	Agosto	1	0	1	2
	Dezembro	0	1	1	
2000	Novembro	0	1	1	1
2001	Agosto	1	0	1	2
	Outubro	0	1	1	
2002	Junho	0	1	1	2
	Setembro	0	1	1	
2003	Março	0	1	1	2
	Novembro	0	1	1	
2004	Maio	0	1	1	1
2006	Setembro	0	1	1	1
2008	Março	0	1	1	2
	Setembro	0	1	1	
2010	Março	1	0	1	4
	Outubro	1	1	2	
	Dezembro	1	0	1	
Total		07	13	20	20

Fonte: Caixa Escolar – registros no Livro das Atas de reuniões (1997-2010) – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

No Quadro 8, é notória a irregularidade dos encontros, pois, em média, o Caixa Escolar realiza duas reuniões ao ano. A análise delimita-se de acordo com o registro das atas disponibilizadas pela escola, período compreendido entre os anos de 1997 a 2010, totalizando vinte reuniões, sendo sete de caráter ordinário e treze de caráter extraordinário. Portanto, 65% das reuniões foram de caráter extraordinário, evidenciando a existência sazonal de discussões no interior do colegiado sobre as deliberações dos gastos com os recursos.

Evidencia-se nas reuniões um número expressivo de caráter extraordinário que mostra a ausência de discussões coletivas nesse órgão para decidir os encaminhamentos para a aplicabilidade dos recursos. No entanto, em algumas reuniões do Conselho de Escola, analisadas no capítulo quatro, (04) constata-se que esse órgão colegiado desempenha um papel primordial no acompanhamento nos gastos dos recursos, uma vez que, em diversas reuniões, a gestora da escola apresenta as planilhas com a aplicabilidade dos recursos. As

análises a seguir descrevem de acordo com os registros das atas a atuação do Caixa Escolar por mandato, indicando os temas e os principais representantes que se destacam, assumindo tomada de posição no processo decisório.

6.2 Caixa Escolar: temas e deliberações ocorridas nas reuniões dos períodos (mandatos) – 1997-1998; 1999-2000; 2001-2002; 2003; 2004; 2006-2008 e 2010

Visando compreender a atuação do Caixa Escolar no planejamento e aplicabilidade dos recursos se faz necessária a análise dos registros das atas de reuniões em livro específico. Partiu-se do pressuposto de que, em cada processo de escolha dos membros do Caixa Escolar, inicia-se um novo mandato. Desse modo, a análise iniciou-se a partir do primeiro mandato período compreendido entre 1997 e 1998. No quadro a seguir, observam-se, particularmente, os temas discutidos, as deliberações, bem como os segmentos representativos que tomam posição nas discussões desencadeadas nos encontros. No primeiro mandato, há o registro apenas de 03 (três) reuniões; duas de caráter ordinário, e uma extraordinária.

Quadro 9: Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 1997 a 1998.

Período Mandato (1997-1998)	Temas (as) discutido (os)	Principais deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
05/05/1997	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do Caixa Escolar; • Aprovação do Estatuto. 	4) Indicação dos representantes – Biênio (1997-1999); 5) Debate e aprovação do Estatuto.	Gestora e outros representantes não identificados na ata.
06/11/1997	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação do Plano de Aplicação; 	4) Recursos recebidos; 5) Análise e aprovação do Plano de Aplicação.	Gestora
11/11/1998	<ul style="list-style-type: none"> • Substituição de representantes do Caixa Escolar: Secretário, Conselho Fiscal e suplentes; • Apresentação do Calendário Escolar; • Apresentação do Plano de Aplicação. 	1) Escolha dos representantes por aclamação da Assembleia Geral; 2) Posse dos representantes substituídos; 3) Aprovação do Plano de Aplicação por unanimidade.	Presidente: Diretor Geral do IFESP, Coordenadora Administrativa, Gestora da Escola e pais de alunos.

Fonte: Caixa Escolar – registros no Livro das Atas de reuniões (1997-2010) – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

No registro da primeira reunião do Caixa Escolar, observa-se que o objetivo principal do encontro foi a escolha dos representantes e aprovação do Estatuto. A reunião foi presidida pela gestão da Escola Estadual Presidente Kennedy (devido à ausência do Diretor-Geral do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – Ifesp) que orientou o processo de escolha dos representantes. De acordo com registro em ata, o Estatuto do Caixa Escolar foi lido, discutido e apresentado pela gestora da Escola pesquisada, demonstrando restritas contribuições de outros representantes da comunidade escolar, pois o documento foi apresentado e aprovado na mesma reunião sem o registro de intervenções dos diversos sujeitos do Caixa Escolar. Após a análise do documento, foi aprovado por unanimidade. A presidente representada pela gestão, ao final da reunião, fez uso da palavra e afirmou que “iria adotar imediatamente as providências necessárias ao registro da nova entidade no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas, para os fins de direito” (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 1997, p. 01).

Nessa primeira reunião (05/05/1997), os representantes escolhidos foram indicados pela comunidade, uma vez que ficou registrada em ata a assinatura de 58 participantes. Apesar disso, certamente uma expressiva parcela da comunidade não se envolveu na escolha dos representantes devido ao número de alunos matriculados. No momento, não foi possível analisar quem ou qual grupo interveio na discussão sobre a apreciação do Estatuto, haja vista a ausência de registro em ata. Nos registros, observa-se, apenas, a intervenção da gestora da escola na condução das discussões e do processo eleitoral. Portanto, percebem-se intensas restrições no que concerne às possibilidades de tomada de posição dos diversos sujeitos do Caixa Escolar.

Outra reunião desse mandato ocorreu, apenas, no dia 6 de novembro com caráter extraordinário, tendo como pauta a avaliação do Plano de Aplicação de recursos da Escola. A presidência da reunião coube à gestora da escola que direcionou o debate devido à ausência do Diretor-Geral do Ifesp. Ao direcionar o debate, a gestora da escola, nesse dia, apresentou a Proposta do Plano de Aplicação dos recursos recebidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Fnde) do MEC para manutenção da unidade de ensino. Na ata, registrou que o valor recebido era na ordem de R\$ 5.070,00 sendo destinado de acordo com as determinações do MEC da seguinte maneira: “R\$ 3.200,00 (três mil e duzentos reais) para consumo; R\$ 700,00 (setecentos reais) para equipamentos e R\$ 1.170,00 (hum mil,

cento e setenta reais) para aquisição do Kit de alunos” (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 1997, p. 03). Em seguida, a gestora da escola entregou cópias do Plano de aplicação para conhecimento e análise dos membros da Caixa Escolar, tendo sido aprovado por unanimidade.

Verifica-se, nos registros da presente ata, que a gestora da escola (presidente) além de direcionar o debate trouxe o plano de aplicação, apenas, para ratificação do referido órgão colegiado. Nota-se, ou, pelo menos, não foi registrada, em ata, uma discussão mais ampla sobre a aplicabilidade dos recursos de maneira que os sujeitos pudessem intervir no processo decisório de definição da aplicabilidade dos recursos na escola. Diante disso, acredita-se que o Caixa Escolar, apenas, se reúne para ratificar proposta preestabelecida pela gestora da escola. Isso é notório, pois houve uma reunião, apenas, no início do ano para constituição do Conselho e outra para análise de recursos, cujo Plano de Aplicação já vem pré-aprovado pela gestão da escola.

No ano de 1998, houve apenas uma reunião no mês de novembro considerada de caráter ordinário. Como pauta central, tem-se a substituição de alguns representantes do Caixa Escola e, em seguida, a apresentação do Plano de Aplicação das Contas. Consta-se, em ata, a assinatura de 74 participantes nessa assembleia para escolha dos representantes. A reunião foi aberta pelo Diretor-Geral do Ifesp e a palavra foi cedida à gestora da escola. Na condução da reunião, a gestora da escola iniciou tratando da necessidade de substituição de membros em 03 (três) representatividades (Secretário, Conselho-Fiscal e um suplente) para o biênio de 1997 a 1999, bem como comentou sobre a importância da representatividade. No registro da ata, não ficou exposto o motivo da desistência dos representantes anteriores. Observa-se, em ata, como os representantes foram escolhidos: “a escolha voluntária dos três membros, sendo confirmados já por aclamação” (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 1998, p. 03). Consta, ainda, em ata, que a coordenadora-administrativa (auxiliar financeira do Ifesp) expõe o Plano de Aplicação dos recursos e faz a apresentação da proposta de aplicação desses recursos.

No transcurso da reunião, foi disponibilizado um espaço para que os pais pudessem se pronunciar. Nos registros das atas, os questionamentos dos pais foram direcionados à coordenadora-administrativa, no entanto não consta o teor das indagações, apenas que a “coordenadora administrativa procurou dar respostas cabíveis” (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 1998, p. 05). Logo após essa discussão, “a pedido da coordenadora, a plenária se manifestou, levantando as mãos, em sinal de aprovação unânime” (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 1998, p. 05). Em seguida,

houve a apresentação (não se registrou por quem) do calendário da escola para o ano de 1999. A coordenadora-administrativa explicou algumas razões do não atendimento das reivindicações dos pais no que concerne ao papel do Instituto Superior, mas anotou questões que poderiam ser retomadas em um momento mais oportuno. Nessa reunião, é notória a influência do Ifesp na definição da aplicabilidade dos recursos. Percebe-se a falta de autonomia financeira da escola e a ausência de possibilidades de discutir as melhores formas de aplicar os recursos da escola. A coordenadora apresenta um Plano de Aplicação tendo sido votado e aprovado pelos representantes que foram escolhidos e empossados na mesma reunião. Nesse caso, é necessário questionar o poder de decisão dos sujeitos que aprovam um documento preestabelecido pela coordenadora-administrativa do Ifesp.

É importante dizer que a votação, na verdade, ocorreu, apenas, para legitimar um documento já considerado bastante fundamentado pela coordenadora-administrativa. É perceptível que qualquer questionamento já venha a ser rebatido devido à intensa fundamentação da coordenadora, domínio das possibilidades de gasto do recurso e ainda mais detém o uso da palavra no interior do órgão colegiado. De certo modo, percebe-se que a administradora tem um forte acúmulo de capital simbólico (BOURDIEU, 2009), bem como os gestores do Ifesp e da Escola Laboratório que ratificam suas proposições expostas no documento de aplicação dos recursos. Diante disso, suas palavras possuem credibilidade que institui um regime de verdade (FOUCAULT, 1979) em discussões postas nas reuniões do Caixa Escolar.

- **Mandato período de 1999-2000**

Seguem as discussões do mandato referente aos anos de 1999 a 2000. Vale salientar que ocorreram, apenas, 03 (três) reuniões, sendo apenas 01 (uma) de caráter ordinário e as demais extraordinárias.

Quadro 10: Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 1999 a 2000.

Período Mandato (1999-2000)	Temas (as) discutido (os)	Principais deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
31/08/1999	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha dos representantes do Caixa Escolar; • Estatuto do Caixa Escolar. 	1) Escolha dos representantes por meio de aclamação. 2) O Diretor Geral do Instituto apresenta-se como Presidente do Caixa Escolar de acordo com a indicação do Estatuto da Unidade Executora.	Presidente: Diretor Geral do Instituto.
08/12/1999	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Plano de Aplicação. 	1) Aprovação do Plano de Aplicação	Coordenadora Administrativa do Ifesp e membros da Assembleia Geral não identificado.
08/11/2000	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do Plano de Aplicação. 	1) Plano de Aplicação aprovado por unanimidade.	Coordenadora-Administrativa do Ifesp.

Fonte: Caixa Escolar – registros no Livro das Atas de reuniões (1997 a 2010) – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

No ano de 1999, vivenciam-se duas reuniões do Caixa Escolar, sendo uma de caráter ordinário e outra extraordinária. Na primeira reunião, observa-se que ocorreu com pauta única sobre a escolha dos representantes para uma nova composição do Caixa Escolar: Diretoria (secretário e tesoureiro) e Conselho Fiscal, bem como os respectivos suplentes. Na Assembleia, houve o registro de 31 participantes. Como em outras sessões, a condução deu-se pelo Diretor-Geral do Ifesp que, inicialmente, esclareceu alguns artigos do Estatuto do Caixa Escolar que estabelece a figura do Diretor-Geral do Instituto como Presidente da Unidade Executora, deixando claro que pode ser representado pela Coordenadora-Administrativa. Na sequência, houve a escolha dos representantes por aclamação conforme registro nas assembleias anteriores; a posse aconteceu na mesma reunião. Ao final, o Diretor-Geral do Ifesp, assim expõe: “adotar imediatamente as devidas providências necessárias para o arquivamento da nova diretoria no Cartório do Registro Civil das pessoas jurídicas e comunicação à Secretaria de Estado da Educação [...] para fins de direito” (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 1999, p. 07). Na ata, ficou evidente a preocupação com a existência do registro do órgão apenas em Cartório. Considerando a compreensão da aplicabilidade dos recursos, na reunião, não se cogitou a possibilidade de mobilização política para a atuação dos representantes tampouco um acompanhamento efetivo das ações financeiras da escola.

Na sequência das reuniões, identifica-se, novamente, outra de caráter extraordinário (08/12/1999) tendo como pauta a aprovação do Plano de aplicação dos recursos, e contou com a participação de 38 representantes da comunidade escolar. A reunião foi conduzida pela Coordenadora-Administrativa do Ifesp que apresentou o montante de recursos recebidos e sua possível destinação. Um representante da assembleia (não identificado na ata) solicita a construção de uma quadra, no entanto a administradora explica a impossibilidade devido à insuficiência de recurso para financiar a construção. Em seguida, o plano foi votado e aprovado por unanimidade. Percebe-se que esse Plano de Aplicação vem definido, previamente, com restritas possibilidades de questionamentos pela Assembleia Geral. Desse modo, fica evidente que o Caixa Escolar serve, apenas, para ratificar a proposta de recursos influenciados por sujeitos que, sequer, vivenciam as problemáticas específicas da comunidade escolar. Nesse caso, torna-se contraditório o fato de os representantes do Ifesp estarem em posição privilegiada no que concerne à apresentação do Plano de Aplicação dos recursos que serão gastos na Escola.

No ano de 2000, houve o registro de apenas uma reunião no mês de novembro, que ocorreu quase um ano após a anterior, com o objetivo, apenas, de aprovar o Plano de Aplicação dos recursos recebidos. Mostra-se que, nesse colegiado, não se registra, em ata, a convocação da Assembleia Geral para a prestação de contas dos recursos gastos no corrente ano. Essa sessão teve início com a apresentação dos recursos por parte da coordenadora-administrativa do Ifesp, cujo valor foi igual ao do ano anterior e contou com 41 participantes, em geral, da comunidade escolar. Prosseguindo, a coordenadora esclareceu sobre as normas e exigências estabelecidas para aplicação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) principalmente no que concerne à aquisição de material e equipamentos. Desse modo, apresenta as aquisições consideradas convenientes para a escola. O Plano de Aplicação dos recursos foi votado e aprovado por unanimidade.

No registro da reunião, como nas demais desse mandato, não há indícios de intervenção das diversas representatividades que compõem a escola. Vê-se que, nesse colegiado, não há registro, em ata, de convocação da Assembleia Geral para a prestação de contas dos recursos gastos no corrente ano, apenas para escolha dos representantes. Os processos decisórios são pouco privilegiados. O que sobressai é a ratificação de uma proposta preliminarmente elaborada por uma minoria da comunidade escolar. Vivencia-se o formalismo burocrático (orientado por representantes do Ifesp) necessário para a existência desse órgão colegiado na Escola Laboratório, já que suas funções resumem-se à aprovação do Plano de Aplicação sem intensas contribuições dos diversos membros que compõem o

Caixa Escolar, não havendo registro da prestação de contas. Weber (1991), ao estudar a administração burocrática, esclarece as possibilidades de dominação que podem ser exercidas em face do conhecimento. No caso da Escola em questão, verifica-se que o Ifesp mantém intensa influência na definição dos gastos financeiros.

Administração burocrática significa: dominação em virtude de conhecimento; este é seu caráter fundamental especificamente racional. Além da posição formidável poder devida ao conhecimento profissional, a burocracia (ou o senhor que dela se serve) tem a tendência de fortalece-la ainda mais pelo saber prático de serviço: o conhecimento de fatos adquirido na execução de tarefas ou obtido via ‘documentação’ (WEBER, 1991, p. 147).

Não se trata de apenas concluir que os representantes do Ifesp exercem “poder” ou “influência” sobre o outro, sendo configurado como relações de dominação essencialmente legitimadas. É preciso, ainda, perceber que uma dominação, para ser legítima, requer certa vontade e interesse de submeter-se a obediência. Os segmentos do Caixa Escolar ainda poderiam exercer seu poder de resistência como defende Bourdieu (2007) e Foucault (1979) para garantir uma posição mais propositiva nas ações do Caixa Escolar. Torna-se notória a intensa influência do Ifesp por meio da tomada de posição de seus representantes (Coordenadora-Administrativa e Diretor-Geral) nos registros das atas de reuniões. Diante do poder exercido por esses representantes oriundos do Ifesp, o colegiado do Caixa Escolar apenas obedece ao formalismo burocrático de existência para ratificar propostas planejadas por outros.

- **Mandato período de 2001-2002**

Nesse mandato, tem-se o registro de 04 (quatro) reuniões, sendo apenas 01 (uma) de caráter ordinário. Devido ao intenso número de encontros extraordinários, constata-se a irregularidade. Assim, conclui-se que o Caixa Escolar se reúne para escolha dos representantes ou para verificação do Plano de Aplicação.

Quadro 11: Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2001 a 2002.

Período Mandato (2001-2002)	Temas (as) discutido (os)	Principais deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
16/08/2001	• Escolha dos representantes do Caixa Escolar;	1) Indicação dos representantes por meio de aclamação	Coordenadora Administrativa do Ifesp.
18/10/2001	• Apresentação do Plano de Aplicação.	1) Plano de Aplicação aprovado por unanimidade.	Não há registro do membro que apresentou o Plano de Aplicação ou mesmo direcionou o debate
14/06/2002	• Mudança de nomenclatura do Instituto (Lei nº 7.909/2001); • Registro em Cartório do Caixa Escolar.	1) Mudança na Legislação não há alteração na composição do Caixa Escolar; 2) Coordenadora Administrativa compromete-se em conduzir o processo de Registro da Reforma do Estatuto do Caixa Escolar em Cartório.	Coordenadora Administrativa do Ifesp.
27/09/2002	• Proposta de Aplicação dos Recursos.	1) Aprovado por unanimidade o Plano de Aplicação.	Não há registro do membro que apresentou o Plano de Aplicação ou mesmo direcionou o debate.

Fonte: Caixa Escolar – registros no Livro das Atas de reuniões (1997-2010) – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

No ano de 2001, houve, apenas, duas reuniões. A primeira de caráter ordinário; e a segunda, extraordinária. A primeira ocorreu no dia 16 de agosto, estando presentes na Assembleia Geral 33 participantes. Essa reunião objetivava a escolha de outros representantes para compor os grupos (Diretoria e Conselho Fiscal) do Caixa Escolar. Vale salientar que o intervalo entre uma reunião e outra é extenso e esses encontros têm propósitos constantes: processo eleitoral ou aprovação do Plano de Aplicação. Na análise, não há registro da Prestação de Contas anual que deve ser apresentada à Assembleia Geral.

A segunda reunião ocorrida em outubro foi direcionada para a aprovação da proposta do Plano de Aplicação dos recursos destinados à escola. Nos registros das atas, não consta o responsável pela proposta. Sabe-se, apenas, que a aprovação se deu por unanimidade. Os valores dos recursos são os mesmos do ano anterior, conforme consta em ata, ou seja, R\$ 3.900,00. Observa-se a ausência de articulação dos representantes com vistas ao

envolvimento da comunidade para concretização de outras possibilidades para aplicabilidade dos recursos.

No ano de 2002, houve, apenas, duas reuniões, ambas de caráter extraordinário. A primeira no dia 14 de junho e teve como pauta a alteração do registro devido à substituição de representantes do Caixa Escolar. A coordenadora-administrativa, na ocasião, esclarece a mudança de nomenclatura do Instituto conforme a Lei nº 7.909, de 4 de janeiro de 2001, publicado em Diário Oficial no dia 5 de janeiro do mesmo ano. A partir da legislação o Instituto passa a denominar-se Instituto Superior Presidente Kennedy – (Ifesp) – Centro de Formação de Profissionais de Educação

A coordenadora esclarece que, apesar da mudança, não há necessidade de alteração dos representantes do Caixa Escolar. Desse modo, essa sessão aconteceu, apenas, para registrar, em Cartório, a mudança do Registro do Caixa Escolar. A segunda reunião (ano de 2002) ocorreu no dia 27 de setembro com caráter extraordinário. Devido à proximidade do final do ano letivo, a reunião destinou-se à aprovação da Proposta de Aplicação dos recursos. O valor dos recursos recebidos é igual ao dos anos anteriores de acordo com o registro em ata no valor de R\$ 3.900,00. Em seguida, foi informado (certamente pela coordenadora-administrativa do Ifesp) o destino dos recursos, depois colocado em votação sendo aprovado pelos membros do Caixa Escolar.

Nas reuniões citadas, não se registra qualquer interferência dos demais representantes para repensar as possibilidades de aplicação dos recursos. A tomada de posição que poderia ser exercida pelos diversos sujeitos do Caixa Escolar ainda é um porvir. As trocas simbólicas (BOURDIEU, 2009) estabelecidas nas reuniões por meio da comunicação mostram uma certa harmonia na discussão da prestação de contas devido à aprovação por unanimidade sem qualquer resistência ou questionamento dos representantes do Caixa Escolar. Diante das posições estabelecidas no campo de decisão vivenciados nas reuniões do Caixa Escolar, existem sujeitos que direcionam o debate tendo oportunidades objetivas de ocupar melhor posição no campo decisório. Diante disso, é notório que o poder de decisão não está centralizado na comunidade escolar, pois as intervenções, quando ocorrem, são restritas. Certamente, se ocorrem intervenções pelos diversos segmentos não são registradas em ata. Existe, apenas, ênfase nos registros de intervenções exercidas pelos representantes do Ifesp. Nesse caso, ainda é possível perceber que, no decorrer dos anos, não há reuniões para avaliar como os recursos financeiros foram gastos de acordo com o Plano de Aplicação aprovado pelo colegiado – Caixa Escolar. A existência do Caixa Escolar resume-se ao

registro de existência e aprovação do Plano de Aplicação pouco apresentando seu caráter de acompanhamento dos gastos financeiros da Escola pesquisada.

• **Mandato no ano de 2003**

Em 2003, observou-se o exercício de um curto mandato do Caixa Escolar. Nesse ano, a atuação do Caixa Escolar restringiu-se a duas reuniões extraordinárias, mesmo sabendo que o envolvimento dos representantes não se limita aos encontros; apresentam-se como condição social inicial para ocorrer a tomada de posição para definição da aplicabilidade dos recursos financeiros da Escola.

Quadro 12: Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2003.

Período Mandato (2003)	Temas (as) discutido (os)	Principais deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
16/09/2003	• Escolha dos representantes do Caixa Escolar (biênio 2003 a 2005);	1) Indicação dos representantes por meio de aclamação; 2) Posse dos representantes indicados.	Presidente: Diretor-Geral do Instituto.
18/11/2003	• Apresentação do Plano de Aplicação – segundo registro elaborado pela Diretoria do Caixa Escolar.	1) Presidente traz esclarecimentos sobre a aplicabilidade dos recursos que chegam via Unidade Executiva; 2) Tesoureiro apresenta Plano de Aplicação; 3) Plano de Aplicação aprovado por unanimidade.	Presidente: Diretor-Geral do Instituto e Tesoureiro.

Fonte: Caixa Escolar – registros no Livro das Atas de reuniões (1997-2010) – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

No mês de setembro, aconteceu a primeira reunião para a escolha dos representantes da Diretoria (tesoureiro e secretário) e do Conselho Fiscal, bem como seus respectivos suplentes para o mandato de 2003 a 2005. A assembleia Geral contou com 27 participantes. O processo de escolha dos representantes foi conduzido pelo Diretor-Geral do Ifesp que tratou de empossá-los logo após a votação. No mês de novembro, houve outra reunião tendo como pauta principal a aprovação do Plano de Aplicação dos recursos. No transcurso da reunião, o Presidente (Diretor-Geral do Ifesp) assume a palavra e comenta sobre: significado do PDDE, conta bancária do Caixa Escolar para recebimento dos recursos e número de

alunos matriculados de acordo com o Censo Escolar (mecanismos que define a quantidade de recursos depositados em conta). Em seguida, apresentou o valor de R\$ 2.700,00 recebido pela escola; verifica-se uma quantia inferior ao ano de 2002 quando a escola recebia R\$ 3.900,00. Logo, o tesoureiro (representante vinculado ao Ifesp) do Caixa Escolar apresenta o Plano elaborado como consta na ata (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2003, p. 17):

[...] foi elaborada pela Diretoria da seguinte forma: Custeio, R\$ 2.300,00 (dois mil e trezentos reais) para aquisição de material de consumo como: papel ofício, cadernos, lápis, apagador, apontador de lápis, fita adesiva, cartolina, clipes, papel madeira, grampeador pequeno, stencio álcool, envelope carta, pasta classificador, grampos, pincel atômico, régua, caneta esferográfica, cola, tesouras, transparência para computador, borracha, giz de cera, rolo de papel, de embrulho. Em capital, R\$ 400,00 (quatrocentos reais) destinados à aquisição de material permanente como: microfone, geláguia.

Após a apresentação da proposta, o presidente coloca em votação, sendo aprovado por unanimidade. Vê-se que o planejamento apresenta semelhança nos anos, até então analisados, nos registros das atas, inclusive no que concerne ao valor dos recursos e aos materiais adquiridos. Além disso, continua a ausência da comunidade no que concerne às intervenções para envolver nas decisões para o uso do gasto público nesse órgão colegiado. Aos membros do Caixa Escolar cabe, apenas, a aprovação de aplicações por eles não planejados.

Os representantes necessitam superar o formalismo burocrático de formação desse órgão colegiado e envolver-se com proposições ou mesmo questionamento sobre os gastos financeiros, embora sabendo que as possibilidades de intervenção são cerceadas pelos mecanismos controladores instituído em legislações eminentes pela Secretaria de Educação, bem como pelo próprio Ministério da Educação. A exemplo, Peroni e Adrião (2006) constata na pesquisa *Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?* que os representantes dos colegiados têm restritas possibilidades de intervenção no processo de aplicabilidade dos recursos devido às constantes exigências dos órgãos reguladores da Escola (Ministério da Educação, Secretarias estaduais e municipais). Mesmo com limitações dadas à intervenção dos segmentos da comunidade escolar, se faz necessário investir nas possibilidades de tomada de posição dos membros no processo decisório, imprescindível ao planejamento para a aplicabilidade dos

recursos. Observa-se que houve uma diminuição dos recursos que chegam à escola (R\$ 3.900,00 para R\$ 2.300,00), mas não se registra qualquer reflexão sobre as novas estratégias adotadas diante dessa redução financeira.

• **Mandato período de 2004-2006**

No ano de 2004, tem-se somente, o registro de 01 (uma) reunião como segue abaixo.

Quadro 13: Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2004.

Período Mandato (2004)	Temas (as) discutido (os)	Principais deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
05/05/2004	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha dos representantes do Caixa Escolar: Tesoureiro e Conselho Fiscal (suplentes); • Apresentação do Presidente do Caixa Escolar: Diretor do Instituto. 	1) Indicação dos representantes aclamação; 2) Posse dos representantes.	Gestora da Escola, Presidente: Diretor-Geral do Instituto e Coordenadora Administrativa.

Fonte: Caixa Escolar – registros no Livro das Atas de reuniões (1997-2010) – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

A reunião foi de caráter extraordinário contando com 55 participantes para escolha dos representantes do Conselho Fiscal, apresentação do novo Presidente (devido à mudança de Direção do Ifesp) e do Tesoureiro em virtude de sua renúncia. Evidencia-se que o mandato anterior foi interrompido devido à apresentação de um novo presidente do Caixa Escolar e renúncia de representantes. A gestora da Escola, ao iniciar a reunião, apresentou a pauta e, em seguida, cedeu a palavra ao Presidente na figura do Diretor-Geral do Ifesp. O Presidente teceu comentários sobre a possibilidade de mudanças na estrutura e no funcionamento para melhorar cada vez mais a qualidade do ensino desenvolvido na escola. A coordenadora-administrativa procedeu à leitura da carta-renúncia do Tesoureiro e, em seguida, conduziu o processo de escolha dos membros indicados. Após a escolha dos representantes, a gestora encerrou a reunião comprometendo-se em oficializar o Registro da Diretoria no Cartório Civil de Pessoas Jurídica, bem como comunicar à Secretaria Estadual de Educação a composição do Caixa Escolar. Nota-se que, apesar das sucessivas

modificações na organização do órgão colegiado com alteração dos membros ao longo dos anos, suas ações, ainda são insignificantes, pois não suscitam amplas reflexões sobre a aplicabilidade dos recursos que chegam à Escola. Permanece notória a tomada de posição dos representantes do Caixa Escolar oriundos do Ifesp.

Evidencia-se que, no ano de 2005, não houve reuniões, particularmente com a convocação da Assembleia Geral para a leitura da prestação de contas. No entanto, na análise das atas das reuniões do Conselho de Escola, vivenciam-se momentos quando a gestora da Escola pesquisada expõe a prestação de contas aos representantes desse colegiado. Certamente, a gestão da escola acredita ser desnecessário reunir a Assembleia Geral do Caixa Escolar para a prestação de contas. Desse modo, sistematizou-se essa prestação em algumas reuniões do Conselho de Escola, registradas no dia 02/06 e 19/09. Apesar disso, seria necessário reunir a Assembleia Geral do Caixa Escolar, não reduzindo as atividades desse grupo apenas à escolha dos representantes como consta nas atas de reuniões. Portanto, é preciso incentivar a reunião da Assembleia Geral, uma vez que sua principal atribuição não se refere, apenas, à escolha dos representantes, mas ao acompanhamento dos recursos que chegam ao Caixa Escolar.

• Mandato período de 2006-2008

No mandato compreendido entre os anos de 2006 a 2008, houve, apenas, 02 (duas) reuniões de caráter extraordinário. O quadro a seguir traz informações a esse respeito:

Quadro 14: Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2006 e 2008.

Período Mandato (2006-2008)	Temas (as) discutido (os)	Principais deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
14/09/2006	• Escolha dos representantes do Caixa Escolar (biênio 2006 a 2008);	1) Indicação dos representantes por meio de aclamação; 2) Posse dos representantes indicados.	Presidente: Diretor Geral do Ifesp.
12/03/2008	• Convocação dos representantes do Caixa Escolar para retificação de ata anterior (14/09/2006); • Retificação do Mandato presente na ata – em vez do	1) Aprovação por unanimidade das mudanças apresentadas pelo Assessor Jurídico.	Presidente: Diretor Geral do Instituto e Assessor Jurídico do Ifesp.

	registro mandato 2004 a 2005 substituir por 2004 a 2006; • Retificação dos representantes do Caixa Escolar.		
--	--	--	--

Fonte: Caixa Escolar – registros no Livro das Atas de reuniões (1997-2010) – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

No registro das reuniões, constata-se um intervalo de 02 (dois) entre um mandato e outro do Caixa Escolar. Além disso, no interior do mesmo mandato, (2006-2008) ocorrem apenas 02 (dois) encontros durante todo o mandato. No ano de 2006, há o registro de apenas uma reunião no dia 14 de setembro de caráter extraordinário, com a presença de 102 participantes na Assembleia Geral. A pauta da reunião refere-se à escolha de novos representantes para constituição da Diretoria (indicação do Tesoureiro) e Conselho Fiscal. No transcurso da reunião, o Presidente (Diretor do Ifesp) conduz o processo de escolha dos representantes, empossando-os imediatamente. Registram-se duas retificações em ata para corrigir inadequações referentes a datas.

