

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria de Fátima Oliveira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A prática dos conselheiros numa escola estadual de ensino fundamental:
um estudo de caso

PORTO ALEGRE
2007

Maria de Fátima Oliveira

A prática dos conselheiros numa escola estadual de ensino fundamental:
um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Porto Alegre

2007

Maria de Fátima Oliveira

A prática dos conselheiros numa escola estadual de ensino fundamental:
um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – Orientador

Prof^a. Dr^a. Vera Maria Vidal Peroni

Prof^a. Dr^a. Graziela Macuglia Oyarzabal

Prof^a. Dr^a. Magda Maria Colao

Prof^a. Dr^a. Carla Cristina Dutra Búrigo

ESCLARECIMENTO

Esta Dissertação de Mestrado foi pensada dentro da perspectiva da linha de pesquisa “Trabalho, Movimentos Sociais e Educação”, sendo concebida dentro da temática geral: "A formação de Professores no Mercosul/Cone Sul (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai): princípios, objetivos, modalidades. Perspectivas de uma formação básica, comum, geral”.

Coordenador da Temática Geral:

Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños – UFRGS

Vice-Coordenadora:

Prof^a. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

PORTO ALEGRE

AGRADECIMENTOS

Sabemos que por mais solitário que seja um trabalho de pesquisa, o mesmo não se faz isoladamente. Nem é fruto de um esforço único, uma vez que recebemos uma quantidade ilimitada de conhecimentos, digressões, por parte de cada pessoa que passa a vivenciar essa experiência, juntamente conosco. Por isso, agradecemos a todos que tornaram, também, possível esse trabalho.

Ao Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños, pela orientação, perseverança, inspiração intelectual e pessoal.

Aos colegas do grupo de pesquisa sobre formação de professores para o Mercosul/Cone Sul, pelo aporte intelectual e convivência fraterna.

Às Professoras Vera Maria Peroni, Magda Colao, Graziela Oyarzabal e Carla Búrigo pela disponibilidade, avaliação e sugestões na banca de defesa da dissertação.

Aos Professores Miguel Ortiz, Jarbas Santos Vieira, Vera Maria Peroni e Nalú Farenzena, pela disponibilidade, avaliação e sugestões na banca de defesa do projeto de dissertação.

Aos professores, pais e alunos do Conselho Escolar objeto de nosso estudo, que gentilmente se dispuseram a conceder entrevista participando da pesquisa.

Aos funcionários da UFRGS, especialmente do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Às amigas e amigos, pela compreensão, pela falta de tempo, pela ausência e pela impaciência.

Um agradecimento especial à amiga da boa terra baiana. Pelas nossas digressões produto de muitas caminhadas e horas/fone. Este ser humano especial: nas horas mais difíceis que um ser humano pode vivenciar, lá estava ela e sua grande generosidade comigo. Obrigada, Regininha Pires, minha socialite socialista.

Mas não poderia deixar de agradecer a quem mais uma vez me ajudou a ter esperança, a acreditar que era apenas por um tempo, as dificuldades de ter ou não saúde. Esta mulher sem os títulos, os diplomas, os gostos pela cultura historicamente acumulada, mas que teve fibra e esperança, que agüentou minhas indignações de ter que continuar lutando e não me sentir derrotada, quando tive que recuar por um tempo. Sim, minha mãe, obrigada por ser desse jeito que muitas vezes lutei para mudar.

*Ao começar os meus estudos, o passo inicial me agradou tanto,
A mera tomada de consciência dos fatos, essas formas, o poder do
[movimento,
O menor dos insetos ou animais, os sentidos, a vista, o amor,
Digo que o primeiro passo me assombrou e me deu tanto prazer
Que eu nem sempre teria passado, e dificilmente teria desejado
[passar além daquele ponto,
Mas queria parar ali e vaguear o tempo inteiro, cantando tudo
[aquilo em cantos extáticos.*

(Walt Whitman, 2006, p. 32)

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **A prática dos conselheiros numa escola estadual de ensino fundamental**: um estudo de caso. – Porto Alegre, 2007. 161 f. + Apêndices. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa, com apoio nos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético. Tem por objetivo compreender como se desenvolvem as atribuições do Conselho Escolar – CE, fixadas pelos dispositivos legais estabelecidos pelo artigo 42 da lei 10.576/95, alterada pela lei 11.695/01 de acordo com os integrantes desse organismo e as observações realizadas em uma escola estadual de ensino fundamental, localizada no centro da cidade de Porto Alegre, RS.

Baseia-se nas análises dos documentos: leis, regimentos, atas e outros, na literatura pertinente, na experiência da pesquisadora, em entrevistas semi-estruturadas e nas observações semidirigidas, realizadas com os conselheiros da escola em questão. Esta pesquisa se desenvolve a partir da seguinte hipótese: existe um divórcio notável entre as atribuições do CE, estabelecidas no artigo 42 da lei 10.576/95, alterada pela lei 11.695/01, e a prática dos integrantes desse organismo. Também, existem possibilidades concretas, reais, de desenvolver, na Escola, teorias e práticas democráticas de aperfeiçoamento profissional e de cooperação na comunidade escolar.

A partir dos resultados da pesquisa, analisando as atribuições dos conselheiros escolares, no processo de desenvolvimento da teoria e da prática, há evidências concretas de que esse processo se manifesta na gestão da escola pública, atendendo necessidades de uma participação cerceada pelas autoridades capitalistas. Esse trabalho, desenvolvido pelos conselheiros escolares, é um trabalho consciente, determinado pelas experiências destes indivíduos, no modo de produção capitalista.

O desenvolvimento desta pesquisa revelou que há uma relação direta entre as orientações neoliberais do gerencialismo e a teoria (lei) na qual encontramos essas atribuições. Como também existe uma relação bastante tênue entre tais atribuições e o seu fazer-se com as teorias gerais da administração. Com todas essas ideologias que perpassam a prática dos conselheiros escolares de uma escola estadual, há a necessidade de aproximar os trabalhadores que fazem parte da comunidade escolar e desenvolver mecanismos que tornem possível a participação efetiva dos indivíduos na gestão da escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: atribuições; Conselho Escolar; gestão; teoria geral da administração

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **A prática dos conselheiros numa escola estadual de ensino fundamental: um estudo de caso.** – Porto Alegre, 2007. 161 f. + Apêndices. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

RESUMEN

Esta pesquisa esta baseada en el estudio de un caso de naturaleza cualitativa, apoyada en fundamentos teóricos del materialismo histórico y dialéctico. Su objetivo es comprender como se desarrollan las atribuciones del Consejo Escolar – CE, dispuestas por los dispositivos legales establecidos en el artículo 42 de la ley 10.576/95, alterada por la ley 11.695/01 de acuerdo con los integrantes deste organismo, asi como también por observaciones realizadas en una escuela de enseñanza primaria localizada en el centro de la ciudad de Porto Alegre, RS.

Con base en analisis de documentos: leyes, regimientos, actas y otros, en la literatura pesquisada, en la experiencia de la investigadora, en las entrevistas semi-estructuradas y en las observaciones semi-dirigidas realizadas con los consejeros de una escuela publica de enseñanza primaria, esta pesquisa se desarrolla a partir de la hipótesis de que existe un divorcio notable entre las atribuciones del CE, establecidas en la legislación antes citada y la práctica de los integrantes de ese organismo. También existen posibilidades concretas, reales, de desarrollar, en la escuela, teorías y prácticas democráticas de perfeccionamiento profesional y de cooperación en la comunidad escolar.

A partir de los resultados de esta pesquisa, analisando las atribuciones de los consejeros escolares en el proceso de desarrollo de teoría y práctica, hay evidencias concretas de que este proceso se manifiesta en la gestión de la escuela publica, atendiendo las necesidades de una participación controlada por las autoridades capitalistas. La actividad desarrollada por los consejeros escolares es un trabajo consciente, que es determinado por las experiencias de estos individuos en la forma de producción capitalista.

Este proceso nos reveló durante el desarrollo de la pesquisa que hay una relación directa entre las orientaciones neoliberales de gerenciar y la teoría (ley), en la cual encontramos estas atribuciones. Como también la existencia de una relación bastante tenue entre las atribuciones y su correspondiente con las teorías generales de la administración. Con todas estas ideologías que muchas veces son postergadas en la práctica de los consejeros escolares de una escuela pública, existe la necesidad de aproximar a los trabajadores que

hacen parte de la comunidad escolar y desarrollar mecanismos que hagan posible la participación efectiva de los individuos en la gestión de la escuela pública.

PALABRAS LLAVES: atribuciones; consejo escolar; gestión; teoría general de la administración

SIGLAS E ABREVIATURAS

ACPM	Associação e Círculo de Pais e Mestres
ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
AEC	Associação de Educação Católica
AL	Assembléia Legislativa
ANDE	Associação Nacional de Desenvolvimento da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pedagogia
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAP	Conselho Administrativo Pedagógico
CBE	Conferências Brasileiras de Educação
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
CE	Conselho Escolar
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEED	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CEF	Caixa Econômica Federal
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FARSUL	Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul
FECOMERCIO	Federação do Comércio
FEDERASUL	Federação das Associações Comercial e de Serviços do Rio Grande do Sul
FENEM	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIERGS	Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMS	Fenômeno Material Social
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
GQT	Gerência da Qualidade Total
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Desporto
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONG	Organização Não Governamental
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PA	Pós Alfabetização

PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Programa de Educação Continuada
PERT	Programa de Avaliação e Técnica de Revisão
PIB	Produto Interno Bruto
PIE	Plano Integrado de Escola
PMDB	Partido Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCERGS	Cia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
QPAP	Qualidade e Participação na Administração Pública
QT	Qualidade Total
RE	Regimento Escolar
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC	Secretaria Estadual de Educação
SEFAZ-RS	Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UGES	União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.
UNICAMP	Universidade de Campinas
TGA	Teoria Geral da Administração

Abreviatura da Amostra dos Entrevistados na Pesquisa

E1 - Conselheira Entrevistada do Segmento Escolar

E2 - Conselheira Entrevistada do Segmento Escolar

E3 - Conselheira Entrevistada do Segmento Escolar

E4 - Conselheira Entrevistada do Segmento Pais

E5 - Conselheira Entrevistada do Segmento Pais

E6 - Conselheira Entrevistada do Segmento Escolar

E7 - Conselheira Entrevistada do Segmento Escolar

E8 - Conselheira Entrevistada do Segmento Alunos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	22
2.1 PROCESSO DE DELIMITAÇÃO E ANÁLISE DO FENÔMENO MATERIAL SOCIAL EM ESTUDO.....	22
3 CONSELHO ESCOLAR: AMBIENTE DE TRABALHO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE.....	25
3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996.....	32
3.2 A AUTONOMIA NA ESCOLA PÚBLICA.....	37
3.3 O QUE É O CONSELHO ESCOLAR?.....	39
3.4 A ORIGEM DOS CONSELHOS.....	43
3.5 OS CONSELHOS NO BRASIL.....	52
3.6 O AMBIENTE DE TRABALHO DO CONSELHO DA ESCOLA ROSA BRANCA.....	55
3.6.1 A Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no centro da cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul.....	56
3.6.2 A Gestão da Escola.....	62
3.6.3 O Processo de Eleição dos Participantes.....	67
3.6.4 Espaço e tempo de trabalho.....	70
3.6.5 Relações de Trabalho.....	74
3.6.6 As reuniões	78
4 A PARTICIPAÇÃO ATUAL, PASSADA E SUA REPRESENTAÇÃO.....	81
5 A LEI 10.576/95 E AS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO.....	95
5.1 O FAZER-SE DOS CONSELHEIROS DA ESCOLA ROSA BRANCA.....	113
5.2 A PRÁTICA DOS CONSELHEIROS NA ESCOLA ROSA BRANCA.....	127
6 CONSIDERAÇÕES GERAIS E SUGESTÕES.....	146
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES.....	162
APÊNDICE A – Lei 10.576, de 14 de novembro, de 1995. Alterada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001 – Atribuições do Conselheiro Escolar.....	163
APÊNDICE B – Categorização das dificuldades existentes no CE da Rosa	

Branca.....	164
APÊNDICE C – Atribuições do Diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Branca.....	165
APÊNDICE D – Lei nº 9.232 de 13 de fevereiro de 1991 e Lei nº 9.262 de 06 de junho de 1991 – Atribuições do Conselho Escolar.....	166
APÊNDICE E – Lei 9.262/91 de 13 de fevereiro de 1991 - As atribuições do Conselho Escolar.....	167
APÊNDICE F – Categorização das atividades do CE da Rosa Branca.....	168
APÊNDICE G – Roteiro de entrevista: diretora.....	169
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista: professoras.....	170
APÊNDICE I – Roteiro de entrevista: alunos.....	172
APÊNDICE J – Roteiro de entrevista: pais.....	174

1 INTRODUÇÃO

Observamos hoje um “novo” idealismo, cuja roupagem já vem puída. Um idealismo que contaminou várias instituições, sejam essas privadas ou públicas, que transformou quatro princípios administrativos (controlar-planejar-coordenar-supervisionar) em algo que busca abarcar tudo, pois, segundo seus gurus em consultoria, trata-se de “pura” filosofia. Tornou-se tão onipresente, tão dominante que, virtualmente, necessita apenas de seus mega-consultores e extingue os executores ou os coloca apenas a apertar botões. Tudo é gestão,¹ entendam; e o choque de gestão é tudo que as instituições necessitam fazer, uma vez que o Estado é incompetente, pois aplica mal os impostos pagos pelos capitalistas e cidadãos, além de suas instituições ineficientes, e o mundo competente e produtivo encontramos nas empresas privadas, nas quais já sopraram os ventos da mudança. A gestão possibilita que as instituições públicas, principalmente as escolas, tornem-se eficientes e eficazes, mas se essas estiverem envoltas em princípios ideológicos de autonomia, participação e democracia, os quais estejam, profundamente, relacionados com as leis do mercado capitalista.

Mas nisso tudo há também os ideais políticos. Dizem seus cultores que foi nas décadas de 80 e 90 que ocorreu uma “grande inovação” em relação à partilha de poder no processo de tomada de decisão nas unidades de ensino. Entretanto, conforme Siqueira (2004, p. 73) “sabemos que as leis, mesmo com boas intenções, transformam-se em letra morta ou ficam apenas no discurso”.

Por isso, a dissertação que aqui apresentamos, intitulada *A prática dos conselheiros numa Escola estadual de ensino fundamental: um estudo de caso*, na qual pesquisamos o Conselho Escolar – CE e suas atribuições, estabelecidas pela lei 10.576/95, alterada pela lei 11.695/01, em seu artigo 42, para a gestão do ensino básico. A pesquisa realizou-se numa Escola estadual de ensino fundamental, localizada no centro da cidade de Porto Alegre, RS. Segundo a lei estadual sobre a gestão “democrática” do ensino público (lei 10.576/95), os CEs agregam quatro segmentos (pais, alunos, professores, funcionários de escola), os quais têm poderes de planejamento, fiscalização, deliberação e avaliação das ações da escola, de criação de “novas” possibilidades de organização da escola e do exercício democrático.

O trabalho que antes era realizado pela direção, agora, com esse dispositivo legal, começa a ser partilhado. Atribuições que antes eram principalmente da diretora da escola, são

¹ Estamos a nos referir à “gestão” no sentido amplo, isto é, ao seu aspecto ideológico que adentra nas várias áreas sociais e econômicas.

repassadas para o CE.

À primeira vista, tal fenômeno parece claro. Entretanto, os pormenores desse processo não estavam claros para mim, sobretudo em relação ao fato da administração escolar, em sucessivas décadas, ter se “embriagado” com os princípios ideológicos da administração geral e, principalmente, com as teorias gerais da administração. Com isso, decidi descobrir algo mais sobre a prática dos conselheiros escolares. E, visto que, como percebi em inúmeros trabalhos sobre o tema da Gestão Escolar, atualmente não está relacionada a teoria subjacente encontrada nesses princípios legais, que constituíram as atribuições para os conselheiros escolares, com as teorias gerais da administração, pareceu-me claro que havia necessidade de um histórico e de uma análise do processo de desenvolvimento dessa prática dos conselheiros escolares.

Quanto mais lia na bibliografia formal e na comum sobre a gestão escolar, mais me tornava cônica de semelhanças que havia conhecido e que se refletiram em mim, enquanto trabalhadora de empresas de economia mista e iniciativa privada. Por um lado, ficava com receio de orientar minhas considerações para generalizações que me levassem a conclusões imediatas, vindo a transformar a escola em uma empresa. Por outro lado, as leituras e minha formação em administração de empresas, e, principalmente, minha prática, como já destaquei, nessa área, conduzia-me a concordar com Cheptulin (2004), ao explicar o aparecimento de uma nova língua:

O aparecimento de uma nova língua é o resultado de uma longa acumulação de elementos da uma nova qualidade e do enfraquecimento dos elementos da antiga qualidade. No curso do desenvolvimento, da prática e do conhecimento sociais, palavras novas aparecem e se acumulam e, com o tempo, essas palavras começam a fazer parte do vocabulário, enquanto que as palavras velhas tornam-se inúteis, supérfluas e caem no esquecimento (CHEPTULIN, 2004, p. 217).

Trazendo o exemplo do autor para este fenômeno de pesquisa, podemos constatar que o desenvolvimento da administração escolar traz consigo, hoje, no que se chama de “gestão”, as propriedades anteriores da administração escolar, sendo que uma dessas é a teoria geral da administração, que adentrou na gestão da escola, principalmente no desenvolvimento das atividades ali empreendidas por parte dos seus trabalhadores. Mesmo que as condições materiais e econômicas da escola não sejam favoráveis, as teorias administrativas se materializam na prática desses indivíduos a pleno vapor.

Foi assim que meu interesse inicial ampliou-se, de modo a estudar este fenômeno que já se encontrava, em parte, esboçado em meu projeto de pesquisa. À medida que está em

desenvolvimento o CE e suas atribuições, e que a ideologia que possibilitou esse desenvolvimento se concretizou em uma determinada prática, essas variedades de mudanças refletiam em minha consciência a importância de procurar as causas, as diferenças e, quiçá, as contradições existentes entre o estabelecido nos dispositivos legais e a prática dos indivíduos no espaço de trabalho do CE.

As teorias que apresentam e interpretam o CE e as atribuições dos conselheiros não são indiferentes às metanarrativas, à classe social, à história, à ideologia, à luta de classes, etc. De uma maneira geral, para entender as contradições que se apresentam entre a prática dos conselheiros escolares da Escola Rosa Branca² e as orientações que emanam, em um primeiro plano, da CF/88, da nova LDB/96 e depois, da lei estadual 10.576/95, alterada pela lei 11.695/01, e como essas atribuições foram e estão se desenvolvendo nas atividades realizadas pelos conselheiros escolares, é que busquei apoio, para a elaboração desse trabalho científico, nas categorias do Materialismo Dialético, Materialismo Histórico e em algumas categorias da Economia Política (MARX, 1961, 1991, 1998, 2003, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b; ENGELS, 1961, 2003, 2006a, 2006b; BRAVERMAN, 1977; LUKÁCS, 1979, 2003; TRIVIÑOS, 1986, 1987, 1999, 2001, 2003, 2004, 2006a, 2006b; CAMPOS, 1988; TSE-TUNG, 2006; WOOD, 1999, 2001, 2003; KOSIK, 2002; CHEPTULIN, 2004; MÉSZÁROS, 2004, 2005, 2006a, 2006b; PLEKHANOV; 2005; ROMERO, 2005; IASI, 2007).

Comecei minha vida de trabalhadora com um aprendizado de três anos na área comercial. Nesses três anos ainda dividia meu tempo com os estudos à noite, na época, o segundo grau, atualmente conhecido como ensino médio. Participei, durante esse período escolar, do grêmio estudantil que, naquela época era, talvez, um segmento bastante distante da tomada de decisão dos atos da direção da Escola. Devido a essa participação e a alguns momentos de contato com a direção da Escola, aprendi não só a observar as dificuldades que tínhamos em levar nossos problemas e solicitações para a direção da Escola, como também que o mesmo fenômeno ocorria, com algumas propriedades diferentes, na empresa onde trabalhava. Na empresa, qualquer questionamento ou alteração de uma rotina pré-estabelecida era motivo para se ficasse marcado como subversivo ou, até mesmo, para que se desse o desligamento de nossas funções.

A natureza extremamente burocratizada de meu ramo de trabalho e suas rápidas

² Criamos um nome fictício para a escola onde realizei a pesquisa, uma vez que a mesma não gostaria de ser identificada.

transformações com a entrada da reengenharia, da reestruturação produtiva, do toyotismo,³ etc., fez com que eu transitasse por várias áreas e, principalmente, vários desempregos. Nesses mais de vinte anos de trabalho e nas diversas empresas em que trabalhei pude observar e, principalmente, vivenciar as mudanças ocorridas em nossas funções e atribuições. Tal fato também não era diferente para outros trabalhadores, independentemente de sua área de atuação. Mais importante ainda: por todos esses anos fui estudante e havia conhecido, através do diretório acadêmico da universidade, o quanto ainda nossa participação na universidade era vista como brincadeira de jovens rebeldes, inclusive nós, enquanto participantes do diretório, contribuíamos também para esta falsa visão de nosso trabalho naquele espaço. Como destaca Triviños (1987) nossa prática histórico-social também é fruto dos anos de autoritarismo que vivenciamos, inclusive pessoas como eu, que iniciaram sua alfabetização em pleno período militar e que, infelizmente, sofreram as mudanças ocorridas em 1972, com a reforma do ensino básico.

Nos últimos anos, estive em condições de ganhar experiência direta acerca de alguns processos mais específicos da educação, no caso, a gestão escolar. No final de 2001 comecei a dar aulas em um curso de especialização na área da saúde, do que resultou, em seguida, que me tornasse professora cooperada do SENAC-RS e que, em 2007, participasse do curso de educação à distância da escola de gestores, um projeto do MEC. Durante esse tempo minha experiência foi enriquecida com os seminários, a participação nas aulas de orientação, com o

³ Reengenharia: em sentido lato, deve-se entender um sistema de gestão – organização das atividades sociais – desenvolvido através de diferentes técnicas administrativas (Círculos de Qualidade, projeto de empresa, Qualidade Total, *downsizing*, *rightsizing*). [...] A reengenharia não propõe nenhum conceito novo em matéria de administração. Na verdade, ela é a reiteração do autoritarismo que sempre esteve presente na administração da força de trabalho (ALBUQUERQUE, 2002, p. 263-264).

Reestruturação Produtiva: A reestruturação produtiva, fenômeno que se desenrola essencialmente na órbita microeconômica, diz respeito às transformações estruturais no âmbito da produção e do trabalho, e pode ser vista sob dois aspectos. No primeiro, a partir de uma ótica setorial, ela se expressa na reorganização e reconversão de setores industriais, que se caracterizam pela realização de grandes investimentos nos setores de ponta (informática, química fina, novos materiais, biotecnologia, telecomunicações), pela modernização de setores dinâmicos (automobilístico, máquinas e equipamentos, petroquímica) e pelo declínio de setores tradicionais (siderurgia, têxtil) (MATTOSO & OLIVEIRA, 1990).

Toyotismo: é uma forma de organização do trabalho concebida na Toyota Motor Co., a partir da década de 1950, cujos elementos constitutivos articulam a base sobre a qual emergem as características do desenvolvimento do capitalismo japonês, no pós-guerra. Tem como figura principal o engenheiro Taiichi Ohno o qual agregou a experiência estadunidense da produção em série ao potencial de pesquisa existente na industrialização japonesa, como resposta aos desafios da particularidade social, política e econômica japonesa, num contexto de restauração econômica e social. O toyotismo combina o fordismo desenvolvido com as vantagens dadas pelas diferenças nacionais. São três as determinações que se destacam como elementos constitutivos na configuração do “toyotismo”: as modificações no processo de trabalho, os mecanismos institucionais e o sindicato-de-empresa (OLIVEIRA, 2004, p. 17-18).

“grupo dos quatro”.⁴

Eu não diria que minha experiência é tão grande quanto a de muitos que têm trabalhado exaustivamente com o fenômeno que aqui exponho. Mas, atualmente, foi o que me trouxe algumas respostas e que me mostra uma outra possibilidade para a administração. Inclusive para uma formação, em nível de graduação, que não tinha a ver com minha realidade. Hoje, não faço da teoria marxiana uma religião, mas ela consegue me responder a muitas dúvidas, como as seguintes: se participo, se eu faço minha parte, se dizem que estou contribuindo, por que as coisas acabam não acontecendo? O que há por trás de leis que dizem que todos têm direitos iguais, inclusive a vida, e que faz com que na porta de minha casa alguém coma, em uma lata, os restos de outros? Mas o marxismo nos orienta com o seu método a entender o porquê dessa realidade tão cruel para os pobres e de tantas benesses para os ricos:

O marxismo ortodoxo não significa, portanto, um reconhecimento sem crítica dos resultados da investigação de Marx, não significa uma “fé” numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro “sagrado”. Em matéria de marxismo, a ortodoxia se refere antes e exclusivamente ao método (LUKÁCS, 2003, p.64).