Nas sessões desse mandato, não foi possível verificar em nenhum momento nas reuniões pelo menos a aprovação da proposta do Plano de Aplicação dos recursos elaborado pela Gestão da Escola Laboratório, sendo possível, apenas, constatar a ausência de ações de planejamento para aplicabilidade dos recursos financeiros. Nota-se, apenas, a formalidade de existência do Caixa Escolar sem qualquer mobilização dos representantes no sentido de melhor planejar a aplicabilidade dos recursos que chegam à Unidade Executora. As condições sociais (instrumentos materiais e culturais) de exercício do poder de decisão dos representantes diante da tomada de posição que poderiam atuar não são vivenciadas, haja vista que as ações do Caixa Escolar restringem-se à formalidade de sua composição.

É perceptível, novamente, a ausência de reuniões no ano de 2007 como o evidenciado no ano de 2005. Ao verificar as reuniões do Conselho de Escola, nesse ano, observa-se que ocorreram duas reuniões direcionadas à prestação de contas (19/03/2007 e 29/05/2007). Isso significa que a prestação de contas está ocorrendo nos encontros do Conselho de Escola e não na convocação dos representantes da Assembleia-Geral. Assim, constata-se que a Assembleia Geral continua sendo convocada somente para a escolha dos representantes do Caixa Escolar, restringindo outras possibilidades de atuação da comunidade escolar no acompanhamento dos recursos financeiros investidos na escola pública.

- **Mandato período de 2008-2010**

Procedendo à análise das atas, percebe-se que, no ano de 2008, houve a condução de um novo processo de escolha dos representantes, devido à periodicidade dos mandatos que ocorre a cada dois anos. Nesse mandato (biênio 2008 a 2010), registra-se, apenas, 01 (uma) reunião com a presença dos representantes do Caixa Escolar conforme quadro abaixo:

Quadro 15: Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2008.

Período Mandato (2008)	Temas (as) discutido (os)	Principais deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
24/09/2008	• Escolha dos representantes do Caixa Escolar (biênio 2008 a 2010);	1) Representantes escolhidos por aclamação da Assembleia Geral; 2) Presidente compromete-se em realizar o Registro dos membros em Cartório (Registro Civil de Pessoas Jurídicas).	Presidente: Diretor-Geral do Instituto

Fonte: Caixa Escolar – registros no Livro das Atas de reuniões (1997-2010) – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

Nesse mandato, houve somente a reunião de escolha dos representantes para o período de dois anos. O Presidente, na figura do Diretor-Geral do Ifesp, conduziu o processo de escolha dos representantes, bem como a posse. Os registros de 2008 resumem-se a esse encontro sem qualquer discussão sobre o processo de planejamento da aplicabilidade dos recursos. Nos registros, não há qualquer reflexão sobre o planejamento tampouco aplicação dos recursos que chegam à Escola.

No ano de 2009, não há registro de encontro dos representantes do Caixa Escolar para planejamento ou acompanhamento da aplicabilidade dos recursos financeiros. Observa-se, apenas, que a prestação de contas dos recursos foi apresentada, por diversas vezes, em encontros do Conselho de Escola em análise no capítulo 4, com registros nas datas a seguir: 29/04/2009, 22/10/2009 e 16/12/2009. Mostra-se que as ações impetradas no Caixa Escolar não culminam em promover a democratização das informações sobre o gasto dos recursos financeiros, pois as prestações de contas ocorrem em grupos específicos (segmentos

presentes no Conselho de Escola) e poderia ser providos momentos por meio da convocação da Assembleia Geral que, certamente, atingiria o maior número de representantes da comunidade escolar. Assim, acredita-se na necessidade de novas possibilidades para democratização das informações sobre o gasto dos recursos, visto que a atuação do Caixa Escolar (por meio da Assembleia Geral) ainda não promove o envolvimento da comunidade escolar na compreensão da dimensão financeira da escola. Nesse caso, as informações do gasto dos recursos ainda encontram-se restrito a determinados grupos da escola, particularmente centrado na gestão da escola. Vivencia-se, ainda, na escola relações centradas na hierarquização em que alguns são privilegiados por ter acesso a informações sistematizadas relacionadas à dimensão financeira.

• **Mandato período de 2010- 2012**

No mandato estabelecido a partir do ano de 2010, após o processo de escolha dos representantes, verificou-se um registro mais significativo de encontros, totalizando quatro sendo três de caráter ordinário e um extraordinário.

Quadro 16: Reuniões do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy no período de 2010.

Período Mandato (2010)	Temas (as) discutido (os)	Principais deliberações	Pronunciamento e Tomada de posição – segmento (os) representativo (os)
18/03/2010	• Escolha dos representantes do Caixa Escolar (biênio 2010 a 2012);	1) Representantes escolhidos por aclamação da Assembleia Geral (número reduzido apenas 20 participantes); 2) Presidente compromete-se em realizar o Registro dos membros em Cartório (Registro Civil de Pessoas Jurídicas).	Presidente: Diretora Geral do Ifesp.
18/10/2010	• Apresentação da Presidente do Caixa Escolar devido à mudança da Diretoria do Ifesp.	1) Permanência dos demais representantes eleitos em ata anterior (18/03/2010); 2) Presidente compromete-se em realizar o Registro dos representantes em Cartório (Registro Civil de Pessoas Jurídicas) devido à mudança.	Presidente: Diretora Geral do Ifesp.

18/10/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Eleger e empossar os representantes do Caixa Escolar (biênio 2010 a 2012); 	<p>1) Diretora do Instituto declarou aberto o processo de escolha dos representantes da Diretoria (suplentes), bem como do Conselho Fiscal (suplentes);</p> <p>2) Presidente compromete-se em realizar o Registro dos membros em Cartório (Registro Civil de Pessoas Jurídicas).</p>	Presidente: Diretora Geral do Ifesp.
16/12/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Posse dos representantes escolhidos; • Prestação de contas: aplicabilidade dos recursos. 	<p>1) Presidente comenta a importância de revisão do Estatuto e apresenta a possibilidade de encontro para estudo do documento;</p> <p>2) Presidente do Caixa Escolar trata da necessidade do cuidado com a merenda, já que, no interior da escola, não é permitida a venda de lanches por terceiros;</p> <p>3) Gestora da escola salienta que, no presente encontro não há tempo para o estudo do Estatuto do Caixa Escolar;</p> <p>4) Gestora da Escola Laboratório relata a importância da aplicabilidade dos recursos da merenda escolar. Afirma que economizou os recursos da merenda garantindo-os para o início do ano letivo. Permite que as Planilhas dos gastos financeiros circulem entre os membros e explicou a aplicabilidade destes na escola.</p> <p>5) Esclarecimentos prestados pelo Coordenador-Financeiro do Ifesp (grupo Auxiliar de finanças): recursos que chegam à escola (PDDE, PAGUE, Mais Educação: aplicabilidade – custeio/capital), autonomia financeira dada ao Gestor da Escola, função do Caixa Escolar, importância do aumento do IDEB, relevância do planejamento estratégico (PDE), valores da merenda escolar e possíveis dificuldades para aplicação dos recursos.</p> <p>6) Representante dos Funcionários no Conselho Fiscal: trata dos repasses de recursos destinados à escola, apresentando temor devido à mudança de governo;</p> <p>7) Representante dos pais (Conselho Fiscal) teceu elogios à</p>	Presidente: Diretora Geral do Ifesp, Gestora da Escola, Coordenador Financeiro do Ifesp e mãe de Aluno.

		escola; 8) Representante dos pais (Conselho Fiscal): trata do compromisso da escola com o funcionamento.	
--	--	--	--

Fonte: Caixa Escolar – registros no Livro das Atas de reuniões (1997-2010) – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

No dia 18 de março, ocorreu a primeira reunião conduzida pelo Presidente, sendo indicados e escolhidos os representantes para a atuação no biênio 2010/ 2012. A segunda reunião aconteceu, apenas, no dia 18 de outubro. Referente a essa data, existe o registro de duas reuniões, sendo a primeira considerada de caráter ordinário para escolha dos representantes e sua posse. A segunda registrada de caráter extraordinário para apresentação da nova presidência do Caixa Escolar devido à mudança da Direção do Ifesp. Mostra-se que houve a perpetuação dos demais membros, havendo uma reunião somente para registrar a mudança da presidência do Caixa Escolar, pois, segundo o Regimento Geral do Ifesp, o Diretor desse Instituto deve ser presidente do colegiado. Desse modo, justifica-se a ocorrência de dois processos de escolha dos representantes no mesmo ano devido à exigência de mudança da presidência do Caixa Escolar.

A última reunião do ano ocorreu no mês de dezembro (dia 16) com caráter ordinário. Vale salientar que a pesquisadora estava presente e pôde fazer algumas observações. No início da reunião, a gestora da escola fez uso da palavra e esclareceu que a reunião teria a finalidade de empossar os representantes. A presidente (Diretora do Ifesp) esclarece a importância e a necessidade de revisão do Estatuto do Caixa Escolar(RIO GRANDE DO NORTE, 1997). A gestora da escola afirmou a necessidade de efetivar estudo do Estatuto e deixou claro que, naquele encontro, não haveria tempo para esse estudo. No entanto, a Presidente do Caixa Escolar interveio, observando ser possível uma sessão para estudo do documento.

A presidente fez questão de ressaltar a responsabilidade e a importância da presença do Representante do Grupo auxiliar de Finanças do Ifesp³⁶, na reunião para trazer

³⁶ O Regimento Geral do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Ifesp), em seu Art. 31, estabelece as competências do representante da Chefia do Grupo Auxiliar de Finanças. Nesse artigo, estão prescritas as atribuições desse representante; dentre seus itens, pode-se destacar: “IX – providenciar com prévia autorização do Diretor, as propostas para aplicação dos recursos financeiros do FNDE destinados à Caixa Escolar e outros programas oriundos do Governo Federal voltados para o ensino básico” (RIO GRANDE DO NORTE, 2004). Esse item justifica a presença do representante da Chefia do Grupo de Finanças do Ifesp nas

esclarecimentos sobre aplicabilidade dos recursos que chegam à Escola por meio do Caixa Escolar. A gestora disse que o colegiado tem 02 (dois) anos de mandato e que a escola, na realidade, se assemelha a uma empresa. Salientou a importância de observar o período da gestão (02 anos). Reportou-se a uma problemática ocorrida devido ao processo de transição da Direção do Ifesp, uma vez que esse membro é presidente nato o que provocou a retenção de recursos no período de quarenta dias na conta do Caixa Escolar. Para liberação dos recursos, é necessária a assinatura do presidente do Caixa Escolar; vale destacar que o processo de transição comprometeu a liberação desses recursos. Nesse momento, o Auxiliar de Finanças do Ifesp esclareceu que a escola é uma empresa, inclusive tem Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ). Comentou que a diferença é que, no Caixa Escolar, os representantes são voluntários, diferentemente dos mecanismos adotados nas empresas privadas, comprovando, assim, a imposição de mecanismos organizacionais instituídos na Escola pública próximos aos estabelecidos nas empresas privadas.

Observa-se que o Auxiliar de Finanças comenta sobre a vivência do voluntariado exercido nas escolas públicas brasileiras por meio da atuação do Caixa Escolar. Esse voluntariado, dentre outros mecanismos instituídos, pode culminar na desresponsabilização do Estado e consequente responsabilização da comunidade escolar com a oferta pública e acompanhamento dos serviços executados pela escola via Caixa Escolar. Esse mecanismo não está presente apenas na questão do financiamento, mas também na prestação dos serviços levados a efeito nas unidades de ensino. Para a rede pública de ensino, o MEC propõe a substituição da prestação estatal dos serviços pelo serviço voluntário, que pode ser efetivado por todo e qualquer membro do Caixa Escolar, desde que interessado em *colaborar* com a escola. A colaboração voluntária no desenvolvimento de ações e/ou serviços na escola pode ocorrer a partir das especificidades de cada unidade de ensino e será determinada tendo em vista a conjugação de diversos fatores. Desse modo, o Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora (BRASIL, 2009), atualizado em 2009 pelo Fnde, institui como sócios:

A Unidade Executora será constituída com número ilimitado de sócios pertencentes às categorias: Efetivos – serão sócios efetivos os pais de alunos, o diretor e o vice - diretor do estabelecimento de ensino, os professores e os alunos; Colaboradores – serão sócios colaboradores o pessoal técnico administrativo, os pais de ex-alunos, os ex-diretores do

estabelecimento de ensino, os ex- professores, os ex-alunos e os demais membros da comunidade, desde que interessados em prestar serviços à unidade escolar ou acompanhar o desenvolvimento e suas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras.

O Manual de Orientação para a Constituição de Unidade Executora (BRASIL, 2009) apresenta a lógica do voluntariado na prestação dos serviços públicos na escola. Nesse caso, a gestão dos serviços públicos impõe um processo de responsabilização à comunidade escolar, ou seja, não se exime da responsabilidade de arcar com as despesas financeiras, transformando, por exemplo, os pais de alunos nos responsáveis pela realização voluntária. Portanto, na realidade das escolas públicas, os serviços que deveriam ser especializados são executados, diversas vezes, por qualquer representante da comunidade escolar, haja vista que qualquer um pode fazê-lo, desde que tenha disposição, boa vontade e tempo para isso. Isso mostra a intensa influência de mecanismo do modelo gerencial oriundo da administração privada e adaptado à administração pública com responsabilização dos beneficiários dos serviços públicos. No caso da escola, vivencia-se a responsabilização da comunidade no funcionamento e controle dos serviços públicos educacionais. Sobre o processo de responsabilização na administração pública, o CLAD (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006, p. 45-46) esclarece que:

[...] há espaços especificamente vinculados à responsabilização pelo controle social, como a participação e definição das principais diretrizes e alocação dos gastos dos orçamentos públicos; na gestão direta de serviços públicos ou na participação em conselhos que administrem determinados equipamentos sociais; na utilização dos mecanismos de democracia semidireta (plebiscito, referendo etc.); na criação de um ombudsman ou figura equivalente que reúna as reclamações da população para apresentá-las ao Poder Público; na atuação em canais públicos para que os cidadãos avaliem e discutam a orientação das políticas públicas; na participação de integrantes da comunidade em órgãos de fiscalização governamental.

O CLAD (CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO, 2006), ao tratar do processo de responsabilização na administração pública, mostra a orientação dada para que os beneficiários tornem-se membros voluntários controladores dos serviços públicos. Nesse caso, a escola pública deve assumir a responsabilização de controlar os recursos financeiros

que chegam à Unidade Executora por meio do voluntarismo. No entanto, contraditoriamente, devem seguir a lógica do modelo gerencial oriunda da administração privada sem qualquer auxílio mais efetivo dos órgãos públicos governamentais. A escola deve criar mecanismos próprios para exercer o controle social dos recursos financeiros destinados aos estabelecimentos de ensino público com restritas possibilidades de intervenção em sua aplicabilidade. A lógica da responsabilização faz parte das diretrizes constantes no modelo gerencial que influenciou, sobremaneira, a gestão da escola pública. Para Castro (2007, p. 133):

Algumas propostas da nova gestão pública estão presentes na gestão educacional, como a descentralização, baseada na concepção que enfatiza ganhos de eficiência e efetividade, reduz custos e aumenta o controle e a fiscalização dos cidadãos sobre as políticas públicas, além de desresponsabilizar o Estado de parte de suas obrigações com os serviços sociais.

É notório que a transferência dos recursos diretamente às escolas públicas via descentralização exige o envolvimento dos beneficiários para a responsabilização dos gastos financeiros. Nesse caso, observa-se que os representantes da comunidade escolar assume a responsabilidade de gerenciamento dos recursos públicos, adquirindo características fiscalizadoras que, antes, eram atribuídas ao Estado. No entanto, a comunidade escolar possui restrito poder de decisão na definição dos recursos financeiros, ainda concentrado no Estado. O Estado desresponsabiliza-se sobre o acompanhamento dos recursos, mas, contraditoriamente, concentra seu poder decisório no que concerne ao seu direcionamento.

Constata-se, ainda, na reunião o comentário da gestora da Escola sobre a intensa demanda e a qualidade da educação da unidade educativa. O auxiliar de finanças do Ifesp destacou a importância do aumento do Ideb, prestou esclarecimentos sobre a aplicabilidade dos recursos (diferença entre custeio e capital), falou da importância do planejamento estratégico (PDE) e do acompanhamento do Caixa Escolar. Além disso, tratou, ainda, da merenda e destacou o zelo que se deve ter com a aplicabilidade dos recursos.

A gestora da escola, na ocasião, salientou a importância da aplicabilidade dos recursos da merenda. Disse que devido à economia feita no decorrer do ano anterior, houve sobras financeiras e isso garantirá a merenda no início do ano. Falou, ainda, da importância do auxílio do setor financeiro do Instituto. Em seguida, a presidente (Diretora do Instituto)

abre espaço para intervenção dos demais representantes. Um representante dos funcionários e do Caixa teceu comentários sobre as parcelas do repasse de recursos e externou seu temor devido à mudança de governo.

A gestora da escola comunicou ao Auxiliar de Finanças que os recursos financeiros aplicados estão presentes na página do FNDE, podendo ser acessado por todos. O Auxiliar de Finanças fez uso da palavra e relatou suas experiências anteriores na Secretaria de Educação do Estado, expondo a dificuldade para aplicação dos recursos. Tratou ainda da importância da autonomia financeira dada ao gestor da escola. Por último, destacou a grande responsabilidade do gestor na aplicabilidade dos recursos, no entanto considerou como positivo a sua autonomia em sua utilização. Além disso, falou acerca dos recursos que chegam à escola (PDDE, Mais Educação, PAGUE e PDE) e fez questão de dizer que prima pela transparência. Nesse momento, a gestora da escola fez circular as planilhas dos recursos financeiros e explicou sua aplicabilidade, mostrando que não existe um processo de apresentação da prestação de contas junto à Assembleia Geral, a qual somente é convocada na escolha dos representantes do Caixa Escolar.

A gestora forneceu espaço para os demais representantes se pronunciarem. Após a fala da gestora, uma representante dos pais teceu diversos elogios à escola. Outro representante dos pais (também funcionário da escola) tratou da seriedade no funcionamento da escola. A presidente fez uso da palavra destacando o cuidado que a escola deve ter com a qualidade da merenda, já que foi proibida a venda de lanche às crianças. Ainda pediu esclarecimento acerca do fechamento dos portões devido a uma solicitação feita por meio de Portaria da Promotoria. Na sequência, a gestora colocou em pauta a discussão de um problema relativo à reforma da fossa da Escola e afirmou estar sendo solucionado. A presidente, na sua fala, salienta a importância da participação dos representantes nas discussões.

Na última reunião, as discussões apresentadas foram pertinentes, quando comparadas com as registradas em atas anteriores, nas quais não houve registro de significativas discussões. As reuniões registram, em sua excelência, a escolha dos representantes ou a apresentação da Proposta de Aplicação dos recursos para aprovação. Na última reunião, foi questionada se a presença da pesquisadora havia estimulado os comentários de alguns representantes. No entanto, ainda é perceptível que as maiores intervenções são impelidas pela gestora da escola, presidente (Diretora-Geral do Ifesp) e Auxiliar de Finanças do Ifesp. É um fato que ainda é tímida a interferência dos demais representantes, além de se constatar a ausência de contribuições da tesoureira e da secretária nas reuniões do Caixa Escolar. Em

nossas observações, fica notório que as decisões sobre a aplicabilidade dos recursos parte da Gestão da Escola Laboratório ou das orientações dadas por representantes do Ifesp. Verifica-se, ainda, que os representantes relacionados ao grupo gestor, seja da Escola ou do Ifesp, localizam-se na reunião lado a lado, evidenciando que a sincronia poder, saber e manifestações corporais (FOUCAULT, 2009c), entre esse sujeitos, podem instituir relações de poder hierarquizada com limitadas possibilidades de intervenção dos diversos representantes do Caixa Escolar.

Diante das atas analisadas, denota-se a ausência de planejamento para atuação dos representantes que compõem o Caixa Escolar. Percebe-se que o Caixa Escolar, apenas, se reúne para escolher representantes e aprovar o Plano de Aplicação dos gastos financeiros. É um órgão colegiado que só tem sentido no que concerne ao registro, não tem a mínima preocupação com intervenções da comunidade escolar em sua totalidade. A atuação dos representantes do Caixa Escolar ocorre, aleatoriamente, e somente quando solicitada pela Direção-Geral do Ifesp ou Gestão da Escola Laboratório. No entanto, o Caixa Escolar deveria envolver-se em discussões para ampliar o poder de decisão de seus representantes de maneira a buscar as melhores possibilidades para a aplicação dos recursos. É imprescindível refutar a concentração de poder em determinados grupos que conduzem a gestão da escola. De acordo com França (2005, p. 64):

A forma de participação da comunidade, através da Caixa Escolar, propõe evitar a concentração de poder nas pessoas da instituição e modernizar as ações financeiras entre os segmentos do sistema educacional, a comunidade e a instituição escolar para a manutenção das atividades técnicas e administrativas.

No Caixa Escolar, o processo decisório é limitado a uma parcela de seus representantes, particularmente àqueles vinculados à gestão, seja da Escola ou do Ifesp. A análise é baseada nos registros em ata e em observações, já que os representantes pouco interferem nas decisões de cunho financeiro. Vale salientar, ainda, que foi constatada a existência de uma reunião administrativa e pedagógica no dia 21 de dezembro de 2010, tendo como ponto de pauta a prestação de contas dos recursos relativos ao corrente ano. No entanto, verifica-se que a prestação de contas foi efetivada pela presidente do Conselho de Escola sem intervenção dos representantes do Caixa Escolar. Desse modo, não há registro de mobilização do Caixa Escolar no sentido de convocar a Assembleia Geral para efetuar a

prestação de contas, apenas iniciativa junto ao Conselho de Escola em reuniões no final do ano letivo.

É notória, nas ações do Caixa Escolar, a forte hierarquização do poder decisório devido, inicialmente, à dependência da Escola Laboratório ao Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (Ifesp). Além disso, é contraditório existir na escola um órgão colegiado destinado ao acompanhamento dos recursos e pouco se discute sobre o assunto. Consta-se que os representantes do órgão colegiado necessitam redefinir suas atribuições, visto que se encontram confusas para articular as dimensões administrativa, financeira e pedagógica da escola na compreensão de suas necessidades de maneira que as contribuições da comunidade escolar sejam efetivamente conhecidas e compreendidas. No campo político e organizacional de atuação do Caixa Escolar, vê-se, apenas, um órgão colegiado que serve a um modelo de gestão com diretrizes burocráticas e gerencialistas, tendo como foco a intensa responsabilização dos representantes pela inoperância das ações desse colegiado. Portanto, as possibilidades de concretização da gestão democrática nas ações do Caixa Escolar possuem intensas limitações, uma vez que os representantes ainda não tomaram suas posições para oferecer contribuições relacionadas à melhor aplicabilidade dos recursos financeiros.

6.3 Os sujeitos da pesquisa e o processo de escolha dos representantes do Caixa Escolar

As atas analisadas subsidiam o estudo das ações do Caixa Escolar com o intuito de sistematizar as atuações do órgão colegiado no período histórico desde o ano de 1997. No entanto, faz-se necessário considerar as informações cedidas pelos entrevistados (representantes do Caixa Escolar) sobre ações desse órgão colegiado. As 04 (quatro) entrevistas semiestruturadas promovem a melhor compreensão das ações do Caixa Escolar, bem como as relações de poder colocadas no transcurso das deliberações. Vale salientar, ainda, que as entrevistas realizadas junto aos representantes do atual mandato (iniciado em 2010) permitem compreender as possibilidades de atuação configuradas na tomada de posição dos envolvidos nos processos decisórios do Caixa Escolar. Por consequência, foram efetivadas entrevistas com os 03 (três) representantes da Diretoria (presidente, tesoureira, secretária) e 01 (um) integrante do Conselho Fiscal (representante dos pais). As citações ao longo do trabalho referente as entrevistas dessas quatro pessoas que representam o Caixa

Escolar aparecerão da seguinte forma no corpo do trabalho: PRESIDENTE 2, TESOUREIRA, SECRETÁRIA, REPRESENTANTES DOS PAIS 3 seguidos pelo ano em que foi realizada a pesquisa.

Diante das informações fornecidas pelos entrevistados, pôde-se identificar os dados referentes ao perfil dos representantes do Caixa Escolar. Nesse caso, coletaram-se dados sobre a idade, tempo profissional, período de atuação na escola e no Caixa Escolar. A presidente do Caixa Escolar tem 60 anos de idade com experiência profissional de 29 anos, atuando na escola há 27 anos e há nove meses na Diretoria da Unidade Executora. A Secretária tem 45 anos de idade com 25 anos de experiência profissional, sendo 19 anos de atuação na escola e um ano dedicado à Diretoria do Caixa Escolar. A Tesoureira possui 41 anos de idade com 23 anos de experiência profissional, tendo 15 anos de atuação na escola pesquisada e três anos de envolvimento na Diretoria. No Conselho Fiscal, entrevistou-se o representante dos pais, que tem 38 anos de idade com 10 anos de experiência profissional, quatro anos de atuação na escola e dois anos dedicados ao Caixa Escolar.

Os representantes do Caixa Escolar possuem entre 38 e 60 anos, tendo, em média, o período de atuação profissional compreendido entre 10 e 29 anos. Merece destaque a atuação profissional dos representantes, inclusive o pai, que possui uma vasta experiência no contexto escolar, visto que todos são servidores da rede estadual de ensino. O representante dos pais, também, é funcionário da Escola. Vale salientar que o representante dos pais no Conselho Fiscal já atuou no Conselho de Escola. Na verdade, se torna mais cômodo para a gestão colocar um integrante da própria escola para representar o segmento dos pais, visando garantir a presença nas reuniões.

No que concerne ao período de atuação da presidente, vale dizer que ele participa do órgão há, apenas, nove meses, pois, ao assumir o cargo da Diretoria Geral do Ifesp, a legislação representada pelo Estatuto do Caixa Escolar e Regimento Geral do Instituto impõe a presidência da Unidade Executora a essa representante. Os demais representantes entrevistados atuam, desde mandatos anteriores, uma vez que o atual é representado pelo biênio 2010-2012. Constata-se que a secretária, a tesoureira e o representante dos pais pertencem a mandatos anteriores devido à compatibilidade de períodos informados que são superiores ao biênio de atuação. De acordo com as atas, os representantes, excluindo a presidente, foram escolhidos, em março de 2010, por meio de indicação em Assembleia Geral, convocada para tal finalidade.

Para compreensão do processo de escolha dos representantes, procurou-se, nas entrevistas, identificar os mecanismos que orientaram o processo eleitoral. Vale salientar

que foi solicitado aos entrevistados fazer referência ao atual mandato, mesmo havendo a preocupação de compreender, de maneira global, a atuação do Caixa Escolar³⁷ ao longo dos anos na Escola (desde o ano de 1997 segundo o registro das atas). A presidente 2 (2011) relata abaixo como ocorreu o processo de escolha dos representantes dessa atual gestão:

Eu não sei muitos detalhes desse processo porque eu não era gestora do Instituto Kennedy na época, quando aconteceu tudo. Mas, eu sei que o gestor que estava antes de mim, ele ficava muito atento para que isso acontecesse da forma melhor possível, a mais democrática e beneficiasse mais as famílias, as crianças e a própria escola (PRESIDENTE 2, 2011).

A presidente 2 não traz informações mais detalhadas sobre o processo de escolha dos representantes, visto que seu mandato foi instituído pelo Estatuto do Caixa Escolar sem vivenciar o processo de indicação dos segmentos. Sabe-se que a presidente foi indicada pelo motivo de ser Diretora do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (Ifesp), sendo inserida em um mandato já em andamento. Desse modo, entende-se que não há possibilidade de escolha do presidente do Caixa Escolar. O Estatuto do Caixa Escolar da Escola Laboratório prescreve: “Parágrafo 1º - O Presidente será o Diretor do *Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy – I.F.P*” (RIO GRANDE DO NORTE, 1997, grifos do autor)”. Torna-se evidente que os representantes da Assembleia Geral não podem escolher o presidente desse órgão colegiado, segundo o estabelecido no Estatuto. Constatase que é contraditório, no relato da presidente, considerar democrática a escolha dos representantes, pois a sua presença é imposta por meio da legislação e não legitimada pelo grupo.

No caso da escola pesquisada, a presidência não pode ser escolhida pelos integrantes da Assembleia Geral ou mesmo pelos próprios representantes do Caixa Escolar (Diretoria e Conselho Fiscal). Mesmo entendendo que o processo de escolha não assegura ações democráticas no interior do Caixa Escolar, poderia garantir a possibilidade de um processo de condução diferenciado dessas ações. Desse modo, o presente órgão colegiado não tem

³⁷ Vale salientar que, em âmbito estadual, as Unidades Executoras foram regulamentadas, inicialmente, pela Resolução nº 001, 13 de novembro de 1995. No ano de 2003, o Governo do Estado do Rio Grande do Norte por meio do Poder Legislativo decreta e sanciona a Lei nº 8.398, de 17 de outubro de 2003. Essa Lei dispõe sobre a gestão, diretamente pelas Escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual, das dotações consignadas no orçamento da Educação, e destinadas à manutenção das respectivas Unidades Escolares.

poder para escolher o representante que convocará e presidirá as possíveis reuniões ou mesmo a convocação das assembleias gerais.

Essa imposição regulamentada pelo Estatuto pode comprometer as ações de democratização da escola pública (DOURADO, 2008), pois não promove o processo de liberdade dos representantes para escolha do sujeito que terá o direito legítimo de presidir as reuniões. Pode-se culminar em centralização de decisões numa concepção de gestão tradicional, burocrática e gerencialista, com intensas possibilidades de promoção de relações de poder verticais (BORDIGNON; GRACINDO, 2004), em que a presidência das reuniões seja apenas direcionada a sujeitos ligados ao cargo de gestão do Instituto. Além disso, apresenta um foco centralizador na figura da gestão do Instituto Kennedy o qual não vivencia a realidade cotidiana da Escola Laboratório pesquisada.

A indicação posta no Manual de Orientação para Constituição das Unidades Executoras elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009) apresenta a seguinte recomendação para a escolha do presidente.

O processo de eleição do Presidente seja a primeira deliberação da Assembleia Geral, de sorte que o mesmo conduza os trabalhos de eleição e posse dos conselheiros e da Diretoria.