Por não ser uma teoria fixa, petrificada, é por se encontrar em constante movimento que, talvez, Marx me traga lembranças de quilos de sabão e muitos litros de água que minha avó precisou usar para que eu conseguisse ter chegado a esta dissertação. Por isso, eu reitero que é esta teoria, à qual hoje muitos dos intelectuais que beberam de sua fonte dão as costas, que tornou possível que este trabalho seja um pouco melhor do que uma possibilidade vazia, de linguagem, signos e discurso. Digo “um pouco melhor” porque sei o quanto ainda tenho que estudar para fazer desta escrita uma aplicação do método materialista dialético. Entretanto, como trabalhamos com a categoria de movimento, sabemos que estamos em um processo de evolução; logo, esse fenômeno tende a ser mais bem analisado por outros que vierem depois de mim.

A esta altura, devo salientar que meu estudo situa-se no campo da pesquisa qualitativa, e através dele pretendi conhecer, da maneira mais profunda possível, a prática dos conselheiros da Escola Rosa Branca. Assim, do artigo 42, da lei 10.576/95, alterada pela lei 11.695/01, selecionei cinco das treze atribuições ali existentes (APÊNDICE A). Selecionei este número porque eram as que mais apareceram nas atas da Escola, dos anos 90 até hoje. Em um sentido um pouco mais concreto, essas cinco atribuições concentram o objeto deste estudo:

⁴ Grupo de estudos que começou com quatro orientandos do professor Dr. Augusto Nivaldo Silva Triviños e acabou por agregar outros orientandos, e que conta com a presença de alguns alunos PEC (Programa de Educação Continuada). Esses encontros acontecem, normalmente, às quartas-feiras, na FACED, UFRGS.

I – elaborar seu próprio regimento;

II – criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola – PIE (atual PPP);

III – adendar, sugerir modificações e aprovar o PIE (atual PPP);

IV – aprovar o plano de aplicação financeira;

V – apreciar a prestação de contas do Diretor.

Esta pesquisa trata destas cinco atribuições e de seu desenvolvimento, analisadas, juntamente, com as teorias organizacionais, porque partimos das seguintes hipóteses:

a) Existe um divórcio notável entre as atribuições do CE, estabelecidas no artigo 42, da lei 10.576/95, alterada pela lei 11.695/01, e a prática dos integrantes desse organismo;

b) Existem possibilidades concretas, reais, de se desenvolver, na Escola, teorias e práticas democráticas de aperfeiçoamento profissional e de cooperação na comunidade escolar.

Para fins de clareza, contudo, devo observar que à medida que vamos entendendo um pouco mais a prática desses indivíduos, poderemos desenvolver uma teoria; claro, isso é um dever, porém, é algo concreto, porque uma prática sem teoria acaba virando pirueta, resultando no que estamos a observar, através das atribuições dos conselheiros escolares da Rosa Branca – um simples fazer de conta, porque uma das coisas a se considerar é que os dispositivos legais não são algo maleável e que, também, estes dispositivos não foram criados pelos cidadãos para seus próprios objetivos, tendo em vista a utilidade social a eles inerente. Por isso, concordamos com Pistrak (2003) ao se referir à constituição do coletivo escolar autônomo:

Uma constituição [...] deve ser imaginada como um plano de atividade autônomo, que pode ser mudado em cada momento, quando as circunstâncias assim o exigirem. Ou seja, não se trata de harmonizar a vida à constituição, mas a constituição à vida [...] A constituição do coletivo escolar autônomo deve, portanto, ser eminentemente flexível e dinâmica (PISTRAK, 2003, p. 184).

Para compreendermos um pouco mais o fenômeno material social em estudo, apresentamos, a seguir, temas que desenvolveremos nos capítulos que seguem.

No primeiro capítulo, *Delimitação do objeto de estudo*, apresentamos o processo de delimitação e análise do fenômeno material social – FMS, motivo de nosso estudo. Começamos por decompor o FMS e, conseqüentemente, adentraremos nas etapas que deram origem a esse trabalho, a saber, pesquisa e exposição. Abordamos fatos que consideramos importantes no desenvolvimento da etapa de pesquisa e passamos a fazer uma exposição dos

dados coletados.

O segundo capítulo, *Conselho Escolar: ambiente de trabalho e participação da comunidade*, busca apresentar esse cenário. Conceitua-se o CE, buscando a origem desse organismo, isto é, trazendo a origem dos conselhos nas diferentes faces dos modos de produção, e o desenvolvimento dos conselhos no Brasil. Em outro tópico, falamos a respeito da Escola, espaço onde se localiza nosso CE. Logo após, fazemos uma rápida digressão sobre a gestão dessa Escola, por nós denominada Rosa Branca. Também trazemos uma breve análise do ambiente de trabalho do CE da Rosa Branca, seu espaço e tempo de trabalho, as relações de trabalho em desenvolvimento e as reuniões que ocorrem neste espaço.

No terceiro capítulo, *A participação: atual, passada e sua representação*, analisa-se a participação dos conselheiros atuais e também em outras gestões, sendo que utilizamos para entender um pouco mais dessa participação as entrevistas de nossos atuais conselheiros. Também analisamos o modo como se reflete nesses indivíduos tal participação.

No quarto capítulo, *A lei 10.576/95 e as atribuições do Conselho Escolar: origem e desenvolvimento*, resgata-se as experiências que esses indivíduos vivenciam na sua realidade material e como essa se materializa na prática deles, no CE. Analisamos, também, o desenvolvimento das atribuições do CE através dos dispositivos legais.

O quinto capítulo, *Considerações Gerais e Sugestões*, busca delimitar o fenômeno pesquisado, como forma de encerramento deste estudo, e apresenta alguma contribuição, em forma de sugestões, para a prática do CE da Escola Estadual Rosa Branca.

2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

2.1 PROCESSO DE DELIMITAÇÃO E ANÁLISE DO FENÔMENO MATERIAL SOCIAL EM ESTUDO

Estudei a prática dos conselheiros, em uma Escola estadual de ensino fundamental, localizada no centro da cidade de Porto Alegre, RS. Essa Escola faz parte do conjunto das 2.841⁵ escolas estaduais de ensino fundamental do Rio Grande do Sul, as quais estão regidas pelas leis 9.394/96 (lei federal) e 10.576/95, alterada pela lei 11.695/01 (lei estadual).

Nosso estudo sobre o CE e suas atribuições teve duas etapas importantes: a primeira consistiu em tratar de conhecer a realidade do Conselho Escolar de uma Escola estadual de ensino fundamental, localizada no centro da cidade de Porto Alegre/RS, através dos documentos que falam sobre esse particular, tais como relatórios, leis, decretos, atas de reuniões, dispositivos constitucionais e outros, e também através de conversas informais na Escola com direção, secretários, professores, pessoal de serviços auxiliares, bem como de observações semidirigidas (observando a prática do Conselho Escolar, seu trabalho e os reflexos desse na gestão da Escola). A primeira etapa do estudo proporcionou um conhecimento geral da realidade atual e passada, do trabalho, dos membros do Conselho Escolar – CE.

O conhecimento alcançado nessa primeira fase de nosso estudo serviu-nos de apoio para, inicialmente, precisarmos o fenômeno material que constituiu a base para formulação de nosso problema de pesquisa. O FMS ficou assim constituído:

O Conselho Escolar e suas atribuições, do artigo 42, nos inciso I ao V, estabelecidas pela lei 10576/95 (alterada pela lei 11695/01) para a gestão democrática do ensino público. O caso de uma escola estadual de ensino fundamental, localizada no centro da cidade de Porto Alegre, RS.

Todo esse processo anterior, dentro da perspectiva teórico-metodológica que seguimos nesse estudo, representa a totalidade concreta, sensível e sincrética da realidade que desejávamos estudar. O método dialético marxiano constitui-se de duas etapas: pesquisa e exposição. A primeira etapa da pesquisa possui dois momentos: primeiro momento, o

⁵ As informações sobre o número de escolas estaduais no RS, referente ao ano de 2004, foram obtidas no endereço: http://www.rsvirtual.net/cgi-bin/dados/webdata_pro.pl. Acesso em: 10 set. 2006.

concreto sensível; e o segundo momento, a abstração ou análise, a qual consiste na decomposição do concreto sensível para distinguir as propriedades que constituem o FMS em estudo.

Para descobrir as propriedades que constituem o fenômeno que estudamos, o processo de abstração foi nossa ferramenta principal, porque, com ele, pudemos fazer uma listagem de cada um dos aspectos que constituem “o CE e suas atribuições, do inciso I a V, estabelecidas pela lei 10.576/95, alterada pela lei 11.695/01”. Por exemplo, esta análise mostrou-nos que no CE de uma escola estadual de ensino fundamental há professores, diretora, vice-diretoras, secretária, alunos, pais, funcionários da Escola, dispositivos legais, atas de reuniões e outras propriedades. E todas estas propriedades, de forma direta e indireta, constituem a seção IV, da lei 10.576/95 (alterada pela lei 11.695/01), que trata no artigo 42, nos incisos de I a V sobre algumas atribuições do CE. Escolhemos os cinco incisos que mais se apresentaram nas atas da Escola, contendo as seguintes atribuições:

I – elaborar seu próprio regimento;

II – criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola (atual PPP);

III – adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola (atual PPP);

IV – aprovar o plano de aplicação financeira da Escola;

V – apreciar a prestação de contas do Diretor.

Resumindo, esse fragmento da lei 10.576/95 (alterada pela lei 11.695/01), que legisla sobre as atribuições do Conselho Escolar, é dominante na prática dos conselheiros de uma Escola estadual de ensino fundamental. Isso significa, na teoria (lei), por exemplo, que as escolas contaram, na sua gestão, com a participação da comunidade escolar, formada por direção da escola, professores, pais, alunos e funcionários da escola e não por pessoas que não fossem eleitas em um processo de eleição direta. E que esse CE buscará trabalhar de acordo com esse dispositivo legal. Dispositivo que é a teoria orientadora da prática da comunidade escolar que, em seu artigo 42, da lei 10.576/95, alterado pela lei 11.695/01, está constituído de treze atribuições para o CE. Conforme já mencionado, elegemos cinco atribuições do CE, para fins deste estudo, as quais devem ser realizadas para transformar a gestão da escola em uma gestão participativa e “democrática”, através da prática de sua direção.

Cientes de que essas atribuições do CE estão presentes no dispositivo legal (10.576/95), do capítulo sobre a autonomia da gestão administrativa de uma escola estadual de ensino fundamental e de qualquer outra escola estadual do RS, começamos a analisar, detidamente, os dispositivos legais que orientavam a prática dos CE das escolas estaduais do RS.

Mas antes de passarmos a essa etapa é importante destacarmos que, no momento do projeto de dissertação, consideramos nosso elemento prioritário o regimento escolar. Porém à medida que fomos avançando nos estudos, principalmente ao descobrirmos que nosso objeto de estudo, as cinco atribuições, constantes no artigo 42 da lei 10.576/95, que trata sobre as atribuições do CE, essas cinco atribuições passaram a ser o elemento prioritário de nosso estudo.

Entretanto, desde o primeiro momento de nosso projeto de dissertação, consideramos que em um FMS estão presentes todas as categorias do materialismo dialético, e não somente essência, fenômeno, conteúdo, forma, qualidade e quantidade. Também era importante em nossas análises levarmos em conta a realidade social da qual fazem parte todos esses fenômenos que estávamos estudando. Mas o fundamental é que não poderíamos esquecer que o foco de nossa pesquisa – relacionado a um modo de produção capitalista – volta-se para uma sociedade em que as relações de produção são de submissão, e a prática dos indivíduos nessa sociedade é orientada por teorias (sendo em nosso caso, os dispositivos legais) subsumidas pela ideologia do poder dominante. Então descoberto o fragmento da lei 10.576/95, que trata sobre as atribuições do Conselho Escolar, como elemento prioritário – elemento relacionado ao modo de produção capitalista, o qual permite mudanças que não desestabilizem suas relações de produção e forças produtivas, isto é, admite apenas reformas para aperfeiçoá-lo e não para transformá-lo – procuramos, a seguir, conhecer sua origem e desenvolvimento. A origem das atribuições do CE presentes na lei 10.576/95 (alterada pela lei 11.695/01) trata da gestão “democrática” do ensino público gaúcho. Para que ocorresse, importantes fatos de natureza histórica tiveram lugar no mundo e no Brasil.

Primeiramente, a década de noventa foi uma década de implantação de um modelo neoliberal de gestão pública, sendo que esse germe neoliberal já estava em desenvolvimento há algumas décadas. Também esse modelo neoliberal tem suas raízes na pós-modernidade, fenômeno que analisaremos nesse trabalho. E, como não poderíamos esquecer, esse dispositivo legal reflete algumas teorias organizacionais que se ideologizaram na gestão empresarial. Mas para analisarmos um pouco mais a origem e desenvolvimento desse FMS, busquemos conhecer o espaço onde encontramos o Conselho Escolar e onde os participantes procuram desenvolver sua prática social.

3 CONSELHO ESCOLAR: AMBIENTE DE TRABALHO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

“As escolas públicas estaduais contarão com Conselhos Escolares constituídos pela Direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar”. Este é o primeiro artigo da lei 9.262/91, que dispõe sobre os CE nas escolas públicas estaduais, em cumprimento ao disposto no *caput* do artigo 213 da Constituição Estadual. Ao cabo de quatro anos, temos uma outra lei que internalizou muitos dos artigos presentes na lei 9.262/91, mas essa lei é mais abrangente do que a citada. Ela trouxe novas propriedades para a administração escolar e mantém outras propriedades já existentes. A lei 10.576/95 traz os ventos da “gestão democrática”, gestão essa que havia adentrado em diversos segmentos econômicos e sociais, tanto no Brasil, como em outros países. Mas é na escola que nossa lei cria raízes. Entretanto, não podemos esquecer o período dos anos 80.

O espírito democrático predominante nos anos 80, mesmo assim, não conseguiu eliminar o velho par dialético que sustenta a acumulação burguesa: o capital e o trabalho assalariado. Tal espírito, nesse período, será bastante visível e uma maneira de o vermos em todo o seu esplendor é observarmos o cinturão de miséria e desemprego que envolve a maioria absoluta da população. Algumas ações foram desenvolvidas pelo Estado brasileiro para amenizar ou diminuir as distorções sociais, a começar pelos movimentos operários que conquistaram direitos sociais de seguridade, e os programas de saneamento e habitação que ganharam relevância nas agendas políticas, o que acaba por expandir o tamanho do corpo administrativo da máquina pública e, juntamente com isso, intensifica a burocratização da mesma. Por isso, concordamos com a concepção de Política Social sistematizada por José Germano (1994), que, baseando-se nas idéias de Vieira (1992, 1997), afirma:

[...] a política social [...] consiste numa estratégia utilizada pelo Estado, voltada para o chamado desenvolvimento econômico com o objetivo de interferir na correlação de forças sociais que se defrontam em determinado contexto histórico. Ela expressa, de certa maneira, as relações entre Estado e Economia, demonstrando, por conseguinte, a existência de uma unidade entre política econômica e política social (GERMANO, 1994, p. 21-22).

A política social é uma estratégia que atende apenas a uma parte da população, ligada aos interesses do governo; logo, são aceitas as reivindicações populares que interessam ao governo e que se coadunam com seus objetivos. Tal particularidade do sistema capitalista sustenta a separação do político e do econômico, porém, para analisarmos os eventos

ocorridos, especificamente nos anos 80, é preciso considerar as políticas sociais agregadas às políticas econômicas, porque dessa ligação poderemos compreender as mudanças nas relações entre as classes sociais ou nas relações entre os distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe.

Por isso, o estabelecimento das políticas sociais está diretamente relacionado com as políticas que aceleram a acumulação do capital. A política social não deriva exclusivamente da vontade dos capitalistas e da tecnocracia, ela faz parte de várias determinações que se relacionam e se ligam com as classes sociais, enquanto processo e enquanto relação (WOOD, 2003).

Apoiando-se nas idéias de Marx, José Germano (1994) defende que a política social é uma síntese de múltiplas determinações que, no caso da política educacional, corporifica-se através de um conjunto de relações sociais pertinentes ao aparelho de ensino, por vezes atendendo às necessidades e demandas das classes populares, como também aliviando suas tensões e conflitos.

Sobre esta temática, Vieira (1997) descreve a trajetória das políticas sociais no Brasil no último século, e já foram analisados por nós os dois primeiros períodos descritos pelo autor. O primeiro período, conhecido como o “controle da política”, corresponde à ditadura de Getúlio Vargas e ao populismo nacionalista; o segundo período, conhecido como “política de controle”, é relativo à ditadura militar até o período constituinte em 1988; e o terceiro, denominado de “políticas sociais sem direitos sociais”, acontece a partir da Constituição de 1988.

No segundo período é que se construiu a idéia de gestão, conhecida como “política de controle”; porém, ela somente passou para “políticas sociais sem direitos sociais” no terceiro período. No caso da política de gestão democrática, o Estado atendeu às demandas da década de 1980, atenuando os conflitos existentes no período.

Para Vieira (1992), não tem havido política social desligada dos reclamos populares:

Os direitos sociais significam, antes de mais nada, a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo quando isto configure melhoria nas condições humanas, patenteia também a necessidade de manter a dominação política (VIEIRA, 1992, p. 23).

É o que observamos no período varguista, quando houve uma consolidação das leis trabalhistas e um pequeno desenvolvimento de um “Estado Social” por meio de um tipo de pacto entre a burguesia oligárquica e a burguesia industrial, mas é apenas na Constituição de

1988 que se consagra o “pacto social”, resultado das lutas gestadas no período pós-ditatorial – quando uma base social organizada coabitava com uma extensa cúpula política e econômica de tendências democráticas, e quando aparecem, junto aos chamados “novos movimentos sociais”, novos partidos políticos trabalhistas de massas, sindicatos operários, entre outros, pactos esses abortados pelos governos Collor e FHC (MONTAÑO, 2002, p. 34 -35).

Como sabemos o Brasil “em desenvolvimento” carrega em si, também, o Brasil colonial e foi isso que aconteceu em relação ao novo pacto social brasileiro, que inspirado no bem-estar público garantido pelo Estado, surge concomitante ao que ocorria internacionalmente, o questionamento do *Welfare State* e do chamado “socialismo real”. O que era uma possibilidade para diminuir os impactos de um sistema explorador e desumano, acabará em pouco tempo não acontecendo no Brasil, sucumbindo aos encantos e/ou pressões do Consenso de *Washington*.

A década de 80 retrata um contexto social e político que nos lembra o movimento em defesa da escola pública, no período de 30 e 60, mas nem todas as propriedades de um período são preponderantes no outro, isto é, os movimentos educacionais ligados a educadores e intelectuais, que eram predominantes na década de 30 e 60 terão, na década de 80, como principais porta-vozes, as entidades representativas da sociedade civil, todavia, ainda sob a inspiração dos movimentos educacionais surgidos a partir de 1930.

A descentralização do ensino e do poder local associados à gestão democrática dos sistemas de ensino e das unidades escolares foram retomados sob novas perspectivas. O momento político e econômico do país propiciou a relação da democracia do ensino ao contexto social e político de renovação democrática, o que favoreceu a ideologia do tripé (que talvez não se mostrasse clara na época): participação, autonomia e democracia, casando-se perfeitamente com o argumento da escola como um espaço público e cujo gerenciamento caberia aos seus usuários diretos.

Cabe abriremos um parêntese para analisarmos a relação desses eventos com outros acontecimentos que estavam ocorrendo no Brasil nesse período: a tendência tecnicista marcou a educação brasileira durante o período militar, mesmo que a constituição vigente nesse período expressasse em letras garrafais que a educação é um direito de todos. Todavia, é por conta do tecnicismo educacional que nos anos 80 ouviremos fortes críticas por parte dos educadores, que se faziam representar por diversas entidades, como ANDE, ANPED, CEDES, etc. Os resultados das pressões exercidas por essas entidades foram as chamadas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), ocorridas entre 1980 e 1991. Toda essa

movimentação dá-se concomitantemente ao processo de abertura democrática que vinha sendo conquistado pela sociedade brasileira.

Durante o mandato do presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979/1985) deu-se o processo de abertura política, tendo como fatores fundamentais o retorno do pluripartidarismo e a Lei de Anistia. O foco de resistência a esse governo encontrava-se na região do ABC paulista, especificamente nos sindicatos dos metalúrgicos, que sentiam os reflexos das taxas inflacionárias que não eram repassadas aos salários, ou que, quando o eram, ficavam abaixo da média inflacionária. Algo que não mudou em nada nessas últimas duas décadas, pelo contrário, hoje se camufla uma falsa deflação e o aumento do desemprego. Entretanto, não eram somente os metalúrgicos a sentirem os reflexos dessa crise da economia brasileira, diversos setores sentiam talvez até mais do que eles. Os metalúrgicos, porém, estavam mais mobilizados do que os demais.

A crise econômica se avolumava no país; discutia-se a dívida externa e as exorbitantes taxas inflacionárias. O período de sucessão do presidente Figueiredo é marcado pela apresentação ao Congresso Nacional da emenda "Dante de Oliveira", cujo teor previa a realização de eleições diretas para presidente. Tal emenda engendrou uma campanha em nível nacional, dando origem ao movimento das "Diretas Já". No entanto, a emenda "Dante de Oliveira" foi refutada na Câmara. Devido a isso o extinto colégio eleitoral cumpre seu último ato elegendo o presidente Tancredo Neves – PMDB, candidato eleito indiretamente pela aliança democrática, que morre antes de assumir; em consequência, assume a presidência da república seu vice, José de Ribamar Sarney – PDS, que ficou responsável por esse período de transição, sendo a Constituição de 1988 um dos instrumentos usados para tal. O novo governo “confundirá” o ato de escolher um candidato a um cargo, através da “participação popular”, com democracia:

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania – e é isso o democrático da democracia capitalista –, mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo. As relações de classe entre o capital e o trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. Neste sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta (WOOD, 2003, p. 184).

Veremos que os comentários de Wood (2003) se apresentam concretamente no “novo” governo brasileiro, que concebe uma democracia formal em que coabitam uma forma de

igualdade civil e a desigualdade social, sendo que a igualdade civil é capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre a “elite” e a “multidão trabalhadora” (WOOD, 2003).

Esse recorte do panorama político brasileiro é importante para que possamos entender a correlação de forças presente no momento em que a comunidade educacional organizava-se para influir no texto da Carta Magna que estava sendo gestada no Congresso Nacional. Fruto da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada na cidade de Goiânia, no ano de 1986, que dará origem à chamada "Carta de Goiânia", cuja finalidade era subsidiar a confecção do capítulo constitucional que trataria da educação. A proposta marcaria um longo debate em torno do novo projeto de LDB que culminaria com a aprovação da lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, vigente até os dias atuais.

A mobilização da comunidade escolar resultou na carta de Goiânia, que continha a proposta dos educadores para o capítulo da constituição referente à educação. Prevendo a manutenção do artigo que definia como competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação, marcará todo o processo de desenvolvimento da LDB/96.

O movimento por uma educação democrática já era embrionário, desde o período militar, quando o setor educacional irá se organizar contra esse regime; inicialmente, ressurgem a UNE – União Nacional dos Estudantes, formam-se as associações de docentes universitários e realizam-se greves por parte do professorado contra o regime e clamando a democratização do Estado.

A partir de 1974, em Recife, começam as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Em 1975, realizou-se na UNICAMP um seminário para discutir o autoritarismo na América Latina; em 1978, novamente, na UNICAMP, realizou-se o “I Seminário Brasileiro de Educação”; dois anos após acontece o “II Seminário Brasileiro de Educação” que mudará, logo em seguida, para “Conferência Brasileira de Educação”.

Em 1984 ocorre, em Niterói/RJ, a “III Conferência Brasileira de Educação”. Essa conferência ocorre em um momento de mudança política nos governos estaduais e municipais. Em 1986, em Goiânia, aconteceu a “IV Conferência Brasileira de Educação”, desse debate nascerá a “Carta de Goiânia”, contendo as propostas elaboradas por mais de cinco mil participantes do evento, cujos princípios eram os seguintes: educação escolar como direito de todos, gratuita e laica, em estabelecimentos públicos; ensino fundamental obrigatório, com duração de oito anos; o Estado garantindo à sociedade civil o controle da execução da política educacional (em todos os níveis de governo, por meio de organismos colegiados, constituídos democraticamente); o Estado assegurando formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas

obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino.

Outro movimento ocorrido em 86 contra a ditadura foi o FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O fórum ocorre pelo desenvolvimento das diversas articulações realizadas, cujo objetivo era a elaboração de uma carta magna para o país.

Segundo Gohn (1999) oficialmente o FNDEP foi lançado em Brasília, em 9 de abril de 1987, através da campanha nacional pela escola pública e gratuita. O fórum estava vinculado à primeira fase da Assembléia Nacional Constituinte. Ele mantinha as tradições de defesa da escola pública e gratuita presentes na década de 30, com os pioneiros da educação e, em 50, com a campanha em defesa da escola pública. Por outro lado, esse fórum dos anos 80 surge, inicialmente, para reivindicar um projeto geral para a educação e não apenas específico das escolas.

O fórum surge como um espaço privilegiado de debate para a construção de um projeto de educação, expressando a vontade por parte dos intelectuais brasileiros e de várias entidades educacionais, porém, “manteve-se todo o tempo impulsionado apenas pelas entidades orgânicas; a pressão popular organizada não ocorreu” (GOHN, 1999, p. 82).

O problema na perspectiva das escolas particulares estava no fato de o FNDEP lutar pela preservação da atuação do Estado, no que tange às escolas públicas. O conteúdo dessa luta não será agradável para esse segmento privado,⁶ porque eles seriam os maiores prejudicados, uma vez que a mudança se refletiria na quantidade de recursos públicos para as escolas privadas.

Para garantir a defesa dos seus interesses a AEC cria uma nova personalidade jurídica, isto é, passa a ter a denominação de comunitária fazendo com que defenda na constituinte a não exclusividade das verbas públicas para entidades públicas, proposta que acabou sendo vitoriosa nesse processo constituinte. Conforme Gohn (1999, p. 86) “o FNDEP, enquanto movimento social, tendeu a mobilizar apenas as categorias corporativas, que viram em suas ações uma forma de expressar suas demandas”. O FNDEP não rompeu com a medida que traria transformações para a educação pública. Ele tem maior influência nas etapas iniciais da constituinte, porém, com o avanço do processo constituinte, os interesses privados foram ganhando mais espaço; talvez esse tenha sido um dos motivos para que a luta e os embates

⁶ Faziam parte desse segmento privado: a FENEM – Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (os participantes desse grupo eram favoráveis à privatização e empresariamento da educação), ABESC – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas e AEC – Associação Educação Católica, essas duas associações pertencentes ao setor privado confessional.

dos educadores no processo da constituinte se transferisse a partir de outubro de 1988 para a nova LDB.

É interessante observarmos que a bandeira de luta dos intelectuais e educadores não estava em oposição aos interesses do BIRD no Brasil:

A preocupação com a pobreza fez com que o Banco intensificasse os investimentos no setor social na década de 80. A educação primária passou a ser considerada como a mais adequada para regiões de concentração de pobreza e que apresentassem crescimento populacional acelerado. Esta última questão foi considerada como fator de desestabilização das economias centrais e locais, pela possibilidade de gerar pressões massivas por benefícios sociais e econômicos. Embora, no Brasil, os projetos de educação primária só tenham sido desenvolvidos nos anos 80, os estudos MEC/BIRD para a implantação desta nova política iniciaram-se em 1975 (OLIVEIRA, 2005, p. 52).

Os poucos avanços conquistados em relação à educação na Constituição de 1988, devido à luta dos educadores, reitera o que havíamos expressado através da análise de Vieira (1992, 1997), ou seja, que a política social é a pura expressão das relações entre o Estado e a economia, mostrando a unidade entre o econômico e o social.

A educação primária será um dos investimentos prioritários por parte dos governantes e do BIRD, porque ela fomenta a diminuição do número de filhos e um retorno sobre o capital investido, que atende aos interesses dos financiadores, tendo-se em vista o fato de que o capital internacional pensa no Brasil como um país de economia predominantemente informal, principalmente voltado para a produção de bens e serviços, pouco complexos e de baixo valor agregado (OLIVEIRA, 2003).

Esses eram alguns efeitos da causa principal que vinha ocorrendo no sistema capitalista que, com a globalização, alavancou a mobilidade do capital, e a necessidade de mão-de-obra “melhor” qualificada, isto é, trabalhadores multifuncionais, a redução da participação do Estado na economia e nas políticas sociais são algumas das exigências para o desenvolvimento sustentável:

Para os capitais produtivos (nacionais e transnacionais) interessa, portanto, a mescla entre os equipamentos informacionais e a força de trabalho “qualificada”, “polivalente”, “multifuncional”, apta para operá-los, porém percebendo salários muito inferiores àqueles alcançados pelos trabalhadores das economias avançadas, além de regida por direitos sociais amplamente flexibilizados (ANTUNES, 2006, p. 19).

Antunes (2006) enfoca como os interesses não são neutros e esse fato perpassa a própria luta que estava latente nesse momento na educação, que, na busca da participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários e direção) também encampará os

interesses do capital: trabalho flexível,⁷ salários baixos, funcionários polivalentes, etc.

A luta do FNDEP também englobava a participação da comunidade escolar na gestão educacional. Como destacamos anteriormente, a pressão exercida pelas entidades integrantes do FNDEP acabou sendo insuficiente para a inclusão de todas as propostas na CF/88, ficando de fora a questão da participação da sociedade civil na definição e no acompanhamento da política educacional (AMARAL, 2006).

As contingências acabaram por mudar o rumo de um projeto que previa uma gestão democrática para os sistemas de ensino público e privado, uma gestão que se apresenta no texto constitucional apenas como uma declaração de intenções e que somente será regulamentada com a LDB/96.

3.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996

O movimento por uma gestão escolar “democrática” se desenvolverá durante todo o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que estava em gestação antes da Constituição de 1988. Inicialmente se materializou em alguns documentos: Educação para Todos – Caminhos para a Mudança (MEC, ago. 1985), texto síntese do Dia Nacional de Debate sobre Educação (MEC, nov. 1985) e pelo I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989 (Brasil, jun. 1986). As intenções contidas nesses documentos eram as seguintes: ampliação do acesso e assistência ao aluno carente, qualificação das escolas e dos professores e aumento de verbas para a educação, fazendo com que a gestão escolar tivesse uma administração eficiente e democrática (AMARAL, 2006).

É importante observarmos que esse movimento por uma gestão escolar democrática, na

⁷ Flexibilização pode ser entendida, por exemplo, como:

- liberdade da empresa para despedir parte de seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuam;
- liberdade da empresa para reduzir ou aumentar o horário de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio, quando a produção necessite;
- faculdade da empresa de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho, seja para solucionar negociações salariais, seja para poder participar de uma concorrência internacional;
- possibilidade de a empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.);
- liberdade para destinar parte de sua atividade a empresas externas;
- possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, subcontratado, entre outras figuras emergentes do trabalho atípico, diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa. A flexibilidade definitivamente não é solução para aumentar os índices de ocupação. Ao contrário, é uma imposição à força de trabalho para que sejam aceitos salários reais mais baixos e em piores condições. (VASAPOLLO, 2006, p. 45-46).

década de noventa, mantém algumas propriedades que constituíram a CF/88, mas terá outras propriedades que, na década de 80, ainda não estavam sendo percebidas nitidamente. O movimento por uma gestão escolar democrática que estava sendo discutido desde os anos 80 é um processo muito lento; foram pequenos momentos de democracia, em que essa luta esteve relacionada à descentralização da educação, sendo um de seus eixos a participação. Entretanto, essa luta dos educadores por um novo conceito de Estado e de educação estava em nosso país em descompasso com o contexto internacional, no qual outros encaminhamentos eram atribuídos ao Estado e à educação pelas políticas neoliberais. Órgãos internacionais como FMI, BM, BIRD e outros serão os principais agentes para a aplicação e a ideologização dessas políticas, sendo que em 1995, antes da LDB/96, ocorria a reforma do aparelho estatal brasileiro. Como Oliveira (1999) comenta a respeito dos interesses do BIRD no Brasil, tais interesses não se localizavam apenas no ensino primário, mas também na saúde e, principalmente, na participação do Estado na economia. Logo, as qualidades neoliberais são repassadas, concretamente, para a LDB/96. A LDB/96 detalhará em minúcias os dispositivos legais que haviam sido integrados sinteticamente na CF/88, no que tange à educação. Portanto, não podemos considerar que a CF/88 foi menos neoliberal que a LDB/96, quando a primeira formou o esqueleto neoliberal e a segunda revestiu-o de músculos. A ideologia da gestão democrática da Educação era apenas um apêndice de um objetivo maior, um “Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 51).

Até meados de 1980 o Brasil vivia sob os binômios ditadura e acumulação, arrocho e expansão. É a partir da metade de década de 80, com o fim da ditadura militar e com a “Nova República” de Sarney, que o padrão de acumulação centrado no tripé setor produtivo estatal, capital nacional e capital internacional começará a sofrer algumas alterações, porém o processo em nosso país será mais lento, apesar de já se fazerem sentir os primeiros influxos da nova divisão internacional do trabalho. A singularidade do modo de produção brasileiro passa a ser afetada pela universalidade do sistema global do capital, cujas possibilidades estruturais permitiram que outra particularidade na forma e no conteúdo de nosso modo de produção fosse pouco a pouco acumulando novas propriedades, até chegar a vários de seus traços essenciais (ANTUNES, 2006). Inicialmente, essas novas propriedades não afetaram a essência de nosso modo de produção, principalmente em relação à categoria trabalho, pois implantam-se apenas alguns aspectos como a utilização da informatização produtiva, o sistema *just-in-time*, os programas de qualidade total, a reengenharia industrial e organizacional e, preliminarmente, “os métodos participativos, mecanismos que procuravam o ‘envolvimento’ (na verdade, a adesão e a sujeição) dos trabalhadores com os planos das

empresas” (ANTUNES, 2006, p. 17). Era a passagem do nosso fordismo, ainda dominante, para os primeiros sinais do toyotismo.

As assertivas de Peroni (2003) e Antunes (2006) ficaram evidentes na década de 90, principalmente no período do governo de Fernando Collor de Mello, que aprofundará o modelo clientelista de gestão, como foi observado através da abertura do país aos importados, os conchavos entre partidos, etc.

Retornemos aos anos 80, principalmente ao governo José Sarney (1985-1990), intitulado de “Nova República”, para observarmos como as políticas públicas para a educação em relação à gestão escolar estavam sendo delineadas no viés neoliberal. Isto se materializa nos documentos: Educação para todos – caminhos para a mudança (MEC, ago./1985), texto síntese do Dia Nacional de Debate sobre Educação (MEC, nov./1985) e I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, 1986-1989 (Brasil, jun/1986) (VIEIRA, 2000).

O conteúdo desses documentos possuía as seguintes intenções: ampliação do acesso e assistência ao aluno carente, qualificação das escolas e dos professores e aumento de verbas para a educação, fazendo com que a gestão escolar tivesse uma administração eficiente e democrática. Como falamos anteriormente, na década de 90 essas políticas neoliberais vão ser observadas com a reforma do aparelho estatal brasileiro, em 1995. A reforma do Estado reforça a ideologia democrática com os interesses do mercado, cujo efeito será o discurso de ineficiência do Estado e também a crise da educação. A crise da educação foi diagnosticada no final da década de 80, entretanto, somente na década de 90 passou a integrar a agenda de reformas do governo (OLIVEIRA, 1997).

O governo de Fernando Collor de Mello, na década de 90, é marcado pela abertura do país às importações, mas veremos nesse governo basicamente o aprofundamento do clientelismo, predominante em décadas anteriores. Em relação à educação as diretrizes que estavam sendo encaminhadas na gestão pública se inserem na agenda educacional, entretanto sua efetivação dá-se com o PDRAE, em 1995. O Simpósio “O desafio da escola básica – qualidade e equidade”, realizado em setembro de 1990 pelo Senado Federal, discutiu algumas experiências novas referentes à gestão escolar, vinculada à eficácia no ensino fundamental. O Seminário “Qualidade, eficiência e equidade na educação básica”, realizado em novembro de 1991, promovido pelo IPEA, será mais abrangente; esse foi dividido em quatro eixos: políticas e estratégias governamentais na perspectiva da qualidade, relações entre atores e gestores do sistema educacional, gestão educacional e fontes de financiamento (VIEIRA, 2000). Esses debates trouxeram os princípios de participação e a parceria com empresários, organizações não-governamentais e outros grupos; também resultou na discussão e fixação de

critérios de qualidade para uma “melhor” avaliação dos sistemas educacionais.

[...] ideologia, a multiplicação das parcerias, a importância das negociações com as empresas locais e com as diferentes coletividades locais, são fatores que levam o chefe do estabelecimento a tomar distância da lógica da atividade do ensino – a transmissão de conhecimentos –, e a se tomar por um verdadeiro patrão (LAVAL, 2004, p. 280-281).

O comentário de Laval (2004) se relaciona à gestão educacional quando da discussão da autonomia escolar, cujo destaque centrou-se na elaboração do projeto institucional e pedagógico, tendo como fim a melhoria da qualidade e equidade. Por outro lado, as instâncias centrais estabeleceriam as diretrizes mínimas para a avaliação dos resultados obtidos. Mais uma vez a essência do capitalismo manifestava-se em todo o seu esplendor, isto é, a educação vista como mercadoria necessitará de um princípio de autonomia regulada, em que os imperativos econômicos adentram na escola através da gestão pautada em resultados, sendo um dos instrumentos a avaliação:

Esse vasto movimento de avaliação [...] é inseparável da subordinação crescente da escola aos imperativos econômicos. Ela acompanha a “obrigação de resultados” reconhecida por se impor tanto à escola como a toda organização produtora de serviços. Nisso, ela participa das reformas “centradas na competitividade” visando a fixar e elevar os níveis escolares esperados e, para isso, a normalizar os métodos e conteúdos do ensino (LAVAL, 2004, p. 209).

O pensamento de Laval (2004) e nossas observações em relação à gestão de uma escola estadual – nosso fenômeno material de pesquisa – unem-se ao constatarem que os novos princípios de gerenciamento empresarial são transferidos ao sistema escolar, fato esse em desenvolvimento desde os anos 30. Entretanto, é no contexto dos anos 90 que esses métodos aparecem desvinculados de um sistema maior, isto é, com a pós-modernidade a ideologia da não existência de sistema, da fragmentação das relações sociais reforça “a suposta ‘neutralidade’” (LAVAL, 2004, p. 281-282). Essa suposta neutralidade tende a se encobrir através dos princípios da flexibilidade, da qualidade total, da inovação permanente, da comunicação, o que possibilita que a não existência de um sistema se concretize como algo bastante natural e aceitável.

A intimação para os indivíduos “inovarem” estava prevista no Plano Decenal de Educação elaborado no período do governo de Itamar Franco. O PDE foi um plano bastante discutido, elaborado por um grupo executivo representado pelo MEC, CONSED e UNDIME e um grupo consultivo representado por entidades não-governamentais e governamentais. A

“inovação” apresentada nesse plano apenas reitera o que se delineava em planos anteriores, constituindo a educação como prioridade política da Nação, incluindo sociedade política e sociedade civil. A “novidade” nesse processo é a participação e a mobilização social, uma vez que as entidades governamentais e não-governamentais vinculadas à educação, sindicatos, empresários e o FNDEP participaram de alguma forma desse processo. Infelizmente, nem mesmo esta mobilização conteve a descontinuidade das políticas educacionais.

É no governo de Fernando Henrique Cardoso que a ideologia de mercado toma uma dimensão mais ampla, e que ocorre o surgimento de uma “nova” concepção de gestão da educação brasileira. A causa dessa mudança centra-se na necessidade de fazer com que a educação fosse subordinada ao desenvolvimento econômico do país, sendo que essa necessidade já era encaminhada em décadas anteriores. A “mudança” nessa década de 90 do século XX está relacionada à ofensiva neoliberal, cujo discurso ideológico apresentava a escola como foco da crise educacional. Ao mesmo tempo, a escola é vista como instrumento para solucionar essa crise:

Nos anos 1990, na América Latina, começamos a observar sinais daquilo que, em outros lugares do mundo, já vinha ocorrendo: a ofensiva neoliberal e a sua proposta de globalização da economia. Nas propostas de elaboração curricular, essa tendência materializou-se na forte presença dos organismos internacionais, que passaram a estabelecer a pauta de discussões, substituindo a ‘população usuária da escola’, como era próprio nos anos 80 [...] (PERONI, 2003, p. 103).

É essa ofensiva neoliberal que marcará o início da gestão “democrática” da educação trazendo no seu bojo racionalização, eficácia, atreladas a princípios de autonomia, descentralização e participação. É destes princípios que emergem os conselhos escolares. Mas a autonomia, a descentralização e a participação só serão sustentáveis se elas estiverem aninhadas na consciência e na prática dos educadores, alunos, pais e direção escolar. Além disso, quando os CE avançam no seu trabalho integrado com a comunidade escolar, essa é uma gota de esperança para que se instaure a unidade concreta de teoria e prática. Mas vejamos se tal unidade é possível e tem se concretizado à medida que analisamos um pouco mais o Conselho Escolar.

3.2 A AUTONOMIA NA ESCOLA PÚBLICA

A idéia de autonomia para as escolas públicas foi uma das bandeiras de luta dos educadores progressistas, na década de 70. Mas, nas décadas seguintes, essa questão agregou também o discurso conservador e privatista da educação, porque a autonomia de que trata o dispositivo legal, isto é, a LDB/96, no artigo 15, embora vago, não deixa dúvidas quanto à manutenção dessa ordem, segundo Paro (2001):

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Como expressa Chauí (2000):

A lei é a expressão de um conjunto de ações sociais e políticas que exprimem, num dado momento histórico, a lógica das forças, a lógica do poder e a forma assumida pela luta de classes e a distribuição do poder na divisão social. É isso que a lei exprime. Portanto, embora a lei aspire (e sem isso ela não seria lei) à universalidade, a cada passo a universalidade da lei é a universalidade possível naquele momento, e que se revela praticamente [...] como uma particularidade que impede tudo (CHAUI, 2000, p. 4-5).

Logo, esse fetichismo da lei, como algo bastante flexível que pode ser desfeito e refeito, deixa-nos desarmados em relação à burocracia, fato esse que torna concretas as palavras de Marx (1818-1883) na segunda tese sobre Feuerbach:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica (MARX E ENGELS, 2006b, p. 111-112).

A tese de Marx sobre Feuerbach nos faz observar que a questão da autonomia escolar, seja essa administrativa, pedagógica ou financeira, dá-se não apenas na lei, mas na atividade diária das escolas públicas, por isso apenas a aplicação da autonomia na gestão das escolas públicas não basta para romper o seu isolamento com relação à práxis, tornando-a mesmo uma questão ideal de racionalidade e verdade revelada.

Mas poderíamos pensar: se tivéssemos apenas a burocracia estatal, então estaríamos bem? Segundo Chauí (2000), estamos em uma situação em que uma segunda operação de caráter burocrático se sobrepõe à outra, isto é, em que ocorre a duplicação de uma burocracia estatal convencional com uma burocracia que copia o modelo de administração empresarial. A primeira está em acordo com a lei e a segunda com a eficiência.

Para que a autonomia aconteça na escola pública não basta, apenas, a desconcentração das atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, é necessário que as escolas tenham poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários, com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva (PARO, 2001).

A realização da autonomia dá-se também pelo financiamento da educação. No entanto, a política neoliberal desobriga o Estado e repassa aos usuários essa responsabilidade, passando as escolas a receber dinheiro a partir de 1995, com a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que distribui recursos do salário educação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em função da matrícula informada no ano anterior (PERONI, 2006). Esse fato provoca o gerenciamento e a prestação de contas desses recursos por parte da direção escolar, Conselho Escolar e Circulo de Pais e Mestres.

Segundo Helo (2007, p. 76), “a escola, diante da responsabilidade de gerenciar recursos insuficientes, assumiu também a responsabilidade de buscar alternativas, entre as quais a realização de festas, bingos, rifas, e outros”, vindo a angariar recursos extras para a manutenção dos espaços escolares. A prática do CPM de realizar festas e outras atividades para arrecadar recursos passa agora a ser legítima, uma vez que essa representará a unidade executora da escola, inclusive com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – CNPJ, tendo como finalidade o recebimento e administração de recursos transferidos pelos órgãos públicos, privados e provenientes de promoções de campanhas escolares (HELO, 2007).

De acordo com a pesquisadora, vincula-se a tal prática a busca de parcerias com empresas privadas para a realização de projetos, viabilização de estágios e até para manutenção dos espaços escolares; não se pode deixar de destacar a abertura para a propaganda dessas empresas junto às escolas e a vinculação de propostas pedagógicas completamente voltadas aos interesses dessas (HELO, 2007).

A ideologia presente nas mudanças ocorridas na gestão escolar se materializa em projetos como amigos da escola, cidadão legal, todos pela escola. Projetos esses que seguem “a lógica do capitalismo neoliberal e terceira-via, pois os projetos repassam o serviço para a esfera da solidariedade e do voluntarismo, desresponsabilizando o Estado de sua obrigação” (HELO, 2007, p. 76).

Em relação à autonomia administrativa financeira o Estado centraliza as diretrizes gerais às quais as escolas devem se adaptar, conforme suas peculiaridades. O resultado é que as escolas acabaram responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, vindo com isso a se refletir na autonomia pedagógica. que, segundo Paro (2001):

Não se pode ignorar que a autonomia da escola para decidir sobre o pedagógico encontra seus limites na própria prerrogativa e dever do Estado de legislar sobre o assunto. Como fenômeno social, a educação do indivíduo não é assunto que toca somente a seus interesses individuais, mas ao de toda a sociedade. Por isso, é justo que a escolha do que são os mínimos necessários para a sua formação como cidadão não se restrinja ao âmbito individual ou local, mas seja determinado também no âmbito da organização social mais ampla (PARO 2001, p. 114).

A questão levantada por Paro (2001) é que não se pode eximir do Estado seus deveres para com os cidadãos, como também não se pode deixar para a escola o livre-arbítrio dos métodos escolares, sem uma participação da comunidade.

3.3 O QUE É O CONSELHO ESCOLAR?

Segundo Werle, “Os Conselhos Escolares representam um espaço de autonomia e participação, comprometido com a defesa do ensino público gratuito e da valorização do professor” (2003, p. 48). Um foro de discussão e também um foro de decisão, argumenta Paro (2000). O órgão máximo da escola, segundo a lei 10.576/95 e 9.262/91. Como nos disse uma das mães, representantes do CE, na entrevista que nos concedeu: “Não sei muito bem o que é o CE, porque nunca nos passaram realmente o que é o CE. Também penso que muito pouca gente sabe sobre o que faz o CE”. Por que entender algo, que a princípio, os estudiosos da área da educação e os magistrados já definiram? Ou a que os membros desse Conselho mostram-se desinteressados, à primeira vista?

Grande parte dos gestores escolares nos dirá: o CE não funciona, os pais não participam, os alunos são ausentes e tantos outros argumentos. Tais argumentos ficam bastante visíveis nas palavras da ex-diretora da Escola:⁸

E=6: *Para o Conselho o que vai acabar acontecendo... eu não sei por quanto tempo vai durar o Conselho Escolar se continuar desse jeito. A lei da autonomia, né... a gestão democrática eu não sei até quando vai continuar... Para ser democrática tu tens que ter o*

⁸ Utilizamos para transcrever as entrevistas o seguinte procedimento: letreal Arial 11, para diferenciar das citações, moldura e margem total da página.

apoio total da comunidade, se não tiver comunidade não tem como funcionar. E tu vê que está cada vez mais difícil. Os pais que se dispõem a trabalhar são sempre os mesmos.

Em um nível, essa situação não é algo singular de nossa Escola, porém, no aspecto legal a proposta do CE era algo diferente do que podemos concluir através do depoimento acima. O CE seria “um espaço rico de possibilidades de participação efetiva de toda a comunidade no cotidiano escolar”, conforme Lenzi et al. (1995, p. 24). Essa era a essência da luta dos educadores, por um espaço efetivo de trabalho da comunidade escolar e, também, juntamente com isso a luta por melhores salários e eleição dos diretores. A LDB/96 que deu músculos aos CE, que está ligado com a gestão democrática, não garantiu através de um dispositivo legal próprio, que é a lei 9.262/91, que legislava sobre os CE, “vitamina” suficiente para o CE vir a ser o órgão máximo nas escolas, pois isso fica visível em nossas observações e entrevistas na Escola Rosa Branca. Muito menos ainda seria tal musculatura garantida pelo inciso VI, do artigo 206,⁹ da CF/88, que foi implantado em várias regiões do país.

A criação dos Conselhos Escolares medeia mudanças ocorridas na administração escolar. Em parte, os CE resultaram também da descentralização da educação. Os conselhos escolares e as autonomias financeira, administrativa e pedagógica, considerados em conjunto, constituem a ideologia da gestão democrática. Contudo, o que observamos nos CEs representa apenas uma pequena fração de processos que estavam e estão ocorrendo na totalidade do sistema capitalista. Muitas das características encontradas no CE se apresentam nos conselhos de empresas, cuja finalidade é desenvolver um tipo de participação apenas formal, em que um grupo de pessoas com participação na empresa ou contratados por essa se reúne apenas para assinar documentos já decididos, projetos finalizados ou em andamento; ou para estarem ali presentes, porque o estatuto da empresa assim o exige.