O fato é que o Manual (BRASIL, 2009) orienta as escolas públicas brasileiras a efetivar um processo eleitoral para a escolha do presidente. Constata-se que, em nível nacional, a orientação posta refere-se a um modelo de escolha baseado em princípios democráticos, sendo embasado por escolha consensual entre os representantes do Caixa Escolar. Nesse manual, não se encontra determinado o representante para exercer a função de presidente no Caixa Escolar. Na realidade pesquisada (Escola Estadual Presidente Kennedy), observa-se que o presidente é prescrito pela orientação normativa do Regimento Geral do Ifesp (RIO GRANDE DO NORTE, 2004). No artigo 27 desse Regimento (RIO GRANDE DO NORTE, 2004, p. 8), encontra-se prescrito como atribuição do Diretor-Geral do Ifesp:

X – convocar, presidir e fixar a pauta das reuniões do Conselho Científico Pedagógico, do Conselho Escolar e da Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy – Escola Laboratório, da qual é presidente nato.

Nota-se que o Regimento Geral do Ifesp (RIO GRANDE DO NORTE, 2004) indica o Diretor-Geral como presidente, representante nato do Caixa Escolar. Esse documento contraria as recomendações indicadas para a escolha do presidente exposta na Manual de Orientação para a Constituição de Unidade Executora elaborada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009). A indicação do Diretor como presidente, ainda, se encontra pouco fundamentada já que ele não vivencia, de maneira intensa, a realidade do contexto escolar para compreender as necessidades da Escola Laboratório com mais propriedade.

Quanto à escolha dos representantes, cabe, apenas, à Assembleia Geral ordinária a indicação dos integrantes do Conselho Fiscal e seus suplentes, bem como o Secretário e o Tesoureiro e seus respectivos conforme prescrito no artigo 15 do Estatuto do Caixa Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 1997). Em seguida, a tesoureira (2011) evidencia como foi o processo de escolha dos membros que compõem o Caixa Escolar:

[...] Na assembleia geral. Então ela se dá sempre da mesma forma como todos os tramites legais. São eleitos os candidatos, a princípio uma quantidade de candidatos e vai por votação. Então, quem conseguir a maior quantidade de votos é o eleito e a posse é marcada para um dia X. Faz a reunião geralmente administrativa para se apresentar os novos membros [...], se faz toda a preparação da documentação para ir ao cartório para se legalizar a posse. Para a posterior poder assinar os documentos necessários (TESOUREIRA, 2011).

A tesoureira que faz parte da Diretoria do Caixa Escolar (dentre outros membros – presidente e secretária) revela que esse órgão foi indicado na Assembleia Geral como o instituído no Estatuto. Contraditoriamente, a secretaria afirma que: “Houve só a posse. Eleição não houve. Chegou à diretora da escola e perguntou se eu aceitaria ser um membro [...]. E como não houve outra alternativa eu aceitei” (SECRETÁRIA, 2011). A Secretaria não reconhece o processo de eleição para escolha dos representantes, indicando, apenas, a orientação dada pela gestão da escola na condução do processo de escolha dos representantes do Caixa Escolar. No entanto, o representante dos pais apresenta outras proposições sobre o processo de escolha dos integrantes: “Quando eu cheguei à escola o Caixa já existia. Eu passei a participar do Caixa através da eleição. Eleição pela comunidade escolar [...]” (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

A contradição das informações revela que, certamente, houve processos diferenciados na escolha de cada segmento representativo. É perceptível a necessidade de o Estatuto do Caixa Escolar apresentar artigos que regulamente um processo sistemático de escolha dos representantes. Somente o art. 15 do Estatuto do Caixa Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 1997) que trata das atribuições da Assembleia Geral faz referência ao processo de escolha dos representantes. No entanto, não apresenta de maneira detalhada como podem ser conduzidas as eleições. Acredita-se que a regulamentação do processo de eleição por meio do documento poderia assegurar a melhor organização da escolha. Apesar de considerar que, como o processo de escolha de diretores (PARO, 2001), a indicação do presidente do Caixa Escolar não garante o processo de democratização da gestão configurada nas ações desse órgão colegiado. É preciso alterar o Estatuto do Caixa Escolar para que a presidência, obrigatoriamente, deva ser assumida pelo Diretor do Ifesp.

De maneira específica, a possível formação de uma comissão eleitoral promoveria a configuração de um processo de escolha de ampla abrangência com o envolvimento de diversos atores da comunidade escolar. Certamente, a melhor organização do processo de escolha dos membros não garante a atuação destes, porém pode modificar a condução e minimizar as possíveis indicações sem efetivamente representar a diversidade da comunidade escolar. Eleger os pares sem a organização de um processo eleitoral sistemático apenas considerando a recomendação da eleição como atribuição da Assembleia Geral torna a escolha dos membros passível de indicações pouco representativas. A representatividade dos membros só promoverá um efeito de efetiva representação dos diversos segmentos da comunidade escolar se houver a culminância de uma operação de crédito (BOURDIEU, 2007) em que os sujeitos não pertencentes ao grupo (atuem diretamente no campo político) do Caixa Escolar sintam confiança nos pares escolhidos. Desse modo, justifica-se a necessidade do processo eleitoral para que a comunidade escolar tenha instituído a possibilidade de um porta-voz dos diversos segmentos defender os interesses coletivos ao qual o colocou no campo político de atuação do Caixa Escolar.

Além das contradições expostas na escolha dos membros, pode-se ainda evidenciar a ausência de processos formativos para atuação dos representantes do Caixa Escolar. É necessária a ocorrência de processos formativos para atuação dos membros no sentido de melhorar o acompanhamento da aplicação dos recursos que chegam à escola. Apesar disso, a escola apresenta situações adversas. A presidente 2 (2011) declara em seu relato:

Não. Eu não tenho também esse conhecimento. Por que no meu caso, por exemplo, eu não tive essa preparação. Eu me tornei gestora do Instituto Kennedy e não tive nenhuma preparação. Estou aprendendo junto com as pessoas, com os membros e as leituras que faço etc. Mas, eu não tenho esse conhecimento, essa informação (PRESIDENTE 2, 2011).

No relato acima, se pode perceber que a presidente reconhece a ausência de processos formativos para auxiliar as ações necessárias (planejamento e acompanhamento dos recursos financeiros) a sua atuação no Caixa Escolar. Mostra que os conhecimentos relativos ao processamento dos recursos são compreendidos somente na prática cotidiana da realidade escolar. Certamente, os processos formativos não garantem a atuação dos representantes, contudo se acredita que a ausência de estudos sistemáticos sobre os gastos dos recursos pode comprometer o reconhecimento de diversas estratégias que auxiliam a aplicabilidade dos recursos e ampliam as possibilidades de exercício do poder de decisão desses representantes do Caixa Escolar. Mesmo sabendo que o conhecimento, necessariamente, não configura por si só em poder (FOUCAULT, 1979), considera-se que contribui na seleção dos mais viáveis instrumentos simbólicos no interior de um sistema social para a concretização de possíveis ações de interesses coletivos. O conhecimento oriundo de processos formativos pode fornecer subsídios para a acumulação de capital político (BOURDIEU, 2007), por exemplo, que favoreça ao sistema social de atuação dos representantes, auxiliando a escolha de diversas estratégias para os gastos dos recursos financeiros destinados à escola.

As proposições da tesoureira (2011) abaixo coadunam com as apresentadas pela presidente:

Olha no meu caso eu não tive, fui eleita por unanimidade, mas anteriormente eu não tive formação. Fui buscando depois essa preparação através de leituras, informações com outras pessoas, mas eu não tive essa preparação. Diferente do Conselho Escolar que teve toda uma preparação (TESOUREIRA, 2011).

Na fala da tesoureira, é notório que os representantes precisam desenvolver estudos individualizados para conhecer o campo simbólico (BOURDIEU, 2007) de sua atuação. A tesoureira cita outro colegiado - o Conselho de Escola - devido à maior representatividade no espaço da instituição educativa (atuação nas diversas dimensões da escola –

administrativa, pedagógica e financeira), inclusive com um processo de escolha mais bem sistematizado na Lei Complementar nº 290/2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005a). Além disso, o Conselho de Escola possui um amparo formativo sistematizado pelo Governo Federal por meio do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Vale salientar que não há um programa específico de formação para atuação no Caixa Escolar em âmbito nacional, como é o caso do Conselho de Escola. Quando se trata de processos formativos, outra representante da Diretoria expõe de maneira incisiva sem delongas: “Não houve” (SECRETÁRIA, 2011). O representante dos pais 3 (2011) destaca outros aspectos relacionados ao processo de gasto dos recursos: “Não. Porque como não é só um membro da equipe são vários. Então, as ideias, a discussão dos gastos é feita em grupo como é feita o processo é uma coisa meio que mecânica. Então, não houve nenhuma preparação não” (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

O representante dos pais 3 (2011) no Conselho Fiscal expõe a forma burocrática e gerencialista imposta à atuação dos representantes, justificando, inclusive, a ausência do processo formativo. Parece que as ações desenvolvidas pelo Caixa Escolar apresentam um cunho intensamente burocrático, obedece, apenas, a uma racionalidade técnica, excluindo a necessidade de estudo para culminar em aprendizagem de práticas participativas com maiores possibilidades de refutar concepções de gestão verticalizada ou mesmo permitir aos representantes da comunidade escolar selecionar as melhores estratégias para aplicabilidade dos recursos na realidade social da escola. Os sujeitos do colegiado, ao se apropriarem de determinados conhecimentos sobre a função, podem assumir posições diferenciadas no seu campo de atuação com maiores possibilidades de tomar posição em favor de interesses coletivos no jogo das deliberações vivenciadas nas ações do Caixa Escolar. Poderá permitir, ainda, aos sujeitos envolvidos o conhecimento e o reconhecimento do seu campo de atuação com significativa possibilidade de modificação de estratégias linguísticas para defesa ou não de interesses coletivos dos segmentos representativos. Para Bourdieu (2008, p. 66):

O conhecimento e o reconhecimento práticos das leis imanes de um mercado, e das sanções através das quais elas se manifestam, determinam as modificações estratégicas do discurso, quer se trate do esforço para “corrigir” uma pronúncia desvalorizada em presença de representantes da pronúncia legítima e, por extensão, de quaisquer correções tendentes a valorizar o produto linguístico mediante uma mobilização mais intensa dos recursos disponíveis, ou então, ao contrário, pela tendência a recorrer a uma sintaxe menos complexa [...].

No jogo de atuação dos representantes com o conhecimento e reconhecimento do campo de deliberação do órgão colegiado, tem-se a possibilidade de modificar a ordem do discurso (FOUCAULT, 2009b) conforme as necessidades oriundas do próprio campo. De acordo com as informações prestadas, os representantes do Caixa Escolar não percebem os processos formativos como prática capaz de auxiliar a atuação dos integrantes na busca de diversos recursos de poder à disposição para auxiliar nos processos deliberativos. As ações do Caixa Escolar seguem uma lógica de gestão baseada no formalismo burocrático (WEBER, 1991). Parece que esse órgão colegiado somente justifica sua existência para cumprir uma exigência burocrática, necessária aos gastos dos recursos financeiros, descredenciando a relevância da formação dos representantes para selecionar outras possibilidades para a aplicabilidade desses recursos, podendo encontrar significativas alternativas de reconhecimento do campo de atuação dos segmentos.

6.4 Condições sociais de articulação do poder de decisão na perspectiva (atribuições) dos representantes do Caixa Escolar

Nas condições de articulação para a ocorrência das reuniões, os entrevistados evidenciam que são convocados de diversas formas, dentre elas: aviso oral, cartão-convite, ofício de convocação exposto no mural da escola. No Estatuto do Caixa Escolar, há referência às possibilidades de convocação das diversos grupos (Diretoria, Conselho Fiscal e Assembleia Geral) presentes nesse órgão colegiado. Para convocação da Assembleia Geral, o Estatuto do Caixa Escolar, em seu art. 13, estabelece: “A convocação da Assembléia Geral se fará através de comunicação escrita a cada um dos membros componentes, ou em jornal local, se houver, com a antecedência mínima de 08 (oito) dias” (RIO GRANDE DO NORTE, 1997). O artigo citado revela a necessidade da comunicação escrita para convocação dos membros como foi indicado no relato dos entrevistados.

O Estatuto do Caixa Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 1997) ainda prescreve um período específico obrigatório para convocação da Assembleia Geral:

Art. 12º - A Assembléia Geral se reunirá, ordinariamente, no mês de março de cada ano, e, extraordinariamente, toda vez que for convocada regulamente, sendo seus trabalhos sempre dirigidos pelo Presidente da Caixa Escolar.

Nota-se, nas atas de reuniões, que a Assembleia Geral não possui essa convocação anual segundo consta em artigo citado. Na análise das atas, observa-se que, desde o ano de 1997, com a criação do Caixa Escolar na Escola Estadual apenas nos anos de 2003, 2008 e 2010 houve reuniões no mês de março. Os registros presentes nas atas comprovam que todas as reuniões ocorridas, nesse mês, tiveram origem extraordinária para escolha dos membros. É notório que o colegiado não obedece a todas as regulamentações expostas no Estatuto, pois deveriam ocorrer reuniões periódicas da Assembleia Geral, pelo menos, no mês prescrito no Estatuto. Verifica-se que o Estatuto apresenta possibilidade de ocorrência de convocação em período anual. Mesmo assim, a Escola não consegue cumprir a exigência estabelecida no Estatuto. É contraditória, ainda, a ausência de reuniões periódicas dos demais grupos que compõem a Caixa Escolar. O Estatuto do Caixa Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 1997) prevê a periodicidade de reuniões da Diretoria no seguinte artigo:

Art. 24º - A Diretoria reunir-se-á, ordinariamente, uma vez por mês, exceto nos períodos de férias e de recesso escolar, em dia e hora previamente marcados, mediante convocação do Presidente para conhecer o andamento dos trabalhos e tratar de assuntos de interesse geral

Nesse artigo, se vê a regulamentação da periodicidade das reuniões que deveria ser seguida pelos diversos segmentos da Diretoria do Caixa Escolar. Nos registros das atas, observa-se que, em média, ocorrem reuniões duas vezes ao ano, descumprindo o que determina o Estatuto. Por consequência, tornam-se restritas as possibilidades de articulação dos diversos grupos que compõem o Caixa Escolar na deliberação das ações de gastos instituídas no campo de atuação concretizado nas reuniões. O Estatuto, ainda, apresenta outra alternativa relacionada à competência do Conselho Fiscal na convocação da Assembleia Geral em caso extremo. O art. 27 do Estatuto do Caixa Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 1997) trata da atribuição do Conselho Fiscal em convocar a Assembleia Geral no caso de omissão do presidente em cumprir o ato de convocação no mês de março conforme determina o inciso V deste artigo:

V- convocar a Assembléia Geral Ordinária se o Presidente da Caixa Escolar retardar por mais de um mês a sua convocação e requerer a da Assembléia Geral Extraordinária, sempre que ocorrerem motivos graves e urgentes.

Nesse contexto, entende-se que as reuniões do Caixa Escolar deveriam ser periódicas, em particular, as do grupo da Diretoria. No entanto, a realidade vivenciada pelos segmentos apresenta, somente, o registro de reuniões sazonais. Desse modo, o documento prescreve a periodicidade mensal, contudo a atuação dos membros não coaduna com as ações desenvolvidas na escola no sentido de oferecer momentos de articulação entre os diversos segmentos que compõem o Caixa Escolar.

Nesse estudo, surgiu a necessidade de questionar os entrevistados sobre a compreensão de suas funções e a articulação entre os pares, permitindo, assim, o revelar das especificidades das funções presentes no Caixa Escolar e a compreensão de seus respectivos integrantes. Certamente, essa compreensão influenciará nas condições de atuação dos diversos segmentos representativos. A presidente 2 (2011) declara:

A minha função ela é mais de, vamos dizer, de coordenar o processo para que ele aconteça da melhor forma possível e ficar vigilante para as necessidades que possam ter, eu possa saná-las. Uma conversa às vezes com o pai que não tem muito conhecimento, esse tipo de papel que eu acho que é mais de articulador, de gestor no sentido de conduzir bem o processo. Não de conduzir, não é nem de conduzir bem o processo, refaço o que eu disse, é de deixar que o processo aconteça da forma mais natural possível.

Em seu relato, a presidente se coloca enquanto coordenadora do processo de atuação do Caixa Escolar, contudo suas atribuições são bem mais amplas de acordo com o Estatuto do Caixa Escolar. O art. 18 do Estatuto (RIO GRANDE DO NORTE, 1997) delimita as atribuições que competem ao Presidente do Caixa Escolar, merecendo destaque a função primordial de autorização de pagamentos com assinatura de cheque junto ao tesoureiro. Tal competência presente no Estatuto torna-se mais ampla do que as declaradas pela presidente. Certamente, a presidente não consegue expressar, em sua fala, as atribuições concernentes a sua atuação no Caixa Escolar, indicadas no Estatuto. Poderia promover maior envolvimento

entre os grupos no planejamento do gasto dos recursos do Caixa Escolar. A Tesoureira expressa suas funções em estreita relação com as atribuições da Presidente, já que ambas atuam no mesmo grupo da Diretoria.

A minha função é tesouraria. A minha relação é direta com o fornecedor com a presidente do Conselho que é quem assina e com o tesoureiro geral. Então a gente se articula conjuntamente para poder fazer as licitações, preencher os cheques, assinar e em contrapartida a gente se reuni para resolver problemas, para pagar os fornecedores, para ver os fornecedores, basicamente é isso aí. [...] Porque a gente faz as tomadas de preços. Pegamos três fornecedores e o que ganhar a licitação é onde se faz a compra (TESOUREIRA, 2011).

A tesoureira do Caixa Escolar demonstra a intensa articulação que possui com a Presidente no que concerne aos mecanismos necessários para o gasto dos recursos financeiros. O denominado tesoureiro-geral, indicado na fala da entrevistada, é o Auxiliar de Finanças do Instituto Kennedy que colabora na definição dos gastos dos recursos, tendo papel fundamental para assessorar o planejamento financeiro da escola. Na fala, a tesoureira não expressa a diversidade de possibilidades de articulação com os outros representantes dos grupos do Caixa Escolar. Essa ausência de articulação demonstra a fragilidade do órgão colegiado na compreensão de seu poder de decisão do grupo na busca de estratégias que possibilitem o melhor planejamento dos gastos financeiros da escola. De acordo com o Estatuto do Caixa Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 1997), em seu art. 22, compete ao tesoureiro:

- I – arrecadar a receita da Caixa Escolar;
- II – fazer a escrituração da receita e da despesa, nos termos da legislação vigente e das instruções que forem baixadas pelo Tribunal de Contas do Estado e Delegacia Estadual do Ministério da Educação;
- III – apresentar, mensalmente, ao Presidente, o balancete das contas;
- IV – efetuar os pagamentos, autorizados pelo Presidente;
- V – manter em ordem e, sob sua supervisão, os livros, documentos e serviços contábeis da Caixa Escolar;
- VI – assinar cheques juntamente com o Presidente

Com um discurso mais preocupante, a Secretária traz uma reflexão sobre sua função: “Articulações não têm. Então, como secretaria eu apenas assino as prestações de contas”³⁸ (SECRETÁRIA, 2011). A fala da Secretaria nos remete à compreensão restrita de sua função junto a um órgão colegiado tão pertinente e presente na escola pública. Por isso, entende-se que o Caixa Escolar pouco contribui para a aprendizagem de práticas promotoras de discussões coletivas. Essas discussões apresentam uma possibilidade de refutar medidas centralizadoras do processo de tomada de decisão ao longo dos anos na escola pública. Diferentemente das atribuições expressas na fala da Secretária, o Estatuto do Caixa Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 1997) no art. 20, estabelece as competências no exercício dessa função:

- I – auxiliar o presidente em suas funções;
- II – preparar o expediente da Caixa;
- III – organizar o relatório anual da Diretoria;
- IV – secretariar as sessões da Assembleia Geral e da Diretoria;
- V – organizar o arquivo da Caixa Escolar e manter em dia o registro de sócios.

A secretária (2011) precisa compreender as atribuições de sua função, buscando possibilidades de ampliar as estratégias para efetivação dos gastos dos recursos, visto que é notório que a Secretária não compreende os elementos constitutivos das possíveis ações prescritas em sua função. Certamente, a compreensão de suas ações poderia promover uma atuação transformadora referente à prática de planejamento da aplicabilidade dos recursos. Constata-se que as competências dos grupos do órgão colegiado atendem, unicamente, ao formalismo burocrático de preenchimento de cheques sem representatividade expressiva no planejamento de ações promotoras de práticas participativas e democráticas. Essas práticas poderiam refutar relações de poder hierarquizadas que não representam os anseios da comunidade escolar. Sobre sua função no Conselho Fiscal, o (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011) diz:

A função do Caixa Escolar é verificar as notas que foram usadas para a compra dos materiais. Mais nesse sentido de verificação de notas e assinar

³⁸ Na análise dos registros das atas do Caixa Escolar, não há menção a momentos destinados à prestação de contas junto a esse colegiado, confirmando as informações fornecidas pela secretária.

os documentos de compra e liberação do dinheiro. [...] A gente faz a reunião e aí senta-se o grupo e discute as questões dos gastos.

A análise do entrevistado sobre sua função permite o seguinte questionamento: será que ocorre esse acompanhamento sistemático como afirma o representante dos pais na avaliação dos recursos financeiros processados na escola? Certamente, ocorre uma fragilidade quanto à atuação dos membros haja vista a ausência de reuniões sistemáticas para efetivar o planejamento e o acompanhamento do gasto dos recursos. As atribuições do Conselho Fiscal, a que o representante entrevistado faz referência, estão definidas no art. 27 do Estatuto do Caixa Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 1997):

- I – examinar os documentos contábeis da entidade, a situação da Caixa e os valores em depósito;
- II – examinar, se, quando da aplicação dos recursos financeiros, foram seguidas rigorosamente as prioridades estabelecidas no Art. 32, alíneas “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “f” e “g”;
- III – apresentar à Assembleia Geral Ordinária parecer sobre as contas da Diretoria, no exercício em que servir;
- IV – apontar à Assembleia Geral as irregularidades que descobrir, sugerindo as medidas que reputar úteis à Caixa Escolar;
- V – convocar a Assembleia Geral Ordinária se o Presidente da Caixa Escolar retardar por mais de um mês a sua convocação e requerer a da Assembleia Geral Extraordinária, sempre que ocorrerem motivos graves e urgentes).

Ao comparar o relato do entrevistado e as atribuições constantes no Estatuto do Caixa Escolar, pode-se dizer que existe pouca proximidade entre as informações. No caso das informações cedidas pelo entrevistado, observa-se que a fiscalização proferida pelo Conselho Fiscal dar-se-á de forma esporádica de acordo com os registros das atas. De maneira mais ampla, o Estatuto confere ao Conselho Fiscal o poder de convocação dos demais representantes se a Presidente não o fizer com periodicidade mensal. Em consequência, a atuação do Conselho Fiscal poderia ser mais intensa com reuniões mais frequentes para a configuração de um campo político em que os membros pudessem compreender o significado de negociação de interesses coletivos relacionados à aplicabilidade dos recursos.

As reuniões permitem o revelar de interesses coletivos. Bourdieu (1996, p. 05) apresenta a importância da mobilização do grupo que poderia ocorrer nos encontros: “Algo

como uma classe ou, de modo mais geral, um grupo mobilizado para e pela defesa de seus interesses, não pode existir senão ao preço e ao termo de um trabalho coletivo de construção inseparavelmente teórico e prático [...]”. Ainda a efetividade dos encontros dos grupos do Caixa Escolar promoveria a possibilidade de mobilização dos sujeitos em um campo político “[...] para se desviar do sistemático e revelar a desordem ‘viva’ dos ensaios, tentativas, erros e recomeços” (FOUCAULT, 2009a, p. 84). A sistematização periódica dos encontros pode permitir aos sujeitos discussões embora conflituosas na busca dos interesses coletivos.

Diante da problemática sobre a compreensão da competência dos sujeitos no interior dos grupos do Caixa Escolar, é pertinente perceber se os representantes possuem conhecimentos específicos para acompanhar os recursos financeiros que chegam à escola. Em depoimento, a presidente 2 (2011) afirma:

Os recursos eles vêm via governo federal via governo estadual e com um destino mais ou menos certo. Por exemplo, do governo federal aquela verba se aplica, vamos supor para a construção, então a gente tem que obedecer a essa determinação que já vem. O que acontece: a escola faz o levantamento das necessidades mais urgentes, necessidades das crianças e da própria escola. Sabendo dessas necessidades então é feito, programado aquele gasto dentro daquele orçamento. A gente agora está pensando de reorganizar a sala aonde acontecem às aulas de judô. Ela é precária. A gente está pensando agora nesse próximo recurso agora que vem, a gente vai aplicar lá para deixar uma sala bonita, organizada, confortável sempre pensando na criança. Em relação a merenda por exemplo, a gente procura oferecer o melhor possível a nossa criança. Ela merenda a vontade, um bom lanche. Os pais são bem tranquilos neste sentido (PRESIDENTE 2, 2011).

O relato da presidente 2 (2011) não deixa explícito os programas do governo federal que disponibilizam os recursos diretamente à Unidade Executora – Caixa Escolar. Apesar disso, a presidente mostra conhecimentos específicos sobre a origem dos recursos e ainda percebe a destinação de acordo com os fins específicos de aplicabilidade na escola. Vale salientar que o governo do Estado do Rio Grande do Norte (RN), ao instituir a Lei nº 8.398/2003 (RIO GRANDE DO NORTE, 2003), regulamenta novas possibilidades de recebimento de recursos via Caixa Escolar – Unidade Executora. A Lei estabelece a inclusão de recursos para as escolas públicas do RN voltado a programas, como, por exemplo, o da Alimentação Escolar. Portanto o Caixa Escolar, além de receber os recursos do PDDE e do PAGUE, também, gerencia os recursos da Merenda Escolar. A Lei nº 8.398/2003 (RIO GRANDE DO NORTE, 2003), nos arts.1º e 2º, prescreve:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a gestão das dotações consignadas no orçamento do Estado e destinados aos programas de Alimentação Escolar e de manutenção de Unidades Escolares, e de atendimento a quaisquer outras atividades relacionadas com a educação, a cultura e os desportos, diretamente pelas Escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual.

Art. 2º Fica o Poder Executivo Estadual autorizado a descentralizar a gestão dos recursos provenientes de quaisquer fontes, consignados no orçamento do Estado e destinados aos programas de Alimentação Escolar e de manutenção de Unidades Escolares, e de atendimento a quaisquer outras atividades relacionadas com a educação, a cultura e os desportos

Observa-se que a Lei nº 8.398/2003 (RIO GRANDE DO NORTE, 2003) apresenta outras possibilidades de recebimento de recursos por meio do Caixa Escolar. Na realidade da Escola Estadual Presidente Kennedy e, de acordo com o relato da presidente, os gastos dos recursos são processados de acordo com as necessidades, no entanto não está explícito como ocorre o processo de planejamento no interior das ações do Caixa Escolar. Refere-se, apenas, ao planejamento desenvolvido pela escola e não pelo órgão colegiado (Caixa Escolar) específico que poderia auxiliar nos gastos dos recursos, inclusive com o auxílio do Conselho de Escola. De modo sucinto, a tesoureira apresenta os recursos que compõem o Caixa Escolar.

Nós temos PAGUE, PDE, PDDE, merenda escolar que é o PNA programa nacional de alimentação [...]. O PAGUE que é para pequenos serviços. As verbas extras do PDE destinam-se ao material escolar. Coisas que a escola utiliza como materiais de expediente. A merenda tem os recursos repassados todos os meses, o que nós temos dois recursos que é do mais educação e merenda normal. [...] O Caixa Escolar tem quatro contas distintas, cada uma específica para cada tipo de aplicação (TESOUREIRA, 2011).

Em relato anterior, a tesoureira evidencia que não vivenciou processos formativos para atuação no Caixa Escolar, por consequência realizou estudos individuais concedendo à representante uma melhor compreensão dos gastos públicos em educação. Certamente, não foi oportunizado à representante momentos formativos coletivos com os demais componentes do Caixa Escolar para sistematizar os conhecimentos relativos aos recursos

públicos em educação. Diante disso, é notório que a Tesoureira consegue compreender como os recursos públicos chegam à Unidade Executora devido a iniciativas particulares. Apresenta uma significativa compreensão sobre os recursos públicos destinados à escola pública pesquisada. No entanto, a iniciativa individual da representante evidencia o descaso dos órgãos públicos do Estado, da Secretaria de Educação, por exemplo, ou mesmo do próprio Ministério da Educação (MEC) em desenvolver processos formativos destinados aos representantes do Caixa Escolar. Em estudos de Luiz, Silva e Gomes (2010, p. 71) enunciam a carência de processos formativos comprometendo as ações do órgão colegiado na busca de posturas democráticas.

[...] carência de mecanismos e ações com posturas democráticas (compartilhar decisões), por parte de secretarias municipais de Educação, bem como instituições escolares, têm impossibilitado articulações e trabalhos conjuntos com vistas a promover espaços democráticos na escola.

A ausência de processos formativos pode excluir possibilidades de concretização de práticas democráticas e participativas que culminem no encaminhamento de decisões compartilhadas. A existência de processos formativos coletivos no interior do Caixa Escolar permitiria aos sujeitos um efetivo auxílio na delimitação de estratégias para o planejamento dos gastos dos recursos financeiros de acordo com os anseios da comunidade escolar. Mesmo sabendo que esses processos formativos não garantem a efetiva participação dos sujeitos, entende-se que são momentos oportunos de reflexão de suas ações no interior do órgão colegiado. Sobre os gastos dos recursos, outro representante responde de maneira incisiva: “Sei não” (SECRETÁRIA, 2011). No discurso da secretária, é visível a ausência de informação sobre os recursos públicos que chegam à escola pública, comprometendo a atuação da representante no acompanhamento dos recursos. O representante dos pais 3 (2011) apresenta um discurso um pouco mais informativo.

Assim de có eu não conheço. Mas, são os tradicionais de todas as escolas. Tem o PDDE, tem os demais recursos que vem para escola e são apresentados. A gente vê como vai fazer o gasto dentro do que já é predeterminado porque esses recursos chegam não é para a gente adivinhar o que vai fazer já tem tudo o que é para ser feito com ele, que é para ser gasto com cada parte daquele dinheiro. Não há uma liberdade de gasto não,

então fica assim meio direcionado o que você tem que fazer (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

Os representantes possuem informações limitadas sobre os recursos públicos recebidos por meio da Unidade Executora, ficando evidente que o Caixa Escolar possui restrita representatividade no acompanhamento dos gastos, já que os membros pouco conhecem sua aplicabilidade. A carência de momentos coletivos de estudos (ausência de processos formativos) pode promover a constituição de um órgão colegiado apenas para atender a um formalismo burocrático prescrito em legislações, pouco representando as necessidades prioritárias da comunidade escolar. Weber (1991, p. 31) expõe a força das ordens instituídas na relação associativa na culminância da burocracia estatal:

[...] As ordens estatuídas de uma relação associativa podem nascer a) por acordo livre ou b) por imposição e submissão. O poder governamental numa associação pode pretender para si o poder legítimo para a imposição de ordens novas. Chamamos constituição de uma associação a probabilidade efetiva de haver submissão ao poder impositivo do governo existente, segundo medida, modo e condições. A estas condições podem pertencer, especialmente, segundo a ordem vigente, a consulta ou o assentimento de determinados grupos ou frações dos membros da associação, além de outras condições de natureza mais diversa.