A pressão em favor das escolas, com maior autonomia e participação da comunidade, surgiu na década de 80, com os educadores. Entretanto, a luta dos trabalhadores da educação acabou dando origem a um modelo de gestão escolar que não era o pretendido. Após a Constituição Federal de 1988, os colegiados foram paulatinamente constituídos em quase todos os estados da federação, em geral tomando a forma dos Conselhos Escolares, com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar (pais, professores, alunos e funcionários), ainda que não de forma paritária, porém, o caráter desses conselhos variou de sistema para sistema de ensino. Em alguns estados e municípios, os conselhos têm caráter consultivo; em outros, deliberativo. As atribuições também são variadas

⁹ Esse artigo 206 trata dos princípios que nortearam o ensino público. E o inciso VI se refere à gestão democrática.

e amplas, e as possibilidades vão da normatização da unidade através do planejamento e organização da escola, passando pela deliberação da aplicação de recursos e sua fiscalização, além do gerenciamento de recursos humanos, como sendo uma instância recursal, e também a promoção de processos participativos, além de outras funções que o mesmo encampe.

As atribuições do CE que os dispositivos legais expressam foram criadas por uma série de encaminhamentos dos educadores nos anos 80, isso segundo o movimento para a democratização da gestão escolar, movimento esse que criou atribuições ao CE, que dependiam das diretrizes do sistema de ensino e das definições das comunidades local e escolar.

O regimento do CE será a referência legal básica para o funcionamento da unidade escolar e no tocante às principais atribuições do CE está a criação de mecanismos de participação da comunidade escolar. Todavia, o CE possui outras propriedades para as quais se delega essas atribuições, como os pais, alunos, professores, funcionários da escola, e o diretor ou vice-diretor, no caso da ausência do primeiro, sendo o diretor membro nato no CE. O regimento do CE é uma das qualidades que orientam os membros do CE, expressando as funções que esse Conselho terá, suas atribuições, sua estrutura, como funcionará o CE, as atribuições de seus membros, como são eleitos os membros que compõem o CE, como funciona todo o processo de eleição desses membros, como se administram as atividades que são realizadas nesse espaço e a escola na qual está inserido esse CE. Os CEs, segundo a lei 10.576/95, alterada pela lei 11.695/01, têm 12 atribuições, a saber:

- I – elaborar seu próprio regimento;
- II – criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola;¹⁰
- III – adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola;
- IV – aprovar o plano de aplicação financeira da escola;
- V – apreciar a prestação de contas do Diretor;
- VI – divulgar, trimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados;
- VII – coordenar, em conjunto com a direção da escola o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- VIII – convocar assembléias gerais dos segmentos da comunidade escolar;

¹⁰ Atualmente, o Plano Integrado da Escola é análogo ao Projeto Político Pedagógico.

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

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

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

XII – analisar e apreciar as questões de interesse das escolas a ele encaminhadas.

Uma outra atribuição ao CE foi acrescentada, com a lei 11.965/01, que alterou a lei 10.576/95:

XIII – apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar.

Analisaremos essas atribuições em um capítulo mais adiante. Retomando a nossa análise: o que é o Conselho Escolar? Constitui objetivo do CE a construção de relações sociais consistentes e preparadas para participar, ativamente, da escola. Não uma participação vinculada a um trabalho voluntário, mas um trabalho enquanto prática social, que reflete o processo social de alteração da transformação da realidade objetiva, da natureza e da sociedade, pelos homens, classes e indivíduos. Especialmente, para Marx (2004a), é a atividade objetiva dos homens socialmente unidos para a transformação do seu mundo, ambiente natural e social, pois a transformação do mundo material dá-se com o trabalho dos homens, que empregam uma força prática. É atuando com todos os seus meios, com os seus órgãos naturais e instrumentos artificiais, como máquinas, sistemas automáticos, tecnologia de ponta, entre outros, que os homens atuam sobre as coisas e fenômenos naturais, transformando-os e se transformando a si próprios.

Por isso mesmo, vale a pena reiterar o óbvio, uma vez que o óbvio é relativo à unidade entre a prática individual e a prática social, as quais estão intimamente relacionadas:

A prática individual pode realizar-se e desenvolver-se com êxito unicamente sobre a base da prática histórico-social, acumulada pela humanidade ao longo dos séculos; por outro, a prática social se desenvolve e enriquece através da atividade prática e teórica dos diferentes indivíduos (científicos, dirigentes sociais e políticos, operário de empresa etc.) e coletividades (TRIVIÑOS, 1987, p. 64).

A importância da conjugação prática individual/social, associada com o CE, pode-se entender melhor, inclusive, como possibilidade concreta, de prática enquanto critério de

verdade, através de uma imersão na história da formação dos conselhos nos diversos períodos históricos e modos de produção.

3.4 A ORIGEM DOS CONSELHOS

A conceituação do termo Conselho passa por diferentes formas, dependendo do contexto econômico e social em que esse órgão será implantado dentro do modo de produção capitalista. No sistema capitalista, o conselho pode ser entendido como um dos órgãos deliberativos de uma organização, que é responsável por traçar as metas e diretrizes da entidade a fim de que sejam alcançadas as finalidades para as quais ela foi criada e que estão previstas no regimento. Tem como função, também, a aprovação do orçamento e das contas da entidade, podendo receber a denominação de Conselho Curador, Superior ou Deliberativo. Mas se analisarmos a etimologia desse termo, veremos que:

etimologicamente, o termo “conselho” vem do latim *consilium*. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém, quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido. 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 (CURY, 2000, p. 47).

Entretanto, para entendermos como os conselhos funcionam nos espaços onde são criados, necessitamos ir além da sua definição e analisar o funcionamento do mesmo dentro do modo de produção capitalista, mas para isso precisamos, primeiramente, ir até a origem dos conselhos no desenvolvimento dos diversos modos de produção.

A origem e a natureza dos conselhos é bastante diversificada. Tal origem se perde no tempo e se confunde com a história da política e participação dos cidadãos na sociedade. Segundo Ponce (2005), Marx¹¹ nos fala da existência de um comunismo tribal como origem pré-histórica de todos os povos conhecidos:

Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que

¹¹ Engels: Em *Origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1884) desenvolveu, a partir das copiosas notas de Marx sobre *Ancient Society*, bem como a partir do próprio texto de Lewis Henry Morgan, uma análise do comunismo primitivo e dos processos que levaram a sua transformação (BOTTOMORE, 2001, p.74).

ajustaram as suas vidas às resoluções de um Conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres (PONCE, 2005, p. 17, grifo nosso).

A sociedade primitiva tornou possível que “todos” estivessem em pé de igualdade, isso se refletia na totalidade dos bens, estando eles disponíveis a todos, inclusive, a educação, desenvolvendo-se como uma função espontânea da sociedade em conjunto:

Os textos atuais de antropologia observam em geral que, nas sociedades igualitárias, os direitos aos recursos eram comuns; a propriedade limitava-se a objetos estritamente pessoais; o *status* porventura existente não era herdado, mas correspondia diretamente à sabedoria, à capacidade e à generosidade comprovadas; os dirigentes eram apenas “primeiros entre iguais” num processo de tomada de decisões essencialmente coletivo (BOTTOMORE, 2001, p. 74).

Por outro lado, a sociedade asteca, no México, presenciava algo bastante diferente. Uma forma de analisarmos isso é observarmos o quanto essa sociedade foi estratificada: do topo da pirâmide saíam os burocratas para o sistema, e de suas fileiras se formava o Conselho do Imperador.

Cabe destacar que muito do que sabemos desse período da história nos foi transmitido por viajantes, originários de países mais “desenvolvidos”, que ao visitarem essas tribos primitivas, e observando os contrastes entre essas civilizações e as suas próprias, deixam-nos documentos relatando o que viram. Também as lendas e as tradições dessas sociedades que se conservaram até o período da escrita nos ajudam a fazer uma idéia aproximada dessas civilizações. Para Beer (2006) o curso regular da evolução dos povos acabou por obrigar-nos a generalizar – criando uma teoria. Concluímos então que, a grande maioria dos povos, nos tempos primitivos, vivia na base da igualdade, organizados em tribos, sem conhecer nenhuma forma de propriedade privada.

Voltemos agora a nossa análise sobre a origem do CE. A existência de registros históricos, há quase três milênios, no povo hebreu, nos clãs visigodos e nas cidades-Estado do mundo greco-romano, prova-nos a existência de conselhos com formas primitivas e originais de gestão dos grupos sociais. A participação, no mundo greco-romano, não era universal, pois ficavam excluídos da mesma as mulheres, os estrangeiros e os escravos. Contudo, será nas sociedades orientais e não-gregas que o despotismo irá se tornar preponderante, pois nelas o poder e o governo eram exercidos como autoridade absoluta da vontade pessoal e arbitrária de um só homem, o chefe, ou de um grupo de homens, os chefes, que detinham o poder militar, religioso e econômico e decidiam sobre tudo, sem consultar nem justificar suas decisões a ninguém (CHAUI, 2001).

Poderíamos encontrar nas cidades-Estado uma confirmação desse espaço de poder, de decisão coletiva, articulada em instâncias cujas origens se perderam em tempos remotos, como: os conselhos de anciãos (como o senado romano ou a *gerousia* espartana) ou simplesmente de “cidadãos” (como a *boulé*¹² ateniense), assembleias com atribuições e amplitudes variadas, magistraturas e, posteriormente, tribunais. No entanto, havia diferenças na forma de os cidadãos exercerem seu direito de participação, por exemplo em Atenas, todos os naturais da *demos* tinham direito de participar diretamente do governo da cidade, da *polis*.¹³ Ali a democracia era direta e não por eleição dos representantes, assim garantia a todos a participação no governo. Conseqüentemente, esses tinham o direito de exprimir, discutir e defender, publicamente, suas opiniões sobre as decisões que a cidade deveria tomar. A possibilidade de participar das decisões torna-se real, com o surgimento do cidadão. Por outro lado, em Roma a participação dava-se de forma indireta. Os não-proprietários ou os pobres que constituíam a plebe elegiam um representante, que era o tribuno da plebe, sendo esse o defensor das garantias e dos interesses de seus eleitores junto aos interesses e privilégios dos que participavam diretamente do poder, os patrícios (CHAUI, 2001). Essas qualidades do direito romano perpassam vários eventos históricos e darão origem ao direito que conhecemos hoje, inclusive nas características presentes nos diversos dispositivos legais, que tratam sobre os conselhos escolares e a gestão “democrática” das escolas estaduais do RS.

Todavia, a organização política das cidades-Estado era baseada no domínio da nobreza hereditária sobre o restante da população. O Conselho de anciãos e a assembleia de cidadãos eram formados pelos grandes proprietários de terras, isto é, pela aristocracia da época. Os pequenos proprietários rurais, os comerciantes, os artesãos, os armadores, os estrangeiros e os escravos não possuíam qualquer atuação nos negócios políticos.

Esse espírito, em forma de organização representativa, do poder político na cidade-Estado encontra-se na Comuna Italiana, instituída a partir do século X:

As comunas italianas, inicialmente, foram constituídas da união dos dinastas com os burgueses, a comuna era feudal, com caráter aristocrático ou consular, o que permitia a tomada de decisões por meio de assembleias de todos os membros dessas classes. Mas a Comuna era governada pelo colégio consular, grupo que governava também como assembleia e era constituído por tantos membros quantos fossem os núcleos emergentes da *communitas*¹⁴ (BOBBIO, 1992, p. 195).

¹² *Boulé* e *Gerousia* – assembleias de cidadãos, com atribuições e organização definidas (GUARINELLO, 2003, p. 33).

¹³ Em Atenas a *polis* foi subdividida em unidades sociopolíticas denominadas *demos*; em Roma, em *Tribus* (CHAUI, 2004, p. 351).

¹⁴ Termo latino que indica a comunidade ou a sociedade local (BOBBIO, 1992, p.195).

O desenvolvimento da comuna gerou a integração de outras categorias, como a comuna popular que, adotando a democracia representativa e não mais direta como na comuna tradicional, criou

um consilium geral do povo, análogo ao grande Conselho geral da Comuna, similar ao Conselho restrito da mesma, e era dirigido por um capitaneus populi designado e eleito segundo critérios afins aos adotados pela comuna feudal e alto-burguesa na escolha do próprio potestade¹⁵ (BOBBIO, 1992, p. 197-198).

A queda do feudalismo foi a medida para que essas comunas italianas acelerassem seu desenvolvimento, fato que alterou a economia italiana, vindo a aparecer, a burguesia. A burguesia, todavia, já se encontrava no cerne dessa sociedade, seu surgimento não foi um acontecimento casual.

Em 1871, a gestão da comunidade local passa por transformações, pois ela será representada nesse momento por um Conselho constituído através da representação da vontade popular, e encontraremos sua expressão revolucionária na Comuna de Paris. Embora com duração de apenas dois meses, a Comuna constitui-se como a mais marcante experiência de autogestão de uma comunidade urbana, perpetuando-se como símbolo de participação popular e de poder extremamente democrático.

Um terço dos membros eleitos da Comuna eram trabalhadores manuais, sendo grande parte desses pertencentes à Primeira Internacional [...] cujos membros desse governo foram escolhidos pelo povo parisiense, logo que o Comitê Central da Guarda Nacional de Paris assumiu o Estado (BOTTOMORE, 2001, p. 70).

A Comuna de Paris foi um dos movimentos mais democráticos do século passado, e encaminhou, mesmo que temporariamente, um governo do povo e para o povo. Entretanto, não podemos conferir à Comuna uma conotação dogmática ou revolucionária:

Longe de ser vista como um modelo dogmático, ou como uma fórmula para governos revolucionários do futuro, a Comuna de Paris foi, para Marx, uma “forma política totalmente expansiva, ao passo que todas as formas anteriores de governo haviam sido enfaticamente repressivas” (ibidem, p. 70).

O poder popular democrático da Comuna de Paris foi o estopim para os movimentos sociais que viriam alguns anos depois, como os conselhos de trabalhadores (os soviets). É um outro momento de participação popular, que se dá não mais como forma de gestão de

¹⁵ O *potestade*, dotado de poder. Era o presidente do conselho, que exercia as funções de chefe da comuna, capitão do povo. (BOBBIO, 1992, p. 197).

comunidade local, mas de grupos sociais em seus ambientes de trabalho. O primeiro soviete foi criado em São Petersburgo, em 1905, e organizou as massas trabalhadoras, norteou greves e manifestações políticas, armou os trabalhadores, pois suas bases estavam centradas na classe operária das fábricas e seu poder estava no fato de ser um governo de trabalhadores. Segundo Trotski, o soviete era uma “democracia autêntica”: já que não tinha câmara alta e câmara baixa como a maioria das democracias ocidentais, prescindia da burocracia profissional e, nele, os eleitores tinham o direito de destituir seus representantes a qualquer momento. Mas é em 1917 que os sovietes adquirem bases mais amplas; segundo Lênin, os sovietes eram um novo aparelho de Estado, constituíam uma força armada de trabalhadores e de camponeses, da qual a burguesia estava excluída, e os eleitores eram o povo trabalhador e explorado (BOTTOMORE, 2001).

Por outro lado, a ala direita, em 1918, representada por Cohen e Ebert, na Alemanha, considerava os conselhos como organizações transitórias que dariam passagem às instituições parlamentares tão logo essas fossem firmadas. Outras experiências de conselhos de fábrica surgiram nesse período na Alemanha de Rosa de Luxemburgo (1918 até 1923), em que ocorre uma proposta de derrubada do capitalismo e remodelação da vida social com base nos conselhos de operários e de soldados. No entanto, a proposta de derrubada do capitalismo e remodelação da vida social não atinge seus objetivos na Espanha (1934-1937), na Hungria (1950) e na Polônia (1969-1970).

Mas tomemos cuidado, porque os conselhos de fábrica não são neutros, e muito menos estão em defesa dos trabalhadores. Eles tinham uma proposta contrária aos ideais dos conselhos de trabalhadores. Os conselhos de fábrica serviam para aprimorar o capitalismo, pois se ocupavam da administração econômica das fábricas. Eram vistos como um instrumento de concretização da “democracia industrial”. O Conselho de fábrica estava e está relacionado com as partes do tripé: Estado, capital e trabalho. O patrão desaparecia, entretanto surgia um “super” patrão, que era o Conselho Administrativo, o qual teria a direção administrativa e técnica da fábrica.

Já os conselhos populares exerciam a democracia direta e/ou representativa como estratégia para resolver as tensões e conflitos resultantes dos diferentes interesses, ao contrário dos conselhos de notáveis das cortes. Os conselhos populares eram a voz das classes que constituíam as comunidades locais, seja nas cidades-Estado greco-romanas, nas comunas italianas e na Comuna de Paris, ou no Conselho de operários da era industrial.

O sentido dado aos conselhos, atualmente, tem sua compreensão carregada de todas essas mudanças ao longo da história. Os conselhos, como vimos, situaram-se em vários

momentos entre o Estado e a sociedade, normalmente em defesa das elites, mas também houve acontecimentos que buscaram a co-gestão, constituindo-se como canais de participação popular. Essas características também estão presentes no desenvolvimento dos conselhos no Brasil, principalmente, do Conselho Escolar.

O desenvolvimento histórico dos conselhos não pode estar isolado dos movimentos sociais, da participação do proletariado, através das várias tentativas de organização política operária, que tenta romper com o sistema, com as divisões do capitalismo entre o econômico e o político. Organização presente na criação dos partidos políticos operários de massa, na Alemanha, na Primeira e na Segunda Internacional, na revolução bolchevique de 1917, nos mostra as tentativas de romper com a hegemonia do capitalismo, porém tais lutas foram e mantêm-se setoriais e locais, ou, na maioria das vezes, acabam transformando instrumentos de luta em mediações para fortalecer ou obscurecer a luta de classes, como os conselhos, a participação, a autonomia e a própria democracia.

Essas mediações encontram-se ligadas e relacionadas, atualmente, com o próprio entendimento do que seja democracia dentro do capitalismo, sistema que garante que “as relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal” (WOOD, 2003, p. 184).

Por isso, o que se apresenta hoje como democracia, nada mais é do que a separação formal entre o político e o econômico, quando o primeiro foi substituído pela coação econômica, exercida não pelo capitalista apenas, mas pelo mercado (WOOD, 2003). Logo, os princípios que deveriam ser utilizados como ferramentas efetivas para a luta de classe acabam reforçando o capitalismo, sendo um deles a autonomia, que é vista como possibilidade de escolha, juntamente com a participação que, no momento atual, apresenta-se como estar consumindo, estar dentro do mercado, pois esse é percebido “como uma esfera de liberdade, de escolha, até mesmo por aqueles que sentem necessidade de regulá-lo” (WOOD, 2003, p. 201).

Os princípios do mercado como grande sustentáculo da democracia perpassam o “modelo democrático formulado por Schumpeter (1883-1950) e seus epígonos,¹⁶ a partir do momento em que o critério da democracia passa a ser dado pela relação entre o Estado, como sócio e interventor econômico, e a economia oligopólica” (CHAUI, 1993, p. 138). Um dos traços desse sistema é o modelo político basear-se no mercado econômico fundado no

¹⁶ Epígonos: 1. Aquele que pertence à geração seguinte. 2. Discípulo de um grande mestre nas ciências, letras ou artes, sem força criadora própria. *adj* Relativo ou pertencente a um epígono; imitativo. *Antôn*: *prógono* (Disponível em: <http://dic.busca.uol.com.br/result.html?q=ep%EDgono&group=0&t=10>. Acesso em: 12 nov. 2007).

pressuposto da soberania do consumidor e da demanda que, na qualidade de maximizador racional de ganhos, faz com que o sistema político produza distribuição ótima de bens políticos. Esse modelo se apóia na ilusão da soberania do consumidor quando, em uma economia oligopólica, o mercado produz e controla as demandas (CHAUÍ, 1993). O modelo de Schumpeter (1883-1950) se relaciona com outro tipo de democracia liberal, que é o modelo de McPherson, que o pensador designa como democracia participativa, a qual apresenta um conjunto de precondições, como:¹⁷

a) mudança da consciência popular, que passa a ver-se não mais como consumidora, mas como agente e executor que desfruta de suas próprias decisões. Trata-se do sentimento de comunidade;

b) grande diminuição da atual desigualdade social e econômica, na medida em que a desigualdade é o motor da coesão da ordem capitalista, pois impede a participação político-partidária e é sustentáculo da ordem vigente;

c) estimular procedimentos pelos quais se viabilizem as propostas de Marx (ditadura do proletariado) e de Stuart Hall (alargamento das franquias e aumento da participação) em uma democracia participativa. Tais procedimentos seriam: associações de bairro e de vizinhança, lutas pela melhoria da qualidade de vida (poluição, transportes, comunicações, escolas, saneamento), pela liberdade de expressão, pelos direitos das minorias (sexuais, raciais, coloniais), pela co-gestão das empresas pelos trabalhadores.

d) enfatizar o peso do ônus social trazido pelo crescimento do capitalismo, as dúvidas quanto às capacidades do capitalismo financeiro para satisfazer necessidades aumentadas pela desigualdade, a consciência dos prejuízos causados pela apatia política.

Mesmo McPherson, atenuando a concepção liberal de democracia, uma vez que leva em consideração a literatura marxista, ainda mantém a democracia estritamente como um sistema político, que “se manifesta apenas no processo eleitoral, na mobilidade do poder e, sobretudo, em seu caráter representativo” (CHAUÍ, 1993, p. 141).

A separação do econômico e do político acaba obscurecendo a luta de classes. Porém, isso não é um processo que ocorra devido à coação dos indivíduos, porque:

embora a força de coação da esfera política seja necessária para manter a propriedade privada e o poder de apropriação, a necessidade econômica oferece a compulsão imediata que força o trabalhador a transferir sua mais-valia para o capitalista a fim de ter acesso aos meios de produção (WOOD, 2003, p. 34-35).

¹⁷ Ver Chauí (1993, p. 140-141).

Esses fenômenos, porém, não são tão lineares, isso faz com que alguns eventos possibilitem avanços para os trabalhadores. É isso que observamos no período de conquista do poder político pela burguesia, na França e Inglaterra, “que será o marco para que a luta de classes assuma formas mais definidas e ameaçadoras” (MARX, 2004a, p. 23-24). Uma dessas formas é a luta dos trabalhadores pela regulamentação da jornada de trabalho, que se apresentará, na história da produção capitalista, como a luta pela limitação da jornada de trabalho, um embate que se trava entre a classe capitalista e a classe trabalhadora. Exemplo disso é a greve dos trabalhadores da construção em Londres, em 1860/61, pela redução do dia de trabalho em nove horas (MARX, 2004a). Outro fato é a reclamação feita pelos empregados das padarias inglesas contra o trabalho em excesso. A reclamação assumiu tal força que “revolveu não o coração, mas o estômago do povo” (MARX, 2004a, p. 289-290). Estômago que para ser alimentado de pão necessitava de dezoito horas de trabalho dos padeiros. O excesso de trabalho foi submetido à fiscalização dos inspetores do Estado e a proibição do trabalho noturno aos menores de dezoito anos.

Na Escócia a luta dos trabalhadores agrícolas é também pela redução da jornada de trabalho de treze e catorze horas. Os trabalhadores escoceses labutavam, por umas poucas patacas, inclusive no domingo, considerado dia “santo”. Não serão somente os trabalhadores agrícolas e os padeiros que lutam contra a desumanização da sua força de trabalho, juntamente com eles encontramos os ferroviários, as modistas, os ferreiros, os tecelões, enfim “a classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 2003).

Entretanto, a luta pela redução da jornada de trabalho foi árdua desde sua elaboração. O reconhecimento oficial e a proclamação pelo Estado tiveram um efeito imediato concreto com o estabelecimento do horário do homem adulto semelhante ao das mulheres, crianças e adolescentes. Chegar a um denominador comum era fundamental, porque todos esses indivíduos eram e são fundamentais para o processo produtivo e, principalmente, para a extração de mais-valia. Constatamos que essa luta do proletário para reduzir sua jornada de trabalho, para o trabalhador recuperar uma enésima parcela de sua força de trabalho subsumida pela máquina, “é o resultado de uma luta multissecular entre o capitalista e o trabalhador” (MARX, 2004a, p. 312-313). O tempo que o Estado levou para outorgar a redução da carga horária de 12 horas em todos os ramos industriais submetidos à legislação fabril abrangeu o período de 1844 a 1847.

Mas não nos preocupemos com a sorte dos capitalistas, porque essa não sofreu nenhum abalo, pelo contrário. Eles, para compensarem suas perdas com a redução da jornada de trabalho e, conseqüentemente, a redução de seus lucros pela diminuição de extração de mais-

valia, tiveram vários ganhos, como isenções fiscais e revogação de leis, por exemplo, a lei sobre os cereais. O Estado não poderia prejudicar um co-irmão e uma forma de manter o lucro da classe burguesa industrial foi garantir a ela algumas benesses. Para o capital, porém, qualquer vantagem nunca é o bastante, principalmente em se tratando de questões de trabalho e lucro. Logo, os capitalistas, não satisfeitos com a redução da jornada de trabalho do proletariado, ainda reduziram salários, demitiram trabalhadores, reduziram os intervalos de descanso dos trabalhadores e criaram o sistema de turnos, que se alastrou por vários países, não sendo apenas uma característica das indústrias inglesas.