Diante da fala dos quatro representantes, percebe-se que eles pouco interferem no planejamento e acompanhamento dos gastos dos recursos, pois possuem restrito conhecimento sobre sua aplicabilidade. Por isso, o processo de acompanhamento torna-se limitado, obedecendo, apenas, à formalização de uma burocracia estatal em que o órgão colegiado existente somente evidencia a existência de representantes com poucas possibilidades de transformação social no interior da realidade educacional ao qual estão inseridos. Nota-se um processo de responsabilização dos atores sociais do Caixa Escolar com restritas possibilidades de atuação, pois os recursos quando chegam à escola possuem um direcionamento posto por órgãos centrais que integram à União. Parece que o governo central institui ordens pouco questionadas pelos atores presentes na representatividade da escola (órgão colegiado) obedecendo à concepção da burocratização estatal de restrita intervenção da comunidade escolar em questões voltadas para a decisão dos gastos

financeiros. Nos estudos de Cabral Neto e Almeida (2000, p. 43), nota-se que o processo de formação do Caixa Escolar:

[...] foi concebido pela burocracia estatal, sem o envolvimento dos atores sociais ligados ao âmbito escolar, ocorre um problema de operacionalização do mesmo por parte da escola, diante do seu desconhecimento técnico sobre o assunto.

Apesar da Instituição de ordens estatais, os representantes do Caixa Escolar poderiam articular-se nas reuniões por meio de estudos e discussões no sentido de buscar possíveis alternativas para melhorar a aplicabilidade dos recursos na realidade da Escola pesquisada. Muitas vezes, as reduzidas possibilidades de atuação justificam a imobilidade dos membros. Os membros dos grupos precisam reconhecer seu poder de decisão e buscar estratégias para justificar a existência desse órgão colegiado para que não seja apenas direcionada a formalização de uma exigência burocrática estatal. Nessa perspectiva, ao questionar os entrevistados sobre o poder de decisão que eles estabelecem no interior das ações do Caixa Escolar, o depoimento da presidente 2 (2011) é bastante pertinente:

Eu não acho que tenho de poder decisão. Acho que tenho poder, como eu disse, de articular para que as decisões sejam tomadas pelo Conselho, aquelas melhores que beneficiem melhor os alunos. Acho que o meu poder é esse. Não de decidir, acho que quem decide são os membros que vão discutir o que é melhor para a escola (PRESIDENTE 2, 2011).

A presidente mostra a institucionalização de um poder coletivo. Desse modo, não trata do poder em sua dimensão individual na produção de capital simbólico ou mesmo na luta de posição no campo de poder (BOURDIEU, 1996). De acordo com seu relato, coloca-se enquanto conhecedora das ações que podem promover as melhores condições para os alunos, pois, ao articular as decisões, impõe um consenso sobre o sentido do mundo social constitutivo da escola. Melhor dizendo, articula sua fala no sentido de possuir um consenso formado sobre as melhores condições de beneficiamento dos alunos. A presidente não reconhece seu poder de decisão apenas considera suas contribuições para articular as decisões do grupo, promovendo condições que auxiliem o processo decisório do coletivo.

No entanto, torna-se notório que ao articular essas decisões, já constitui sua posição no campo do poder com significativa influência sobre as decisões coletivas. Apesar disso, a presidente coloca-se com restrita influência no processo decisório mesmo reconhecendo seu poder de articular as condições de existência do processo decisório. De maneira diferente, a tesoureira (2011) expõe seu ponto de vista sobre o seu poder de decisão:

Possuo porque eu assino. Então eu tenho o poder de chegar e dizer se assino ou não determinado documento. Se eu não assinar nada funciona porque quem assina os cheques, as prestações de contas é o presidente e o tesoureiro. Então se eu ou a [presidente] que tem o maior poder de gerenciar esse dinheiro se negar a assinar não é feito a compra e o dinheiro não sai (TESOUREIRA, 2011).

O relato da tesoureira evidencia o reconhecimento da representante sobre seu poder de decisão relacionado à função que exerce no interior do órgão colegiado. Entende o sentido de sua representatividade no que concerne ao gerenciamento dos recursos da Unidade Executora. Contudo, ainda não expressa o poder de decisão em seu âmbito coletivo no processo de negociação dos conflitos que poderiam ser vivenciados nas reuniões do Conselho. A representante apenas articula seu poder de decisão com um único membro do Caixa Escolar pertencente ao grupo específico da Diretoria; nesse caso, a Presidente. Pode-se dizer que os membros não vivenciam momentos que expressem o poder de decisão do coletivo dos diversos grupos do Caixa Escolar. De modo específico, pode-se afirmar que a representante reconhece a relevância e a qualidade de sua representação mesmo sem considerar as possíveis articulações com os demais grupos do Caixa Escolar em ações coletivas relativas ao processo decisório. Sobre a representatividade dos sujeitos, Bourdieu (2008, p. 82) analisa:

[...] eles partilham com os demais uma intensão que se pode designar como performativa, ou, mais simplesmente, mágica: o insulto, assim como a nomeação, pertence à classe dos atos de instituição e de destituição mais ou menos fundados socialmente, através dos quais um indivíduo, agindo em seu próprio nome ou em nome de um grupo mais ou menos importante numérica e socialmente, quer transmitir a alguém o significado de que ele possui uma dada qualidade, querendo ao mesmo tempo cobrar de seu interlocutor que se comporte em conformidade com a essência social que lhe é assim atribuída.

De maneira contraditória, outros representantes demonstram restrito poder de decisão nas ações implementadas no Caixa Escolar.

Fica difícil responder isso. Porque a gente como membro não existe. Não tem esse poder. Por que não tem como a gente decidir. Se já vem tudo pronto. Como é que decide se já vem pronto. A gente só faz assinar na verdade (SECRETARIA, 2011).

Sim o poder de decisão é como eu falei anteriormente. Ele só vai existir naquilo que não está determinado para ser gasto, no que é determinado para ser gasto nossa função como Caixa Escola é apenas fazer liberação. Assim só algum recurso extra desse caixa escolar que é para liberação da escola que a gente tem essa liberdade de discussão, mas já é tudo predeterminado o que tem que ser gasto (REPRESENTANTE DOS PAIS, 2011).

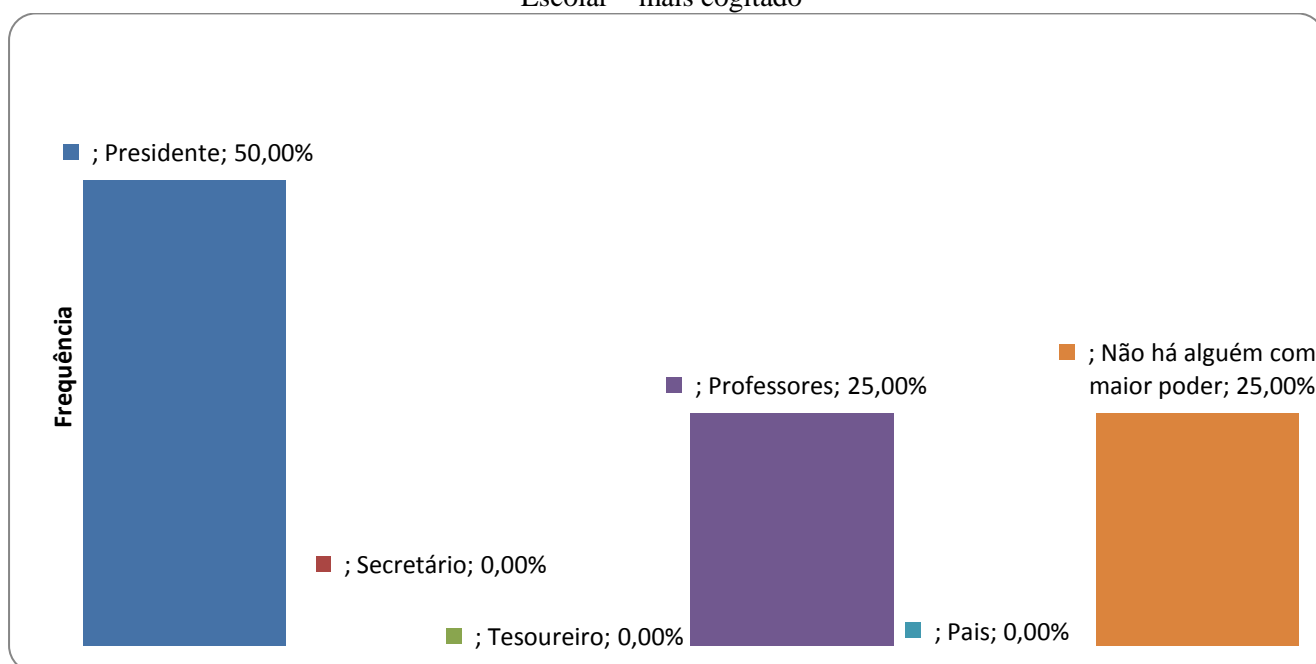
Ambos os representantes demonstram uma imobilidade atinente ao planejamento para a aplicabilidade dos recursos. Esses representantes possuem poder de decisão reduzido para definição da aplicabilidade dos recursos. O colegiado configura-se apenas como instância executora de uma política de financiamento elaborada por órgão estatal central de acordo com uma política imposta de *gestão centrada na escola* (BARROSO, 2005). Essa política imposta de financiamento descentralizado impõe aos sujeitos uma intensa responsabilização referente aos gastos públicos dos recursos aplicados na escola, contraditoriamente, estabelece a centralização do poder decisório de aplicabilidade oriunda de órgãos estatais centrais (União). Trata-se de uma prática gerencialista imposta à escola pública por meio da descentralização financeira dos recursos em que os diversos segmentos representativos da comunidade escolar, no caso o Caixa Escolar, deve fundamentar suas ações em dois conceitos basilares: o empoderamento e a responsabilização na concepção de Borges (2004). A gestão da escola pública segue perspectivas gerencialistas (mercadológicas) que pouco repercutem em interesses coletivos da comunidade escolar, cumprindo apenas um formalismo burocrático com intensa racionalização dos gastos públicos em educação com reduzidas possibilidades de planejamento com intervenção dos membros pertencentes ao Caixa Escolar.

No entanto, se faz necessário acreditar no poder de resistência dos membros em modificar as concepções postas de imobilidade dos representantes no exercício do poder de decisão sobre a aplicabilidade dos recursos. Desse modo, os membros necessitam

reconhecer as relações de forças silenciosas culminadas por meio de concepções de gestão impostas à escola pública que comprometem a atuação dos representantes do Caixa Escolar e representam os interesses coletivos da comunidade escolar, instituindo um poder de resistência articulado estrategicamente para refutar a hierarquização do poder decisório. Segundo Foucault (1979, p. 241), “[...] Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão incentiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de “baixo” e se distribua estrategicamente”.

De forma particular, solicitou-se aos conselheiros que enumerassem o representante com maior poder de decisão em ordem de prioridade. A partir daí, foi possível perceber o membro que, frequentemente, foi cogitado em primeiro lugar.

Gráfico 04: Representatividade com maior poder de decisão na visão dos representantes do Caixa Escolar – mais cogitado



Fonte: Entrevistas com os representantes do Caixa Escolar – Escola Estadual Presidente Kennedy (2011).

De acordo com os dados do Gráfico, 4,50% dos representantes entrevistados citam a presidente (pertencente à Diretoria) como o representante que possui maior poder de decisão no Caixa Escolar. Dentre os outros representantes, observa-se que 25% dos entrevistados consideram os professores (tesoureira e secretária) e outros (25%) acreditam que não existe ninguém com maior poder de decisão. O primeiro percentual demonstra que a figura do presidente merece destaque, mesmo anteriormente nos relatos alguns representantes (secretária e representante dos pais) terem considerado seu poder limitado quanto à aplicabilidade dos recursos, visto que os gastos vêm orientados por órgãos centrais. Certamente, a figura da presidente merece destaque devido à autoridade imbuída ao seu cargo na burocracia estatal (WEBER, 1991) instituída ao Caixa Escolar. Evidencia-se uma dominação simbólica (BOURDIEU, 2008) instituída pela configuração do cargo. Vale ainda salientar que o representante dos pais não considera nenhum representante com maior poder de decisão, justificando, assim, a assinatura de todos na prestação de contas para liberação dos recursos. Desse modo, o representante considera que o poder dos membros restringe-se à assinatura dos cheques (de acordo com o Estatuto do Caixa Escolar específico à presidente e à tesoureira) e pareceres (Plano de Aplicação/Prestação de contas) necessários à burocracia estatal dos gastos dos recursos. Observe a justificativa do representante dos pais 3 (2011):

É aqui eu nunca vi essa questão dos membros do Caixa Escolar com o maior poder de decisão. Acho que não tem não. É uma decisão em conjunto até porque a assinatura do que vai ser gasto precisa da assinatura de todos. Não existe a liberação do dinheiro sem assinatura de todos os membros, tem que ser tudo assinado (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

No Estatuto do Caixa Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 1997), o Art. 18, que trata das atribuições do presidente, prescreve que os cheques para autorização de pagamento são liberados por este e pelo tesoureiro. Certamente, o representante dos pais no Conselho fiscal refere-se à assinatura do Parecer sobre as contas da Diretoria apresentado a Assembleia Geral. Essa atribuição do Conselho Fiscal está prescrita no Art. 27 do Estatuto do Caixa Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 1997).

Para complementação dos dados, os entrevistados são inquiridos sobre as qualidades dos representantes que possuem maior poder de decisão com destaque às ações impetradas nas ações do Caixa Escolar. A presidente 2 (2011) enuncia:

Percebo, por exemplo, quando as coordenadoras pedagógicas da escola elas participam, elas direcionam totalmente. Não sei se é porque na minha percepção, acredito que elas têm a visão inteira do processo pedagógico da escola. Acho que isso dá para elas esse respaldo, para falarem com muita segurança sobre o que a escola está precisando, do que não está, como é que deve ser etc. [...] Qualidade é justamente esse conhecimento que elas tem da escola. Essa visão ampla que eu falei anteriormente. Por ter essa visão ampla dá para elas essa diferenciação, que o pai não tem, que às vezes o professor não tem por estar na sala de aula (PRESIDENTE 2, 2011).

O discurso da presidente parece contraditório, visto que os representantes titulares que fazem parte do Conselho não pertencem à equipe pedagógica (coordenação pedagógica). Então, como podem destacar-se nas ações contínuas exercidas pelo Caixa Escolar, se não possuem representatividade no colegiado? Ainda a presidente reforça seu discurso afirmando que diversos outros membros não possuem um conhecimento específico para melhor compreensão das necessidades da escola. Percebe a estreita relação entre conhecimento e poder (FOUCAULT, 2009a). No entanto, a representante não considera os recursos de poder à disposição (BOURDIEU, 2008) dos demais membros do Caixa Escolar. A tesoureira (2011) se apresenta como destaque nas ações do Caixa Escolar.

Eu acredito que sim, em relação a mim eu acho que o tesoureiro é o que mais se destaca, pelo fato de estar à frente de tudo, de assinar, de verificar de ver a documentação e por estar mais envolvido no processo [...]. Eu acho que é o dinamismo e a questão da persistência de está olhando e vendo. De curiosidade mesmo, de estar lá articulando. Eu acredito que seja isso (TESOUREIRA, 2011).

O relato acima evidencia o papel da própria tesoureira devido à grande responsabilidade em executar a formalidade burocrática de assinatura dos cheques para liberação dos recursos. Poderia ter destacado as ações configuradas nos diversos grupos do Caixa Escolar na definição dos gastos dos recursos. A Secretária destaca outro membro no

Caixa Escolar: “Claro que o presidente ele se destaca mais. [...] Eu acredito que seja a qualidade do cargo. Ser o dono da verdade ali de tudo” (SECRETÁRIA, 2011). Parece que a qualidade do cargo reveste a presidente de uma qualidade superior aos demais representantes devido aos investimentos inerentes a sua função no Instituto e no Caixa Escolar, respectivamente. No relato do representante dos pais 3 (2011) no Conselho Fiscal, pode-se perceber o destaque atribuído à figura da presidente mesmo que de maneira disfarçada, quando assim se expressa:

Aqui ai volta o caso do Kennedy, aqui só a questão da Presidente, como eu disse. Tem que ter a assinatura de todos, mas inclusive não pode faltar a dela como Presidente, mas não tem essa questão de prioridade. [...] Não. Sobressai não. Só é a questão de assinatura por ela ser a eleita ou indicada Presidente do Caixa Escolar (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

O representante dos pais, mesmo afirmando que não existe um segmento em destaque, faz, em seu discurso, diversas vezes, referência à figura da presidente. Vale salientar que o poder é uma prática social e não um objeto natural ou uma coisa que é instituída apenas por meio do cargo como a concepção que Weber (1991) defende. Nessa perspectiva, é preciso compreender que a produção de uma determinada verdade para efetivação do exercício de poder arbitrário institui-se mediante o discurso científico ou mesmo nas instituições que o produzem como é o caso da escola.

Para Foucault (1979, p. 12) [...], “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Na realidade social da escola, as funções do cargo confere à presidente um poder mais amplo de atuação no Caixa Escolar. Nota-se que 50% dos entrevistados (membros do Caixa Escolar) acreditam que a presidente possui maior poder de decisão. Certamente, a presidente, por exercer um cargo, apresenta-se como possuidora de um discurso científico (saber) mais amplo do que os demais, podendo suas opiniões possuir um regime de verdade no universo do Caixa Escolar. Contudo, deveria se considerar o poder simbólico dos demais membros na constituição das ações do Caixa Escolar com significativo poder de resistência dos demais. Poderia instituir-se um *illusio* (BOURDIEU, 1996) quanto às possibilidades de atuação dos membros em articular ações propositivas com mais envolvimento dos sujeitos no jogo social do processo decisório do Caixa Escolar. Mesmo assim, nota-se um destaque atribuído à

figura da presidente no jogo social das reduzidas discussões desencadeadas no Caixa Escolar.

Nas entrevistas junto aos representantes, ainda, procurou-se compreender as estratégias (possíveis regulações) de discursos utilizados pelos sujeitos na efetivação de interesses individuais ou coletivos. A presidente 2 (2011) declara que:

É por exemplo eu regulo no sentido de saber que no meio daquele conselho nós temos pais que não tem uma instrução igual a minha, uma formação como a minha, que tenho doutorado. Então, é preciso que quando eu vou expor uma ideia eu traduza em uma forma que eu tenha certeza que aquele pai compreendeu como também a professora. Então, é preciso que eu regule nesse sentido de me fazer ser entendida, mas não que eu vá deixar de dizer alguma coisa. Acho que eu falo com muita clareza sobre o que for, mas assim com esse cuidado de saber que fui entendida e que entendi o que eles estão dizendo também. Eu não sei se é por ser a presença do diretor de uma instituição de ensino superior, inibe talvez alguns pais para que eles se exponham. Eu não sei. Eu tento fazer com que isso não aconteça, mas eu não posso garantir que não acontece. Assim aquele mito do diretor a pessoa fica, às vezes, sabendo que não tem muitos estudos como os nossos pais aqui da escola e eles se sentem um pouco inibidos de emitir suas opiniões e etc. [...] Não há nenhum questionamento, por eles verem a escola bem cuidada, bem organizada, não falta nada. Uma Escola Pública que não falta nada. Então acho que eles confiam quando a gente segura uma intenção de aplicar o recurso em tal parte da escola ou para algum material, ou seja, o que for. Eles acatam isso muito bem, porque eles vêm realmente que é empregado na escola. O recurso ele está realmente todo lá dentro da escola, em benefício das crianças (PRESIDENTE 2, 2011).

A presidente 2 (2011) reconhece que, no campo simbólico de atuação do Caixa Escolar, sua figura exerce posição privilegiada devido à titulação conferida à formação em nível de Pós-Graduação. Observa-se que a formulação do discurso da representante é regulada de acordo com o saber científico acumulado, transfigurado em capital simbólico, auxiliando a tomada de posição privilegiada. Desse modo, consegue mobilizar os recursos de poder à disposição em seu discurso e efetivar interesses com poucas possibilidades de questionamento dos demais representantes. Em seu relato, a representante esclarece que a categoria dos pais apresenta limitações para expressar seus interesses, pois têm receio de sofrer censuras (BOURDIEU, 2008) ou mesmo interdições (FOUCAULT, 2009a) advindas de outros sujeitos pertencentes ao campo de atuação do Caixa Escolar. Nesse caso, [...] “a intensão política só se constitui na relação com um estado do jogo político e, mais precisamente, do universo das técnicas de acção e de expressão que ele oferece em dado

momento” (BOURDIEU, 2007, p. 165). Na realidade pesquisada, é notória a tomada de posição privilegiada de sujeitos na escolha das melhores estratégias para concretização de interesses, assumindo um caráter verticalizado no que tange à exposição das proposições dos demais representantes. Segundo Foucault (2009a, p. 81):

[...] existe um sistema vertical de dependências: todas as posições do sujeito, todos os tipos de coexistência entre enunciados, todas as estratégias discursivas não são igualmente possíveis, mas somente as que são autorizadas pelos níveis anteriores; considerando-se, por exemplo, o sistema de formação que rege [...].

A tesoureira (2011) expõe de maneira diferenciada sua concepção sobre as estratégias de discurso utilizadas para concretização de interesses.

Não. Eu sou de defender minhas ideias, exponho minhas ideias e sou de defendê-las. Então se eu acho que está certo, está certo, se eu acho que está errado está errado, e digo por que. Na verdade se eu acho que esse dinheiro não está sendo bem empregado para isso, deve ser feito. Como nós trabalhamos com licitações não acontece muito essa controvérsia aqui, porque todos os recursos são direcionados a determinadas ações e a gente já sabe quando vai usar esse recurso. Então não tem essa discordância, só para questão de preço mesmo, eu acho que é caro, eu acho que está em um nível que não está então é só essa questão mesmo. [...] Na verdade aqui nem tanto porque como eu disse é tudo amarrado. Essas ações são todas amarradas. Então a gente não tem como descentralizar nem como desvincular nenhum recurso, são todos amarrados. O PDE para isso, merenda para isso. Então, a gente não tem como desviar nenhum tipo de recurso, porque ele já tem destino próprio. Não tem como a gente poder beneficiar alguém porque os recursos são todos amarrados (TESOUREIRA, 2011).

No discurso, a tesoureira (2011) expõe e defende sua concepção de acordo com a visão de mundo, crenças historicamente acumuladas nas vivências cotidianas. Além disso, nega a existência de conflitos no planejamento dos gastos dos recursos devido à orientação delimitada por órgãos centrais. Isso demonstra a imobilidade do grupo, que parece ter pouco a contribuir no planejamento da aplicabilidade dos recursos, mostrando ser um órgão colegiado com restrito significado nas discussões deliberativas. Para Riscal (2010, p. 32):

A impossibilidade de se contrapor às normas estabelecidas pelos órgãos superiores que normatizam e estabelecem a organização e funcionamento das escolas gera uma frustração permanente, dando a impressão de que se trata de um colegiado artificial que não pode assumir tarefas importantes.

Porém, ainda se acredita que, mesmo diante de restrições, os representantes do Caixa Escolar poderiam estabelecer discussões para o estudo de possibilidades para concretização de interesses da comunidade escolar. Torna-se notório que alguns representantes do Caixa Escolar têm condições sociais estabelecidas para expressar suas concepções com privilégios na ordem do discurso (FOUCAULT, 2009b).

A Secretária, em seu discurso, expõe a posição privilegiada de alguns membros: “Até porque a gente não tem o poder de falar, sempre quem fala são os principais. Diz o que vai fazer ou o que fez e a gente só escuta. Terminou a reunião assina a ata e acabou. [...]” (SECRETÁRIA, 2011). O relato da Secretária pode ser confirmado por meio da análise das atas, pois, nos registros, as reuniões não se concentram no planejamento das ações do Caixa Escolar, mas apenas para a aprovação de contas sistematizadas pelo grupo gestor da Escola. A Secretária mostra que os representantes não possuem poder de argumentação diante de um grupo que assume posição privilegiada no campo do processo decisório das ações do Caixa Escolar. Nesse caso, as condições sociais de envolvimento dos representantes da comunidade escolar, apresentam-se reduzidas, haja vista determinados membros possuírem posição privilegiada com considerável acúmulo de capital político, permitindo que os demais tenham apenas possibilidade de aderir a decisões idealizadas por um grupo. São evidentes as restrições devido às possibilidades de desenvolvimento da competência social e técnica dos sujeitos para intervir na realidade social das ações do Caixa Escolar. Nesse aspecto, Bourdieu (2007, p. 164) esclarece que:

[...] a análise das condições sociais da constituição da competência social e técnica que a participação activa na “política” exige, é preciso lembrar ao menos que os efeitos e obstáculos morfológicos que a dimensão das unidades políticas e o número dos cidadãos opõem a qualquer forma de governo directo são de certo modo aumentados pelos efeitos do desapossamento económico e cultural: a concentração do capital político nas mãos de um pequeno grupo é tanto menos contrariada e, portanto tanto mais provável, quanto mais desapossados de instrumentos materiais e culturais necessários à participação activa na política estão os simples aderentes.

O representante dos pais 3 (2011) no Conselho Fiscal do Caixa Escolar apresenta discurso adverso ao da Secretária, quando afirma que:

Vou contar não dessa escola, mas da outra que eu participei também da questão do Caixa Escolar. A liberdade sim de você, de repente é apresentado um gasto, vai comparar uma máquina fotográfica para escola. Só que a escola está necessitando de uma geladeira e não de uma máquina fotográfica. A geladeira é uma prioridade, então eu tenho liberdade de questionar isso aí. Eu acho que a prioridade deve ser isso. Se vai passar meu voto ou não, mas eu tenho essa liberdade de questionamento. Aqui é mais fácil de trabalhar porque não existe essa disparidade de você comparar uma necessidade que não seja da escola. Há um consenso, fica mais fácil isso aí. Mas, eu também tenho liberdade de falar o que eu penso. [...] Não nunca precisei não de fazer essa articulação de interesse meu dentro do Caixa Escolar não. Sempre o interesse é da Escola (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

O relato do representante dos pais 3 (2011) no Conselho Fiscal mostra que possui liberdade em questionar as decisões que vêm encaminhadas, certamente pela gestão ou sua equipe. Nega a existência de relação de forças silenciosas (FOUCAULT, 1979) na Instituição que subsidiam o processo decisório no planejamento das ações do Caixa Escolar, pois, ao analisar os diversos registros das atas e os relatos dos membros, as decisões do empenho dos recursos são definidas por um pequeno grupo. Na formação do *consensus*, o entrevistado mostra determinada harmonia do grupo, negando a existência de conflitos atinentes ao planejamento dos gastos dos recursos financeiros. Nesse caso, a entrevistada demonstra possuir uma linguagem neutralizada diante da formação do consenso. Sobre a linguagem neutralizada na formação do *consensus*, Bourdieu (2008, p. 27) diz:

O recurso a uma linguagem neutralizada se impõe sempre que se trata de estabelecer um *consensus* prático entre agentes ou grupos de agentes dotados de interesses parcial ou totalmente diferentes; quer dizer, evidentemente, em primeiro lugar, no campo de luta política legítima, mas também nas transações e interações da vida cotidiana.

Desse modo, o entrevistado apresenta linguagem neutralizada de aparente harmonia ao processo decisório. Certamente, essa harmonia diz respeito à ausência de questionamentos dos demais membros do grupo com tendência a manter uma ordem social já posta com delimitação única para aplicabilidade dos recursos. Mostram-se restritas possibilidades de os sujeitos expressarem significativas proposições para delimitar outras estratégias de aplicabilidade. Mesmo assim, o entrevistado acredita ter liberdade para sugerir outras possibilidades de gasto dos recursos.

6.5 Organização dos temas e delineamento das discussões pelos representantes: as relações de poder no debate político

Outro tema relevante considerado na pesquisa refere-se à organização das discussões sobre o acompanhamento dos recursos financeiros. Ademais, procurou-se investigar os sujeitos que têm o poder de direcionar o debate e, conseqüentemente, orientar as discussões, constatando, assim, indícios das relações de poder vivenciadas no processo decisório das ações do Caixa Escolar. A presidente 2 (2011) do Caixa Escolar comenta:

Normalmente quem define o debate é o pessoal da escola. No caso, os professores, os coordenadores, junto com a gestora da escola. Os pais não ficam de fora, mas assim eu acho nesse caso é muito tímida a participação do pai para essas decisões. Eu acho que é um processo ainda que a gente precisa amadurecer, dessa formação desses membros do conselho, para que eles se vejam como importantes tanto quanto a professora da escola, a diretora nesse processo de decisão. [...] Os professores da escola, a coordenadora, o pessoal da escola [...]. Nas reuniões a gente discute as necessidades, como já mencionei, e que existe recurso tal. Então as coordenadoras pedagógicas e direção da escola, já vão muitas vezes direcionando que melhor aquele recurso ser para tal coisa e já justificando, e isso é acatado pelos demais (PRESIDENTE 2, 2011).

Devido à estrutura organizacional diferenciada das demais Escolas públicas, as ações do Caixa Escolar estão atreladas ao Instituto Kennedy. Por isso, a presidente destaca o direcionamento do debate atribuído ao grupo que compõe a Escola denominada de Laboratório. Contudo, ela evidencia o tímido envolvimento da categoria dos pais nas discussões do Caixa Escolar para aplicabilidade dos recursos. Dessa maneira, a organização

colegiada deveria promover condições de igualdade aos representantes para a efetividade das proposições dos diversos segmentos. Riscal (2010, p. 39) afirma que: “[...] o conselho é um espaço público no qual diferentes agentes poderiam assumir posições divergentes e em que, ao final, todos interlocutores reconheceriam sua posição de igualdade”. Nesse caso, os agentes do Caixa Escolar devem tomar sua posição no interior do campo do poder (BOURDIEU, 1996) de decisão do colegiado e apresentar proposições que ofereçam alternativas para aplicabilidade dos recursos de acordo com os anseios dos segmentos representativos.

De maneira contraditória, a tesoureira (2011) esclarece os representantes que direcionam o debate e as discussões desencadeadas no interior do Caixa Escolar.

Geralmente como nós temos a diretora aqui, é ela quem convoca os membros do conselho e faz a reunião junto com a [Gestora do Instituto Kennedy] e expõem toda a situação e geralmente a decisão é tomada pela [Gestora da Escola] e a Presidente do conselho. [...] A [Gestora da Escola] geralmente direciona. [...] Exatamente essas questões, onde, quando e como. Onde vamos aplicar e como vai ser aplicado e quando vão ser aplicados os recursos. Geralmente se leva em conta esses três fatores (TESOUREIRA, 2011).

A fala da tesoureira (2011) revela uma situação diferenciada apresentada pela presidente, pois evidencia a representatividade de dois integrantes na definição das discussões travadas nas reuniões do Caixa Escolar. Torna-se notório que os representantes citados pela tesoureira assumem posições privilegiadas no debate político do processo decisório da aplicação dos recursos financeiros. Na fala, fica claro que as discussões desencadeadas são orientadas por determinados representantes. Assim, o processo decisório se vê subsidiado por estrutura de poder hierarquizada vinculada a ações de dois representantes do Caixa Escolar. Bourdieu (1996, p. 63) expõe as possibilidades que determinam a posição dos sujeitos no campo do poder:

[...] determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado; mas não é menos certo que ela depende também dos interesses (frequentemente ‘desinteressados’, no sentido econômico do termo) que orientam os agentes – em função de sua posição no pólo dominante ou no pólo dominado do campo [...].

De acordo com a fala da tesoureira, a secretária relata como as decisões e as discussões são desencadeadas: “O presidente quem direciona tudo. Tem não. É individualmente essas decisões. Elas chegam tudo prontinho, é isso. Só repassa [...] O que é discutido? Somente a prestação lá de contas. Gastei tanto em tal coisa, recebi tanto” (SECRETÁRIA, 2011). Novamente, pode-se perceber que as discussões e as deliberações possuem influência de determinados integrantes do Caixa Escolar, mostrando o acúmulo de capital simbólico que coloca representantes em destaque em relação aos demais assumindo uma posição privilegiada (BOURDIEU, 1996). No relato, fica evidente a ausência de discussões que vivenciam o compartilhamento de poder decisório entre os diversos segmentos representativos a fim de que esses tenham condições de se envolver nas deliberações sobre o empenho dos recursos financeiros destinados à escola. Na verdade, o que se vivencia é a concentração de poder decisório na figura de alguns representantes, negando a proposição inicial de constituição do Caixa Escolar nas escolas públicas brasileiras. Sobre esse assunto, França (2005, p. 64) traz a seguinte reflexão:

A forma de participação da comunidade, através da Caixa Escolar, propõe evitar a concentração do poder nas pessoas da instituição e modernizar as ações financeiras entre os segmentos do sistema educacional, a comunidade e a instituição escolar para a manutenção das atividades técnicas e administrativas.

É notório que as ações do Caixa Escolar deveriam refutar a concentração do poder decisório em determinados grupos inseridos na escola. A formação do Caixa Escolar precisa estar atrelada à perspectiva de compartilhamento do poder decisório para a concretização de interesses coletivos dos diversos segmentos que interferem na organização escolar. Desse modo, ainda se faz necessário perceber como o representante dos pais 3 (2011) descreve as discussões nas reuniões do Caixa Escolar:

[...] Eu vejo o Caixa mais como uma questão complementar ao Conselho. Eu não vejo essa influência de decisão do próprio Caixa Escolar não, mais do Conselho. [...] Vem o que é discutido no Conselho. Vêm as prioridades, as necessidades para o Caixa Escolar discutir. Não há um direcionamento. O presidente vem e trás não. É uma questão mais comum, são bem

comuns, pelo menos aqui eu tenho participado é assim. [...] É se vai realmente ter retorno àquilo que vai ser comparado se vai ser realmente útil na escola. Se é prioridade realmente ser. Essas questões giram entorno disso é o pensar a escola. Se aquele recurso vai ser bem aplicado nesse sentido (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

O relato do representante dos pais mostra uma confusão no que tange à efetivação do papel do Caixa Escolar na Instituição Educativa em estudo. Deixa antever que o Caixa Escolar funciona como um órgão colegiado artificial submisso às decisões desencadeadas nas ações do Conselho de Escola. Apesar disso, é necessário definir no espaço escolar o papel efetivo do Caixa Escolar não em submissão ao outro órgão colegiado, mas em articulação, visando ao compartilhamento de ações entre os diversos segmentos representativos da comunidade escolar. No entanto, no registro das atas, são visíveis intensas discussões dos recursos financeiros nas reuniões do Conselho de Escola em detrimento dos debates desencadeados no órgão colegiado do Caixa Escolar. Como resultado, vê-se que as ações do Caixa Escolar são pouco exploradas e possuem natureza distinta do Conselho de Escola. No entanto, os conflitos entre as funções dos órgãos colegiados possuem princípios explicativos configurados ao longo da história de inclusão destes na realidade da escola pública. Para Riscal (2010, p. 35):

Embora de caráter, natureza e função distintos, as APMs continuam sendo confundidas com os conselhos de escola e frequentemente assumem o papel de maior importância do que este na vida escolar. Isto decorre de permanência da concepção tradicional acerca de que o papel a comunidade deve desempenhar na gestão da escola. Acostumados a participar como arrecadadores de recursos necessários para suplementar o orçamento da escola, a perspectiva de atuar como gestores da política da escola parece aos pais algo fora do espectro de suas funções.

No sentido de compreender o papel do gestor no processo decisório no interior das ações do Caixa Escolar, questionou-se a função da gestora da Escola em atuação. O depoimento da presidente 2 (2011) esclarece que:

Olhe, é mais no sentido de ser guardião daquele recurso, para que ele realmente, como sou eu a ordenadora de despesa, então tenho a responsabilidade muito grande de aplicar bem os recursos. Então, é nesse

sentido de guardião para que o recurso seja realmente destinado à melhoria da escola. Como eu já disse, dá o melhor ambiente possível ao aluno para que ele tenha a educação de melhor qualidade, mesmo sendo pública a gente quer isso que seja uma educação de melhor qualidade. [...] Eu converso com a diretora da escola, aqui como é uma situação específica, eu converso com a diretora da escola, e ela por sua vez conversa com os professores. Se houver necessidade ela me chama, eu vou lá converso com os professores, convoco os pais, se for o caso, para que a gente tome a melhor decisão (PRESIDENTE 2, 2011).

A presidente 2 (2011) configura seu papel enquanto gestora dos recursos e fiscalizadora assídua dos gastos financeiros que chegam à escola. Centraliza o acompanhamento apenas em sua representatividade em articulação com a gestora da Escola Laboratório. A entrevistada trata, de maneira restrita, as possíveis articulações que o gestor pode promover para mobilizar os demais sujeitos no acompanhamento dos recursos no sentido de compartilhar o poder decisório com os segmentos representativos dos grupos que compõem o Caixa Escolar (Diretoria, Conselho Fiscal e Assembleia Geral). Nota-se que os demais representantes somente serão convocados se as gestoras considerarem necessário reuni-los. Fica evidente que a presidente possui intensa *vontade de verdade* sobre o processo de aplicabilidade dos recursos, podendo exercer seu poder de coerção no interior da institucionalidade do Caixa Escolar quando considerar necessário. Para Foucault (2009b, p. 18), o significado da *vontade de verdade* no interior de um corpo institucional baseia-se na: “[...] vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”.

Evidencia-se, ainda, a concentração de poder decisório em determinado campo de atuação na produção de capital simbólico que define a tomada de posição privilegiada de sujeitos nas ações (BOURDIEU, 1996). Desse modo, a decisão de reunir o grupo parte da análise das gestoras, fazendo-se necessário esclarecer o papel do gestor na mediação da democratização das relações que podem induzir a significativos momentos de compartilhamento do poder decisório dos segmentos representativos. Paro (2011, p. 62) diz que:

Se atentarmos para o caráter mediador da administração, percebemos que embora a coordenação do trabalho coletivo seja uma importantíssima função administrativa, na busca de objetivos de qualquer organização humana, ela não precisa ser realizada, necessariamente, na forma de

controle do trabalho alheio, como sói acontecer nos sistemas autoritários. Quando se trata da busca de objetivos que atendam democraticamente aos interesses dos envolvidos, a forma mais razoável (até para atender ao princípio essencial de coerência entre meios e fins) é a da cooperação, em que a coordenação do trabalho é feita na forma do consentimento livre dos indivíduos envolvidos.

A tesoureira (2011) analisa de modo diferenciado o papel do gestor nas ações de decisão do Caixa Escolar.

Em minha opinião acredito que quem era para ser o presidente do caixa escolar seria o diretor da escola do ensino fundamental, onde seria nomeado e escolhido por lá. Assim a escolinha receberia a orientação pedagógica de lá. Eu acredito que os recursos eram para ser geridos aqui no ensino fundamental, já que tem um diretor nomeado era para ser ele, o presidente do caixa escolar no caso. [...] O papel do gestor é o de comandar sua equipe e como nós temos uma equipe bem articulada, mesmo que a [gestora da escola] não seja presidente do conselho, há uma descentralização muito grande. A equipe se reuni e os recursos são muito bem aplicados e como nós trabalhamos em cima de ações Graças a Deus funciona (TESOUREIRA, 2011).

Fica evidente, na fala da Tesoureira, a relação contraditória entre o Instituto Kennedy e a Escola Laboratório no que diz respeito à composição do Caixa Escolar. Critica a imposição dada no Regimento do Caixa Escolar para a obrigatoriedade do Gestor do Ifesp assumir a presidência do órgão colegiado. Nesse caso, além de os representantes terem limitada autonomia dos gastos dos recursos em relação aos órgãos centrais, ainda possuem determinada submissão à gestão do Ifesp. Apesar disso, a representante acredita que o gestor da escola permite a descentralização das ações entre os representantes da equipe escolar no que tange ao planejamento da aplicabilidade dos recursos, todavia não trata da mobilização de segmentos da comunidade escolar como um todo para deliberar sobre os gastos. A representante tenta demonstrar uma posição de igualdade dos representantes no campo de atuação do Caixa Escolar. Contudo, sabe-se que “as produções simbólicas devem suas propriedades mais específicas às condições sociais de sua produção e, mais precisamente, à posição do produtor no campo de produção” (BOURDIEU, 2008, p. 133). Nota-se a ausência que o planejamento dos gastos dos recursos é realizado entre determinado grupo da equipe gestora com restrito envolvimento da comunidade escolar de maneira abrangente no compartilhamento do poder decisório entre os diversos segmentos.

A secretária (2011) no discurso abaixo, não consegue definir o papel do gestor no processo decisório do Caixa Escolar.

Essa resposta sinceramente não posso responder. Não teve nunca uma reunião para determinar. Para eu ver como que esse diretor aqui age lá com o outro, que troca, que conversa. O que eles fazem. Sinceramente! Essa aqui eu não sei. Não tenho a mínima ideia (SECRETÁRIA, 2011).

Em contradição ao discurso anterior, o representante dos pais 3 (2011) afirma:

É outra coisa que eu observo aqui nessa escola, é a questão do diretor democrático. Ela deveria como gestora, poderia interferi em algumas decisões por ter uma opinião própria, mas ela escuta muito. Ela não interfere ela não apresenta o poder de diretora dentro do Caixa Escolar do Estado. Ela ouve muito o grupo (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

Certamente, a secretária não consegue perceber a articulação entre as gestoras no processo decisório devido às poucas reuniões que ocorrem com envolvimento de todos os membros da Diretoria e do Conselho Fiscal no planejamento das ações do Caixa Escolar. Segundo o representante dos pais, a gestora da instituição escolar pesquisada consegue perceber os anseios das categorias representativas para inclusão no planejamento das ações para aplicabilidade dos recursos financeiros. O que torna evidente, nos discursos, são diferentes percepções sobre o papel do gestor no processo decisório sem a necessária articulação dos membros no planejamento dos gastos dos recursos.

Visando analisar a percepção dos atores da pesquisa nos processo decisórios indagou-se a Presidente sobre sua influência nas deliberações dos gastos dos recursos. A presidente 2 (2011) evidencia que:

Eu não lembro que eu tenha tido influencia. Eu geralmente concordo. Vamos dizer assim, assino em baixo quando vem de lá da escola. Já essa, vamos dizer assim, essa indicação de que o recurso deveria ser gasto em tal coisa, então sinceramente eu acato isso. Mas, eu nunca faço objeções eu acho que eles são muitos cuidadosos com a Escola. Tem essa visão de que o recurso deve ser empregado em benefício da criança, do aluno. Aí eu sempre acato (PRESIDENTE 2, 2011).

No relato acima, é perceptível o uso de uma linguagem neutralizada (BOURDIEU, 2008) da representante com significativa tendência a negar seu poder decisório no planejamento e empenho dos recursos financeiros devido à grande responsabilidade de auxiliar o gerenciamento na condição confiada de presidente do órgão colegiado. Com discurso diferenciado, a secretária atribui forte poder de decisão à figura da presidente 2 (2011).

Na verdade como tesoureira, eu não tenho uma influência nas decisões de dizer *eu vou fazer*, porque a decisão final é do presidente do conselho. A minha como tesoureiro não vai influenciar nunca na decisão final, porque a minha função não é essa e sim de dar o aval e gerenciar os recursos de forma mais viável e mais honesta possível. Mas a decisão final é do presidente do Caixa Escolar (TESOUREIRA, 2011).

No discurso da Secretária, percebe-se a conservação do caráter decisório delegado à figura da Presidente que passa a usufruir posição privilegiada no empenho dos recursos em relação aos demais membros do Caixa Escolar, inclusive no interior da própria Diretoria. Torna-se evidente a necessidade de os sujeitos reconhecerem a representação política (BOURDIEU, 2007) exercida no Caixa Escolar, conferindo-lhe possibilidades de captar os anseios do segmento ao qual foi concedida a operação de crédito em confiança de determinado grupo. Apesar disso, o discurso da Tesoureira mostra a concentração do poder decisório na figura da gestora do Instituto Kennedy. Certamente, o cargo exercido no interior do Instituto confere à gestora intensos mecanismos e efeitos promotores de relação de forças silenciosas estabelecidas institucionalmente. Para Foucault (2009c, p. 29):

Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade de suas forças.

Outra representante demonstra a ausência de contribuições nas discussões, comprometendo seu envolvimento no processo decisório dos recursos financeiros:

De jeito nenhum. Não influência em nada [...]. Eu não sou convocada para nenhuma discussão com relação a esses gastos. Com relação a tomadas de decisões, a minha função estou lhe assegurando é simplesmente assinar os papéis. Com relação a tomadas de decisões, a minha função estou lhe assegurando é simplesmente assinar os papéis (SECRETÁRIA, 2011).

Do mesmo modo, o representante dos pais relata: “Acho que sou mais um membro somatório não tenho nenhuma opinião assim relevante. Eu me somo ao grupo. Eu penso assim” (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011). Mesmo percebendo a ausência de influência dos representantes nos processos decisórios, continuam no jogo político para auxiliar o gerenciamento dos recursos. A aparente ausência de influência dos representantes no processo decisório permite observar “[...] que há um acordo oculto e tático a respeito do fato de que vale a pena lutar a respeito das coisas que estão em jogo no campo” (BOURDIEU, 1996, p. 141).

Os sujeitos, mesmo reconhecendo seu limitado poder de influência, permanecem no jogo político de ações do Caixa Escolar. Constata-se, nos relatos, que os entrevistados possuem poucas possibilidades de selecionar estratégias para inclusão de proposições relacionadas ao planejamento e à aplicabilidade dos recursos financeiros. No entanto, os membros permanecem no jogo político decisório de definição do gasto dos recursos mesmo contribuindo, timidamente, nas ações do Caixa Escolar.

6.6 Comunicação e divulgação das deliberações pelos representantes: a efetivação do poder de decisão no coletivo

Visando perceber a articulação dos pares, questionaram-se as possibilidades de troca de informações entre os sujeitos do Caixa Escolar e a divulgação das deliberações acordadas. Vale salientar que a interação entre os representantes poderia repercutir na seleção de estratégias dos segmentos da comunidade escolar para inserção no jogo político de decisão, articulando novas possibilidades de discutir o planejamento e a aplicabilidade dos recursos financeiros. Em depoimento, a presidente 2 (2011) relata:

Essa discursão anterior eu não conheço que exista, sou bem sincera. Eu não sei se no dia a dia, como já disse aqui, como não acompanho o dia a dia por que não posso estar lá todas as horas. Eu não sei se há essa discussão, pode ser que sim porque os pais são muito presentes na escola, vem deixar o filho e buscar, é possível que haja essas conversas informalmente. Eu não posso garantir que exista. [...] Que eu saiba existe e são colocadas e também quando há reunião de pais geralmente a gente coloca, a diretora sempre coloca, a coordenadora pedagógica foi feito isso. Fiz com o recurso de tal, então é informado para que ele o pai saiba (PRESIDENTE 2, 2011).

Na fala anterior, é notória a ausência de momentos formais contínuos tanto para refletir entre os pares sobre os possíveis investimentos dos recursos quanto para divulgar sua efetiva aplicação. Esses momentos constituem o foco para a articulação dos representantes no que diz respeito à troca de informações, necessárias à melhor organização do ambiente escolar. Certamente, uma ação eminentemente política não pode se concretizar em meio à ausência de momentos coletivos que culminem em condições sociais de articulação entre os sujeitos na busca de identificação dos seus anseios. Por isso, acredita-se na força da ação política por meio dos órgãos colegiados, justificando a necessidade de articulação entre os pares constitutivos. Segundo Bourdieu (2008, p. 117):

[...] tal ação visa fazer ou desfazer os grupos – e ao mesmo tempo, as ações coletivas que esses grupos podem encetar para transformar o mundo social conforme seus interesses – produzindo, reproduzindo ou destruindo as representações que tornam visíveis esses grupos perante eles mesmos e perante os demais.

Pode-se observar que as condições sociais de articulação dos sujeitos em ações coletivas ocorrem em momentos pontuais. Nesse sentido, mostram-se reduzidas possibilidades de articulação dos pares na busca de interesses coletivos. A Secretária expõe como ocorre o processo de divulgação das informações sobre a aplicabilidade dos recursos financeiros:

Geralmente a gente recebe os informativos aqui quando vai ocorrer reunião. Esse informativo é posterior à divulgação do que houve. É sempre nessas reuniões de pais e de professores ou mesmo quando se pega um planejamentozinho se reuni para fazer essa divulgação (TESOUREIRA, 2011).

Observa-se, no relato, que não há menção de qualquer mobilização para articulação entre os sujeitos na identificação dos interesses coletivos mais amplos da comunidade escolar. Na verdade, o que ocorre é a divulgação da aplicabilidade dos recursos, no sentido de expor os dados dos gastos, tendo pouca intervenção da comunidade escolar. Isso foi constatado quando a pesquisadora, em suas observações, teve a oportunidade de participar de uma das reuniões de pais e mestres na instituição educativa. Certamente, a ausência de intervenções é fruto da não participação da comunidade escolar no planejamento desses gastos. Os representantes, ainda, do Caixa Escolar pouco conhecem os anseios das diversas categorias que representam. Sobre a articulação dos representantes do Caixa Escolar, a secretaria relata: “Não. [...] De jeito nenhum” (SECRETÁRIA, 2011). O representante dos pais, ainda, indica: “[...] eu acho que não tem nenhuma discussão extra não. Só se for para complementar o que foi discutido, mas para haver contradição não. Há um consenso nesse sentido” (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

Nesse caso, estabelece-se um *consensus* de conformidade com decisões percebida por meio da linguagem neutralizada dos entrevistados sem maiores possibilidades de questionamento. Estabelecem o sentido e o *consensus* contínuo nas deliberações, negando a existência de possíveis conflitos ou questionamentos sobre a aplicabilidade dos recursos financeiros. Na realidade específica da escola, tem-se clara a efetivação de linguagens neutralizadas com grande repercussão de *consensus* segundo a concepção de Bourdieu (2008). Assim, a formação de um *consensus* como está posto nas ações políticas do Caixa Escolar nega as possibilidades de contradição existentes na busca dos anseios das categorias representativas existentes nesse órgão colegiado.

A ausência de discussões mais ampla sobre os gastos dos recursos sinaliza um modelo de gestão escolar que culmina na reprodução de uma ordem social em que os sujeitos têm limitadas possibilidades de questionamentos. Na escola pesquisada, o modelo de gestão burocrático-gerencial adotado impõe estratégias de responsabilização dos segmentos representativos ao mesmo tempo que restringem as condições sociais de intervenção com identificação de interesses coletivos da comunidade escolar. Os representantes do Caixa Escolar, nessa realidade específica, não assumem uma posição no campo do poder na busca de estratégias táticas que conduzam a reflexões sobre outras possibilidades no gasto dos recursos financeiros. Para Foucault (2009c, p. 29):

[...] a microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio.

Em face do exposto, as condições sociais de efetivação do poder de decisão dos membros do Caixa Escolar possuem pequenas possibilidades de atuação política devido à constituição do modelo de gestão que pouco conduz à perspectiva democrática das relações na esfera pública da instituição educativa. De acordo com Riscal (2010, p. 31):

[...] os conselhos assumiram uma outra feição, ao longo das décadas de 1990 e de 2000. A adoção de concepções provenientes da esfera empresarial levaram à incorporação de concepções como as de responsabilização (*accountability*), gerenciamento, eficiência e ao uso de indicadores, tanto nacionais como de agências internacionais e multilaterais.

Nesse contexto, verifica-se que as condições sociais de efetivação das ações políticas servem apenas ao formalismo burocrático-gerencial de existência do órgão colegiado. Ainda perdura um modelo pautado na hierarquização do poder decisório na figura de determinados representantes (particularmente gestores) que assumem posição privilegiada no que tange ao processo decisório. O modelo gerencial pautado no princípio da responsabilização apenas ampliou medidas de aplicação dos recursos na escola pública pesquisada, no entanto não favoreceu a busca de novas estratégias para envolvimento da comunidade escolar na efetivação da gestão democrática.

6.7 O poder de decisão nas ações e as dificuldades apresentadas pelos representantes

Diante das condições sociais de atuação dos representantes do Caixa Escolar, se faz necessário perceber as contribuições do Caixa Escolar na gestão da escola, compreendendo o resultado das ações para elevação do poder de decisão de segmentos da comunidade escolar e, conseqüentemente, das possibilidades de concretização da busca da gestão democrática. Para conferir concretude ao exposto, os entrevistados foram indagados sobre as principais sugestões que os representantes do Caixa Escolar emitem durante as assembleias para superar os problemas apresentados. A presidente afirma: “Olha eu não lembro que tenha havido nenhum apoio nesse sentido não” (PRESIDENTE 2, 2011). É notória a tímida inclusão de atores da comunidade escolar no interior das discussões sobre a aplicabilidade dos recursos. Os sujeitos que compõem o Caixa Escolar apenas direcionam os recursos de acordo com as orientações emanadas dos órgãos centrais (União ou mesmo Secretaria Estadual de Educação) como expõe a tesoureira (2011) em seu discurso:

É a parte mais difícil. Porque como esses recursos são amarrados, mesmo que eu sugira muitas vezes não tenho como utilizar esses recursos. Tenho que fazer as ações e realiza-las de acordo com que o recurso se destina. Nem sempre eu posso usar o dinheiro do PDE no PAGUE, nem posso desviar para merenda escolar. Então, muitas vezes eu tenho ação para ser feita, mas não posso porque o recurso é destinado para outra ação. Então, são amarrados as ações como sempre. O dinheiro é amarrado (TESOUREIRA, 2011).

A tesoureira (2011) fala das restrições impostas pelos órgãos centrais no gasto dos recursos financeiros. O Caixa Escolar apenas configura-se como órgão executor de uma política advinda de órgãos centrais. Historicamente, no contexto brasileiro, vem-se impondo à escola pública um modelo de gestão com profundas tensões entre os processos de centralização e de descentralização com o intuito de garantir a transferência de responsabilidades, particularmente financeiras da União aos Estados/Municípios e escola. Torna-se evidente que a política educacional impetrada sobre a escola pública apenas aumentou a responsabilização dos gastos dos recursos para o *locus* da Instituição sem descentralizar o poder decisório ainda concentrado na União e em âmbito local nas Secretarias de Educação. Vivencia-se um processo de hierarquização do poder decisório advindo dos órgãos centrais para as escolas públicas. Na concepção de Weber (1991), são baseadas, muitas vezes, em diretrizes idealizadas por modelos de gestão que culminam em intensos processos de burocratização. Torres e Garske (2000) mostram como a escola

pública vem sendo organizada seguindo princípios empresariais com ênfase na racionalização dos processos administrativos. Segundo os autores Torres e Garske (2000, p. 66):

O modelo de organização escolar proposto pelo Estado brasileiro, na realidade, tinha como eixos norteadores, princípios empresariais, que concebiam a gestão com base numa estrutura administrativa autoritária, vertical e hierarquizada, fundamentada, portanto, num sistema administrativo de caráter essencialmente burocrático e fechado. Por outro lado, há de se concordar que a administração escolar ocorre num espaço determinado – o espaço da escola – configurado como um local em que forças conservadoras e progressistas se defrontam em defesa de interesses. Um espaço marcado, portanto, por uma série de contradições.

No relato dos autores Torres e Garske (2000), o modelo de organização escolar imposto ao sistema educativo conduz a escola a desenvolver uma gestão baseada na racionalização dos processos administrativos com centralização do poder decisório nas estruturas administrativas centrais. Contudo, é preciso que os atores sociais dos órgãos colegiados reconheçam a lógica condutora da gestão da escola e articulem mecanismos de resistência com intensas estratégias para defesa de interesses que culminem na democratização das relações entre os sujeitos na esfera pública instituída no espaço escolar. A Secretária do Caixa Escolar, ainda, evidenciando os mecanismos de centralização do poder decisório, afirma: “[...] Eles não pedem sugestões, como é que a gente vai dar sugestões. Se eles não pedem. Se não dão espaço. Já vem tudo amarrado” (SECRETÁRIA, 2011). É visível a ausência de proposições dos representantes e, conseqüentemente, a articulação do órgão colegiado, perpetuando relações de poder hierarquizadas com intensa burocratização do processo decisório. Apesar das adversidades, o representante dos pais apresenta uma reivindicação intensamente discutida entre os membros, mesmo sem registro nas atas. Em depoimento, o conselheiro diz:

Prioritária que tem se discutido aqui eu acho que a principal é essa questão da independência do ensino superior. Acho que esse é um dos problemas que a gente tem mais batido, a necessidade de haver essa independência por serem dois mundos diferentes. Não havia necessidade de ter um presidente eleito por lá. Volto a afirmar que não interfere em nada essa presidente indicada por lá. Mas para ver mesmo assim coisa mais comum à escola (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

No depoimento do representante, evidencia-se outra problemática vivenciada pela escola: a sua condição de dependência ao Instituto Kennedy diferentemente das demais escolas da rede estadual de ensino. A escola, além de seguir as determinações dos órgãos centrais (representados pela Secretaria de Estadual de Educação) ainda necessita submeter-se a normatizações orientadas pelo Instituto, como por exemplo, a presidente do Caixa Escolar ser obrigatoriamente a gestora dessa Instituição. Observa-se que as possibilidades de questionamento dos segmentos representativos da escola pesquisada tornam-se cada vez mais reduzidas diante de inúmeras prescrições burocráticas com frequentes normatizações de ações que atendam aos anseios dos órgãos centrais e do Instituto Kennedy. Nesse sentido, Paro (2008, p. 153) alerta que “[...] em nível de unidade escolar, é preciso, a esse respeito, estar permanentemente alerta para a natureza das determinações que emanam dos órgãos superiores do sistema escolar”.

Diante do que foi dito pelos entrevistados, a escola, como afirma Bourdieu e Passeron (2009), serve para produção de uma ordem social vigente com reduzidas possibilidades de resistência à estrutura burocratizada e gerencialista configurada ao longo dos anos de acordo com a lógica empresarial seguida. Assim, a escola e seus agentes ainda vivenciam mecanismos de centralização do poder decisório instituindo uma violência simbólica idealizada por Bourdieu e Passeron (2009), que contribui para legitimá-la socialmente. Mesmo diante das adversidades para concretização de ações democráticas na escola pública, acredita-se que os membros que compõem os órgãos colegiados, particularmente o Caixa Escolar podem instituir “[...] relações de força, de desenvolvimentos estratégicos e de táticas” (FOUCAULT, 1979, p. 5).

Nessa perspectiva, foi necessário indagar os entrevistados se as ações do Caixa Escolar têm contribuído para efetivação da gestão democrática na instituição educativa. A presidente 2 (2011), assim, expõe:

Eu creio que sim, como o conselho é um dos instrumentos para que a gestão seja democrática, nesse processo eu acredito que sim, porque não é uma decisão tomada pelo diretor sozinho. É uma decisão tomada por uma representação de pais, de professores. Então eu acho que só é representativa. [...] Nessa realidade os recursos são definidos, são apresentadas as sugestões nessas reuniões dos colegiados e ali é discutido e é esperado das pessoas que são contra se pronunciarem e ali é discutido então. [...] É fundamental o conselho, pois passam as decisões que

justamente vão beneficiar a escola para que ela seja da melhor qualidade possível. O recurso vem para isso. Então não podia ser diferente. Ele contribui decisivamente para isso. Sem ele não tinha como a gente fazer uma boa escola, com os recursos que a gente tem hoje. Sem os recursos a gente não tinha como oferecer um ensino de qualidade (PRESIDENTE 2, 2011).

O depoimento da presidente 2 (2011) traz argumentações significativas que justificam a relevância do Caixa Escolar no contexto da escola pública, evidenciando o compartilhamento dos processos decisórios entre os membros do órgão colegiado, anteriormente centralizado na figura do gestor. Destaca a importância da possibilidade de compartilhamento do poder decisório sobre os recursos financeiros entre os segmentos representativos da comunidade escolar, colocando os sujeitos em posições de igualdade. Contudo, na realidade pesquisada, registra-se a ausência de um processo contínuo de reuniões que articulem os diversos segmentos presentes no Caixa Escolar nas decisões sobre o gasto dos recursos financeiros. Além disso, em discurso anterior, a própria presidente relata a fragilidade do envolvimento dos pais nas contribuições dadas para o gasto dos recursos. Em fala anterior, a presidente afirma: “eu acho que nesse caso é muito tímida a participação do pai para essas decisões [...]” (PRESIDENTE 2, 2011).

É notória a contradição entre os discursos da presidente, pois o revelar do tímido envolvimento de uma categoria representativa mostra que sujeitos assumem posições diferenciadas que não coadunam com a perspectiva de confiança social e igualdade política necessária ao compartilhamento do poder decisório nas ações desenvolvidas no interior do Caixa Escolar. Por isso, se faz necessário resgatar o sentido do órgão colegiado na realidade escolar pesquisada. Para Werle (2003, p. 58-59):

O Conselho insere-se num contexto de inclusão e não de exclusão, em que o diretor não se sente sozinho. É um espaço para desenvolver a confiança social e a igualdade política; espaço de partilha, na medida em que todos os segmentos da comunidade escolar sentam-se, lado a lado. [...] As posições hierárquicas, os títulos, o local de residência, o *status* social não constituem o vetor para a composição do Conselho [...]. Sob este aspecto, o Conselho é um espaço para atender o ponto de vista dos outros segmentos, para fazer trocas e para aprender com esta situação de inclusão e igualdade.

Em depoimento, a Tesoureira (2011) expõe sua concepção sobre a gestão democrática instituída na escola sem demonstrar qualquer posição hierárquica no processo decisório do Caixa Escolar.

Com certeza. [...] Eu acho que, a própria escola em si já mostra isso, a escola funciona como deve. Todos os setores da escola funcionam muito bem. Há um entrosamento em todos os setores, professores, coordenadores, direção da escola. A escola funciona de forma harmônica. Acredito que nesse sentido os recursos são bem gerenciados, pelo fato de que aqui tudo funciona. [...] Eu acredito que quando se administra bem os recursos e são bem empregados, consequentemente vai atingir também o lado da aprendizagem do aluno, porque se eu gerencio bem os recursos e o emprego bem, consequentemente isso vai chegar até o aluno, na qualidade dos materiais, investimento, alimentação, imobiliário, obra. Então tudo isso se você empregar bem, se você gerir bem esses recursos. Consequentemente, isso vai gerar uma educação melhor (TESOUREIRA, 2011).