A luta dos trabalhadores acabava saindo de um ponto para outro, sem mudar sua essência, que é a exploração do trabalho por parte do capital, fato esse observado ao longo da história. Depois de ter conseguido uma mísera redução da jornada de trabalho, os trabalhadores agora têm diante de si o real problema, também material: seu salário, que nunca lhes pertenceu, porque no ciclo de produção somente chega ao trabalhador, momentaneamente, 5% do salário pago pelo capitalista, o restante, os outros 95% vão para a remuneração do capital investido pelo capitalista. Entretanto, esse percentual pago ao trabalhador novamente retorna para o bolso do capitalista, através da venda de mercadorias aos seus trabalhadores e ainda das vantagens adquiridas via Estado. Por isso, a relação entre o trabalhador e o capitalista encobre a verdadeira forma e conteúdo do processo produtivo:

A relação de troca entre capitalista e trabalhador não passa de uma simples aparência que faz parte do processo de circulação, mera forma, alheia ao verdadeiro conteúdo, e que apenas o mistifica. A forma é a contínua compra e venda da força de trabalho. O conteúdo é o capitalista trocar sempre por quantidade maior de trabalho vivo uma parte do trabalho alheio já materializado, do qual se apropria ininterruptamente, sem dar a contrapartida de um equivalente (MARX, 1998, p. 681).

Por isso, falarmos em salários justos, em conquistas salariais é uma falácia quando nos referimos à grande maioria dos trabalhadores, que fazem parte da base da pirâmide social. Um dos fatores que provocou o crescimento da desumanização do trabalho vivo transformado em mercadoria, nas últimas décadas, foi a estruturação das jornadas de trabalho, tanto horizontal como verticalmente (que já comentamos anteriormente), conforme as exigências da auto-reprodução ampliada do capital (MÉSZÁROS, 2006b). Um outro efeito do crescimento da acumulação capitalista, principalmente nas últimas décadas, é a diminuição da remuneração paga aos trabalhadores, que nos últimos anos não chega a recompor as perdas salariais, seja no âmbito dos trabalhadores da indústria, do comércio, do setor de serviços ou dos funcionários públicos, principalmente os professores.

Talvez o leitor se pergunte: mas o que tem a ver a luta pela jornada de trabalho e aumento de salários com os conselhos? Buscamos mostrar através desses diversos eventos históricos como as lutas dos trabalhadores, que basicamente se centraram na luta pela sobrevivência, seja pela criação dos sindicatos, dos conselhos, das associações, enfim, de vários meios de resistência ao sistema capitalista, não romperam ainda hoje com a hegemonia do capital. Tal luta, inclusive, encontra-se materializada nas palavras de nossos entrevistados que fazem parte do CE, da Escola Rosa Branca, localizada no centro da cidade de Porto Alegre/RS. Pois tais instrumentos de lutas foram armas imediatas que os trabalhadores utilizaram, e ainda utilizam, para amenizar os efeitos de tal sistema; mas não podemos ser ingênuos e não observarmos que esses mesmos instrumentos são, na maioria das vezes, uma mediação para o capital manter sua hegemonia. O CE não está imune a isso, pois do ponto de vista histórico esse era um dos princípios da ação dos educadores, através do fórum de defesa da escola, que tentava conceber um sistema de educação de caráter nacional, “democrático” em todos os níveis de ensino; entretanto, a Constituição de 1988 não conseguiu alcançar essas qualidades, vindo a repassar esses objetivos para a LDB/96 e para o Plano Nacional de Educação, para que materializassem tais qualidades na gestão das escolas públicas, com reflexos, conseqüentemente, na participação da comunidade escolar.

3.5 OS CONSELHOS NO BRASIL

A história brasileira se estabeleceu sob o imaginário das cortes européias, que no regime monárquico concebia o Estado pertencente ao rei. Mesmo a passagem do Brasil imperial para o Brasil republicano manteve a gestão da coisa pública vinculada a uma concepção patrimonialista¹⁸ de Estado, apresentando-se bastante frágil, administrativamente, para criar estratégias que rompessem com essa forma. Se analisarmos, dialeticamente, constataremos que tal fato era a concretização da passagem de uma qualidade para outra, que mantém no novo fenômeno algumas propriedades anteriores. Essa qualidade, presente na gestão da coisa pública, que situava o Estado como pertencente à autoridade, institui uma burocracia centrada na obediência, o que levará à adoção de conselhos constituídos pelos notáveis, isto é, pessoas dotadas de saber erudito, os ditos letrados. Logo, são os representantes do capital que

¹⁸ O Estado Patrimonial é o estado cujo patrimônio pertence a um monarca, ou a um marquês, ou a um conde, ou a um barão, etc. O senhor é dono do território como de tudo o que nele se encontra: homens e bens (MEC, 2004).

participam desses conselhos, ficando o proletariado excluído do Conselho dos notáveis.

A estrutura do poder moderador instalada nesse período dará origem a um modelo *sui generis* de dominação do Estado brasileiro no qual os diversos grupos dominantes disputam prestígio junto ao imperador e poder junto ao estamento¹⁹ burocrático patrimonial. Tal estrutura política impediu que o proletariado participasse das decisões e outorgou à burguesia tupiniquim o direito à participação e à tomada de decisão; acontecimento esse que manteve o modelo conservador de representação e a supremacia da burguesia em relação à maioria do povo. Confirmando o que já se mostrava concretamente, que os conselhos estavam a serviço dos governantes.

Até a década de oitenta teremos, em nosso país, o predomínio dos conselhos de notáveis, cujo critério de escolha era o notório saber de caráter governamental, tanto no âmbito estadual, como no nacional. Esse critério era princípio fundamental para as áreas da educação, da saúde, da cultura e da assistência social. Os conselhos tinham como atribuições o assessoramento do governo na formulação de políticas públicas. Eram de caráter técnico especializado e atuavam, especialmente, nas questões da normatização e credenciamento desses sistemas (educação, saúde, cultura e assistência social).

O desenvolvimento dos conselhos no Brasil era algo que estava embrionário, isto é, encontrava-se no crescimento da organização dos trabalhadores e na reforma agrária, sendo que a primeira poderia levar à liquidação da alta exploração, propiciada pelo custo rebaixado da força de trabalho e a segunda poderia liquidar tanto com a fonte fornecedora de exército de reserva das cidades quanto o poder patrimonialista. Mas no caso brasileiro, como veremos ao longo da história, a burguesia nacional sempre voltou as costas para o proletariado e, nesse período, antes do golpe de 64, prefere renunciar ao projeto nacional e se aliar com o capital internacional. Ela decididamente optará por integrar o país à Globalização. Foi a negação do que Marx (2004b) nos fala em sua obra *O dezoito brumário de Louis Bonaparte*, isto é, que a pequena burguesia se uniu com o proletariado, dando origem à social-democracia. A fusão dessas classes substitui as reivindicações sociais do proletariado por uma fachada democrática, porém esse espírito democrático não elimina o velho par dialético que sustenta a

¹⁹ Os estamentos não fazem mediação apenas entre o povo e o governo. [...] Eles fazem a mediação: 1) transigindo com o “interesse do Estado”, 2) sendo eles mesmos o “isolamento político” desses interesses particulares; esse *isolamento como ato político*, já que, por meio dos estamentos, esses “interesses isolados” alcançam o grau de interesse “universal”. [...] Eles fazem a mediação contra o “isolamento” dos interesses particulares, pois expressam esse isolamento como ato *político*. Eles *fazem a mediação* contra o isolamento do poder soberano como um extremo, em parte porque eles se tornam uma parte do poder soberano, em parte porque eles fazem do poder governamental um *extremo*. Nos “estamentos” convergem todas as contradições da moderna organização do Estado. Eles são os “mediadores” em todos os sentidos, porque são “termos médios” em todos os sentidos (MARX, 2005b, p. 85-86).

acumulação burguesa: o capital e o trabalho assalariado:

O caráter peculiar da social-democracia resume-se no fato de exigir instituições democrático-republicanas como meio não de acabar com dois extremos, capital e trabalho assalariado, mas de enfraquecer seu antagonismo e transformá-lo em harmonia. Por mais diferentes que sejam as medidas propostas para alcançar esse objetivo, por mais que sejam enfeitadas com concepções mais ou menos revolucionárias, o conteúdo permanece o mesmo. Este conteúdo é a transformação da sociedade por um processo democrático, porém uma transformação dentro dos limites da pequena burguesia (MARX, 2004b, p. 56).

Para Marx (2004b) a pequena burguesia não visava por princípio um interesse de classe egoísta, diferente da burguesia brasileira, que, como referimos anteriormente, não fez, ao longo de sua história, alianças com o proletariado. Exemplo é o golpe de Estado de 1964, momento em que a burguesia brasileira, mesmo enfraquecida, não buscou fazer aliança com as classes subordinadas:

Ao contrário, esta voltou as costas à aliança com as classes subordinadas, ela mesma já bastante enfraquecida pela invasão de seu reduto de poder de classe pela crescente internacionalização da propriedade industrial e o golpe de Estado de 1964, derrotou qualquer possibilidade de tal aliança se efetivar (OLIVEIRA, 2003, p.132).

A afirmação de Oliveira (2003) em relação à internacionalização da propriedade industrial e o golpe de 64, fica evidenciada no resultado da política de desenvolvimento industrial, cujo caráter foi fortemente antipopular. Quase três décadas depois, mais precisamente em meados dos anos 90, a América Latina vivera sua pior crise econômica e social. A economia dos países latinos revelou enorme fragilidade externa; a inserção internacional desses países teve uma característica contrária às demais nações desenvolvidas. Os países latinos são inseridos no mercado internacional, porém, foram rebaixados econômica e politicamente. É nesse período, contudo, que os ventos democráticos novamente sopraram um pouco abaixo do Trópico de Câncer. Sader (2003) atribui a esses ventos duas respostas: a primeira, o espírito democrático, nesse momento, seria o responsável, total ou parcial, pela crise desses regimes. Tal fato é observado com o neoliberalismo como política econômica e ideológica que se torna uma expressão aparentemente indissociável dos regimes democrático-liberais.

A segunda é considerar que esses regimes não correspondem a democracias reais. Concordamos com a segunda resposta do autor, ao observarmos que há um esgotamento da democracia do Estado burguês, que motiva a participação popular unicamente para os períodos eleitorais. A participação restrita acaba tendo características particulares nos diversos

segmentos do modo de produção capitalista, incluindo a educação; exemplo disso é o CE de uma escola estadual de ensino fundamental – Escola Rosa Branca – localizada na cidade de Porto Alegre/RS. Nas próprias relações de trabalho constata-se a centralização das decisões; há a dificuldade de tornar a participação algo concreto, pois, por um lado, os pais não participam e, por outro lado, os membros da Escola que participam do CE não mostram interesse de que pais e alunos participem, isto é, no discurso a Escola fala da falta de participação dos diversos segmentos do CE, mas, na prática, observa-se a falta de interesse da Escola em fazer da participação da comunidade escolar um processo constante de decisões colegiadas.

3.6 O AMBIENTE DE TRABALHO DO CONSELHO DA ESCOLA ROSA BRANCA

O Conselho da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Branca “não surgiu como o sol numa hora determinada” (THOMPSON, 1987, p. 9). Ele estava presente no seu próprio fazer-se, que começou a se corporificar em meados de abril de 1995, quando ocorreu a primeira reunião para votação da comissão para o CE. Ressalto que a votação foi realizada em três partes: primeiro, com os professores, depois, os funcionários da Escola e, por último, os pais (ATA DO CONSELHO ESCOLAR, 1995).

Assim está escrito na ata do CE. Em maio de 1995, ocorreu uma reunião para estudar a lei 9.232/91 que dispõe sobre os CE das escolas públicas estaduais do RS. Todavia, analisamos as atas de 1995 até o presente ano e em nenhuma outra ata se constata outro momento em que o CE teria estudado esse ou outro dispositivo legal.

Quatro meses depois, em 12 de setembro de 1995, ficou registrado em uma das primeiras reuniões após a eleição do CE que “[...] o CE da Escola, continuará apenas como órgão colaborador” (ATA DO CONSELHO ESCOLAR, nº 16/95). Finalmente, em 1996, o CE passou a ter existência formal, com a elaboração de seu regimento, sendo que a SEC colaborou através do encaminhamento de um modelo específico de regimento para os conselhos escolares. Nesse mesmo ano, o governador Antônio Britto (1995-1999) propõe que a direção, a supervisão escolar, o CPM e o CE elaborem um questionário aos alunos e pais. No entanto, conforme consta nas atas desse período, a SEC encaminhou ao diretor e a um membro da Escola um questionário, para ser preenchido, a respeito da “gestão ‘democrática’”.

Constatamos também que em tais atas fica evidenciada a falta de interesse dos

professores para concorrerem ao cargo de diretor, porque, normalmente, apenas um candidato apresenta-se para o cargo. Constatamos ainda a necessidade da Escola de mobilizar os pais para participarem do CE, principalmente porque, no final do ano, o número de pais no CE tende a decrescer. Passados cinco anos, ata de 2001, continua evidente que a vinda dos pais à Escola é muito importante, a fim de que façam sugestões e acompanhem o crescimento de seus filhos/alunos. Por outro lado, nesse mesmo ano, em outra ata, está registrado que os representantes da Escola no CE deveriam tomar as decisões e repassá-las aos pais, palavras de uma das professoras da Escola.

Muitas vezes as atas evidenciam o grande destaque dado ao Plano de Aplicação Financeira. Por um lado, fica evidente o destaque dado à comunicação da liberação da verba financeira para os membros do CE. Por outro lado, não fica destacado nessas atas o processo de planejamento da aplicação de tais verbas e, menos ainda, a participação dos membros do segmento de pais e funcionários administrativos da Escola nesse processo.

As atas são um desses pontos de junção entre o trabalho vivo do CE e o reflexo desse trabalho nas palavras de quem redige tais atas. Lembremos também que elas são uma parte da história e do ambiente de trabalho do CE da Escola Rosa Branca. Mas há traços, mesmo na rápida descrição das reuniões do CE, que indicam a forma de trabalho que foi se moldando ao longo desses anos. Traços esses que nos ajudam a esclarecer a natureza do CE. Tentemos entender um pouco mais do CE através de suas propriedades e, principalmente, dos depoimentos de nossas entrevistadas e de nossas observações, que irão dando conteúdo e forma em particular ao CE da Escola Rosa Branca.

3.6.1 A Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no centro da cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul

A Escola que possibilitou desenvolvermos essa pesquisa encontra-se localizada no centro da cidade de Porto Alegre/RS. Originou-se através do decreto D.O. 11.768 de 1960. Entretanto, somente se denominará Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Branca com o decreto 13.882, de 1962.

Mas a origem da Escola Rosa Branca deveu-se ao excessivo número de alunos de outro grupo escolar que, na década de 60, necessitava de um outro espaço para ser atendido. Nesse período, Rosa Branca funcionava em quatro salas de um prédio alugado pela secretaria de educação, também em uma rua central da cidade de Porto Alegre/RS.

A partir da CF/88 e da LDB/96 a Escola Rosa Branca, como as demais escolas públicas brasileiras, passou, segundo a lei, a usufruir de uma relativa autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, conforme os seguintes preceitos, que se encontram no artigo 1º dessa lei:

I – autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;

II – livre organização dos segmentos da comunidade escolar;

III – participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados;

IV – transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

V – garantia da descentralização do processo educacional;

VI – valorização dos profissionais da educação;

VII – eficiência no uso dos recursos.

O princípio ideológico da autonomia que a LDB/96 facultou às escolas, até o presente momento, fica em destaque nos papéis da burocracia. Exemplo clássico de tal fato é o número de trâmites burocráticos que os gestores escolares têm que preencher. Além, é claro, dos míseros recursos que não dão conta das despesas dos estabelecimentos de ensino, os quais têm de recorrer à promoção de vários eventos como festas, quermesses, rifas, gincanas, etc., fato esse presente na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Branca.

Como constata Paro (1990), a carência de recursos de toda a ordem, a precariedade da situação escolar e a falta de autonomia estão presentes na Escola Rosa Branca, cujo problema não é a administração dos recursos, mas a “quase” total ausência de recursos, que se apresentam nos baixíssimos salários dos professores e pessoal da Escola em geral, na precariedade dos prédios e das instalações escolares, na falta de equipamentos e materiais de consumo, na ausência de segurança, entre outros. A essa carência de recursos soma-se a constante burocratização das atividades administrativas, que acaba por dificultar, constantemente, os objetivos educacionais da instituição.

Tal burocratização observa-se nas relações de trabalho expostas no organograma da Escola, que se apresenta de forma rígida, burocrática, bastante funcional, diferente do que a LDB/96 comenta em relação a uma gestão escolar democrática, que estaria representada em um organograma horizontal e não de forma verticalizada, como mostra o atual organograma da Escola, que coloca em destaque a divisão entre trabalho intelectual e manual, sendo que no trabalho intelectual encontra-se estratificado o(a) diretor(a), no topo e em seguida, a vice-direção e, abaixo dessa, o corpo docente. No trabalho manual, que é a base dessa pirâmide,

encontramos o pessoal administrativo, limpeza, portaria e merenda.

Essa forma burocrática de relação de trabalho tornou-se particular na maioria das escolas públicas e, mais presente ainda, nas escolas privadas. As relações de trabalho em nossa Escola, porém, ocorrem de forma contraditória porque, de um lado, a LDB, lei 9394/96, estabelece uma gestão colegiada e, de outro, destaca que a direção é o núcleo que organiza, coordena, controla e superintende todas as atividades administrativas, financeiras e pedagógicas. Essas aparências fetichistas não rompem a divisão do trabalho, mantendo as características abstratas e parciais presentes no trabalho ainda hoje, permitindo que essa divisão esteja centrada em uma organização hierarquizada, como a de nossa Escola.

Na Escola Rosa Branca observamos que a atividade-meio está constituída pela direção, que conta com uma diretora (carga horária de 40 horas semanais), três vice-diretoras (uma em cada turno, com uma carga horária de 20 horas semanais), o Conselho Escolar e, dando suporte a toda essa estrutura, os serviços de secretaria, com um auxiliar administrativo e três secretárias; serviços gerais, com três pessoas que realizam os serviços de zeladoria, vigilância e merenda. A atividade-fim que, como sabemos, é o ensino-aprendizagem, conta com o serviço de supervisão escolar e o serviço de orientação escolar. Também podemos considerar como órgãos auxiliares da gestão dessa Escola o círculo de pais e mestre e o grêmio estudantil, os quais funcionariam como um *staff* que dá apoio à direção para que a Escola atinja seus objetivos finais. Tais objetivos ficam distantes de serem alcançados, devido à própria prática dos gestores dessa Escola, que priorizam as solicitações emanadas dos diversos órgãos que controlam a educação no RS, os quais acabam por monopolizar suas atividades cotidianas, em detrimento das ações pedagógicas, ou seja, há a inversão de prioridades.

A carência de recursos, expressa anteriormente por nós, fica visível na própria estrutura física da Escola, que funciona em um prédio de alvenaria adaptado, com uma parte de dois pisos. No andar térreo funcionam a secretaria, a sala da direção da Escola, os banheiros, a cozinha, o refeitório e as salas de aula; no primeiro andar, a sala de professores e outras dependências. Conta também com uma sala de nutrição, uma sala de educação física, uma sala de direção, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala para o grêmio estudantil, uma sala de setor de pessoal, uma sala de almoxarifado, uma sala de laboratório e uma casa para o guarda escolar. Quanto aos meios de trabalho, a Escola possui um retroprojeter, dois televisores, dois videocassetes, três aparelhos de som, dois computadores na secretaria e um na sala de supervisão escolar.

A Escola sofre com problemas de ventilação e iluminação, além da inexistência de um

pátio para recreação dos alunos. O espaço existente para a recreação dos alunos é a própria área de circulação coberta por um piso de cimento, no qual é gasta boa parte das verbas públicas. Logo, nossa Escola Rosa Branca exige um contínuo trabalho de manutenção, conservação e reformas. Fato esse constatado em nossas observações, nas conversas com a direção e na leitura das atas de reuniões que estudamos a partir da década de 90. Por outro lado, tais problemas encontrados nos espaços destinados aos alunos, não ficam visíveis na sala dos professores. Nesse local, encontramos uma iluminação que acentua o branco de suas paredes, uma distribuição bastante adequada das salas da supervisão escolar, da sala do serviço de orientação e da sala dos professores. Os próprios equipamentos ali presentes são muito mais modernos que os demais existentes na Escola, como, por exemplo, o suporte para bombonas de água, que mantém a água em temperatura ambiente ou gelada, bem diferente do antigo bebedouro existente em um dos corredores da Escola, destinado aos alunos.

É nesse espaço que a Escola Rosa Branca visa à educação de crianças e adultos, da 1ª a 8ª série do ensino fundamental, séries iniciais e finais, e deve atender às centenas de alunos que circulam pelos seus corredores e em suas 10 salas de aula. São, aproximadamente, 639 alunos, distribuídos em 439 alunos nos turnos da manhã e tarde e 200 alunos do EJA – Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite. A Escola conta com uma força de trabalho de 53 professores, três especialistas e sete funcionários, sendo três merendeiras, um auxiliar administrativo, três secretárias e três pessoas para os serviços de limpeza.

Devido à localização estratégica da Escola, próxima a muitos órgãos públicos e de fácil acesso, atende a alunos residentes de diversos bairros e, também, oriundos da grande Porto Alegre. Os alunos são filhos de trabalhadores e trabalhadoras que vivem de um trabalho precarizado ou encontram-se no subemprego. A relação social que se estabelece nessa Escola acaba por se referir às classes sociais que se encontram ali presentes, como baixa e média, segundo consta no regimento escolar. Pois a Escola Rosa Branca não é diferente das demais escolas que estratificam seus alunos por “critérios ‘econômicos’ como renda, ‘oportunidades de mercado’ ou ocupação” (WOOD, 2003, p. 73). Entretanto, se observarmos a relação entre os trabalhadores da Escola, os alunos e os pais, veremos que eles são compelidos pelo acesso diferenciado aos meios de produção ou de apropriação, a transferir, para outros, a mais-valia. Por outro lado, não estão todos nessa Escola reunidos diretamente por um processo de produção, nem por um processo de apropriação, mas é através da forma como experienciam o modo de produção no qual estão inseridos que constatamos o quanto não se vêem na mesma classe social.

A filosofia de nossa Escola é a busca de um trabalho democrático, participativo, baseado

nos princípios de liberdade, humanidade, solidariedade, responsabilidade, justiça e honestidade, de maneira que a participação de todos na estrutura organizacional da Escola e na construção do conhecimento seja respeitada (RE, 2004). Para tornar tal filosofia uma realidade, a Escola Rosa Branca tem por objetivo:

- Respeitar a dignidade e as liberdades fundamentais do homem;
- Desenvolver integralmente o ser humano formando um sujeito crítico, descobridor de suas potencialidades e capaz de vencer dificuldades, transformando o mundo em que vive;
- Criar bases para os alunos progredirem nos estudos;
- Reprovar qualquer tratamento desigual;
- Solidificar uma política inclusiva;
- Valorizar a experiência extra-escolar;
- Criar uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania;
- Criar espaços de formação para os educadores na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, qualificando a ação pedagógica e o resgate da cidadania;
- Realizar práticas coletivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar;
- Oportunizar ao educando condições para o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas e sociais de aprendizagem, buscando a educação escolar.

A filosofia e os objetivos da Escola Rosa Branca estão embasados na mesma perspectiva, que embasa grande número de escolas públicas e privadas: a perspectiva idealista. Com isso, nossa Escola vai ao encontro dos interesses da classe dominante, cujo objetivo é a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Mercado que necessita de trabalhadores adestrados para as suas constantes exigências de eficiência, eficácia, empreendedorismo, trabalho em equipe, entre outros.

O mercado de trabalho necessita de um corpo coletivo tecnicamente qualificado na medida exata de suas necessidades, e politicamente submisso e disciplinado, porque esse controle possibilita à mesma a manutenção das relações de dominação, na medida em que a qualificação representa uma quantidade de poder que o trabalhador possui, o que poderá ser prejudicial às intenções do patronato. Entretanto, a desqualificação é prejudicial ao trabalhador, porque o isola e dificulta a sua organização (KUENZER, 2002).

Mas, com todas as suas limitações, a escola é uma alternativa para “os trabalhadores

superarem os aspectos de parcialização e fragmentação do saber que elaboram com a prática” (KUENZER, 2002, p. 190). Os trabalhadores percebem na escola um local de democratização do saber. Entretanto, como sabemos, historicamente, a função da escola burguesa não é bem essa. Caracterizada por um projeto pedagógico adequado às necessidades e características da burguesia, a escola exerce suas funções reprodutoras através da exclusão dos trabalhadores e de seus filhos. Juntamente com esse fenômeno, ocorre a escolarização dos trabalhadores que se encontram inseridos no processo produtivo, que se realiza com qualidade bastante duvidosa:

Estes argumentos, aliados às conotações ideológicas do saber oficial, têm servido para reforçar posições de desescolarização, mostrando a escola como inútil aos operários e aos seus filhos. Essa tese é profundamente conservadora, na medida em que reforça a não-democratização do saber, e desta forma a exploração dos que não por coincidência possuem, além dos meios de produção, o capital cultural, sobre os que não o possuem (KUENZER, 2002, p. 190).