Apesar de relatar as relações harmônicas ocorridas na Instituição Educativa não consta no discurso o envolvimento da comunidade escolar, particularmente da representatividade dos pais 3 (2011) em processo decisórios para concretização da gestão democrática nas ações do Caixa Escolar. De acordo com o relato, causa estranheza a total ausência de conflitos de interesses entre os sujeitos envolvidos, haja vista que o processo decisório concretiza-se por meio de embates políticos entre os segmentos representativos. A Tesoureira (2011) considera a concretização da gestão democrática por meio do bom funcionamento da escola, contudo não menciona ações articuladas entre os diversos segmentos representativos do Caixa Escolar no planejamento da aplicabilidade dos recursos financeiros. Nesse caso, mostram-se indícios da vontade coletiva mesmo com as dificuldades impostas por mecanismos gerencialistas, no entanto ainda se faz necessária uma efetiva cooperação recíproca entre os envolvidos nos processos decisórios do Caixa Escolar ainda restritamente considerado no discurso da entrevistada.

Paro (2008) indica a necessidade de constituir uma administração escolar dentro de uma perspectiva de colaboração recíproca entre os sujeitos na busca da gestão democrática.

A Administração Escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens dever ter como meta a constituição, na escola, de um *novo* trabalhador coletivo que, sem os constrangimentos da gerência capitalista e

da parcelarização desumana do trabalho, seja uma decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma ‘vontade coletiva’, em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola (PARO, 2008, p. 16).

De maneira pontual, a secretária não consegue identificar ações do Caixa Escolar que culminem na perspectiva da gestão democrática, afirmando: Essa pergunta eu não sei responder. [...] Sei não (SECRETARIA, 2011). A ausência no relato da entrevistada de princípios da gestão democrática mostra que as ações do Caixa Escolar coadunam de maneira restrita com a possibilidade de concretização. Ao comparar esse relato com o anterior, a secretária (2011) afirma não ter sido convocada para emitir sugestões sobre a aplicabilidade dos recursos financeiros. Desse modo, explica-se a dificuldade em identificar algumas possibilidades de configuração da gestão democrática, pois não vivencia momentos de compartilhamento do poder de decisão no interior das ações do Caixa Escolar. Na análise, mostra-se a ausência de compartilhamento do processo decisório entre os membros do órgão colegiado. Certamente, as ações ainda centram-se na racionalização do processo decisório instituído na figura de alguns representantes da comunidade escolar pouco vivenciando a perspectiva de colaboração recíproca entre os sujeitos que deveriam assumir o direito de posição de igualdade nas deliberações colegiadas.

Paro (2008) é esclarecedor quando expõe a necessidade de a escola pública vivenciar movimentos de colaboração recíproca entre os sujeitos e refutar perspectivas autoritárias presentes na gestão da escola.

[...] a utilização tanto dos recursos materiais e conceptuais – através da ‘racionalização do trabalho’ – quanto do esforço humano coletivo – pela “coordenação” – se dará não mais de forma autoritária e exploradora do trabalho alheio, mas de maneira que, dominando os elementos naturais que lhe são postos à disposição, o homem, através de sua ação em colaboração recíproca e solidária com os outros homens, possa reafirmar sua autenticidade humana, no trabalho realizado de forma social, mas efetivamente livre (PARO, 2008, p. 160-161).

Sobre a perspectiva de gestão democrática configurada nas ações do Caixa Escolar, o representante dos pais 3 (2011) relata:

Confio nessa questão de uma gestão democrática a partir do ponto que o grupo escolhe ou decide ou pensa a escola, não ligado diretamente ao gestor. Gestor ele está a frente da escola, mas as decisões são tomadas pelo grupo não é pelo gestor. Então, eu acredito que isso é um pensamento democrático. A ideia democrática na escola. [...] O Caixa Escolar tem contribuído para isso. [...] Contribuição vai exatamente da boa administração dos recursos que chegam a escola, porque se não houver uma boa administração dos recursos a escola também não vai ter bom aproveitamento não (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

O representante apresenta discurso significativo sobre a democratização das ações da escola pública, destacando a colaboração recíproca entre os sujeitos no compartilhamento do poder decisório. Comenta sobre o papel do gestor exercido na escola, afirmando que a escola vem sendo idealizada na coletividade. No entanto, a seguir o entrevistado centraliza a discussão apenas no bom funcionamento da escola configurado na *boa administração dos recursos*. Vê-se a contradição dos canais de concessão da participação oferecido à escola pública, que, muitas vezes, camuflam os conflitos internos na instituição convergindo apenas para manutenção do poder de decisão ainda concentrado em determinados grupos da própria escola ou mesmo em instâncias superiores.

Na escola, como no sistema educacional e não sociedade, encontram-se as mesmas dificuldades para o processo de democratizar a gestão, em razão da tradição do poder instituído na figura do ‘chefe’, do diretor, e do consenso como ponto de partida. Por outro lado, embora camuflado, o conflito de interesses que preside as relações sociopolíticas na sociedade faz com que, para a manutenção do poder, sejam feitas concessões parciais para o envolvimento da comunidade [...] (SCHNECKENENBERG, 2009, p. 123).

A citação acima mostra que “muitas propostas participativas acabam sendo expediente para camuflar novas e sutis repressões. [...] Na verdade, a ideologia mais barata do poder é encobrir-se com a capa da participação” (DEMO, 2001, p. 20). Os órgãos centrais (ou mesmo representantes desses presentes na escola pública) que regulamentam as ações organizativas da escola concedem espaços participativos como é o caso do Caixa Escolar, contudo com a camuflada intenção de não correr riscos na posição privilegiada de controle que possuem sobre a gestão da escola.

De acordo com os relatos analisados, é provável que a escola ainda vivencie a centralização de decisões em questões administrativas e financeiras determinadas por um grupo da escola. Mostrou-se que representantes, como por exemplo, o segmento dos pais

possui pouco envolvimento, representando efetivamente a comunidade na qual a escola está inserida, quando ele afirma pouca intervenção no processo decisório do gasto dos recursos. A escola, em sua concretude, vivencia limitadas tentativas de colaboração recíproca para a efetivação do compartilhamento do poder decisório entre os segmentos representativos pertencentes ao Caixa Escolar.

6.8 Breves considerações sobre as relações de poder no coletivo do Caixa Escolar

Na análise das ações do Caixa Escolar, ainda se faz necessário perceber, na fala das representantes, as possibilidades de a comunidade escolar - inserida nesse órgão colegiado - planejar as aplicações dos recursos financeiros. Perguntou-se aos entrevistados se o Plano de Aplicação dos recursos financeiros planejado na Escola atende às programações administrativas e pedagógicas. Sobre o tema, a presidente 2 (2011) relatou:

Olhe eu acredito que avalio como realmente atendendo as programações pedagógicas e administrativas, pedagógicas em primeiro lugar, depois administrativas. Se a gente tem como foco dar a criança a melhor escola. Fazer com que ela tenha o melhor ambiente para aprendizagem, então a gente não pode colocar o administrativo em primeiro lugar o pedagógico tem que estar em primeiro lugar. Claro que o administrativo vem a reboque, vem junto, mas o pedagógico está em primeiro lugar, pelo menos é assim que eu procuro me posicionar enquanto gestora e conselheira. Há critério para aplicação de recursos? Há sim. É o critério da necessidade. Então, o que é melhor agora, por exemplo, como eu falei, a gente tá pensando nessa sala do judô, então a gente vai arrumar. A gente tá vendo que nesse momento é a necessidade maior, mas vamos que até o recurso chegar, que tá previsto para chegar agora em setembro, surja outra coisa de maior necessidade. Então, será avaliado e aquilo que for de mais necessidade é isso que vai em primeiro lugar. Do ponto de vista pedagógico. Então o critério sempre é esse. [...] Coletivamente, eu não sei se coletivamente dentro da reunião do Conselho. Mas coletivamente no sentido de que as professoras, coordenadora pedagógica e direção sempre discutem. Talvez seja aquela reunião anterior que deveria existir antes do Conselho, não me parece que o pai nesse momento participa dessa forma. Ele talvez seja comunicado oficialmente, mesmo na hora da reunião, ele tem a chance de falar, dizer, expressar-se e de discordar (PRESIDENTE 2, 2011).

No relato da presidente 2 (2011), constata-se que, nas reuniões colegiadas, não há momento específico para refletir sobre a aplicabilidade dos recursos financeiros. De acordo com o relato, o planejamento se concretiza coletivamente. Contraditoriamente, nos registros por meio das atas ocorrem reuniões do Caixa Escolar, em média, duas vezes ao ano, geralmente apenas para apresentação do Plano de aplicação. Nas atas, não há o registro de momentos específicos que indiquem a mobilização dos diversos segmentos da comunidade escolar para o planejamento dos gastos dos recursos financeiros. Nesse caso, torna-se contraditório o discurso da presidente 2 (2011) quando afirma que o planejamento dos recursos financeiros se dá coletivamente, haja vista a ausência de momentos captadores dos anseios dos diversos segmentos representativos existentes no interior dos órgãos colegiados, particularmente no Caixa Escolar.

Constatou-se que os representantes pertencentes ao núcleo da escola (gestor, coordenadores e professores), profissionais *dominadores* do pedagógico têm maior poder de intervir no planejamento dos recursos financeiros. Na fala da presidente, estão implícitas as relações de força segundo Bourdieu e Passeron (2009) instituída na escola quando se percebe a vivência de momentos de violência simbólica com limitadas possibilidades de abertura para reconhecimento dos anseios da comunidade escolar. Mostra-se a institucionalização de práticas de violência simbólica com posições de poder hierarquizadas na escola quando os sujeitos que a compõem ignoram sua contribuição para legitimá-la socialmente. Assim, o discurso da presidente do Caixa Escolar “[...] fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção” (FOUCAULT, 2009b, p. 39). O discurso da presidente 2 impõe uma lógica de tímida articulação entre os membros, mostrando a perpetuação de relações de forças conflituosas e hierárquicas entre os grupos existentes na escola que têm o poder de decisão de definir a aplicabilidade dos recursos financeiros.

A tesoureira (2011) aponta especificamente as ações da Diretoria do Caixa Escolar no planejamento dos recursos:

Com certeza. Todos os recursos são bem destinados e são bem empregados. [...] Todos. A gente faz planos de aplicações no que vai ser utilizado determinado recurso, quando, como e onde. Então, são essas questões que são levadas em conta. [...] Dependendo do setor, por exemplo: material escolar é com os professores, o que a gente vai precisar e vai utilizar para o próximo ano. Se é PAGUE é o que a gente vai utilizar na cozinha, se é recurso para obras a gente tem que se reunir é vê as prioridades (TESOUREIRA, 2011).

O relato acima comprova a atuação da Diretoria no processo de planejamento dos recursos financeiros. Todavia, não está presente no relato a concretização de estratégias de articulação que mobilize os diversos segmentos representativos presentes no próprio Caixa Escolar para coletivamente planejar os recursos financeiros aplicados na escola pesquisada. Contraditoriamente, ao relato da tesoureira da Diretoria do Caixa Escolar, a secretária (2011) expõe:

É outra também que não sei. [...] Sei não. A prioridade maior da escola é o aprendizado das crianças. Então de acordo com o material didático, material para que aconteça aprendizagem, aqui a gente não pode reclamar. Por que isso não falta. Agora assim a gente saber, acontecer reuniões para acontecer esses debates. Essas conversas e que vai se aplicado. A gente não tem conhecimento disso aí (SECRETÁRIA, 2011).

O discurso da secretária (2011) é uma prova da ausência da respectiva representante no processo de planejamento dos recursos financeiros, mesmo tendo função específica na Diretoria do Caixa Escolar para exercer o planejamento dos recursos com base nos anseios da comunidade. De acordo com o relato, não há sequer discussões sobre o planejamento dos recursos. Desse modo, no interior do Caixa Escolar, não ocorrem momentos sistemáticos para a definição dos recursos financeiros, por isso, certamente, a comunidade escolar vem sendo pouco convocada a refletir sobre a aplicabilidade desses recursos. Melhor dizendo, o processo decisório de planejamento dos recursos financeiros ocorre de maneira restrita, pois, no contexto escolar pesquisado, não é evidente o reconhecimento dos anseios da comunidade escolar de modo amplo. A identificação desses anseios poderia justificar a relevância de instâncias representativas no sentido de captar as proposições da comunidade escolar e expressá-la no interior da gestão colegiada do Caixa Escolar. Nesse contexto, Schneckenberg (2000, p 117) expõe a necessidade da concretização de momentos para a instucionalização de uma política educacional democrática:

A definição de uma política educacional democrática garante a participação, o controle e o compromisso por parte da gestão escolar em seus processos. As principais decisões são tomadas em reuniões, e a

comunidade escolar envolve-se na gestão colegiada e conseqüentemente tem poder decisório sobre os rumos de sua política educacional.

A fala do representante dos pais 3 (2011) no Conselho Fiscal do Caixa Escolar é um indicativo de como ocorre o processo de planejamento dos recursos financeiros:

Um único detalhe que falta é a questão de mais recursos, por que a gente faz milagre com o pouco que recebe. Todo dinheiro que entra o mínimo que entra a gente aplica o máximo possível para o empenho da escola no melhoramento da escola. A necessidade seria o melhor a maior quantidade de recurso a gente poderia fazer muito mais. [...] É definido como eu disse anteriormente. É definido diante do que é prioridade para escola. Eu tenho recurso X para comparar um objeto que é relevante, mas tenho o mesmo recurso para comparar outro que seria mais relevante ainda para necessidade da escola. Então, entre um e outro a gente escolhe aquele de maior grau de importância para escola. [...] Via discussão mesmo no grupo. Aí a gente faz a votação entre a gente para ver o que é melhor para escola (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

No início de seu discurso, o representante explora a dificuldade dos representantes do Caixa Escolar em aplicar os recursos diante da escassez deste para o financiamento da escola pública. Evidencia a problemática dificuldade de a escola administrar os poucos recursos que chegam por meio da Unidade Executora. Por isso, a Escola precisa desenvolver cada vez mais estratégias de mobilização dos representantes da comunidade escolar para refletir sobre as possibilidades de aplicação dos escassos recursos que chegam à escola pesquisada. O conflito existente sobre a aplicabilidade dos recursos financeiros é subsidiado pela contradição entre as políticas centralizadoras instituídas por órgãos centrais e a busca da comunidade em estabelecer mecanismos colegiados para a concretização da gestão democrática. Schneckenberg (2000, p. 122-123) apresenta o impacto da implementação de políticas centralizadoras oriundas de órgãos centrais no cotidiano da escola pública, a saber:

Depreende-se que a autonomia da escola é, até certo ponto, impedida, devido a políticas conflitantes e centralizadas, gerando impasses para a gestão democrática. O cotidiano de cada escola manifesta-se, portanto, através das relações e de diferentes encaminhamentos, entre diversos atores que o constituem. [...] a apreensão e análise do cotidiano da escola pública, num contexto de reforma educacional, requer atitude de reflexão coletiva permanente, por parte de todos os atores que compõem o corpo da escola, em

especial do gestor escolar, em direção às intenções e à consecução destas reformas por parte daqueles que são responsáveis pela condução da mudança.

Com efeito, o cotidiano escolar vivencia o intenso conflito entre as proposições de gestão gerencial designada por órgãos centrais para aplicabilidade técnica dos recursos (mecanismos de responsabilização na aplicabilidade destes) e a perspectiva de gestão democrática instituída para construção coletiva de pensar o funcionamento da escola pública (com delimitação das necessidades da escola de acordo com os anseios da comunidade escolar). Ainda se faz necessário evidenciar o conceito de empoderamento discutido por Borges (2004) em que, por meio da descentralização, seria delegada à comunidade escolar maiores possibilidades de intervir nos processos de gestão da escola. No entanto, a lógica do empoderamento da comunidade escolar reveste-se de perspectivas da gestão gerencial que não coaduna com a concepção de gestão democrática de emancipação dos sujeitos coletivos, uma vez que apenas culminam na descentralização de tarefas administrativas em direção à escola. Certamente, a condução das políticas educacionais de financiamento da educação por meio do empoderamento da comunidade escolar pouco serve a concepção de gestão democrática devido à intensa centralização do poder decisório oriundo de órgãos centrais caracterizados pela forte hierarquização desse poder.

Visando analisar as vantagens das ações do Caixa Escolar, solicitou-se aos entrevistados o relato das contribuições e vitórias alcançadas a partir do envolvimento dos segmentos representativos na aplicação e acompanhamento dos recursos financeiros. Com discursos articulados, a presidente 2 (2011) e a tesoureira (2011) do Caixa Escolar consideram:

A vantagem é porque do ponto de vista da gestão democrática. Por que se torna democrática a aplicação dos recursos, não é da direção, não é de ninguém é o recurso publico que vem para ser aplicado justamente para a melhoria da escola, para beneficiar o coletivo, os alunos que ali estão. A escola precisa receber para manter a qualidade da educação e sua formação. [...] As vitórias são a gente olhar para escola e ver que realmente ela está bem aparelhada, em boas condições, uma escola bonita, organizada, limpa, com boa alimentação, bons materiais pedagógicos. Para mim é isso aí. A vitória é isso. [...] Exatamente. Por que não foi a cabeça de alguém que achou que deveria comprar um parque hoje, um parque novo. Não! É uma decisão coletiva onde os vários segmentos que tem visões diferenciada da escola. Porque, o pai tem uma visão diferente do professor, o diretor já tem uma visão diferente. Então, são esses segmentos que juntos

tomam as decisões que são melhores para a escola. Então ela é mais legítima no sentido de beneficiar o coletivo que são todos alunos (PRESIDENTE 2, 2011).

Hoje o conselho fiscal tem uma influencia muito grande na escola, porque quem gerenciar os recursos, quem administra é esse conselho. [...] Acho que é o sucesso da escola, hoje a escola atingiu o nível elevado até no próprio Brasil. Os recursos da escola foram muito bem direcionados. E as ações foram executadas dentro da escola, nós conseguimos até atingir a média 5,2 no IDEB e isso acredito que vem de investimentos feitos na escola e da utilização dos recursos da aplicação desses recursos dentro da escola um investimento realmente na escola (TESOUREIRA, 2011).

O relato acima mostra uma perspectiva voltada à concepção de gestão democrática. Contudo, na realidade social da escola pesquisa, o discurso da presidente 2 (2011) não se articula com o revelar de vivências concretas de intervenção da comunidade escolar, pois, em falas anteriores, é indicada a ausência de representantes como, por exemplo, a secretária (2011) do Caixa Escolar em ações direcionadas ao planejamento dos gastos dos recursos financeiros. Ainda pode-se dizer que a fala da presidente 2 (2011) é confirmada pelo relato da secretária quando indica o planejamento coletivo por meio do Conselho Fiscal no planejamento da aplicabilidade dos recursos.

Apesar da articulação dos discursos citados anteriormente, ainda não foi possível perceber momentos e espaços constituídos para essas vivências de planejamento com a intensa intervenção da comunidade escolar. Apenas, há o indicativo de que o planejamento ocorre em espaços não visíveis e restritamente alcançados pela comunidade escolar mais ampla ou mesmo com a intervenção significativa dos segmentos representativos presentes no próprio Caixa Escolar.

Nos discursos evidenciados ao longo deste capítulo, fica evidente que apenas o bom funcionamento da escola e a elevação quantitativa de rendimentos educacionais (aumento do Ideb) permitem perceber a repercussão das ações do Caixa Escolar devido à eficiente aplicabilidade dos recursos financeiros. Compreende-se a relevância das contribuições elencadas nos discursos apesar de acreditar nas limitações inerentes às ações do Caixa Escolar em identificar os interesses da comunidade escolar a serem considerados no planejamento da aplicabilidade dos recursos financeiros. Desse modo, a mobilização visível por meio de reuniões poderia permitir aos segmentos representativos reconhecer seu poder decisório de intervenção na definição dos gastos financeiros. Demo (2001) indica possibilidades de uma organização social permitir o envolvimento de segmentos

representativos na realidade em que estão inseridos, permitindo a aglutinação de interesses coletivos na construção de um planejamento participativo.

[...] Trata-se de uma outra forma de intervir na realidade, ou seja, uma forma que passa por dois momentos cruciais: pela autocrítica, que sabe corajosamente reconhecer suas tendências impositivas, e pelo diálogo aberto com os interessados, já não mais vistos como objeto, clientela, alvo. O planejamento participativo não impede, por exemplo, que se busque convencer a comunidade da necessidade de determinada ação, desde que o processo de convencimento se faça dentro de um espaço conquistado de participação, ou seja, partindo-se dos interesses da comunidade, levando em conta sua contribuição e sua potencialidade, deixando-se também convencer do contrário (DEMO, 2001, p. 21).

Na escola pesquisa, ainda se precisa vivenciar momentos de autocrítica e diálogo aberto (tanto entre os próprios segmentos representativos presentes no órgão colegiado quanto à comunidade escolar mais ampla), reconhecendo suas limitações e potencialidades de avanços. Esses momentos podem permitir tanto o reconhecimento de relações de poder hierarquizadas quanto o revelar de interesses coletivos referentes à melhor aplicabilidade dos recursos, caracterizando, efetivamente, um planejamento participativo. De maneira contraditória aos relatos anteriores, a secretária não identifica contribuições alcançadas nas ações do Caixa Escolar sobre a aplicabilidade dos recursos financeiros. “Há essa não lembro. Eu precisava de ajuda. Que a presidente me dissesse aqui alguma coisa. [...] Nenhuma situação eu me lembro” (SECRETARIA, 2011). Com discurso diferenciado, o representante dos pais 3 (2011) apresenta:

Contribui, com certeza. [...] Dentro do pensamento que a escola precisa ser um ambiente democrático, ou seja, de discussão, de planejamento, de avaliação de boa aplicação de recursos que chegam. Eu entendo que o caixa escolar contribui para esse melhoramento. Esse acompanhamento do que entra e sai da escola. Vitória alcançada é que a escola tem caminhado, tem funcionado. Não é nível nosso de observação, mas da própria comunidade escolar. A comunidade acredita na escola. Vê a escola bem. Os professores não têm feito reclamações quanto à questão de materiais. Não é uma avaliação nossa é da própria comunidade escolar (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011).

No relato da secretária (2011), fica evidente a dependência de suas proposições ao pensamento de outra representante do Caixa Escolar. Certamente, a representante não consegue reconhecer seu poder decisório de intervenção no planejamento dos gastos financeiros tampouco as contribuições efetivadas por meio das ações coletivas do Caixa Escolar. Desse modo, a secretária atribui à presidente uma forma tímida de reputação por meio do acúmulo de capital simbólico (BOURDIEU, 1996) sobre as ações do Caixa Escolar. Nota-se que a secretária confere, apenas, à presidente o poder de conhecer as contribuições exercidas pelo órgão colegiado. Em contrapartida, o discurso do representante dos pais mostra os efeitos positivos das ações do Caixa Escolar, constituindo um ambiente escolar naturalmente participativo inclusive reconhecido pela comunidade escolar por meio do bom funcionamento da escola. É necessário analisar com cuidado as proposições expostas no discurso do representante, pois a realidade social da escola permite uma compreensão adversa. Demo (2001) permite realizar uma análise mais ampla sobre a construção desses espaços coletivos de participação para, efetivamente, representar os interesses da comunidade escolar e elevar seu poder decisório.

[...] Se realistas formos, partimos daí e não nos perdemos um minuto sequer em justificativas vãs, que são nada mais que autodefesas. Quem acredita em participação, estabelece uma disputa com o poder. Trata-se de reduzir a repressão e não de montar a quimera de um mundo naturalmente participativo. [...] é preciso encarar o poder de frente, partir dele, e então, abrir os espaços de participação, numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro, para que também não se recue nenhum centímetro (DEMO, 2001, p. 20).

Apesar das contribuições elencadas nos discursos sobre as contribuições do Caixa Escolar para a melhoria da aplicabilidade dos recursos ainda não se percebe um movimento taticamente organizado para captar os interesses da comunidade escolar em sua totalidade. Faz-se necessário um movimento social organizado por intermédio do Caixa Escolar vivenciado em espaços concretos que indiquem mobilidade dos sujeitos envolvidos em planejar coletivamente os gastos dos recursos. Conforme Bourdieu (1996, p. 140): “Querer fazer a revolução em um campo é concordar com o essencial do que é taticamente exigido por esse campo, a saber, que é importante, que o que está em jogo aí é tão importante a ponto de se desejar aí fazer a revolução”. Nesse caso, os sujeitos envolvidos no Caixa Escolar precisam reconhecer as possibilidades táticas de atuação no campo das ações desse

órgão colegiado e promover processos de mudança no jogo social de atuação, procurando mecanismos para captar os interesses coletivos da comunidade escolar.

Ainda se faz necessário analisar, no discurso dos entrevistados, as dificuldades para implementação das ações relacionadas à articulação social e política interna e possíveis influências dos representantes. Para isso, questionaram-se as dificuldades individuais e coletivas dos representantes nas ações do órgão colegiado. Em depoimento, a presidente 2 (2011) diz:

No meu caso não, por que como tenho um coordenador financeiro que é muito competente com muita experiência nesse sentido, então quando ele trás para mim, ele já trás com todas as explicações. Se não tivesse eu teria dificuldade realmente. Porque tem relatórios, tem alguns conhecimentos técnicos, que eu não fui preparada para isso. Então, eu realmente teria dificuldade, mas como eu tenho essa pessoa que é uma pessoa de extrema confiança e competente as coisas são tranquilas, não tem nenhuma dificuldade nesse sentido. [...] Uma dificuldade que eu acho, por exemplo, mais reuniões, maior frequência em reuniões. Eu acho que é uma coisa muito boa, mas é uma dificuldade por que o professor está em sala de aula, o pai está trabalhando. Então, todo o horário que você tenta fica difícil. Então para vim esporadicamente como a gente marcar as reuniões, uma vez ou outra. Agora para vim sempre como eu gostaria que fosse mais, como mensalmente, a gente reunir, discutir, analisar questões. Fosse uma coisa mais esmiuçada. Para que o pai realmente tivesse maior compreensão de tudo. Acho que o pai muitas vezes fica mais no recuo, porque acho que ele não entende muito, ele entende que a escola é boa, que o filho dele está aqui, que a escola está bonita, está linda isso ele entende. Ele está vendo que os professores não faltam que o aluno não volta para casa por que não teve aula. A gente não tem isso. Então, o aluno mesmo o professor faltando a gente tem formas de fazer com que o aluno tenha uma atividade extracurricular na escola durante aquele período. Então, isso ele sabe, isso eles estão muito contentes, mas assim dessa parte financeira eles talvez não entendam muito. Eu acho que se houvessem mais reuniões, mais encontros mesmo que não fossem reuniões oficialmente, mais informais talvez eles tivessem um domínio maior e participassem mais, se envolvesse mais (PRESIDENTE 2, 2011).

A presidente 2 (2011) apresenta uma situação cômoda em que o Coordenador-Financeiro do Instituto Kennedy traz as indicações e explicações necessárias sobre os recursos financeiros aplicados na escola. Portanto, seu envolvimento no processo decisório de aplicabilidade dos recursos depende da participação de outro representante da Instituição que não faz parte do órgão colegiado. Certamente, a ação da presidente está condicionada a movimentos históricos cômodos instituídos socialmente de delegar a participação a outros. Para Demo (2001, p. 25): “Talvez não esteja em nossos hábitos participar. É mais prático

receber as coisas dos outros, mesmo porque é projeto milenar viver às custas dos outros” (DEMO, 2001, p. 25).

Em seu discurso, a presidente 2 (2011) ainda indica a dificuldade de articulação dos representantes por meio das reuniões no sentido de concretizar o ato político de envolvimento dos segmentos no planejamento e acompanhamento da aplicabilidade dos recursos financeiros. Causa estranheza a representante não mencionar sua responsabilidade em convocar os representantes para as reuniões ou, pelo menos, destacar tentativas de reunir os grupos do Caixa Escolar. Apenas cita com ênfase a dificuldade de envolvimento dos pais nas ações do Caixa Escolar, inclusive no entendimento de questões financeiras para a aplicabilidade dos recursos que chegam à escola. A avaliação da presidente culmina em um entendimento recorrente de ausência dos pais na compreensão do funcionamento da escola pública para justificar o não envolvimento ou mesmo a própria imobilização do grupo como um todo. Parece que o segmento dos pais nunca possuirá um capital simbólico como define Bourdieu (1996) para se envolver em mecanismos participativos que orientam a gestão da escola pública. Nesse caso, se faz necessário (re)pensar o papel social da escola em permitir situações concretas de envolvimento dos diversos segmentos representativos da comunidade escolar na definição das ações dos órgãos colegiados e não, apenas, justificar a ausência dos membros como forma de impasses para a gestão colegiada.

A secretária (2011), em seu discurso, não apresenta dificuldades individuais apenas coletivas nas ações do Caixa Escolar.

Não. Porque estou sempre ativa, sempre vendo verificando vendo o material se realmente se corresponde à compra feita e como foi feita, eu sou uma pessoa muito curiosa, então tenho que ver onde realmente estão se destinando esse dinheiro. [...] Exatamente essa centralização de recursos para determinada, os recursos tem que ser amarrado é destinado para determinada coisa então você não pode usar para outra, a maior dificuldade é isso. Por exemplo: eu tenho um recurso X eu não posso usar em N situação eu tenho que usar usado naquele recurso. Por exemplo, se eu tenho uma cadeira sobrando, mas eu tenho um recurso do PDE eu tenho que comprar material escolar, muito embora não sobre, não acontecer, mas que eu tenho que amarra as ações é tudo muito bem amarrado, eu não posso descentralizar, não posso utilizar o recurso X em Y. Não posso, mesmo tendo um plano, tem que ser um plano de aplicação para cada recurso dentro daquela prioridade, não posso eleger outras prioridades (TESOUREIRA, 2011).

Do mesmo modo, o representante dos pais afirma não ter dificuldade em acompanhar a aplicabilidade dos recursos. “Tenho não, nenhuma dificuldade. [...] Retorno de novo a principal dificuldade é a questão do pouco recurso para muito a fazer. A gente tem que fazer mágica para tentar fazer com que o dinheiro renda dentro da escola” (REPRESENTANTE DOS PAIS 3, 2011). Ambos os discursos citam como dificuldade para atuação do Caixa Escolar a imposição dos critérios de aplicabilidade dos recursos estabelecidos pelos órgãos oficiais financiadores. Fica evidente, nos discursos, que as ações do órgão colegiado (Caixa Escolar) enfrenta fortes lutas internas e externas para a concretização da aplicabilidade dos recursos de acordo com as necessidades sociais da escola. De acordo com Bourdieu (2007, p. 177):

[...] os discursos políticos produzidos pelos profissionais são sempre duplamente determinados e afetados de uma duplicidade que nada tem de intencional visto que resulta da dualidade dos campos de referência e da necessidade de servir ao mesmo tempo os fins esotéricos das lutas internas e os fins exotéricos das lutas externas.