Por outro lado, apesar de todas as suas limitações, segundo Kuenzer (2002, p. 190), “a escola é vital para o trabalhador e para seus filhos, na medida em que ela se apresenta como uma alternativa concreta e possível de acesso ao saber”.

Atribuir ao mundo do trabalho o ponto de partida para a proposta pedagógica da escola vinculada com os interesses dos trabalhadores não significa oferecer uma formação profissional estreita e limitada, atrelada ao mero “saber fazer”, desprovido de compreensão, de análise, de crítica. Por isso, é importante a superação do caráter estreito da profissionalização, que venha tornar realidade um “fazer pensado”, que alie teoria e prática, para mostrar como o saber transmitido foi construído, por quem foi construído, em que aspectos ele corresponde à realidade e em que aspectos ele a mistifica e, finalmente, a quem tem servido.

Nesse sentido, tal proposta escolar ultrapassa a perspectiva idealista que dá sustentação a muitos PPP – Projeto Político Pedagógico, currículo e planos de estudos criados pelo coletivo desses trabalhadores da educação; isso, de acordo com os interesses e as necessidades da escola, mas principalmente, do mercado. Os instrumentos como PPP, currículo e planos de estudos ultrapassam sua “dimensão técnica para alcançar uma dimensão política, permitindo ao trabalhador compreender a história e os limites de sua prática, como essa se articula com as relações de produção vigentes e como ela pode transformar essas relações” (KUENZER, 2002, p. 192).

Logo, a análise da Escola Rosa Branca é apenas uma pequenina exposição de como essa

se constitui materialmente e, também, de outros elementos que ali se materializam nas relações entre os indivíduos, da ideologia dos dispositivos legais que orientam sua gestão e da prática dos seus gestores, professores e alunos.

3.6.2 A Gestão da Escola

As mudanças ocorridas na gestão “democrática” do ensino público começaram a ser desenvolvidas a partir da Constituição Federal de 1988, no artigo 206 e na LDB 9.394/96 (artigos 3º e 14º). Em uma análise imediata, a gestão para ser democrática deverá contar com a participação dos profissionais da educação e de sua comunidade escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes, para que esses, em um trabalho conjunto, venham a elaborar o Projeto Político-Pedagógico – PPP, no qual cada sistema de ensino será responsável pela elaboração de normas que regerão a gestão democrática do ensino público na educação básica. No Rio Grande do Sul, por exemplo, a lei estadual que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público foi promulgada, inicialmente, em 1995, sob o nº 10.576, tendo sido alterada em alguns artigos em 2001, agora sob o nº 11.695, prevendo, em linhas gerais, a passagem das instituições dos estabelecimentos de ensino como órgãos relativamente autônomos em sua gestão administrativa, financeira e pedagógica. Também no Rio Grande do Sul, o Conselho Estadual de Educação pronuncia-se sobre a questão aprovando as Resoluções 249/99 e 25/00, que regulamenta a administração escolar.

Seguindo o eixo da autonomia dada aos estabelecimentos de ensino, a lei 10.576/95 destaca a implantação dos Conselhos Escolares como um dos elementos da gestão democrática. Segundo os próprios legisladores, esse trabalho conjunto entre a direção da escola e a comunidade escolar, representada pelo CE, abre espaço para uma educação cidadã. Sabemos, no entanto, que a gestão de uma instituição pública, como a escola, no sistema capitalista, não fica imune às influências dos métodos organizacionais que na história da administração escolar fizeram guarida.

Por outro lado, também é uma possibilidade gradual de partilha de poder dentro da escola, através dos Conselhos Escolares, vindo a ser um exercício de cidadania e de participação, que se insere no conjunto de princípios da democratização da educação e no qual a participação não se fundamenta apenas como o momento da escolha dos representantes, mesmo que este seja um momento importante, mas como aquela que promove espaços de

trabalho coletivo dentro da unidade escolar.

O período que vai da CF/88 até a lei 10.576/95, e também podemos incluir essa primeira década do século XXI, é o período do “novo” gerencialismo, advindo da reforma do Estado. Esse “novo” gerencialismo trouxe algumas mudanças, mas manteve seu enraizamento na teoria do conhecimento científico, de Taylor a Fayol. Também está relacionado às políticas neoliberais, nas variações de Thatcher e Reagan.

Algumas pesquisas realizadas sobre a Gestão Democrática, no ano de implantação da lei 10.576/95, já denunciavam o problema da participação dos membros do CE. Teise de Oliveira Guaranha Garcia, aluna da Faculdade de Educação de São Paulo, constatou em 1995, em sua pesquisa de mestrado intitulada *Gestão Democrática: desafios para ação coletiva de uma escola pública de Diadema*, a dificuldade da participação dos membros do Conselho Escolar. A autora acompanhou uma escola pública de Diadema, SP, escola essa que tinha uma proposta de participação da comunidade escolar. Em sua pesquisa, contudo, acabou por constatar que diversos fatores impossibilitaram que o Conselho da escola se constituísse em um representante da sua gestão, pois não havia uma participação efetiva das mães vinculadas ao conselho, e os alunos não conseguiam espaço para discussão, além de diferenças entre professores, trazendo problemas no momento de eleição de um de seus membros. Resultou que o Conselho acabou por representar os grupos mais mobilizados. A esse respeito, argumenta Garcia (1995, p. 46), “não eram colocadas questões de para quem ou para que se destina a escola, embora direcionem e interfiram nas práticas escolares e nos mecanismos de gestão, mais que as definições curriculares”.

O mesmo problema é apresentado por Gadotti e Romão (1997): o trabalho desenvolvido pelo Instituto Paulo Freire, no CONSED, em 1996, sobre o anteprojeto de lei nacional de gestão democrática do ensino público, diz que as associações de pais e mestres têm contribuído com a gestão escolar, mas essas necessitam de maior participação, pois muitos pais têm apenas uma participação consultiva ou não participam; quando são chamados à escola é sempre por algum problema com os filhos, ou solicitação de contribuições por parte da escola. E quando são tratados assuntos importantes, os pais, depois de participarem, não verificam mudanças em relação aos mesmos.

Também esse fenômeno é constatado por Paro (1990), em sua tese doutoral, publicada com o título de *Administração Escolar: introdução crítica*: não serão os métodos eficazes da administração empresarial que tornarão a escola um local com esperança, organizado para sua comunidade. Isto porque a carência de recursos de toda a ordem, a precariedade da situação escolar e a falta de autonomia da escola acabam por impedir, quase totalmente, a aplicação

dos sedutores métodos e técnicas aplicadas na gestão empresarial moderna e tão bem assimilados pelos teóricos da administração escolar.

Exemplo disto é a própria proposta de Qualidade Total para as unidades escolares, na qual a gestão democrática é um dos aspectos das idéias difundidas por W. E. Deming (GADOTTI; ROMÃO, 1997). Outro aspecto é a centralização administrativa, cujo sujeito é o diretor, que tende a colocar uma barreira intransponível na qualidade. Além desses aspectos, existem outros que a partir dos anos 80 tornam-se fundamentais para a tão sonhada gestão democrática. Pois, no desvio dos anos 1980, a pedagogia se torna uma ‘gestão’, mesmo uma ‘gestão mental’ e alguns propõem ver no professor um ‘gerente de sua classe’ (LAVAL, 2004, p. 45):

Esses discursos permitiram colocar, simbolicamente, a instituição escolar sob a jurisdição de uma lógica de gestão estranha à sua referência cultural e política antiga mas, também, submetê-la à pressão de lógicas sociais e econômicas que até então lhe eram exteriores, favorecendo, assim, a interiorização de novos objetivos e a constituição de novas identidades profissionais (LAVAL, 2004, p. 45).

A Gerência da Qualidade Total – GQT,²⁰ não se restringe à sala dos administradores como utilização racional dos recursos, ela se propõe alcançar todos os tempos e espaços em que esses recursos estejam sendo utilizados. Ela se expande dos órgãos da cúpula para as relações entre os trabalhadores, chamados de “colaboradores”, promovendo uma gerência

²⁰ Em 1991, o governo brasileiro dava os primeiros passos através do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PBQP, para inserir a administração pública brasileira no contexto da gestão da qualidade. Mas é em 1995 que tal medida ganha força, pois com o Plano Diretor de Reforma do Estado era eleita a qualidade como principal instrumento de mudança da cultura burocrática para uma cultura gerencial. Nesse mesmo ano é criado o Programa da Qualidade e Participação na Administração Pública – QPAP, e em 2000 foi instituído o Programa de Melhoria da Qualidade do Serviço Prestado ao Cidadão, no Plano Plurianual Avança Brasil – PPA, 2000/2003 (Informação disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clas0043628.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2007). Essas mudanças adentram na área da educação e se traduzem em amplas reformas através da utilização do fetiche da modernidade e da democracia; implantam um modelo de organização e gestão centrado em três dimensões: “‘descentralização entre as diferentes instâncias de governo’ (para diminuir gastos e aproximar o problema da gestão, gastando de forma mais eficiente); ‘descentralização para a escola’ (com um discurso sedutor de autonomia, ainda que essa liberdade se traduza por uma ausência de ação governamental e por uma descentralização de responsabilidades); ‘descentralização para o mercado’ (onde os direitos individuais do consumidor passam a prevalecer sobre os direitos sociais de educação do cidadão) (HELO, 2007, p. 68-69). Segundo Germano (1994), a correlação de forças desse período histórico pode ser interpretada através do embate entre os governantes e a sociedade civil organizada, que defendia propostas de alteração da gestão da escola pública com autonomia administrativa, pedagógica e financeira e com ampliação da participação de toda a comunidade escolar nas instâncias de decisão. Conforme Peroni (2003) se, em um primeiro momento, havia algum diálogo entre o governo federal e os setores organizados da educação que tinham propostas para repassarem ao executivo, “a partir de 1995 este diálogo foi encerrado, e o governo federal passou a dar prioridade a outros interlocutores para a elaboração de suas políticas, entre eles o Instituto Herbert Levy que era o representante do capital” (PERONI, p. 87). O Instituto Herbert Levy fez inúmeras propostas ao executivo; uma delas, a avaliação institucional para o controle de qualidade.

interpessoal. Porém, o mando ainda se mantém no topo da pirâmide hierárquica, logo o interesse a ser perseguido é do capital. Mas agora cada “colaborador” é supervisionado, isto é, controlado, pelo seu colega ou colegas.

A GQT, ao ser introduzida nas escolas, em primeiro instante no arcabouço ideológico dos dispositivos legais, atinge não apenas os professores e demais funcionários escolares, mas envolve também os alunos e outros segmentos da comunidade escolar, como os pais, uma vez que os pais também adentram na direção da escola, através de sua representação no CE.

Em relação ao controle, ele sempre existiu, no entanto diferente do que presenciamos com o capitalismo, pois nas formações pré-capitalistas o controle devia-se à ausência da aplicação de forma particular, da necessidade de expansão ampliada do capital. A passagem do modo de produção artesanal para o modo industrial de produção origina novas formas de controle, através do surgimento das novas relações de produção, com o advento do capitalismo industrial. A racionalização do processo de produção caminha junto com as bandeiras da eficiência e eficácia e o controle que objetivava a vários fins dá passagem a um controle que tem, como objetivo principal, a reprodução do capital. Essa transformação alterará as forças produtivas, de modo que o trabalho escravo torna-se assalariado e a tecnologia, até então propriedade do artesão, passa a ser dinâmica, exigindo um maior ritmo e velocidade, diferente do que antes ocorria, quando o controle dos tempos e movimentos era do artesão e não das máquinas.

Os trabalhadores que antes trabalhavam em seus próprios lares, encontram-se, agora, reunidos em um mesmo local. O controle, até então nas mãos dos trabalhadores, com a padronização da produção é transferido para um gerente que, inicialmente, é o próprio capitalista, pois assume a tarefa de planejamento e controle. Mesmo hoje, quando essa tarefa se profissionaliza cada vez mais, ela ainda mantém a ideologia da classe dominante, pois as novas relações sociais necessitam de uma ciência do controle, como instrumento fundamental para acomodar o trabalhador dividido e precarizado, no processo de trabalho. Nesse sentido, as proposições teóricas da administração são consideradas, cada vez mais, indispensáveis para a obtenção de maior produtividade, uma vez que essa não pode mais ser alcançada, somente, pelo prolongamento da jornada de trabalho, necessitando de outros métodos de organização do trabalho para o seu incremento.

“Um violinista isolado comanda a si mesmo, uma orquestra exige um maestro” (MARX, 2004a, p. 384). A cooperação simples nasce quando o capitalista reúne, sob o mesmo teto, diversos trabalhadores executando cada um seu ofício, mas trabalhando em cooperação, isto é, cada um realizando seu ofício para produzirem determinada mercadoria, a qual ainda será

produzida pela combinação dos trabalhadores. Logo, esse tipo de cooperação vai mostrar que ela não é bastante lucrativa ao capitalista, pois a quantidade de mais-valia é insignificante, em relação ao volume produzido, isto é, ao produzir em pequena escala, o apropriador (capitalista) acaba por amortizar o valor empregado na força de trabalho, nos objetos de trabalho e nos meios de trabalho, sobrando uma parcela pequena, a qual é insignificante para engordar a ganância do capitalista, porque a mais-valia extraída dos produtores é resultado de um número reduzido de mercadorias.

Para que a mesma seja rentável ao apropriador, esse necessita que o processo produtivo seja fragmentado, de forma que, enquanto um grupo de operários tinge o algodão, outro grupo já está a fiar, outro grupo já engoma, outro empacota a mercadoria e assim sucessivamente. Dessa maneira, essa cooperação simples transforma-se em diversas operações especializadas, em que cada trabalhador executará parte do que fazia anteriormente, ou seja, o costureiro que antes cortava, tingia, pregava, costurava, fará apenas uma dessas atividades ou parte dela. O costureiro (ou qualquer outro trabalhador), que antes tinha o controle de sua batuta, a regência de sua orquestra, agora, com a fragmentação de seu trabalho, necessita de um comando e, considerando o conjunto dos trabalhadores, estes passaram a necessitar de um “exército de oficiais superiores (dirigentes, gerentes) e suboficiais (contramestres, inspetores, capatazes, feitores) que, durante o processo de trabalho, comandam em nome do capital” (MARX, 2004a, p. 385).

Está aí a origem da administração capitalista. Segundo Marx (2004a, p. 383), “o comando do capitalista no campo da produção torna-se então tão necessário quanto o comando de um general no campo de batalha.” A burocratização da empresa que Marx nos descreve, nessa primeira etapa da Revolução Industrial, mantém a direção e a execução unidas, porém, com o dimensionamento das empresas, no período da Segunda Revolução Industrial, ocorre a separação das funções de direção das funções de execução. E o ideário neoliberal as expande com as novas vestimentas da qualidade total, da participação, da autonomia administrativa e tantos outros princípios.

É preciso destacar que nas escolas estaduais, entre as quais se insere a Escola Rosa Branca, tais vestimentas trazem consigo etiqueta de produto novo, porém, foram confeccionadas com tecidos velhos e puídos. Verifica-se esta discrepância nas diferenças entre a proposta oficial e aquela praticada nas instituições escolares, no que tange à gestão “democrática” e à implantação dos CEs, em 1991, com a lei 9.232/91.

A gestão “democrática” da Escola Rosa Branca tem como principal objetivo a eleição de diretor, a cada três anos; o Conselho Escolar, órgão máximo da Escola que agrega a direção

da Escola e representantes dos pais, alunos, funcionários e professores, tem eleições a cada dois anos.

3.6.3 O Processo de Eleição dos Participantes

Na EEEF Rosa Branca, o CE é composto, segundo o que estabelecem os dispositivos legais, por 50% do segmento de pais e alunos, sendo esses regularmente matriculados na Escola, 50% dos segmentos dos professores e servidores públicos; e tem a diretora (ou vice-diretora, no caso de impossibilidade da primeira) como membro nato. Quantitativamente, teremos onze indivíduos compondo o CE. Isso de acordo com a lei 9.262/91 e a 10.576/95, conforme as quais as escolas com mais de 500 e menos de 1.000 alunos matriculados constituirão um CE com um número ímpar de conselheiros, que não poderá ser inferior a 5 e nem superior a 21 participantes. Quanto ao processo de escolha dos representantes do CE, existem diferenças entre o que estabelecem os dispositivos legais – como a lei 10.576/95, a qual versa sobre a forma da escolha dos representantes do CE, sendo eles eleitos pela comunidade escolar – e a maneira como a Escola faz essa seleção. Segundo uma das mães do CE da Rosa Branca:

E=4: *Eles colocam no mural da Escola um aviso para os pais que desejam participar do CE. Isso é dado um determinado tempo para que a comunidade reflita sobre esse convite. E depois é votado nos representantes. Os pais votam nos pais, os alunos nos alunos, professores em professores e os mais votados são os escolhidos. Também, há os suplentes. Depois dos membros escolhidos cada um faz uma reunião geral e aí é escolhido o presidente do CE, quem é o vice-presidente e suplente. A escolha é através do voto. A diretora não participa da votação, porque é membro nato.*

Outro argumento em relação a esse processo de escolha dos representantes do CE poderia ser a “ginástica” que a Escola realiza para conseguir participantes, isso segundo uma das representantes do segmento dos professores da Rosa Branca. Embora esse expediente esteja em desacordo com o que prevê a lei, ocorre devido à dificuldade da Escola em conseguir pessoas que estejam disponíveis para integrar o CE, fato evidenciado nas palavras de outra representante do CE:

E=3: *O modo como a gente faz a eleição tanto de CPM como de Conselho acaba sendo igual. A gente fala: fulano vamos participar... nem pensar... mas é importante... a gente implora para os professores participarem, porque ninguém quer participar... né... então sempre que tem eleição, a gente diz: “não sei pra que é aquela única chapa empurrada”; e uma das coisas porque eu participo, porque não tem quem queira participar, as pessoas*

vêm... tá tipo assim: “eu vou participar porque tem que ter alguém que faça, que venha”, mas é nesse estilo e não é porque é aqui na Escola é em tudo que é lugar. Até porque assim... é... uma das coisas até tem gente que aceita, porque as reuniões do CE valem titulação para promoção... então, alguns aceitam até por causa disso. Porque, tantas reuniões por ano valem pontos para a promoção, mas é uma coisa que não faz muita diferença... também tem gente que não está nem aí pra isso... porque a promoção é uma coisa difícil, não é bem assim, tem que fazer cursos e tal, mais ou menos serve para um desempate... então, têm alguns que aceitam por causa disso, mas mesmo assim não é uma coisa que o pessoal participe muito, que faça diferença. E toda a vez que tem eleição tanto para CPM como para Conselho é um horror para conseguir catar mãe e professor... a gente vai à cata mesmo... (risos)

O efeito do processo de votação parece indicar que a eleição se dá por mera casualidade, porque a dificuldade de se encontrar pais que estejam disponíveis para integrar o CE faz com que algumas pessoas permaneçam por longos mandatos. Também, como expressa a participante do CE, esse fenômeno não é específico da Escola Rosa Branca, em diversas escolas ocorre o mesmo. Os pais, alunos e professores que acabam por aceitar participar do CE normalmente são os que possuem uma certa ligação com a diretora da Escola, pois essa é uma das cláusulas do convite. O mesmo processo é feito pelo CPM. Mesmo os professores que, com a participação no CE, podem ter alguns pontos para futuras promoções, acabam não participando tanto, pois um dos motivos é que no fundo isso não é muito fundamental para as promoções, porque são muito difíceis de ocorrer.

Todavia, a lei 10.576/95 aborda, em seu artigo 40 que “os estabelecimentos de ensino contarão com Conselhos Escolares constituídos pela direção da escola e representantes eleitos dos segmentos da comunidade escolar”. O objetivo da escola tende a ser apenas o cumprimento da legislação específica, não buscando uma participação efetiva da comunidade através do seu trabalho.

Antes de prosseguirmos, talvez fosse bom indagarmos se o tópico sobre a eleição dos membros do CE de nossa Escola realmente merece toda a atenção que lhe conferimos. Será essa digressão importante ou não para entendermos um pouco mais desse CE? Quem sabe a importância se encontre nas entrelinhas do que uma das mães do segmento dos pais no CE nos falou?

E=5: *Eu acho que os pais têm medo de assumirem algum compromisso com a Escola. Ah! Eu tenho que ir à Escola. Eu tenho que assinar um documento. Eu acho que eles têm medo disso. Essa... por incrível que parece... eu acho que eles têm medo de participar. A causa para mim é mais profunda, ficando além dos muros da Escola.*

Claro, as observações de nossa representante do segmento dos pais, no CE, não são

mera abstração. E muitas das observações de nossas entrevistas talvez estejam relacionadas à própria relação que se estabelece entre os governantes e seus governados. Exemplo disso é o legado deixado pelos

antidemocratas vitoriosos nos Estados Unidos que ofereceram ao mundo moderno a sua definição de democracia, uma definição em que a diluição do poder popular é ingrediente essencial. Se as instituições políticas americanas não chegaram a ser imitadas por toda parte, a experiência americana deixou um legado universal (WOOD, 2003, p. 185).

O fato de a experiência americana servir de base para diversos governos não quer dizer que as pessoas absorveram tranquilamente os valores dos governantes. Talvez as pessoas estejam trabalhando muito e devido a isso a rotina estafante as impeça de ter energia suficiente para o envolvimento nas atividades políticas, ou faça com que sejam tão fatalistas ou indiferentes. Também pode ser que as pessoas estejam preocupadas com suas dívidas nos bancos, o salário curto que não chega ao final do mês, os impostos pagos, o desemprego ou tenham medo das conseqüências que sofreriam se fizessem oposição ao governo. Por isso, as origens da falta de interesse dos participantes do CE devem ser buscadas não simplesmente no espaço escolar, mas na sociedade. Eagleton (1997) pode nos ajudar a compreender um pouco mais desse fenômeno ao falar que

as classes dominantes têm à sua disposição inúmeras dessas técnicas de controle social ‘negativo’, que são bastante mais prosaicas e materiais do que convencer seus sujeitos de que pertencem a uma raça superior ou exortá-los a identificar-se com o destino da nação (p. 42).

Também Ahmad (1999) nos ajuda a entender esse processo eletivo, em que o direito dos indivíduos, nesse CE, está centrado neles mesmos; que esses indivíduos não possuem outros atributos além da cidadania. Sendo tais direitos uma das propriedades da estrutura dos direitos universais, acabam seguindo a lógica do *laissez-faire* – que em si mesmo tem origem no livre mercado. “O mercado é percebido como uma esfera de liberdade, de escolha até mesmo por aqueles que sentem necessidade de regulá-lo. Qualquer limite necessário para corrigir os efeitos danosos dessa liberdade são vistos apenas como limites” (WOOD, 2003, p. 201). Wood traz a questão do mercado como um espaço de liberdade e democracia, na concepção do capital. Também as associações, as opiniões, os conselhos, neste estudo de caso, os conselhos escolares, continuarão a receber lições sobre temas de tradição liberal, tanto na teoria como na prática, o que pode ser percebido na análise do CE, cujas qualidades buscamos

ir desnudando, lentamente, nas páginas seguintes.

3.6.4 Espaço e tempo de trabalho

O espaço do CE pode ser refletido na consciência do leitor pelas palavras de uma das professoras da Escola que dele participa:

E=1: [...] nós não temos um espaço próprio, normalmente, a gente se reúne na sala do CPM, mas a gente não tem assim um espaço para o Conselho... né, a gente usa o espaço deles ali, do CPM, se bem que o CPM está sempre presente também nas reuniões... né [...] Normalmente, o CPM também é convocado, convidado, mas assim o espaço mesmo nós não temos, tanto que a Escola é muito pequena... né.

Segundo a ex-diretora da Escola Rosa Branca, uma forma de garantir um certo número de participantes nas reuniões foi unir o CPM e o CE, porque, principalmente no caso do CE, o número de pessoas presentes não chegava a 30%. Isso, por outro lado, faz com que nos sintamos tentados a explicar os problemas do CE, de nossa Escola e de outras tantas do RS ou do Brasil, simplesmente em razão de não haver um espaço próprio, adequado, para realizar as reuniões, ou por serem seus integrantes meros posseiros da sala pertencente ao CPM. Por outro lado, seu problema maior encontra-se no próprio tempo, isto é, no horário disponível para a concretização das reuniões, mas principalmente, no tempo disponível dos participantes desse CE. A ex-diretora da Escola, atualmente não participante do CE, tem a seguinte queixa:

E=6: Eu acho que é o que mais a gente tem dificuldades é com os horários... para mim, por exemplo, é sempre bem difícil, porque eu trabalho de manhã e de tarde... né... então eu entro aqui no colégio quinze para as oito, saio ao meio-dia, entro a uma e saio cinco e meia. Então sempre essas reuniões são fora do horário, para mim é o que mais é... eu acho problemático, porque espaço físico, esse problema dá-se um jeitinho, como temos feito, mas... eu acho que um dos maiores problemas é horário, porque assim... ó... são segmentos de pais, alunos, professores e direção, então para combinar os horários é o que é mais difícil. Tem, por exemplo, professores que trabalham à noite... aí... fica difícil também. A gente sempre faz depois do expediente, depois da dezessete e trinta. Aí, a gente sabe... né... como é difícil, alguns têm criança pequena, têm que pegar no colégio, trazer junto... é uma coisa que dificulta é o horário. Para mim é a pior coisa, porque o resto que é feito a gente senta e faz...

O problema com os horários, a disponibilidade de conciliar o trabalho diário dos indivíduos, com seu trabalho no CE da Escola estudada não é forte o suficiente para provocar uma ruptura, no tempo que os mesmos trabalham para o sistema capitalista. Porque, mesmo o

capital incentivando a participação da comunidade na escola, de outro lado ele não abre mão das horas de trabalho não pagas ao trabalhador. No caso dos professores, mesmo seu trabalho não produzindo mais-valia, existe todo um processo de exploração que faz com que tais trabalhadores, para conseguirem manter sua sobrevivência, tenham que trabalhar em três turnos do dia; em suma, disponibilizar 60 horas semanais para dar conta de uma existência, em muitos casos precária. Há também o caso dos alunos, principalmente, do EJA, que, necessitando trabalhar, ficam incapacitados de participarem do CE e, menos ainda, de estar presentes nas aulas de educação física. Logo, é a escola que foi subjugada ao modo de produção que tende a flexibilizar seu tempo, para que o capital não perca suas vantagens em relação à mão-de-obra explorada, fato esse evidenciado na luta entre o trabalho no CE e a manutenção ou não do trabalho formal:

E=6: *Para conseguir às vezes que um pai venha aqui conversar é uma loucura, não posso sair... vou perder meu emprego, então depois do horário... eu estudo, o não sei quê... tem o ônibus, tem o dinheiro... é tudo... é tudo.*

Podemos juntar ao quadro traçado acima, por nossa representante do CE, que se refere ao tempo disponível dos membros desse CE, outro depoimento. De modo análogo ao que comenta a representante da Escola, o segmento dos pais também coloca o problema enfrentado por todos os membros do CE, que sofrem a pressão de uma responsabilidade que assumiram sem mudar as condições de trabalho, como a disponibilidade de horários para trabalharem no CE.

E=7: *É que eu entendo assim, as pessoas deveriam estar mais dentro da Escola participando da Escola, de uma forma mais efetiva. Mas, ao mesmo tempo, eu entendo que frente à própria vida e à realidade das pessoas isso acaba se tornando muito difícil... então o segmento pais, as famílias estão super atribuladas... né... é trabalho, é a profissão, é a casa, são os filhos... os próprios professores que têm carga horária estourando acabam participando desse momento de reunião, de CE, CPM... né... mais assim como uma obrigação mesmo. Então...*

Se já é difícil para o CE da Escola Estadual Rosa Branca fazer com que os seus membros tenham horário disponível para participar das reuniões, ou realizar uma eleição em que muitos venham a se candidatar para atuarem no CE, imaginem as dificuldades para os pais eleitos participarem do CE, principalmente no tocante ao horário das reuniões, que é, normalmente, segundo a ex-diretora da Rosa Branca, às 17,30h ou 18h. Ela também menciona que as reuniões são realizadas uma vez ao mês ou quando há uma situação de emergência, acabando por ocorrer uma chamada extraordinária para que os membros participem, como

ênfatiza uma aluna que esteve participando do CE.

E=8: *Até porque uma reunião por mês não tem muito sentido. A tendência é diminuir cada vez mais, daqui a pouco as reuniões vão ser trimestrais. Isto é, ocorrerão somente quando na chegada da verba para nossa escola... só desse modo terá reunião.*

Mas ao falarmos nos efeitos desse “desinteresse” dos participantes do CE de nossa Escola, não podemos deixar de analisar as causas que se encontram em interação com esses efeitos. Uma das causas já comentadas por nós é a falta de tempo disponível para trabalhar no CE, mas, se observarmos que é o trabalho gerador de tal fato, será apenas algo imediato, diferente de analisarmos como se dá esse processo de trabalho que impede o proletário de participar ativamente das suas experiências enquanto classe social.

“A quantidade de trabalho, por sua vez, mede-se pelo tempo e sua duração, e o tempo de trabalho, por frações do tempo, como hora, dia etc.” (MARX, 2004a, p. 60). A citação de Marx (2004a) não se refere ao trabalho individual, mas ao trabalho humano homogeneizado, o qual é a substância viva que produz valor e que enche de patacas os cofres dos capitalistas. Isso fica mais claro se observarmos que “o tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com o grau social médio de destreza e intensidade de trabalho” (MARX, 2004a, p. 61).

Mesmo antes da criação dos CE a medição do trabalho contido na mercadoria dá-se em relação ao seu valor-de-uso, vindo a interessar o seu nível de qualidade. Por outro lado, no trabalho, quando convertido em tempo humano puro e simples, o que interessa é sua quantidade. A ilustração do que estamos propondo mostrar, que é a causa mediata da não disponibilidade de tempo do trabalhador, principalmente em tempos neoliberais, encontra-se em uma das análises de Marx, segundo a qual

o valor da força de trabalho é determinado, como o de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e, por conseqüência, à sua reprodução. [...] Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua manutenção ou reprodução. Para manter-se, precisa o indivíduo de certa soma de meios de subsistência (MARX, 2004a, p. 200-201).

Observamos que nesse processo uma das poucas coisas que interessa ao capitalista é o tempo que o trabalhador leva para executar uma determinada operação, ou o período no qual a força de trabalho é gasta, utilmente. O capital não leva em conta a quantidade de meios de subsistência necessários para o trabalhador suprir suas necessidades materiais, que dão

sustentabilidade para mais um dia de trabalho. Por isso, a flexibilização do trabalho tende a manter cada vez mais os trabalhadores com uma carga horária enorme, porque eles, para atender sua subsistência, necessitam aumentar o número de horas trabalhadas, provocando o aumento de horas-extras e a redução de trabalhadores; assim, o desemprego cria vácuos nas empresas, que são preenchidos com o acréscimo de tarefas e horas de trabalho para os trabalhadores que se encontram ligados à empresa. Talvez se encontre em nossas digressões uma das causas da dificuldade de tempo para pais, alunos e professores conseguirem participar no CE da Rosa Branca.

Outra causa mediata em relação à inexistência de tempo dos membros do CE encontra-se na seguinte assertiva:

Mas a atrofia da comunidade e a aguda divisão do meio natural deixa um vazio quando ele entra nas horas 'livres'. O preenchimento do tempo ocioso também se torna dependente do mercado, que inventa continuamente divertimentos passivos, entretenimentos, e espetáculos que se ajustam às restritas circunstâncias da cidade e são oferecidos como sucedâneos da própria vida. Uma vez que se tornam meios de encher as horas 'livres', eles fluem em profusão das instituições empresariais que transformam todos os meios de entretenimento e 'esporte' num processo de produção para a ampliação do capital (BRAVERMAN, 1977, p. 237) .

As causas expostas não deixam quase nenhum tempo disponível para os indivíduos se encontrarem em um processo de participação efetiva, isto é, de um trabalho transformador dentro da Escola através do CE. O comentário de Braverman, acima, vem fundir-se ao comentário de Eagleton, vinte anos depois, sobre a cultura de massa, no caso mais específico, a televisão:

Muitas pessoas passam a maior parte de suas horas de lazer vendo televisão; mas se ver televisão de fato beneficia a classe governante, não é porque ela contribui para transmitir a ideologia dessa classe a um bando de gente dócil. O fato politicamente importante acerca da televisão é, provavelmente, o ato de assistir a ela, mais do que ao conteúdo ideológico. Passar longos períodos na frente da televisão firma os indivíduos em papéis passivos, isolados, privatizados, além de consumir uma boa quantidade de tempo que poderia ser dedicada a propósitos políticos produtivos” (EAGLETON, 1997, p. 43).

Por isso, as causas analisadas estão relacionadas à coerção econômica, tanto no que diz respeito ao aumento do tempo dedicado à produção de mercadorias, como ao tempo de lazer que o trabalhador usufrui, gasto no consumo de mercadorias, tais quais a televisão, os shoppings, etc. Porque “não é necessário que os trabalhadores endossem ou internalizem os valores ideológicos dominantes, já que eles mais ou menos fazem o que lhes é exigido”

(EAGLETON, 1997, p. 43).

Mas não iremos esgotar nossas digressões nesse capítulo, pois há muito trabalho pela frente, para entendermos um pouco mais sobre o CE e o trabalho ali desenvolvido. Elaboramos um capítulo sobre a questão da participação no CE, no qual buscamos ilustrar as causas mediatas da apatia presente, não somente nesse particular, mas adentrando em diversos espaços.

3.6.5 Relações de Trabalho

As relações de trabalho, na Escola Rosa Branca, dão-se de modo informal, isto é, os membros do CE não possuem nenhum tipo de remuneração que venha a gerar vínculo empregatício. Apesar disso, todos os conselheiros das escolas públicas, sejam eles estaduais ou municipais, não recebem nenhum tipo de remuneração; logo, segundo a ex-diretora da Rosa Branca, há um certo constrangimento por parte da escola quando solicitamos a participação dos pais no CE. Isso se materializa nas próprias palavras da ex-diretora (E=6), quando da entrevista concedida a nós. “Eles (os pais) chegam na Escola e se doam, como eu vou cobrar de um pai, de uma mãe que vem para dentro da Escola para me ajudar, voluntariamente... ”.

Por outro lado, uma mãe participante desse mesmo conselho, em sua entrevista, destaca sua observação a respeito da fragmentação que ocorre na relação entre os indivíduos no CE. Os professores acabam interagindo mais em função da sua própria atividade na Escola, diferente dos pais, que, por não estarem em uma relação de produção diária na Escola, acabam ficando distante dos outros segmentos do CE.

E=5: *Acho que falta união. Que os pais são um segmento. A direção é outro. Então a diretora e os professores, eles se conhecem do dia-a-dia. São colegas de trabalho. Eles têm uma intimidade. Os pais não têm isso. Os pais do Conselho não possuem esta intimidade. Não existe vínculo. Quer dizer, para acontecer alguma movimentação em relação ao Conselho e a diretoria, como eu vou te dizer.... de algo que eu não conheço, têm pais que eu nunca vi no conselho, eu só conheço aí na fila com os filhos. É só para estar no conselho. A gente pede: me dá uma força para a Escola não ficar sem conselho. Então ele diz: tá... tá... pode colocar meu nome. Quando a coisa começa assim, não tem muita coisa para dar certo. Porque não existe esse vínculo. Os professores estão em seu ambiente de trabalho Sabem das necessidades da Escola. Os pais ficam completamente fora dos outros segmentos. Não há também convivência com os outros pais. Então, como tu vais ter força de um lado que não existe.*

A análise dessa mãe, representante do CE da Rosa Branca, fica evidente na observação realizada por nós de algumas reuniões do CE, principalmente a reunião em dezembro de 2006. A reunião é aberta por uma das professoras presentes, porém a diretora rapidamente se interpõe, solicitando a palavra, pois abriria a reunião. No transcorrer dessa reunião não houve discordância dos pais; e quando uma mãe que começou a falar sobre algumas mudanças que ocorreram na Escola, a direção e os professores presentes não atentaram muito ao que essa dizia; principalmente a diretora estava mais concentrada na escrita da ata do que nas digressões da colega do CE. No mais, a reunião, foi algo muito rápido, como se estivessem cronometrando seu tempo de duração. Esse fenômeno apareceu também em outras reuniões do CE, observadas por nós.

Mas qual será a causa subjacente a esse CE que faz com que seus participantes, enquanto proletários, acabem tendo relações fragmentadas em semelhante espaço de trabalho coletivo?

Não podemos procurar entender o período em que se desenvolve a gestão “democrática” unicamente a associando ao CE, através da relação de “intimidade” ou não dos participantes do CE da Rosa Branca; é preciso, pelo contrário, explicarmos essa ligação sem perder de vista o fio condutor do processo que tende a tornar os homens cada vez mais isolados.

Uma extensão desse fio condutor pode estar na seguinte análise:

[...] uma classe não pode existir na sociedade sem manifestar em algum grau uma consciência de si mesma como um grupo com problemas, interesses e expectativas comuns – muito embora esta manifestação possa por longos períodos ser frágil, confusa e suscetível de manipulação por outra classe (BRAVERMAN, 1977, p. 36).

Braverman (1977) nos leva a refletir mais, ao falar da consciência como três expressões que se refletem no entendimento e atividades de uma classe.

A consciência de classe é aquele estado de coesão social refletido no entendimento e atividades de uma classe ou segmento de uma classe. Sua *expressão absoluta* é uma atitude generalizada e durável por parte de uma classe no sentido de sua posição na sociedade. Sua *expressão relativa a longo prazo* encontra-se nas tradições lentamente cambiantes, experiências, instrução e organização de classe. Sua *expressão relativa a curto prazo* é um complexo dinâmico de estados de espírito e sentimentos afetados pelas circunstâncias e cambiantes com eles, às vezes, em períodos de depressão e conflito, quase de dia a dia (BRAVERMAN, 1977, p. 36).

O CE da Rosa Branca se expressa, então, em curto prazo, no instante em que nossos participantes encontram-se fragmentados, cada membro unido ao seu segmento, por exemplo: os pais reunidos com outros pais, alunos com outros alunos, professores com outros

professores. Mas essas características fazem parte da forma como o CE divide as atividades entre os seus componentes. Pois, segundo uma das participantes desse conselho, no processo de organização das festas da Escola são divididas as atividades para cada um dos segmentos, os alunos ficam com a arrecadação de rifas, os professores com a compra de materiais, os pais com a divulgação da festa para outros pais. Não há uma sinergia entre os participantes do CE, a relação deles acaba ficando bastante estratificada. Imediatamente, o contexto de trabalho acaba por agravar as relações já determinadas, necessárias e independentes da vontade desses indivíduos e, quiçá, do trabalhador inserido no modo de produção capitalista. Por outro lado, a contingência acaba se transformando em necessidade, diante do receio da possibilidade de atrito entre pais e professores, na medida em que os pais possam passar a se intrometer na sala de aula, segundo a ex-diretora. Tende, também, a permitir que a Escola não busque criar formas de trabalho no CE, que permitam uma troca de responsabilidades e de conhecimento entre os participantes. E tal fato também confirma a herança burocrática da administração escolar, que somente se uniu a uma “nova” concepção de gestão escolar, sem transformar as relações de trabalho ali existentes. Esse fato torna-se concreto quando a mesma ex-diretora (E=6) nos fala como se fosse ela quem desse as ordens no conselho escolar. Pois, segundo suas palavras: “Tu liberas muito de repente, tu acaba interferindo num outro segmento da Escola que não pode interferir. Entendeu?”

O efeito das experiências desses participantes vai além dos acontecimentos no âmbito do CE, e acaba por induzi-los a não reconhecer que suas experiências nesse espaço são muito mais profundas do que a simples intimidade ou não entre os membros. Eleva os professores, pela sua formação e estratificação, conforme a economia burguesa, a uma classe superior à dos pais, que se encontram em situações de extrema pobreza. Antes de concluirmos nossa digressão, podemos proceder à análise nos apoiando em Wood (2003), que diz que a classe como relação aponta para dois tipos de relação: (1) relação que existe entre classes e (2) relação que existe entre membros da mesma classe. Essa definição de classe como relação opõe-se à definição de classe como estratificação, e esta última baseia-se nas diferenças, desigualdades e hierarquia que acabam por tornar tal classe invisível:

O conceito de classe como relação e processo enfatiza que relações objetivas com os meios de produção são significativas porque estabelecem antagonismos e geram conflitos e lutas; que esses conflitos e lutas formam a experiência social em “formas de classe”, mesmo quando não se expressam como consciência de classe ou em formações claramente visíveis; e que ao longo do tempo discernimos como essas relações impõem sua lógica e seu padrão sobre os processos sociais. Concepções de classe puramente “estruturais” não exigem que procuremos as formas em que a classe realmente impõe a sua lógica, pois as classes, por definição, simplesmente existem (WOOD, 2003, p. 78).

O comentário de Wood (2003) nos auxilia a compreender a falta de ligação entre representantes e representados, especialmente no que se refere aos pais e, também, aos alunos. Como já comentamos, os membros do CE não se apresentam, como indivíduos, reunidos, enquanto classe, porque “as pessoas nunca são ‘reunidas’ em classes, a pressão determinante exercida por um modo de produção na formação das classes não pode ser expressa sem referência a alguma coisa semelhante a uma experiência comum” (WOOD, 2003, p. 89).

É mediante essa experiência vivida de nossos “colaboradores” do CE, no seu dia-a-dia, como trabalhadores precarizados e fragmentados no processo produtivo, que toma forma sua consciência social e, com ela, a disposição para que ajam como classe, determinando, inclusive, sua forma de atuação social. Para os propósitos do capital tudo isso está muito bem. É um dos princípios da divisão do trabalho e, para tornarmos mais abrangente essa análise, passamos a seguir ao estudo da intermediação entre o ser social e a consciência social.

De acordo com os estudos de Marx (2003), o ser social é a origem da consciência, que age sobre o indivíduo que a originou. Tal fato nos induz a avançarmos em nossa análise quanto às expressões da consciência, porque já comentamos sobre sua expressão de curto e longo prazo, mas falta conhecermos como se desenvolve sua expressão absoluta, que sedimenta as concepções, crenças e vivências de uma única classe, como se a experiência de uma única classe fosse universal e seu modo *viventis* o melhor dos mundos possíveis. Por isso, tomemos cuidado ao observarmos as situações no CE em que os professores parecem constituir uma classe superior aos pais que ali participam, porque tais professores sofrem as mesmas pressões e prejuízos que o modo de produção capitalista impõe a todos: “Na verdade, não é mais primariamente uma questão de consciência, mas está ancorada nas operações cotidianas do sistema capitalista” (EAGLETON, 1997, p. 83).

Interligamos o argumento de Eagleton (1997) com as palavras de Marx (1998), na obra *O Capital*, em que aponta a existência de uma disjunção no capitalismo entre as coisas como são e como se apresentam, isto é, entre suas essências e fenômenos. A relação entre os segmentos pais e os segmentos professores, incluso a diretora da Escola Rosa Branca, é a mesma dentro do modo de produção capitalista, no qual ambos os segmentos vendem sua força de trabalho para sobreviver; mas ela se apresenta “naturalmente” como diferente quanto à atividade desenvolvida pelos professores como trabalhadores intelectuais e os pais, no caso dessa Escola, trabalhadores braçais. Entretanto, ambos estão a trabalhar para o mesmo sistema: os professores, cujo trabalho produz uma determinada quantidade de mercadoria conhecida como conhecimento, uma das engrenagens a ser anexada aos indivíduos para que se transformem em força de trabalho para o sistema; e os pais, que também receberam uma

certa quantidade de conhecimento e que, entretanto, já com o passar dos anos, romperam determinada medida inicial, subsumidos pelo modo de produção capitalista. Por isso, é importante observarmos que não nos referimos a uma falsa consciência, mas à ocultação das verdades dos homens enquanto classe social.

Inundados de esperança, não poderíamos deixar de expressar que as possibilidades de relações de trabalho realmente democráticas só serão possíveis quando homens e mulheres se reunirem, não para cumprirem dispositivos legais, mas em espaços simples, pobres e, assim, lentamente, ganharem força para que se transformem através da luta entre o cordeiro e o leão:

Mas há um lugar, acima de todos, em que tais formas de consciência podem ser transformadas, quase literalmente, da noite para o dia, e esse é a luta política. Isso não é uma carolice de esquerda, mas um fato empírico. Quando homens e mulheres, engajados em formas locais, inteiramente modestas de resistência política, vêm-se trazidos, pelo ímpeto interior de tais conflitos, para o confronto direto com o poder do Estado, é possível que sua consciência política seja definitiva e irreversivelmente alterada (EAGLETON, 1997, p. 195).

Esse lugar não deve ficar apenas na abstração, deve ser algo concreto. Tal concretude começa a ser realidade à medida que realizamos reuniões em que todos possam ser, efetivamente, importantes e atuantes. Por isso, não poderíamos deixar de digredir um pouco sobre as reuniões do CE.

3.6.6 As reuniões

Antes de analisarmos como se realizam as reuniões no CE da Rosa Branca, queremos comentar, primeiramente, como é realizada a comunicação sobre as reuniões, pois se o preenchimento dos cargos no CE já é difícil, podemos imaginar as dificuldades encontradas para que os pais, os alunos e os professores eleitos a elas compareçam.

Segundo a direção atual e passada da Escola as reuniões são marcadas logo após o encerramento de uma reunião que está ocorrendo. Mas para que os representantes do CE não esqueçam, é colocado um aviso no mural; ou então são convidados pela Escola. As reuniões acontecem uma vez por mês e caso haja necessidade de reuniões extraordinárias, essas são convocadas com antecedência. Segundo uma das representantes do segmento dos pais, na gestão do final dos anos 90, as reuniões ocorriam uma vez por semana, depois se passou para reuniões quinzenais, até se chegar ao que é hoje. A representante expressa que a causa disso

estaria no fato de os pais não participarem. Uma aluna representante do CE faz sua apreciação do assunto dizendo:

E=7: *Talvez se adotasse uma forma de ter reuniões semanais ou quinzenais, periódicas... né... eu vejo por esse caminho, assim, de sistematizar melhor, só que como eu disse, as dificuldades que surgem acabam inviabilizando tudo isso. E acaba se chamando reuniões extraordinárias para discutir as questões quando surgem.*

Observamos que a Escola acaba, normalmente, se ajustando aos efeitos do trabalho precarizado e com excessiva carga horária, o que se reflete na divulgação das reuniões e na frequência das mesmas. A diretora atual comentou que no início das aulas, em março de 2007, marcou uma reunião. Entretanto, com a falta de professores e repasses dos recursos financeiros em atraso, tal reunião acabou não acontecendo, e somente veio a se concretizar duas semanas antes de nossa entrevista, realizada em julho de 2007. Mas, segundo ela, atualmente tem havido dificuldades de reunir as pessoas, devido a questões particulares dos representantes.

E=7: *E até porque a constituição do CE se encontra com vacâncias em função dos alunos, um concluiu e o outro pediu transferência... e... uma das mães também que faz parte do segmento dos pais... está com problema de saúde em casa... e... com relação ao segmento dos professores, uma das professoras está em processo de aposentadoria, isto é, está em licença prêmio... para encaminhar aposentadoria. E a outra professora como é regente de classe tem dois turnos e acaba não participando das reuniões.*

Esse é o retrato de nosso CE atual. Entretanto, muito do que comenta a diretora atual reflete propriedades anteriores do CE, que estão presentes no atual CE, sendo que não ocorreu ainda a eleição dos novos membros do CE da Rosa Branca. Mas o fenômeno da não participação é algo, infelizmente, antigo nessa Escola, o que fica evidente na entrevista de uma das mães do CE da Rosa Branca:

E=4: *Os representantes da Escola no CE dizem que estão com problema ou estão faltando na Escola. Entretanto, é difícil os pais aparecerem na Escola, até mesmo nas reuniões gerais eles não comparecem. É meia dúzia de pais que aparecem. São sempre os mesmos pais. Então é complicado isso daí. É feita a reunião na Escola, e aparece meia dúzia de pais. Muitas das coisas a gente sabe que estão ruins nas escolas, através de nossos filhos que comentam em casa. O exemplo é do próprio bebedouro, que um aluno vai beber água, no entanto o bebedouro está estragado. Esses acontecimentos ocorrem não é de hoje.*

Essa mãe comenta que os pais não conhecem o calendário escolar e que nesse instrumento de planejamento da Escola deveriam constar as reuniões do CE. Conseqüentemente, isso viria a influenciar quanto à organização das mesmas e também atrelar tais reuniões na hora de calcularem os horários de trabalho, de planejamento e discussões da gestão dessa Escola. Essa mãe, que sempre esteve próxima à direção da Escola, conhece o calendário escolar, os outros pais, porém, não conhecem o calendário da Rosa Branca.

Por outro lado, se observarmos as atas da Escola Rosa Branca, verifica-se que o número de assinaturas nesse documento é mais representativo do que indicam nossas entrevistadas. Talvez isso se deva ao fato que nos é narrado por uma das mães desse CE: como ela tinha plantão algumas noites, isso acabava prejudicando sua ida às reuniões; então, segundo a mesma, ela depois pegava a ata, lia sobre o que fora discutido na reunião e, caso concordasse, assinava. Ela reitera que tal fato não ocorria apenas na gestão anterior, que nas outras gestões não era diferente; o CE apenas dava o parecer final. Mas com o decorrer das entrevistas observamos que muitas entrevistadas não sabiam da última reunião da Escola, em 2007, e nem em 2006. Inclusive nessa reunião em dezembro de 2006, em que estávamos presentes, não constatamos a presença de um dos segmentos que nas entrevistas se declara presente: os alunos. O interessante é que muitos dos depoimentos nos levam a deduzir que não há concordância sobre o que é e o que não é reunião do Conselho de Escola. Isso talvez seja reflexo da pouca relevância que têm representado as reuniões do Conselho no contexto do funcionamento da Escola.

Mas para compreendermos um pouco mais sobre as propriedades do CE da Rosa Branca, que se materializa na gestão da Escola, necessitamos entender outro fenômeno que está relacionado a esse: a participação atual, passada e sua representação.