É notório que as ações colegiadas necessárias à aplicabilidade dos recursos vivenciam intensas contradições oriundas de lutas políticas externas e internas presentes na escola. A primeira luta se configura por meio do processo de descentralização de tarefas imposto à escola pública (com concentração do poder decisório sobre o financiamento) enquanto que a segunda refere-se à necessidade de administrar os conflitos internos para conciliação dos diversos interesses dos segmentos hodiernos no contexto escolar. Ao analisar a implementação da política de gestão descentralizada nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte, Cabral Neto e Almeida (2000, p. 44) expõem as contradições na tentativa de redistribuição do poder decisório.

A descentralização, tal como vem se processando, representa uma redistribuição de poder, pois as decisões políticas estão concentradas na Secretaria de Educação do Estado. É provável que essa experiência se aproxime mais de um processo de distribuição de tarefas do que de uma sistemática de descentralização como mecanismo de democratização das relações entre a SEC e a escola.

A secretária (2011) do Caixa Escolar ainda destaca, em seu discurso, uma diversidade de impasses que comprometem sua atuação.

Tenho muitas dificuldades. Primeira não sou convocada para fazer acompanhamento desses recursos. Como é que eu vou acompanhar esses recursos, se realmente não existe a reunião do conselho para isso? [...] Eu acho que assim, a organização dos membros, as reuniões que não acontecem, para você ver, que faz quase um ano que aconteceu uma somente para dizer o que foi feito. Os membros não tomam conhecimento. O presidente faz e acabou. A gente assina o que ela manda inclusive a gente não vai nem até a sala dela para assinar. Vem à diretora daqui é que pede que a gente assine. Ela diz: *tem isso aqui para vocês assinarem do caixa escolar*. Então, isso dificulta. É tanto que eu não sabia nem qual era minha função mais. Se eu fosse assídua às reuniões, eu sabia qual era a minha função (SECRETARIA, 2011).

No depoimento supramencionado, se pode perceber a intensa ausência de momentos para que os segmentos representativos possam desenvolver ações coletivas atribuídas ao Caixa Escolar. Além do relato da representante, a ausência de reuniões foi constatada por meio da análise das atas. As reuniões acontecem de maneira sazonal e, em sua maioria, quando ocorrem, servem apenas para prestação de contas de aplicabilidade dos recursos financeiros. Ainda o discurso apresenta a posição privilegiada da representante segundo a percepção de Bourdieu (1996), já que esse possui intenso poder decisório para definição da aplicabilidade dos recursos financeiros.

Diante das adversidades para atuação dos representantes, se faz necessário compreender “[...] a importância da tomada de consciência das formas de poder estabelecidas por trás das normas e usos instituídos na escola, assim como das forças contraditórias expressas em seu interior” (LÜCK, 2010, p. 119). De acordo com a concepção de Foucault (1979), é necessário compreender as relações de força silenciosa que conduzem as ações entre os sujeitos. No estudo apresentado, é preciso perceber as forças silenciosas presentes no debate político do Caixa Escolar.

A escassez de reuniões possui uma repercussão desastrosa que invalida a própria existência do órgão colegiado haja vista a falta de compreensão da secretária sobre sua função no Caixa Escolar. Certamente, a secretária percebe que a necessária atuação dos representantes em reuniões poderia promover um movimento social organizado para a compreensão do poder decisório destes sobre a aplicabilidade dos recursos financeiros. Segundo o relato, a existência do Caixa Escolar apenas serve ao formalismo burocrático

idealizado por Weber (1991), bem como atende à perspectiva de gestão gerencial marcada por intenso processo de responsabilização da comunidade escolar na aplicabilidade dos recursos financeiros. Desse modo, essa existência contraria as propostas de democratização das relações por meio dos órgãos colegiados que tenderia ao compartilhamento do poder decisório entre os diversos segmentos representados.

Em face da análise geral sobre as falas dos representantes do Caixa Escolar, pode-se identificar a restrita articulação entre os representantes no sentido de contribuir com a aplicabilidade dos recursos financeiros. De acordo com a concepção de Bourdieu (2007), sente-se a ausência de compreensão dos membros sobre a utilização dos instrumentos de conhecimento necessários a sua atuação, bem como as possibilidades de construção do mundo objetivo em que estão inseridos. Na perspectiva de Foucault (2009a), ainda é necessária a formação de estratégias e táticas inerentes à luta política de atuação dos membros que possam combater as limitações internas e externas impostas à gestão da escola sejam oriundas das próprias relações conflituosas de interesses diversos dos sujeitos ou mesmo no sentido de refutar as orientações contraditórias emanadas por órgãos centrais financeiros da escola pública. Além disso, constatou-se que ocorrem poucas convocações do Caixa Escolar, bem como da Assembleia Geral, minimizando as possibilidades de a comunidade escolar vivenciar momentos de articulação do poder de decisão dos segmentos na compreensão dos gastos dos recursos financeiros. Nesse caso, o intuito das reuniões centra-se, apenas, na escolha dos representantes e aprovação da prestação de contas. Diante disso, percebe-se que os representantes do Caixa Escolar não interferem no planejamento dos gastos financeiros.

REFLEXÕES FINAIS

O estudo sobre processos decisórios em órgãos colegiados (Conselho de Escola e Caixa Escolar) impulsiona a compreensão das relações de poder na gestão escolar em uma realidade específica, nesse caso, a Escola Estadual Presidente Kennedy sediada em Natal/RN. Observou-se que as relações de poder são vivenciadas em um sistema social interativo, sendo os representantes ocupantes de posições no campo simbólico de atuação. No jogo político decisório, os sujeitos representativos da comunidade, ao interagirem com a

gestão escolar, apresentam-se como meios de transmissão de relações de forças silenciosas, ocupando diversas posições no campo das deliberações colegiadas.

A organização colegiada instituída na gestão escolar pública vem sendo historicamente implementada para auxiliar a democratização do processo decisório. O processo de constituição da organização colegiada, embora as diretrizes legais tenham surgido a partir de 1971, somente foi intensificada nos anos de 1980 devido às discussões sobre a necessidade de democratização das relações na escola pública com o intuito de aproximar as decisões dos beneficiários da educação. No entanto, o caráter centralizador do poder decisório na formação das políticas educacionais configuradas, particularmente nas reformas educacionais instituídas a partir dos anos de 1990, não permite que os segmentos da comunidade escolar atuem em um sistema de relações horizontais com reais possibilidades de interferir em questões administrativas, financeiras e pedagógicas constitutivas da organização da escola. Nessa perspectiva, as relações de poder instituídas na organização da escola são intensamente influenciadas pelas mudanças na gestão pública, vivenciando contradições inerentes à perspectiva da gestão gerencial oriunda da lógica empresarial e à concepção de gestão democrática presente em diversos aparatos legislativos (nacionais e estaduais) do sistema educacional brasileiro.

A historicidade da gestão escolar mostra que esta incorporou, em sua organização, medidas centralizadoras e formalistas, em meados dos anos de 1930, seguindo, *a posteriori*, por estratégias de flexibilização e descentralização após os anos de 1970. No entanto, os documentos oficiais que organizam a educação brasileira oriundos da democratização do país (a partir dos anos de 1980) institui a gestão democrática para a escola pública. Apesar das diretrizes educacionais postas, visando à instituição da gestão democrática na escola pública, ainda ocorrem mecanismos gerenciais da lógica empresarial por meio da responsabilização dos beneficiários da educação na concepção das políticas educacionais que impedem a efetiva implementação da democratização das relações para o compartilhamento do poder decisório.

Nesse contexto, os modelos de gestão oriundos da administração pública influenciaram, sobremaneira, a organização escolar com características burocráticas e gerenciais advindas da lógica empresarial. Ressalva-se que a influência desses modelos de gestão provenientes da lógica empresarial foi implementada por meio das diretrizes da reforma educacional que modificaram, substancialmente, a organização escolar. Desse modo, a organização escolar deveria ser modificada para atender aos intentos de

produtividade advindos dos modelos de gestão (gerencialismo) subsidiados pela lógica empresarial.

Contrapondo a forma de gestão empresarial, a gestão democrática é referenciada em diversas diretrizes legislativas e em estudos científicos de vários autores, dentre eles: Paro (2001), Andrade (2002), Ferreira, N. (2004), Dourado (2008), Cabral Neto e Castro (2011) que encontram intensos impasses a ser superados no interior da escola pública, visto que as orientações governamentais não coadunam com o compartilhamento do poder em questões relativas à organização escolar. Por consequência, as tentativas vivenciadas para a democratização das relações na escola pública ainda encontram restritas condições de efetivação devido à existência de estruturas hierarquizadas que conduzem à gestão escolar. A organização colegiada com a representatividade dos diversos segmentos da escola deveria se apresentar como um dos principais mecanismos para a vivência da gestão democrática. Contudo, a experiência analisada, neste estudo, mostra ainda a hierarquização do poder no processo decisório. Identifica-se, intensa influência de modelos de gestão com características voltadas à burocracia e ao gerencialismo que comprometem o compartilhamento do poder no processo decisório. Dentre essas características, destacam-se: formalismo, racionalização e responsabilização. Nos anos de 1990, as diretrizes governamentais, ao exigirem uma *gestão centrada na escola* com a intensificação da responsabilização sobre a comunidade escolar sem o auxílio necessário para que a escola vivencie a democratização das relações nas decisões, promovem limitações para a prática da gestão democrática. As contradições entre a gestão gerencial e a gestão democrática são evidentes. Assim:

[...] registra-se uma tensão permanente entre a gestão gerencial e a gestão democrática, criando empecilho para avanços mais significativos nas práticas desta última no cotidiano escolar. Ao lado dessa constatação, outros fatores contribuem para a não efetivação da gestão democrática, entre os quais as precárias condições de trabalho na escola e a cultura centralizadora que dificulta a distribuição do poder entre os diferentes segmentos da escola (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 755).

Os estudos desenvolvidos neste trabalho apontam, ainda, que as políticas educacionais brasileiras apresentam fortes indícios de gestão democrática, no entanto, em seu delineamento, instituem mecanismos embasados na responsabilização oriunda do modelo gerencial. Segundo os documentos nacionais oficiais (Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), LDB – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação -

2001-2010 (BRASIL, 2001), Planos de Desenvolvimento da Educação – 2007 (SAVIANI, 2009) dentre outros), a democratização da gestão pode ser vivenciada dentre outras possibilidades por meio da institucionalização da administração colegiada, dentre eles, os Conselhos estaduais, municipais e escolares. Contudo, a tendência de constituição dos Conselhos no âmbito escolar vem sendo conduzida como massa de manobra da gestão, apresentando a marca histórica da centralização e verticalização do poder decisório instituído ao longo da história nas escolas públicas brasileiras. Essa forma de gestão apresenta características tanto oriunda do modelo de administração burocrático como do gerencial que segue a lógica das empresas privadas. Contudo, Cury (2004, p.47) evidencia a relevância dos colegiados na realidade das escolas públicas:

Certamente é do interesse comum ter conhecimento do que se passa no interior de um órgão que tenha algum poder decisório sobre a vida social. O dar a conhecer de atos e decisões que implicam uma comunidade e são comuns a todos os seus indivíduos só pode ser produto de uma audição maior. Essa modalidade do ver e ser visto deve se distinguir, por sua vez, daquilo que ocorre no âmbito da privacidade dos indivíduos.

Nesse caso, os colegiados deveriam democratizar as relações no contexto escolar apresentando-se como órgãos de intenso poder de decisão na vida social da comunidade na qual se inserem. Apesar disso, os modelos de gestão sistematizados no contexto da escola pública brasileira percebidos em uma realidade específica mostram organizações colegiadas que vivenciam intensas contradições em sua atuação. Nessa realidade, verificaram-se o poder de decisão e as condições sociais dos segmentos envolvidos para a condução das deliberações relacionadas à gestão escolar de acordo com as políticas educacionais implementadas no sistema educacional brasileiro nacional e estadual.

Os documentos norteadores da gestão escolar estadual do RN, no contexto da política educacional, tais como: Plano Estadual de Educação de 1993 a 2003 (RIO GRANDE DO NORTE, 1994) e o de 2005-2011 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005c), Lei Complementar nº 290/2005 (RIO GRANDE DO NORTE, 2005a), Regimento Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 2007; 2004), Projeto Político-Pedagógico (ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY, 2008), atas de reuniões dos colegiados apresentam encaminhamentos contraditórios entre a gestão democrática e a gerencial. Assim, observa-se que as diretrizes normativas destinadas à organização escolar são orientadas por uma *gestão centrada na escola* (BARROSO, 2005) com intensos processos de responsabilização dos segmentos da

comunidade escolar vivenciando o mecanismo denominado empoderamento (BORGES, 2004).

A análise da atuação dos órgãos colegiados, Conselho de Escola e Caixa Escolar na Escola pesquisada, permitiu compreender a condução do processo decisório da gestão escolar com o envolvimento dos diversos segmentos representativos da comunidade escolar. Nesses processos decisórios que conduziram a gestão escolar, observaram-se as relações de poder hierarquizadas entre os segmentos representativos. Apesar da orientação dada para a implementação da gestão democrática no sentido de promover o compartilhamento do poder entre os segmentos, pouco se tem vivenciado na comunidade escolar pesquisada, uma vez que os envolvidos ocupam posições diferenciadas no campo político. Isso acarretou aos representantes relacionados à gestão da escola maiores possibilidades de intervenção no processo decisório; fato constatado nos registros das reuniões analisadas dos dois órgãos colegiados. Os sujeitos diretamente relacionados aos cargos de gestão instituem tomada de posição privilegiada no campo de poder das deliberações registradas nas atas analisadas no transcurso dos anos da atual equipe gestora. Certamente, a constante intervenção nas reuniões dos sujeitos relacionados à gestão (geralmente, presidente e gestora da escola) em ambos os órgãos colegiados, permitem uma posição privilegiada devido à condução do debate. Significa dizer que nas reuniões que ocorreram por meio das atas e nas observações realizadas do cotidiano escolar em ambos os colegiados (Conselho de Escola e Caixa Escolar) indicam a tomada de posição privilegiada no jogo político instituído nas deliberações relacionadas às dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

Percebeu-se, ainda, que persiste, no interior de ambos os órgãos colegiados, a centralização do poder decisório configurado na atuação de determinados representantes que possuem posição privilegiada herdada de modelos de gestão tradicional e burocrático, ao longo dos anos, impostos à escola pública. Para Riscal (2010), esse talvez seja um dos cruciais problemas para a instauração significativa dos órgãos colegiados na busca da gestão democrática com intenso envolvimento dos segmentos representativos.

Um dos problemas que se encontra na instauração dos conselhos é o fato de que sua concepção visa a inibir a possibilidade de uma administração centralizadora, baseada no controle de um único líder. Entretanto, ao se abolir a autoridade visível, a própria dinâmica social, que ainda encontra-se presa aos modelos tradicionais, pode criar, no interior do colegiado, autoridades invisíveis, herdeiras das antigas (RISCAL, 2010, p. 32).

Diante disso, os Conselhos deveriam atuar como possibilidade de refutar concepções de gestão escolar que primam pela centralização das decisões em determinados representantes da comunidade, constituindo-se, assim, em uma efetiva oportunidade de vivenciar a socialização das deliberações aos diversos segmentos da comunidade escolar. Apesar disso, os colegiados enfrentam intensas dificuldades, particularmente, de articulação entre os representantes na busca dos anseios coletivos dos diversos segmentos da comunidade escolar. Nessa perspectiva, a efetiva atuação dos colegiados vivencia limitações como se pode constatar neste estudo.

Concernente à atuação do Conselho de Escola, observou-se que há regularidade nas reuniões sendo constatado que apenas 30% das analisadas no período de 2005 a 2011, tiveram caráter extraordinário. Esse dado revela uma atuação, por vezes, emergencial, havido poucas reuniões mensais. No entanto, a regularidade das reuniões do Caixa Escolar apresenta-se de maneira preocupante, visto que foi constatado que 65% foram de caráter extraordinário, evidenciando as restrições de intervenção desse órgão colegiado no planejamento financeiro relacionado ao gasto dos recursos. Isso mostra que as ações colegiadas apenas ratificam decisões já planejadas pela equipe gestora da escola – gestora e coordenadora-pedagógica, sendo a primeira presidente do Conselho de Escola.

Com relação aos representantes que compõem o Conselho de Escola na gestão pesquisada, observa-se que, de acordo com o registro das atas, ocorre a permanência de conselheiros, como por exemplo, na representatividade dos professores e dos funcionários. Desse modo, além de vivenciar a perpetuação da gestão na escola, no período de sete anos, ainda o Conselho Escolar instituído, no ano de 2010, apresenta representatividades que permanecem inseridas. É visível a existência de sujeitos com possibilidades concretas privilegiadas haja vista o envolvimento em processos decisórios da gestão escolar. Em contrapartida, vivenciam-se restrições, no que se refere ao caráter mobilizador de diversos representantes da comunidade escolar, mostrando-se, ao longo dos anos, a repetição de sujeitos que se envolvem no processo decisório de condução da gestão escolar.

Nesse caso, as relações de poder silenciosas instituídas nos processos decisórios realizados nas ações do Conselho de Escola privilegiam a tomada de posição das mesmas representatividades nas reuniões analisadas. Apesar da criação do Conselho ter ocorrido por meio da indicação entre os pares em Assembleia Geral, nota-se a permanência de representantes ao longo dos anos, tornando questionável a democratização das relações no processo decisório da gestão escolar, sinalizando a tomada de posição dos mesmos

representantes nas reuniões registradas nas atas, pois, apenas, alguns expõem suas proposições.

Ao compreender que os sujeitos, de modo geral, são centros de transmissão de poder, procurou-se, neste trabalho, perceber os mecanismos e estratégias utilizadas para a efetivação de interesses quer coletivos, quer particulares. Na fala dos sujeitos integrantes do Conselho de Escola, ainda se observam as estratégias discursivas e outras relacionadas ao saber dos representantes sobre as temáticas abordadas nas reuniões para atuação nesse órgão colegiado. Em face dos discursos analisados, verificou-se que os representantes, particularmente os relacionados à gestão escolar (gestora e presidente do Conselho), reconhecem seu poder de decisão no interior dos órgãos colegiados. Além disso, os representantes relacionados à gestão escolar conseguem assegurar as suas posições na condução do jogo político decisório, haja vista que direcionam o debate. Ademais, no relato dos entrevistados e nas observações vivenciadas nas reuniões, pode-se constatar que a gestora e a presidente possuem posição privilegiada no direcionamento dos debates por possuírem melhores estratégias de discurso ou por utilizarem saberes específicos inerentes à organização escolar.

Os relatos de alguns segmentos (particularmente representante dos pais 1 e professores), indicam censuras (BOURDIEU, 1996) e interdições (FOUCAULT, 2009a) em discussões desencadeadas nas reuniões do Conselho de Escola. Os discursos dos representantes mostram que os sujeitos necessitam interagir com a ordem do discurso (FOUCAULT, 2009a) estabelecida institucionalmente a fim de satisfazer as exigências do debate político conduzido pela gestão da escola e presidente do Conselho Escolar. Indagando aos entrevistados sobre o representante que tem maior poder de decisão, mostrou-se que mesmo tentando articular o discurso, alguns reconhecem que a presidente e a gestora da escola possuem posições privilegiadas devido a realizarem, constantemente, intervenções nas reuniões sempre expondo suas proposições sobre as temáticas discutidas.

Nessa perspectiva, vê-se o poder concentrado em alguns integrantes do Conselho de Escola devido a sua condição na tomada de posição no campo decisório. Nas entrevistas, os segmentos, pertencentes ao referido Conselho, ainda reconhecem as limitações de sua atuação, relacionando-as particularmente à ausência de articulação entre os integrantes do órgão colegiado na busca das proposições da comunidade escolar que representam.

Nas análises, evidenciaram-se as contribuições e as vantagens atribuídas às ações do Conselho de Escola. Diante dos dados coletados junto aos entrevistados, conclui-se que a principal mudança após a formação do Conselho de Escola seria o auxílio ao gestor da

escola no processo decisório, aparecendo em 33,33% das respostas. Nas dificuldades vivenciadas, os representantes tentam disfarçar os conflitos, mas a gestora da escola e a representante dos funcionários indicam as relacionadas à ausência de atuação do representante dos pais. Nesse caso, constata-se restrita intervenção dessa representatividade nas discussões desencadeadas nas reuniões do Conselho de Escola. Essa ausência apresenta-se como um impasse para a melhor articulação entre os representantes e, em especial, a possibilidade efetiva de conhecer os anseios da comunidade escolar.

Verificou-se que, nesse caso, ocorre uma dificuldade de ambas as partes (pai e Conselho de Escola em sua totalidade), já que deveriam selecionar mecanismos para garantir a presença do segmento dos pais na tomada de posição em defesa dos anseios que representam. Contudo, é preciso registrar que a escola, representada pelos seus segmentos no Conselho Escolar, poderia ter proporcionado um ambiente acolhedor para permanência do pai na condução do processo decisório constituído nesse órgão colegiado. Contraditoriamente, as relações de poder hierarquizadas constituídas nas ações estabelecidas no Conselho de Escola promoveram a ausência e desinteresse do pai sobre os assuntos que diz respeito às decisões relacionadas à organização escolar. Nesse caso, não foi possível identificar a “[...] busca de uma possível direção colegiada da escola, com vistas à distribuição do poder da forma mais democrática possível” (PARO, 2011, p. 30).

As tentativas de efetivação da gestão democrática por meio do Conselho de Escola são significativas, particularmente quanto ao esforço para ocorrência das reuniões mesmo que os representantes tenham percebido o seu limitado poder de decisão em assuntos relativos à organização da escola. Os representantes do Conselho de Escola reconhecem que as ações desse colegiado têm contribuído para a efetivação da gestão democrática devido à institucionalização de momentos para discutir questões relativas à organização da escola em suas dimensões (administrativa, financeira e pedagógica), no entanto indicam algumas dificuldades. A indicação da gestão da escola pelo Ifesp, a permanência da gestão escolar ao longo de sete anos, a ausência de incentivos para o compartilhamento do poder no colegiado, direcionamento do debate político por alguns integrantes do Conselho apresentam-se como impasses para efetivação da gestão democrática na escola pública pesquisada de acordo com os relatos dos entrevistados. Desse modo, a perspectiva de gestão democrática que materialize de maneira plena o compartilhamento do poder entre os sujeitos da comunidade escolar ainda precisa ser mais bem sistematizada nas ações do Conselho de Escola.

Quanto às ações do Caixa Escolar, constatou-se que há poucas possibilidades de envolver as representatividades devido à irregularidade dos encontros. Os estudos

empreendidos com a pesquisa mostram que aconteceram, em média, duas reuniões no período de 1997 a 2010. As irregularidades das reuniões indicam que 65% ocorreram em caráter extraordinário, revelando a existência de encontros emergenciais apenas para escolha dos seus representantes ou mesmo ratificação de planilha de gastos financeiros sistematizada pela gestão da Escola. Nesse contexto, tornam-se evidentes as limitações para efetivação do compartilhamento do poder decisório dos representantes nas ações desse colegiado.

De modo geral, as entrevistas com os representantes e as observações realizadas nas atas das reuniões e na presença da pesquisadora demonstram restritas condições sociais para atuação do Caixa Escolar no processo de planejamento e de aplicabilidade dos recursos financeiros. Os encontros ocorridos, ao longo do período citado acima, pouco contribuíram para repensar ou mesmo mobilizar os diversos segmentos da comunidade escolar a efetivar seu poder de decisão para o gasto dos recursos financeiros da escola em questão. Nas ações registradas nas atas, não foi possível identificar proposições oriundas dos diversos integrantes do Caixa Escolar. Os registros indicam a existência apenas da tomada de posição de representantes específicos relacionados à gestão escolar em detrimento dos demais que apenas, em momentos pontuais e sazonais, expõem suas proposições. Essas restrições podem ser constatadas devido às restritas intervenções dos diversos representantes da comunidade escolar. No período analisado, ainda não há indícios de momentos regulares de convocação da Assembleia Geral para prestação de contas dos gastos financeiros. Constatou-se, apenas, que a prestação de contas ocorre em algumas reuniões do Conselho de Escola ou encontros dos pais no início do ano letivo sem intervenção dos representantes do Caixa Escolar.

Nos relatos dos entrevistados, constata-se que as condições sociais de atuação são questionáveis, pois, mesmo entendendo que o conhecimento específico sobre financiamento da educação não garante o envolvimento dos representantes, certamente a ausência deste, influencia no planejamento e acompanhamento dos recursos financeiros. Nos depoimentos dos entrevistados, não há ocorrência de processos formativos para atuação. Além disso, a irregularidade de reuniões do Caixa Escolar ainda evidencia dificuldades para as discussões, limitando as possibilidades para que os representantes compreendam a necessidade de ingressar no jogo social de atuação para interceder no gasto dos recursos. Segundo os relatos, observou-se a ausência de articulação dos integrantes do colegiado para expressar os anseios dos segmentos que representam. Um relato da secretária do Caixa Escolar indica que os grupos reúnem-se, apenas, para a escolha dos representantes, prestação de contas e assinatura dos cheques para liberação dos recursos financeiros. Os entrevistados não

demonstraram, em seus discursos, momentos de discussão acerca do planejamento dos recursos com intervenção dos diversos segmentos pertencentes ao Caixa Escolar.

O compartilhamento do processo decisório sobre os recursos financeiros que chegam à escola ainda merece ser mais bem compreendido pelos sujeitos pertencentes ao Caixa Escolar. Fica evidenciado que o gasto dos recursos financeiros na escola pesquisada é planejado por representantes pertencentes à gestão escolar, visto que os integrantes do colegiado entendem pouco de sua aplicabilidade. Observou-se que 50% dos representantes consideram a presidente com maior poder de decisão nas ações do Caixa Escolar. Certamente, os representantes do colegiado ainda percebem uma organização escolar com relações verticalizadas, em que representantes pertencentes à gestão ainda exercem maior influência nos gastos dos recursos financeiros. Sugerem-se estudos sistemáticos e atuação regular dos representantes para desenvolver competência social e técnica no sentido de promover envolvimento articulado desses gastos financeiros. Ficou constatado que, apesar da responsabilização oferecida à escola para o gerenciamento dos recursos pelos diversos segmentos da comunidade escolar, o planejamento decisório ainda é focado nos representantes vinculados aos cargos de gestão da escola.

Na verdade, a atuação do Caixa Escolar segue o formalismo burocrático, obedecendo à racionalidade técnica imposta nos documentos oficiais internos e externos à escola pesquisada. Essa organização exerce influência de políticas educacionais baseadas no modelo de gestão voltado à burocracia e ao gerencialismo com mecanismos de responsabilização e empoderamento dos segmentos da comunidade escolar. Somente o exercício do poder de resistência dos representantes poderia modificar a relação de força silenciosa existente na organização escolar. O jogo político necessário à atuação do Caixa Escolar precisa ser entendido pelos envolvidos tendo como foco a busca dos anseios coletivos da comunidade escolar que representam. De acordo com Bourdieu (2007, p. 159):

[...] é preciso proceder a uma crítica da razão política, intrinsecamente dada a abusos de linguagem que são abusos de poder, se quer pôr a questão pela qual toda sociologia deveria começar, a saber, a da existência e do modo de existência dos colectivos.

Os representantes precisam encontrar a razão política relevante para inserção em órgãos colegiados mesmo com as intensas contradições existentes entre as políticas educacionais brasileiras e as diretrizes legislativas estaduais que pouco contribuem para o

compartilhamento do poder decisório na condução da gestão escolar. Ademais, necessitam compreender que é interessante o envolvimento em colegiados, visto que colocam os sujeitos no jogo político para perceber as necessidades da coletividade. Além disso, permite aos sujeitos que compõem os colegiados refutar a centralização do poder decisório (possíveis abusos do poder) perpetuado ao longo dos anos em modelos de gestão embasado em vertentes burocráticas.

Dessa forma, conclui-se que os órgãos colegiados (Conselho de Escola e Caixa Escolar) ainda vivenciam um modelo de gestão fundamentado em perspectivas burocráticas e gerencialistas que primam, contraditoriamente, pelo poder decisório e pela responsabilização dos beneficiários na condução da organização escolar. As condições de organização escolar, historicamente constituída da gestão escolar, encontram-se ora voltadas à burocratização; outras vezes, ao gerencialismo, impondo relações de poder hierarquizadas que pouco contribui para a democratização das ações coletivas no interior do jogo político instituído nas reuniões dos órgãos colegiados. A Escola Estadual Presidente Kennedy vivencia as contradições existentes entre a busca pela gestão democrática e a inclusão de modelos de gestão – gerencialista e burocrático tendo restritas possibilidades de refutar relações de poder hierarquizadas instituídas nas ações dos seus órgãos colegiados – Conselho de Escola e Caixa Escolar.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; 102).

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10, 1997.

AGUIAR, Cefisa Maria S. et al. **Conselho escolar e sua organização em fórum**. Brasília: MEC: SEB, 2009.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar**, Curitiba, n. 3, p. 129-144, 2008.

ALMEIDA FILHO, Niemeyer. O desenvolvimento da América Latina na perspectiva da Cepal dos anos 1990: correção de rumos ou mudança de concepção? In: FERRAZ, J. C. et al. (Orgs.). **Liberalização econômica e desenvolvimento**. São Paulo: Futura, 2003.

AMMANN, Safira Bezerra. **Participação social**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Ilza Araújo L. de. A gestão participativa das políticas públicas: o desafio para os municípios do nordeste. **Cadernos Adenauer** 3, Rio de Janeiro, n.5, p. 51-68, dez. 2002.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da Escola Cidadã; v. 8).

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). Natal, RN, 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A formação do Espírito Científico**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo: Cortez, 1991.

BENTO, Thiago Xavier. **Mútuo x Comodato**: breves considerações. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BORDIGNON, Genuíno. **Sistema Nacional Articulado de Educação**: o papel dos Conselhos de Educação. Brasília, 2009. 18 p. Mimeografado.

BORGES, André. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. **Em Perspectiva**, São Paulo, p. 78-79, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. Acesso em: 01 dez. 2009.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Prefácio Sérgio Miceli.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli.

_____. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L.5.692.htm>. Acesso em: 21 nov. 2011a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L.4024.htm>. Acesso em: 21 nov. 2011b.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Senado Federal**, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 09 nov. 2010. BRASIL. **Medida Provisória nº 1.789, de 13 de janeiro de 1999**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/mpv/Antigas/1784-1.htm>. Acesso em: 21 nov. 2011c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 003, de 27 de fevereiro de 2003**. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa dinheiro Direto na Escola PDDE, e dá outras providências. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/...2003/1136-res00327022003/download>. Acesso em: 29 mar. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal do INEP**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 26 ago. 2011d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Manual de Orientação para a Constituição de Unidade Executora**. 2009. Disponível em: <www.fnde.gov.br/index.php/downloads/pdde/434.../download>. Acesso em: 29 mar. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

CABRAL NETO, Antônio; ALMEIDA, Maria Doninha de. Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev./jun. 2000.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (Orgs.). **Política e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Unijui, 2007.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

CABRAL NETO, Antônio. Política Educacional Brasileira: novas formas de gestão. In: CABRAL NETO, Antônio; YAMAMOTO, Oswaldo H. (Orgs.). **O psicólogo e a escola**: uma introdução ao estudo da psicologia. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2004.

CABRAL NETO, Antônio; SOUSA, Luis Carlos Marques. Autonomia da escola pública: diferentes concepções em embate no cenário educacional brasileiro. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de L. (Orgs.). **Políticas públicas educacionais**, Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

CASSASSUS, Juan A centralização e descentralização da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 37-42, nov. 1995.

_____. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 11-19, ago. 1990.

_____. Vínculos entre o governo central e o nível local: cinco observações sobre o papel do governo local. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 36-43, jan./jun. 1996.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; ALVES, Jefferson Fernandes; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. Os desafios do PNE (2011-2020): a qualidade, a gestão democrática e a avaliação da educação. In: FRANÇA, Magna (Org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE**. Brasília, DF: Líber Livro, 2009. p. 85-106.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Educação à distância e formação de professores: limites e possibilidades. In: CABRAL NETO, Antônio et. al. (Org.). **Política educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio et. al. (Org.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CATALÁ, J. P. Governabilidade democrática na América Latina no final do século XX. In: PEREIRA, Luis Carlos B.; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

CISEKI, Ângela Antunes. Conselhos de Escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro**. Construindo uma Escola Cidadã. Projeto-político pedagógico. Brasília, DF, 1998. p.43-52.

CONSELHO CIENTÍFICO DO CENTRO LATINO AMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO. A responsabilização na Nova Gestão Pública Latino-americana. In: PEREIRA, Luis Carlos B; GRAU, Nuria Cunill (Coords.). **Responsabilização na administração pública**. Tradução: Luis Reyes Gil. São Paulo: CLAD/Fundap, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci, um estudo sobre o pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CRUZ, Jane Alisson Westarb. A burocracia fora do senso comum. **Revista Perspectiva**, Paraná/PR, v.1, n.1, jan./jul. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

_____. Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DAGNINO, Renato. A relação pesquisa-produção: em busca de um enfoque alternativo. In: SANTOS, Lucy Woelner dos et al. (Orgs.). **Ciência, tecnologia e sociedade: o desafio da integração**. Londrina: Iapar, 2002.

DAGNINO, Renato; BRANDÃO, Flávio Cruvinel; NOVAES, Henrique Tahan. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: PAULO. Antonio de. (Ed.). **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

DAVIES, Nicholas. Conselhos do FUNDEF: a participação impotente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 41, p. 502-517, out./dez. 2003.

_____. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DINIZ, Eli. **Crise, reforma do Estado e governabilidade**. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos de 1990. In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. (Orgs.). **Políticas Públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY. **Ata**. Reunião extraordinária do Conselho de Escola. Natal/RN, 2006.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY. **Ata**. Reunião extraordinária para eleição dos novos representantes do Conselho de Escola. Natal/RN, 2008.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY. **Ata**. Reunião extraordinária para eleição dos novos representantes do Conselho de Escola. Natal/RN, 2009.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY. **Ata**. Reunião ordinária do Conselho de Escola. Natal/RN, 2010.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY. **Ata**. Reunião ordinária do Conselho de Escola. Natal/RN, 2011.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY. **Regimento Escolar**. 2007.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY. **Ata**. Reunião extraordinária do Caixa Escolar. Natal/RN, 1998.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY. **Ata**. Reunião extraordinária do Caixa Escolar. Natal/RN, 1999.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY. **Ata**. Reunião extraordinária do Caixa Escolar. Natal/RN, 2003.

ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY. **Projeto Político-Pedagógico**. Natal/RN, 2008.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patrono político brasileiro. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1975.

FARAH, Marta Ferreira S. **Reconstruindo o Estado**: gestão do setor público e reforma da educação. Rio de Janeiro, 1995. Relatório de Pesquisa.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-176, fev./jun. 2000.

FERREIRA, Naura S. Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando os conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Caio M. M. Crise e reforma do Estado: uma questão de cidadania e valorização do servidor. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 47, n. 3, v. 120, p. 05-33, set./dez. 1996.

FOUCAULT, M. A. Apêndice: o sujeito e o poder. In: DREYFUS, L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do Estruturalismo e da Hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 229-250.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2009a.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009b.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009c.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANÇA, Magna. **Gestão educacional nos anos 90**: um estudo da descentralização financeira. Natal, RN, 2001. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

_____. **Gestão e financiamento da educação**: o que mudou na escola?: programa dinheiro direto na escola. FUNDEF. Natal, RN: EDUFRN, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GAETANI, Francisco. A reforma do Estado no contexto latino-americano: comentários sobre alguns impasses e possíveis desdobramentos. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 49, n. 2, p. 85-103, abr./jun.1998.

GESTORA. **Entrevista realizada com a Gestora da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 16 jun. 2011.

GETE, Blanca Olías de L. La evolución del la gestión pública: la Nueva Gestión Pública. In: LIMA, Blanca Olías de. **La Nueva Gestión Pública**. Madrid: Pearson Educación, S.A 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GUITIÉRREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympo, 1973.

JACOBI, Pedro. Descentralização municipal e participação dos cidadãos: apontamentos para o debate. **Revista de Cultura e Política: Lua Nova**, São Paulo, n. 20, p. 121-143, maio 1990.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: EDUFMG/ARTMED, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1994.

LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios e prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 5-10, ago. 1990.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, 1988. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Ana Lúcia da; GOMES, Ronaldo Martins. Indicadores de funcionamento do Conselho Escolar em alguns municípios paulistas. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo: Xamã, 2010.

LUSTOSA DA COSTA, F. **Reforma do Estado e contexto brasileiro**: uma crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

MACHADO, Marcelino Lourdes et al. Os mecanismos de distribuição de poder no âmbito da escola. **Gestão em Ação**, Salvador, v. 7, n. 3, p. 321-335, set./dez. 2004.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. A Gestão da educação básica na perspectiva do regime de colaboração: algumas notas. **Em aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 123-132, jul. 2002.

MARTELLI, Anita Favaro. Relações da escola com a comunidade. In: MENESES, João G. de Carvalho et al. (Orgs.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MATOS, Francisco Gomes de. **Desburocratização**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1979.

MATTA, Roberto da. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MELO, Maria Tereza L. de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-Sociedade, **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

MORAIS, Pauleany S. de. **Os conselhos como mecanismos de democratização da política educacional**: participação e poder de decisão nas ações do Conselho de Controle Social do FUNDEF no município de Parnamirim (1998-2005). Natal, RN, 2006. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MOTTA, Fernando C. P.; PEREIRA, Luiz C. B. **Introdução à organização burocrática**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Orgs.). **O desmonte da nação**: balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Cleiton de. Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, município e escola. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria C. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. p. 197-209.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Revisitando uma questão polêmica: a transparência de recursos públicos para a escola privada na Lei de Diretrizes e Bases. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 69).

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **Reinventando o governo**: como o espírito empreendedor está transformando o governo. Brasília: MH Comunicação, 1994.

PARENTE, Marta Maria de A; LÜCK, Heloísa. Mapeamento de Estruturas de Gestão Colegiada em Escolas dos Sistemas Estaduais de Ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 156-162, fev./jun. 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Luís Carlos B. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: DINIZ, Eli. **Crise, reforma do Estado e governabilidade**. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

_____. As formas de responsabilização na gestão pública. In: PEREIRA, Luis Carlos B; GRAU, Nuria Cunill (Coords.). **Responsabilização na administração pública**. Tradução: Luis Reyes Gil. São Paulo: CLAD/Fundap, 2006.

_____. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, Luis Carlos B.; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. **Relatório de Pesquisa**: Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? Porto Alegre, 2006.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da auto-administração. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

PINTO, José Marcelino de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **O estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

_____. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Graal, 2000.

PRESIDENTE 1. **Entrevista realizada com a Presidente do Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 16 jun. 2011.

PRESIDENTE 2. **Entrevista realizada com a Diretora-Geral do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP) representante do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 16 agost. 2011.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. Fundef: política de educação com repercussões locais. In: CABRAL NETO, Antônio et. al. (Org.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

REPRESENTANTE DOS ALUNOS 1. **Entrevista realizada com o representante dos alunos no Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 29 jul. 2011.

REPRESENTANTE DOS ALUNOS 2. **Entrevista realizada com o representante dos alunos no Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 29 jul. 2011.

REPRESENTANTE DOS FUNCIONÁRIOS. **Entrevista realizada com o representante dos funcionários no Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 06 jul. 2011.

REPRESENTANTE DOS PAIS 1. **Entrevista realizada com o representante dos pais no Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 26 jul. 2011.

REPRESENTANTE DOS PAIS 2. **Entrevista realizada com o representante dos pais no Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 26 jul. 2011.

REPRESENTANTE DOS PAIS 3. **Entrevista realizada com o representante dos pais no Conselho Fiscal do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 17 agost. 2011.

REPRESENTANTE DOS PROFESSORES. **Entrevista realizada com a Representante dos professores no Conselho da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes.** Natal/RN, 29 jul. 2011.

RIBEIRO, Wanderley. **Municipalização: os Conselhos Municipais de Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Decretos n.º 12.508 e 12.509. Regulamentação da implantação dos Centros Escolares e normas de organização dos Conselhos Escolares. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, 1995a.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar n.º 163 de 05 de fevereiro de 1999.** Disponível em: <www.mp.rn.gov.br/legislacao/estadual/lc163-1999.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n.º 8.398, de 17 de outubro de 2003.** Dispõe sobre a gestão, diretamente pelas Escolas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual, das dotações consignadas no orçamento da Educação, e destinadas à manutenção das respectivas Unidades Escolares e dá outras providências. Disponível em: <www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/pdf/lo8.398.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n.º 7.909, de 04 de janeiro de 2001.** Disponível em: <www.gabinetecivil.rn.gov.br/acess/pdf/lo7.909.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2011

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado da Educação Cultura e Desportos. **Decreto n.º 15. 939 de 13 de março de 2002.** Estatuto do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP. [Natal]: IFESP, 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado da Educação Cultura e Desportos. **Plano Estadual de Educação/Decênio 1994-2003.** Natal, 1994.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado da Educação Cultura e Desportos. **Estatuto do Caixa Escolar do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy – I.F.P.** [Natal]: IFESP, 1997.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Complementar n.º 290 de 16 de fevereiro de 2005.** Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Natal, 2005a.

RIO GRANDE DO NORTE. **Decreto n.º 18.463, de 24 de agosto de 2005.** Regulamenta a Lei Complementar Estadual n.º 290, de 16 de fevereiro de 2005, que dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. Natal, 2005b.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. **Plano Estadual de Educação/Decênio 2005-2011.** Natal, 2005c.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado da Educação Cultura e Desportos. **Estatuto do Conselho de Escola.** Escola Estadual Presidente Kennedy. [Natal]: IFESP, 2005d.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e Desportos. **Regimento Geral:** Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Centro de Formação de Profissionais da Educação. [Natal]: IFESP, 2004.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos. Resolução nº. 001/95 – SECD/GS. Institui a Caixa Escolar nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino de 1º e 2º Graus e seu Estatuto. **Diário Oficial do Estado**, Natal, RN, 13 nov. 1995b.

RISCAL, Sandra Aparecida. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Conselho escolar:** algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

RODRIGUES, Ivete; BARBIERI, José Carlos. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 6, p. 1069-1094, nov./dez. 2008.

RODRÍGUES, Margarita Victoria. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROSAVALLON, Pierre. **A crise do Estado-Providência**. Lisboa: Editorial Inquérito, 1981.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil:** genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Kelly Cristina Batista dos. **Conselho de Escola:** cenários e desafios de uma Escola Pública de Natal. 2005. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Nereide. Educação brasileira em tempos neoliberais. **Revista Princípios**, São Paulo, n. 45, maio/jun.1997.

SCHNECKENENBERG, Marisa. A Relação entre Política pública de Reforma Educacional e a Gestão do cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, 2000.

_____. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115-137, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SECRETÁRIA. **Entrevista realizada com a Secretária do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 22 agost. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política Educacional: o que você precisa saber**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

TESOUREIRA. **Entrevista realizada com a Tesoureira do Caixa Escolar da Escola Estadual Presidente Kennedy concedida a Pauleany Simões de Moraes**. Natal/RN, 17 agost. 2011.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, Artemis; GARSKE, Lindalva Maria N. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 60-70, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1980.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. Fundef: política de educação com repercussões locais. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Org.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

UNESCO. **Declaração de Dakar**. Educação para todos – 2000. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <[http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organização das-Nações-Unidas-para-a-Educação-Ciência-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao para-todos-2000.html](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organização_das-Nações-Unidas-para-a-Educação-Ciência-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao_para-todos-2000.html)>. Acesso em: 21 abr. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

WEBER, Marx. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UnB, 1991. v.1.

_____. **Ciência e Política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. **Ensaio de sociologia.** Tradução: Waltensir Dutra. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. Organização H. H. Gerth e C. Wright Mills.

WERLE, Flávia O. Corrêa. **Conselhos escolares:** implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – NOTAS DE CAMPO

**ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NAS REUNIÕES DOS ÓRGÃOS
COLEGIADOS – CONSELHO DE ESCOLA/CAIXA ESCOLAR**

Data: ____/____/____.

EIXOS DE ANÁLISE – Organização dos órgãos colegiados/Mecanismos utilizados nas relações de poder/aspecto que interferem na busca da gestão democrática

01	Forma de convocação da reunião – oral/ por escrito; ordinária (calendário – mensal) ou extraordinária):
02	Leitura e aprovação da ata anterior. Caso negativo, por quê?
03	Organização da pauta; assuntos e objetivos – Descritivo sucinto. Quem define a pauta de reuniões? As discussões debatidas na pauta? O grupo tem poder em interferir na pauta?
04	Conclusão dos assuntos em tempo hábil e em consenso pela maioria ou as relações se dá de maneira conflituosa para a resolução dos problemas propostos? Houve unanimidade, abstenções ou votos em branco?
05	Em caso de dúvidas, houve consulta a documentos legais – Decretos e Regimentos Internos – relacionados aos assuntos da pauta?

06	Qual a representatividade se destaca na atuação dos colegiados no que concerne? a) confiança do grupo; b) argumentações reguladoras; c) orientações ao debate.
07	Temática que envolveu mais tempo com discussão por falta de poder nas decisões e/ou falta de informações ou necessidade de averiguar os fatos: Temáticas: () administrativa () financeira () pedagógica Descrever: Situação temática
08	Número de membros e seu tipo de representatividade nas reuniões e/ou assembleias gerais e sua forma de participação: discutindo, silenciando/concordando ou discordando sem justificar.
09	Poder de decisão via argumentação, dos representantes das Instituições sociais (2), Pais (3) e Discente (1) nos assuntos técnico-pedagógicos.
10	De modo geral, como se dá as relações no campo social de interação, as disputas estabelecidas entre os sujeitos representativos na utilização dos diversos meios e <i>habitus</i> (formulados por meio de socialização individual e as perpetuadas no interior do próprio campo social que ocorre no próprio processo interativo)?
11	Estratégias do discurso para regular e persuadir o outro para obtenção de interesses particulares;
12	Forma de interação do grupo entre si e com a gestão da escola. () organizam-se como possibilidade de resistência; () não questionam as determinações postas ou articuladas pelo presidente ou gestão da escola.
13	Perceber nos debates se a hierarquização (organograma piramidal) dos cargos interfere nas decisões e no exercício do poder;
14	Nas reuniões colegiadas os sujeitos discutem a organização da escola entendendo-a como espaço contraditório da própria sociedade ou reverenciam uma gestão escolar separada do contexto social (relação práticas educativas e práticas sociais) – busca de consensos limitadores?
15	Perceber se as diversos segmentos representativos, particularmente os professores envolvem-se em canais de participação de maneira dinâmica? () luta política () organização pedagógica da escola () gestão da escola () relação com a comunidade.
16	Os colegiados preocupam-se em elaborar e garantir canais de democratização das informações entre todos os segmentos representativos envolvidos? Os segmentos representativos põem em pauta os interesses coletivos?

ANEXO B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/QUESTIONÁRIO (Questões de análise)

Demonstrativo das questões de estudo realizadas aos integrantes dos órgãos colegiados – Conselho de Escola

Questões de estudo	Perguntas
<p>I. Como ocorreu criação (escolha dos representantes) e capacitação (preparo) para comporem o Conselho de Escola?</p> <p>Procura evidenciar qual o mecanismo que orientou o processo de escolha (eleição democrática ou indicação) dos representantes dos Conselhos, bem como a formação desses representantes para atuar nesses órgãos colegiados.</p>	<p>1) Como se deu a criação do Conselho, elucidando a: divulgação na comunidade; escolha dos membros; eleição dos representantes; posse dos membros?</p> <p>2) Houve algum tipo de capacitação (preparação) para atuação do Conselho? Quem orientou essas capacitações (temas discutidos – sistematização do conhecimento sobre função do conselho na escola)?</p> <p>3) Indique o conteúdo programático mais relevante nos estudos para preparação dos conselheiros:</p> <p>() legislação, funções;</p> <p>() papel dos conselhos na gestão da escola;</p> <p>() importância dada ao poder de decisão dos conselheiros;</p> <p>() Outro: _____.</p> <p>() Não houve capacitação.</p>
<p>II. Quais as condições para articulação do poder de decisão (efetiva atuação) dos conselheiros?</p> <p>Refere-se às estratégias de discurso (abertura – oportunidades para discussão/atuação dos conselheiros), configurando o poder de decisão (recursos de poder utilizados) no delineamento de ações do Conselho.</p>	<p>4) A convocação para as reuniões se dá da seguinte forma:</p> <p>() aviso oral; () cartão convite; () via telefone; () convocação na escola em mural; () ofício de convocação.</p> <p>5) Qual a sua função e como você se articula entre seus pares nas ações do Conselho?</p> <p>6) Você possui poder de decisão no interior do Conselho? Por quê?</p> <p>7) Em sua opinião, qual o papel do gestor no processo decisório ao ser membro do Conselho?</p> <p>8) Quando intervêm nas reuniões você procura regular seu discurso ou expõe diretamente o que pensa? Por</p>

	<p>quê?</p> <p>9) Quando você defende uma idéia ou tem algum posicionamento expõe ou reprime o que pensa? Exemplifique alguma situação.</p> <p>10) Em algum momento utilizou-se de estratégias ou mesmo argumentos para consolidar algum interesse? Cite algum momento.</p> <p>11) Quem exerce maior poder de decisão no Conselho? Cite um exemplo do exercício desse poder na atuação do Conselho.</p> <p>12) Quem define o que será discutido, a pauta das reuniões?</p> <p>13) Como se dá as decisões no Conselho?</p> <p>14) Você acredita que algum membro do Conselho destaca-se mais do que os demais? Quais são as qualidades e ações apresentadas para que este membro sobressaia-se dos outros?</p> <p>15) O Conselho possui um plano de ação? Como é elaborado? <input type="checkbox"/> deliberado por todos; <input type="checkbox"/> definido por um membro; <input type="checkbox"/> Não existe.</p> <p>16) A sua influência tem contribuído as decisões tomadas? Quais as mais relevantes?</p> <p>17) Há integração dos conselheiros com as classes que representam na divulgação das decisões do Conselho? De que forma?</p> <p>18) Há articulação, troca de informações entre os conselheiros extra pauta de reuniões? Como?</p> <p>19) Como se dá a relação da escola/interação entre a gestão da escola e a gestão do Instituto Kennedy?</p> <p>20) Você acredita que a gestão da escola compromete os processos decisórios? Como você avalia a perpetuação da gestão da escola e a ausência das eleições para atuação do cargo de gestor?</p>
<p>III. Quais as contribuições alcançadas a partir da atuação dos conselheiros? Qual o papel dos Conselhos na gestão da escola?</p>	<p>21) Quando intervêm nas reuniões você contribui para melhorar a organização da escola? Como?</p> <p>22) Considerando as atribuições do Conselho quais</p>

Perceber as contribuições do Conselho na gestão da escola, compreendendo o resultado da atuação dos Conselheiros para elevação do poder de decisão de várias categorias da comunidade escolar.

seriam os aspectos mais relevantes a ser discutidos?

- ☐ Projeto Político e Pedagógico;
- ☐ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;
- ☐ Regimento;
- ☐ Indisciplina dos alunos;
- ☐ Formação dos professores;
- ☐ Aplicação dos recursos;
- ☐ _____ Questões Pedagógicas:

☐ Outro (os): _____.

23) Apresente as mudanças e contribuições ocorridas na organização da escola após a formação do Conselho? Indique abaixo a principal mudança e comente sua repercussão na organização da escola:

- ☐ Relacionamento entre os sujeitos;
- ☐ Socialização das informações;
- ☐ Acompanhamento da gestão;
- ☐ Auxílio à gestão no processo decisório;
- ☐ Aumento do poder dos diversos representantes da escola;
- ☐ Outro: _____.
- ☐ Não houve mudança.

24) É possível afirmar que ações do Conselho de Escola têm contribuído para a efetivação da gestão democrática? Em que aspecto (os) é possível a concretização dessa afirmação na gestão da escola?

25) Como se dá as relações do Conselho com a comunidade? Há discussões sobre as possibilidades de melhor interação do Conselho com a comunidade? Como?

26) Como você definiria a comunidade atendida pela escola? Como se dá os processos interativos da escola com a comunidade de uma maneira geral?

IV. Dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das ações considerando o poder de decisão dos conselheiros?

Procura detectar o discurso referente às dificuldades evidentes na implementação das ações relacionadas à articulação social e política interna e possíveis influências dos representantes

27) Quais as vantagens e/ou desvantagens da influência do Conselho para a melhoria da gestão da escola?

28) Quais as principais dificuldades apresentadas pelo Conselho?

ANEXO C

ENTREVISTA

SEMI-ESTRUTURADA/QUESTIONÁRIO

(Questões de análise – representante dos alunos)

Demonstrativo das questões de estudo realizadas aos integrantes dos órgãos colegiados – Conselho de Escola

Questões de estudo	Perguntas
<p>I. Como ocorreu criação (escolha dos representantes) e capacitação (preparo) para comporem o Conselho de Escola?</p> <p>Procura evidenciar qual o mecanismo que orientou o processo de escolha (eleição democrática ou indicação) dos representantes dos Conselhos, bem como a formação desses representantes para atuar nesses órgãos colegiados.</p>	<p>1) Como se deu a criação do Conselho, elucidando a: divulgação na comunidade; escolha dos membros; eleição dos representantes; posse dos membros?</p> <p>2) Você lembra se houve algum estudo sobre como atuar no Conselho? Quem orientou esses estudos?</p>
<p>II. Quais as condições para articulação do poder de decisão (efetiva atuação) dos conselheiros?</p> <p>Refere-se às estratégias de discurso (abertura – oportunidades para discussão/atuação dos conselheiros), configurando o poder de decisão (recursos de poder utilizados) no delineamento de ações do Conselho.</p>	<p>3) Como você sabia quando iria acontecer a reunião?</p> <p>() aviso oral; () cartão convite; () via telefone; () convocação na escola em mural; () ofício de convocação.</p> <p>4) Você possuía poder de decidir algo no interior do Conselho? Por quê?</p> <p>5) Em sua opinião qual o papel da diretora da escola nas decisões tomada pelo Conselho? Acredita que ela influencia nas decisões tomadas pelo Conselho? Por quê?</p> <p>6) Você falava nas discussões quando estava presente nas reuniões? Geralmente quando você se posicionava colocava sua opinião? Você influenciou alguma decisão tomada?</p> <p>7) Nas reuniões sempre dizia o que pensava ou tinha medo de apresentar seu pensamento? Por quê?</p> <p>8) Nas reuniões do Conselho percebia se alguém tinha maior poder de decidir nas discussões? Lembra de alguma situação que mostre que uma pessoa tem maior poder no Conselho?</p>

	<p>9) Você lembra quem era a presidente do Conselho? Por que você acha que ela é a presidente?</p> <p>10) Como se dá as decisões no Conselho?</p> <p>11) Você discutia com os outros colegas da escola o que era discutido no Conselho? Relate um pouco como isso acontecia antes ou mesmo depois das reuniões?</p>
<p>III. Quais as contribuições alcançadas a partir da atuação dos conselheiros? Qual o papel dos Conselhos na gestão da escola?</p> <p>Perceber as contribuições do Conselho na gestão da escola, compreendendo o resultado da atuação dos Conselheiros para elevação do poder de decisão de várias categorias da comunidade escolar.</p>	<p>12) Quando intervêm nas reuniões você contribui para melhorar a organização da escola? Como?</p> <p>13) Considerando as atribuições do Conselho quais seriam os aspectos mais relevantes a ser discutidos? Fale um pouco sobre o que lembra que era discutido no Conselho? Qual a sua impressão sobre essas discussões?</p> <p>() Projeto Político e Pedagógico;</p> <p>() Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;</p> <p>() Regimento;</p> <p>() Indisciplina dos alunos;</p> <p>() Formação dos professores;</p> <p>() Aplicação dos recursos;</p> <p>() Questões Pedagógicas: _____.</p> <p>() Outro (os): _____.</p> <p>14) Você acredita que algo mudou após a atuação do Conselho na escola? O que acredita que mudou?</p>
<p>IV. Dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das ações considerando o poder de decisão dos conselheiros?</p> <p>Procura detectar o discurso referente às dificuldades evidentes na implementação das ações relacionadas à articulação social e política interna e possíveis influências dos representantes</p>	<p>15) Quais as principais dificuldades apresentadas que complica a atuação do Conselho para pensar a melhor organização da escola?</p>

ANEXO D

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA/QUESTIONÁRIO (Questões de análise)

Demonstrativo das questões de estudo realizadas aos integrantes dos órgãos colegiados – Caixa Escolar

Questões de estudo	Perguntas
<p>I. Como ocorreu criação (escolha dos representantes) e capacitação (preparação) dos membros da Caixa Escolar?</p> <p>Procura evidenciar qual o mecanismo que orientou o processo de escolha (eleição democrática ou indicação) dos representantes da Caixa Escolar, bem como a formação desses representantes para atuar no Colegiado.</p>	<p>1) Como se deu a criação do Caixa Escolar, elucidando a: divulgação na comunidade; escolha dos membros; eleição e posse dos representantes?</p> <p>2) Houve algum tipo de capacitação (preparação) para atuação na Caixa Escolar? Quem orientou essas capacitações (temas discutidos – sistematização do conhecimento sobre a atuação do Caixa Escolar)?</p> <p>3) Indique o conteúdo programático mais relevante nos estudos para preparação dos conselheiros: <input type="checkbox"/> legislação, funções; <input type="checkbox"/> definição da proposta e análise da prestação de contas; <input type="checkbox"/> importância dada ao poder de decisão dos membros da Caixa Escolar; <input type="checkbox"/> forma de divulgação da aplicabilidade dos recursos.</p>
<p>II. Quais as condições para articulação do poder de decisão (efetiva atuação) dos conselheiros?</p> <p>Refere-se às estratégias de discurso (abertura – oportunidades para discussão/atuação dos conselheiros), configurando o poder de decisão (recursos de poder utilizados) no delineamento de ações do Caixa Escolar.</p>	<p>4) A convocação para as reuniões se dá da seguinte forma: <input type="checkbox"/> aviso oral; <input type="checkbox"/> cartão convite; <input type="checkbox"/> via telefone; <input type="checkbox"/> convocação na escola em mural; <input type="checkbox"/> ofício de convocação.</p> <p>5) Qual a sua função e como você se articula entre seus pares nas ações do Caixa Escolar?</p> <p>6) Você conhece como os recursos chegam a escola? Explique como são aplicados os recursos que chegam a escola?</p> <p>7) Você acredita que possui poder de decisão no interior da Caixa Escolar? Por quê?</p> <p>8) Em sua opinião qual o papel do gestor escolar no processo decisório ao ser membro da Caixa Escolar?</p>

	<p>9) Quando intervêm nas reuniões você procura regular seu discurso ou expõe diretamente o que pensa? Você defende sua idéia ou a reprime? Por quê? Exemplifique alguma situação.</p> <p>10) Em algum momento utilizou-se de estratégias ou mesmo argumentos para consolidar algum interesse? Cite algum momento.</p> <p>11) Nas decisões deliberadas nas reuniões do Caixa Escolar identifique os membros que possui maior poder de decisão numere em ordem de prioridade:</p> <p>() Presidente () Secretário () Tesoureiro () Pais</p> <p>12) As decisões no empenho dos recursos são tomadas em conjunto? Ou seja, quem define o que será discutido, a pauta das reuniões? Quem direciona o debate?</p> <p>13) Você acredita que algum membro do Caixa Escolar destaca-se mais do que os demais? Quais são as qualidades apresentadas para que este membro sobressaia-se dos outros?</p> <p>14) O Conselho possui um plano de ação? Como é elaborado?</p> <p>() Não existe; () deliberado por todos; () definido por um membro.</p> <p>15) Como se dá a organização das discussões no que concerne ao acompanhamento dos recursos financeiros? O que geralmente é discutido?</p> <p>16) A sua influência tem contribuído as decisões tomadas? Quais as mais relevantes?</p> <p>17) Há articulação, troca de informações entre os conselheiros extra pauta de reuniões? Como se dá a divulgação das informações deliberadas nas reuniões?</p>
<p>III. Quais as contribuições alcançadas a partir da atuação dos conselheiros? Qual o papel dos Conselhos na gestão da escola?</p> <p>Perceber as contribuições do Conselho na gestão da escola, compreendendo o resultado da</p>	<p>18) Quais as principais sugestões que os membros da Caixa Escolar têm apresentado durante as assembleias para superar os problemas apresentados?</p> <p>19) É possível afirmar que ações do Caixa Escolar têm contribuído para a efetivação da gestão</p>

<p>atuação dos Conselheiros para elevação do poder de decisão de várias categorias da comunidade escolar.</p>	<p>democrática? Em que aspecto (os) é possível a concretização dessa afirmação na gestão da escola?</p> <p>20) No que concerne a aplicação dos recursos você avalia que o processamento dos recursos está atendendo as programações pedagógicas e administrativas, seguindo ordem de preferência? Há critérios para a aplicação dos recursos? Esses critérios são definidos coletivamente? Detalhe como ocorre esse processo?</p> <p>21) Em sua opinião qual a/as contribuições do Conselho para a melhoria da qualidade do Ensino e organização da escola?</p>
<p>IV. Dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das ações considerando o poder de decisão dos conselheiros?</p> <p>Procura detectar o discurso referente às dificuldades evidentes na implementação das ações relacionadas à articulação social e política interna e possíveis influências dos representantes</p>	<p>22) Quais as vantagens da influência dos órgãos colegiados para a aplicação e o acompanhamento dos recursos? Quais as vitórias alcançadas e como foi a deliberação dessa melhoria?</p> <p>23) Enquanto representante tem dificuldade no acompanhamento dos recursos? Por quê?</p> <p>24) Quais as principais dificuldades apresentadas pelo Caixa Escolar?</p>

ANEXO E**DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO**

Eu, **Pauleany Simões de Moraes**, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, sob matrícula de nº 200883607, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da tese em elaboração, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utiliza-se codinomes relacionados aos segmentos representativos dos órgãos colegiados para referenciar o seu conteúdo.

Natal, 26 de outubro de 2011.

Pauleany Simões de Moraes
Doutoranda – Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSA/UFRN
Matrícula nº 200883607

CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu, _____, RG: nº _____, residente e domiciliada à _____, autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida a doutoranda Pauleany Simões de Moraes, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pela pesquisadora.

Natal, _____ de agosto de 2011.

Entrevistado (a)

Codinome para publicação: _____ 2011.