4 A PARTICIPAÇÃO ATUAL, PASSADA E SUA REPRESENTAÇÃO

Não há dúvida de que o CE, como espaço de participação da comunidade escolar, foi um processo que começou a se desenvolver na Constituição Federal – CF/88, que estabelecia o princípio da gestão democrática. Essa qualidade começou a ser transmitida para outros dispositivos legais, que tiveram forte pressão dos movimentos educacionais, que lutavam pela eleição de diretores de escola e pela criação dos CE. A partir da CF/88 começou a se vislumbrar a possibilidade de a escola ser uma instituição mais democrática; um dos instrumentos que possibilitariam a partilha de poder dentro das instituições escolares eram os CE.

O Conselho Escolar veio a representar uma possibilidade particular de participação da comunidade escolar, professores, alunos, pais, funcionários administrativos e diretora, nos processos de gestão escolar.

Em princípio, temos possibilidades de apoiar esse fenômeno sem restrições. Na realidade, porém, esse apoio tende a enfraquecer, no momento em que começamos a relacionar o CE e o trabalho realizado em seu espaço, através das atribuições de seus participantes, à soma dos fenômenos que compõem a totalidade social, o que conduz nossas observações além do imediato, levando-nos a indagações e a diversos tipos de considerações (KURYLENKO; TRIVIÑOS, 1988).

Mas tomemos cuidado. Na CF/88 a gestão democrática materializou-se de forma genérica, pois a constituição não vinculava a tal gestão uma possibilidade que realmente pudesse se realizar: a eleição direta para diretores e, menos ainda, os CEs como qualidades fundamentais da gestão democrática. Cabe destacar que a LDB/96 também não passou imune a essa generalização. Finalmente, na década de 90, nos Planos Nacionais e na LDB/96, e com a luta das associações que reivindicavam uma gestão democrática nas escolas, os CEs tornam-se realidade, como uma das ferramentas fundamentais da gestão escolar.

O surgimento dos CEs produziu “muitas esperanças de instalação de uma verdadeira democratização das relações no interior da escola pública” (PARO, 2001, p. 79). Esse movimento democrático não estava apenas em efervescência na educação, mas nos “direitos constitucionais e processuais, e no poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e o isolamento do cidadão individual” (WOOD, 2003, p. 196). Primeiramente, tomamos o aspecto imediato do CE e nas palavras de Wood (2003) começamos a analisar seus aspectos mediatos, porque uma das instituições que se liga ao Estado, principalmente através dos

dispositivos legais que a orientam, é a escola. Ela se relaciona com o Estado ao estabelecer hierarquias internas entre os diretores que “mandam” e os empregados que “obedecem”, e sempre que perpetua a mesma camada de dirigentes. Qualquer instituição que reproduza internamente este sistema não só se submete ao Estado capitalista, como se integra nele ou é parte do mesmo, como a escola. O critério que devemos seguir para analisar a participação é a forma de organização interna, para que se possa, assim, avançar e conhecer a prática dos homens para os quais são delegados os princípios da autonomia, da participação e da democracia.

Isso tudo leva em conta uma imagem do ser humano que faz parte de uma totalidade social. Assim, por exemplo, a sociedade tende a determinar o tipo de trabalho que será realizado pelos trabalhadores braçais, o tipo de conhecimento que para eles será transmitido e a formação que receberam os que coordenam tal trabalho. De onde se deduz que o modo de produção pode ocultar dos indivíduos informações que possam vir a serem utilizadas contra o sistema, ou que pode ainda apresentá-las adulteradas às pessoas envolvidas no processo de trabalho. Não obstante, tais membros, gerentes e operários, encontram-se, na maioria das vezes, impossibilitados de tomar as decisões que estão ligadas e relacionadas à sua própria existência. Surgem, não obstante, movimentos pela participação na concepção e realização de atividades que apontam para mudanças ou, quiçá, transformações no trabalho e na vida coletiva.

Cabe destacar que, ao falarmos da tomada de consciência²¹ dos indivíduos que vivem do trabalho, não estamos dizendo que todos os proletários têm clara a sua situação dentro do processo produtivo. Quem demonstra ter mais clareza sobre tal situação são os donos dos meios de produção, para alienar, diminuir, surrupiar, restringir a participação do proletário. A classe dominante, para ter sucesso nos seus propósitos, utiliza-se de várias ferramentas, como os meios de comunicação de massa, a escola, a família, a igreja, a empresa e todo o resto. Todavia, qualquer análise desses aparelhos ideológicos deve passar pela luta de classes:

A ideologia não é primariamente uma questão de “idéias”: é uma estrutura que se impõe a nós sem necessariamente ter de passar pela consciência. Vista

²¹ Contrastando os sentidos e significados da *consciência necessária* e da *consciência contingente*, Mészáros (1993) observa que: [...] não é uma questão do que este ou aquele proletário, ou mesmo o proletariado todo, no momento, considere como sua meta. É uma questão do que o proletariado é, e o que, de acordo com este ser, ele historicamente será forçado a fazer. Sua meta e sua ação histórica são previstas irrevogável e claramente em sua própria situação de vida, como também em toda organização da sociedade burguesa [...] a consciência pode ser colocada a serviço da vida alienada, da mesma forma que pode visualizar a suplantação da alienação” (MÉSZÁROS, 1993, p. 75-79).

psicologicamente, é menos um sistema de doutrinas articuladas que um conjunto de imagens, símbolos e, ocasionalmente, conceitos que “viverem” em um plano inconsciente. Vista sociologicamente, consiste em um leque de práticas materiais ou rituais (votar, ajoelhar-se etc.) que sempre estão inseridas em instituições materiais (EAGLETON, 1997, p. 134).

Uma das estruturas ideológicas que transfere muito de suas crenças para outras esferas sociais é a empresa; a escola, inclusive, não fica imune a essa transferência. A empresa, que modernamente se denominou instituição, não é apenas um local de trabalho, mas uma extensão da vida pessoal do trabalhador, é o seu projeto de vida, segundo os marqueteiros empresariais. Vários mecanismos são criados no interior da empresa para manter a harmonia, como a cultura do comprometimento, o cultivo da devoção dos trabalhadores à empresa, o cumprimento de uma missão por adesão dos trabalhadores, etc. Esses mecanismos situam-se no âmbito subjetivo, pois estão contaminados de significados que vão ao encontro dos princípios que regem a dinâmica da empresa, mas são enviesados e incidem sobre os trabalhadores por dispositivos afetivos visando à cooperação, envolvimento e participação com o propósito de valorização do capital. Este é outro conteúdo do fenômeno participação no modo de produção capitalista, em que a correlação entre o trabalho de parceria e os objetivos econômicos da empresa não é uma prioridade declarada. O discurso empresarial, no qual a empresa se apresenta como uma instituição portadora de missão social, expressa que a implantação de sua ideologia visa, sobretudo, à participação da comunidade e ao seu bem-estar, que, segundo eles, é mais importante que os resultados econômicos (BERNARDO, 2004).

O corolário neoliberal e empresarial exige a profissionalização dos diretores e dos demais dirigentes escolares, em uma clara intenção de garantir a eficiência e a produtividade do ensino (pois a administração do ensino público deve ser semelhante a uma empresa, já que o Estado fracassou ao querer administrá-lo), ao pressupor que é preciso colocar a pessoa certa no lugar certo.

No caso dos professores, é preciso colá-los às coisas do ensino para garantir os níveis de eficiência nas escolas. Nesta concepção, “as coisas do ensino” não estão relacionadas aos problemas políticos e ideológicos que envolvem a educação. Além disso, esta operação traz a idéia tipicamente empresarial de consenso,²² palavra fartamente utilizada dentro das corporações empresariais transnacionais. A busca de consenso, de paz e de participação é a panacéia vinculada à idéia de aumento de produtividade de cada empresa e de cada um de seus *parceiros*. Assim também deve ser com a educação (VIEIRA, 2002, p. 121).

²² Consenso, segundo Mészáros (2006a, p. 275), “equivale de fato, se não necessariamente em intenção, ao ‘conluio’ puro e simples”.

Nesse processo de mascaramento da situação concreta vivida pelos sujeitos na sociedade capitalista, existe um grupo de homens que tem um papel importante: são os intelectuais. Nem todos os homens cumprem, na sociedade de classes, suas funções intelectuais, porque em tal sociedade os intelectuais são aqueles que estão a serviço da classe dominante, podendo ser médicos, administradores, educadores, engenheiros, etc. Logo, tais trabalhadores não podem ser considerados indivíduos neutros, porque antes de tudo tiveram uma formação que normalmente tende a legitimar valores da classe dominante. Por outro lado, esses técnicos poderão estar ao lado do proletariado quando assumem funções de planejadores, organizadores e executores de mudanças e transformações sociais, econômicas e culturais que ajudam na luta da classe produtora de mercadorias (KURYLENKO; TRIVIÑOS, 1988).

Dentre o grupo de intelectuais que atua, inconsciente ou conscientemente, em favor da burguesia, encontram-se os gestores, que estão convencidos da importância de suas funções, elaborando relatórios, planos, planejando metas e objetivos a serem conquistados, coordenando recursos humanos, etc. No caso específico da escola, o gestor, além de exercer todas estas atividades, ainda

funciona como mediador entre o poder burocrático da secretaria e a escola como conjunto; sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se com eles, dos alunos para satisfazer reclamos racionais ou não, dos pais para manter a Escola no nível desejável pela “comunidade”. Tem que possuir as qualidades de um político, ter algum senso administrativo, ser especialista em relações humanas e relatórios oficiais (TRAGTENBERG, 1982, p. 39)

Os gestores das escolas públicas, entretanto, mesmo estando junto a outros técnicos, não pertencem ao grupo dos economicamente privilegiados, estimulados pela burguesia com honras, privilégios, principalmente econômicos. Considerando-se os salários de diretores de escolas públicas estaduais, nas últimas décadas, em especial no RS, perceberemos que esses gestores estão muito longe disso.

Por outro lado, na aparência, os gestores estão participando das atividades que envolvem a comunidade em nível nacional, estadual e local. Observando atentamente constataremos que esses indivíduos estão envolvidos em brumas, pois julgam como real o que é uma ilusão noturna, isto é, a participação não se efetiva enquanto trabalho concreto de mudanças ou, quiçá, de transformação da escola.

As limitações que observamos em relação a esse tipo de participação residem, fundamentalmente, nas manobras realizadas pela classe dominante quanto à idéia de participação. Mas qual seria tal idéia de participação dos indivíduos no modo de produção capitalista? Fundamentalmente, a participação está na tomada de decisões em relação aos

acontecimentos, atividades, atos, etc., que atingem a vida dos indivíduos. Mas existem diversas situações, algumas fundamentais, outras secundárias, que exigem que os indivíduos, em alguns casos, venham a tomar decisões definitivas. Em nossa vida decidimos a todo instante coisas importantes ou não para nós. Tal fato fica evidenciado na simples escolha de um livro, de um cinema, do curso que faremos, etc.

A longo prazo, o indivíduo escolherá uma profissão, um emprego, o casamento ou a vida de solteiro, e tantas outras decisões. Entretanto, estes exemplos de decisão citados por nós não tendem a provocar mudanças na realidade concreta, apenas são questões que poderão ser fundamentais para o indivíduo. Por outro lado, o indivíduo aparece como livre na tomada de decisão, como se agisse sem estar relacionado e ligado ao todo social. Se observarmos o que estamos a digredir será difícil para tal indivíduo ler o livro que deseja, ver o filme que lhe satisfaz, ter o salário que deseja ganhar, porque todos esses seus desejos e necessidades estão relacionados ao processo produtivo da sociedade em que está inserido e que dita os seus reais desejos. Em muitas destas decisões, exemplificadas por nós, o indivíduo acaba interagindo. Contudo, seria realmente fundamental que o indivíduo tomasse decisões que estejam relacionadas à sociedade em que vive e à sua sobrevivência. A classe detentora dos meios de produção atribui para si as decisões fundamentais da sociedade, enquanto o proletariado fica excluído desse nível de decisão. Em alguns momentos, para diminuir a pressão do proletariado, os donos dos meios de produção acabam cedendo, mas o proletariado participará das decisões secundárias ou superficiais que não afetarão o sistema. Esses dois tipos de decisão, que se dividem em essenciais, relacionadas à propriedade dos meios de produção, e secundárias ou superficiais, ficam evidenciadas nos depoimentos das entrevistadas, conforme segue:

E2: *Esses documentos já vêm semi-elaborados, logo não há uma integração entre os membros do CE, participando em todas as fases desse processo. Coisa que não acontece somente em nosso colégio. Isso é de modo geral, porque, às vezes, conversando a gente sente que as pessoas estão fora da real ainda em termos de participação. Eu tenho uma outra proposta a fazer: que seja enviado via CE o conteúdo, porque agora eu estou respondendo perguntas que eu não tenho o constrangimento de dizer, que não sei. Porque, quando eu não sei eu digo que não sei, não tento enganar. Então, seria assim, que venha subsídios para as pessoas que são e participam do CE. Uma reunião integrada em nível só de CE explicando a lei é esta. Porque às vezes a pessoa não participa ou faz alguma coisa porque ela desconhece... e o pior é que é, porque eu vejo que tem muitos aí que... porque, tu só podes pedir... porque, quem nunca recebeu, não tem para dar. Se eles não receberam orientação, como é que eles vão ter uma participação efetiva?*

E3: *[...] sabe que eles fazem mais, se tu dizes que está bom, claro que tá... é mais uma coisa mais passiva... que é diferente das festas... vai montar a festa junina... vamos fazer*

assim, vamos fazer assado... aí por exemplo eu chego lá... não, meninas vamos fazer assim... “há não, professora, eu tenho uma idéia, vou trazer”, porque eles sabem... mas se eu chegar aqui e dizer assim: isso aqui nós vamos fazer porque aqui ó, tem que ser assim... no calendário escolar tem que ser assim, assim, tá... porque eles também não entendem e é uma coisa, porque a gente sabe é um democrático, entre aspas, porque assim o calendário escolar vem, tantos dias letivos, tantas horas, tantos sábados podem ser usados, tantos não sei o que, não sei o que... tu não tens como fugir, claro, as férias tem que ser uma semana em julho e deu... então tu não tens muito que consultar... tu fazes e mostra, né... faz o calendário, segue aquele roteiro com mais feriadão, faz ponte, outro sem feriadão, sai mais cedo de férias. Mas não tem muita consulta.

E7: *Ah, participativo, né. Eu dou minhas opiniões, falo o que acho que tenho que falar. A minha participação é efetiva. Eu sempre estive lá. (SEGMENTO PAIS)*

E4: *Eu acho que é bem democrático. Digo, né... como participação na decisão... né... na tomada de decisões... né... divide as responsabilidades também. Sim, é uma troca de idéias, para a gente tomar decisões mais acertadas. Até porque a direção da Escola não tem poder absoluto. Todas as decisões devem ser discutidas, compartilhadas e... resolvidas pelos segmentos, é... CE, CPM, direção.*

Contudo, aos indivíduos da mesma classe social que participam no processo de produção, na distribuição e consumo dos produtos é destinado um papel secundário e o que realmente interessaria a eles fica fora do âmbito de suas decisões. Conseqüentemente, a participação na realidade concreta, em que se inclui a Escola, fica reduzida ao que uma das participantes do CE destaca: “porque é muito assim, na hora de precisar de mão de obra pra festa tamos aí, mas na hora de uma discussão maior em coisas que remete até a própria tua vida, o conhecimento parece que fica fora desta participação”. Outras participantes do CE falam da participação nas festas, efeito do pouco dinheiro que o Estado repassa para a manutenção da Escola, e também do mutirão realizado em prol da mesma (Aluna).

E3: *Eu acho assim... ó... o mais importante... teria que todo mundo ter que participar. Que tivesse uma participação efetiva, inclusive abrindo a Escola para os pais é o que a gente pensa... agora mesmo, dia dos pais, a gente fez uma festa e abriu para a comunidade, as famílias vieram aqui para dentro... isto é importantíssimo... mas não sei... eles não vêm. Até porque tudo que acontece na vida de cada um... então quanto mais participação melhor ficaria, né... de todo mundo, não só de pais, eu acho que de professores também, porque assim... professores muitos deram sua aula e porque tá cansado, tem outras coisas também, como os pais, porque não participam... porque também tem outras atribuições.*

E4: *As festas servem para colocar dinheiro na Escola. Como sempre eles, os políticos, o governo fala muito e faz pouco. A festa junina é necessária para a Escola, porque a gente sempre arrecada bem. A festa farroupilha é outro exemplo, o dinheiro que dá essa festa não é pouco. É daí que a gente consegue dinheiro para arrumar máquina, computador estragado, impressoras. A gente faz as coisas que tem que fazer. Até teve um mutirão, onde pais e alunos foram para a Escola pintar as salas e áreas da Escola. A Escola apenas entrou com o dinheiro das tintas. E a Escola convocou os pais e alunos. Os alunos cada um*

ajudava a pintar a sua sala. Porque se a Escola vai esperar o governo contratar um pintor não tem dinheiro.

E7: *Olha, nós estamos apelando para os eventos culturais, nós temos toda uma programação na Escola, que a gente está chamando muito a participação dos pais: como festa junina, a própria comemoração nos dias dos pais, foi feito um momento de recreação e teve uma participação bem legal, porque a gente chamou os pais, para estarem efetivamente brincando com os seus filhos, disponibilizamos o espaço, o pátio da Escola,... e acabamos conduzindo brincadeiras, mas teve uma participação bem legal... então devagarzinho a gente está chamando e nestes encontros que são mais... sociais, mais informais, a gente vai conversando... vai né... até criando vínculos que refletem assim a confiabilidade, e eu estou assim estudando, buscando literatura, bibliografia, e coisa... essa... informações, vendo como acontece... troca de... em outros locais mesmo tem acontecido já a gestão democrática, gestão em rede... outras escolas, outras experiências...*

E8: *A diretora dá início à conversa. E no meio disso ela vai conversando outros assuntos. E ela pergunta aos pais e alunos se alguém faz um serviço voluntário de pintura. Mas, sabe como é, nunca há voluntários. Mas a gente tenta buscar. Mas sempre é a diretora que abre a reunião e os pais vão conversando, explanando. Ela tende a dar o início e o fim da reunião, daquela forma... é isso, então assina aqui... aqui e deu. Um assina, outro assina e acabou a reunião. Os pais e os alunos ficam mais de ouvintes e no final assinam a ata e caso haja algum documento. Até porque o uso do dinheiro é correto, é algo bem certo. Então, não tem muito o que discutir. De brigar, porque em relação ao dinheiro é tão pouco, que fica impossível qualquer desvio. Quando a gente recebe a verba do FNDE há uma discussão mais ampla.*

Nos depoimentos das entrevistadas verificamos que é de certa forma útil esse tipo de participação da classe trabalhadora, principalmente na Escola. Mas, por outro lado, é muito mais útil para os donos dos meios de produção, porque a classe trabalhadora, de alguma maneira, tende a criar um certo processo de participação na resolução de seus problemas. Entretanto, as estruturas de poder, as propriedades dos meios de produção e tantos outros elementos são mantidos, sem alterar a pressão de uma classe sobre a outra. Esta forma de participação é, segundo Kurylenko e Triviños, denominada de associativismo, que

é uma forma de participação caracterizada por assumir ‘atividades imediatistas’, que são apresentadas aos indivíduos como participação para que, num caráter ideológico, deixem de reivindicar uma participação real na orientação e determinação dos destinos da nação, ou seja, na configuração das estruturas sociais e de suas mudanças (KURYLENKO; TRIVIÑOS, 1988, p. 31).

A participação como “esmola” já ficava evidente desde a época da primeira máquina de tear, a Jenny. Mas a partir dos anos 20, mais precisamente no início da década de 30, as teses reformistas da educação defenderam a abertura da escola à participação e ao compromisso da sociedade – pais, famílias e comunidade. Essa participação em geral pouco tem significado

em termos de “democratização” na gestão das escolas, pois se restringe, basicamente, a um auxílio para solucionar problemas materiais e humanos das escolas.

Esses depoimentos dos participantes do CE reduzem a ação do CE a um simples órgão, subalterno, da direção da Escola. Logo, os objetivos emanados dos dispositivos legais não se concretizam no CE, que não se apresenta como o organismo que a legislação previa para coordenar a escola, juntamente com a direção. Este fato pode ser observado na própria classificação das dificuldades do CE em realizar suas atividades e propósitos: a) falta de participação dos pais, dos alunos e dos professores; b) falta de integração dos participantes do CE e da comunidade escolar; c) falta de apoio material, financeiro e no tocante à formação dos conselheiros, das autoridades educacionais (APÊNDICE B).

Os problemas oriundos da falta de participação atrapalham o trabalho do CE da Rosa Branca, porém esse problema possui várias facetas, porque “muitas propostas participativas nada mais são que expedientes para camuflar novas formas de repressão, podendo predominar a mera preocupação em fazer algumas concessões para não correr riscos nas posições privilegiadas” (DEMO, 1993, p. 20).

Se analisarmos a educação, principalmente nos períodos de governos autoritários, observaremos, como destaca Demo (1993), a grande quantidade de material disponível para verificarmos a falsa idéia que há nos processos de participação. E o mesmo fenômeno se reflete também nos dispositivos legais, que surgem sem a participação das massas oprimidas. O capital, no entanto, encontra maneiras de operacionalizar e aplicar tais dispositivos legais, como, por exemplo, a divulgação maciça dos mesmos, com o uso dos meios de comunicação de massa, mediante o trabalho dos intelectuais, como a elaboração de diretrizes, encontros, seminários, metas, etc. Metas que estão além de nossas possibilidades de alcance, que produzem satisfação aos dominados e aos intelectuais que trabalham para os donos do capital. Isso acaba gerando uma falsa representação da classe dominante, que se apresenta na vanguarda e, concomitantemente, como justa, humana. Pois as causas mediatas de tais eventos encontram-se na propriedade dos meios de produção, concentrados em uma minoria, extremamente privilegiada (KURYLENKO; TRIVIÑOS, 1988).

Alguns professores e pais expressam, como já destacamos, que é muito difícil participar das reuniões, mesmo que ocorram depois do horário de trabalho, pois vários professores têm compromisso em outra escola e muitos pais não são liberados do trabalho para participar, além do fato de terem, normalmente, de ficar em seus trabalhos após o horário normal:

O capital é absolutamente incapaz de respeitar os seres humanos. Ele conhece só uma maneira de administrar o tempo de trabalho: maximizando a exploração do “tempo de trabalho necessário” da força de trabalho empregada e ignorando totalmente o “tempo disponível” na sociedade de forma geral, pois deste não pode extrair lucro (MÉSZÁROS, 2006c, p. 43).

O tempo disponível seria uma possibilidade de satisfazer inúmeras necessidades humanas, inclusive da Escola Rosa Branca, pois abriria possibilidades concretas do CE, através do trabalho efetivo realizado por seres humanos vivos, possuidores de capacidades produtivas, socialmente úteis. Mas isso passa por um dia de trabalho mais curto e, conseqüentemente, com recursos econômicos que possibilitem ao trabalhador manter-se dignamente.

Riqueza é tempo disponível e nada mais. [...] Se todo o trabalho de um país fosse suficiente somente para obter o sustento de toda a população, não haveria trabalho excedente, conseqüentemente nada que pudesse ser permitido acumular como capital. [...] Uma nação será verdadeiramente rica se lá não houver lucro ou se o dia de trabalho for de seis horas em vez de doze (MARX, 1973, p. 397, apud MÉSZÁROS, 2006c).

O fato é que, de um lado, o Estado criou toda uma legislação específica para trazer a comunidade a participar da gestão da escola e, de outro, não criou condições para que os professores públicos tivessem tempo para a atuação nesses organismos colegiados. Pois o tempo disponível dos educadores cada vez é suprimido, em função da redução crescente de seus salários. Situação análoga à dos pais e demais trabalhadores, pois o processo de produção capitalista cada vez é mais *livre* para reduzir ou aumentar o horário de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio, quando a produção necessite. Tal situação evidencia a flexibilização, que pode ser entendida, segundo Antunes (2006, p. 45), como:

- a) liberdade da empresa para despedir parte de seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem;
- b) faculdade da empresa de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho, seja para solucionar negociações salariais, seja para poder participar de uma concorrência internacional;
- c) possibilidade de a empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível, etc.);
- d) liberdade para destinar parte de sua atividade a empresas externas;

e) possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, subcontratado, entre outras figuras emergentes do trabalho atípico, diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa.

Logo, está concretamente legitimado o *Consenso de Washington*²³ com enorme liberdade econômica, de um lado, e do outro, enorme redução dos direitos sociais, o que se materializa na flexibilização do trabalho, que atravessa mares e países, chegando “no lado de baixo do Equador”, muito mais voraz.

Outro aspecto presente na dificuldade dos conselheiros em realizar seu trabalho é a falta de integração entre os participantes. Este problema não possui uma única causa, mas várias, que despontam da mais simples à mais complexa. Por exemplo, os alunos queixam-se que a Escola segue um padrão bastante rígido, isso não somente nas decisões quanto às festividades (pois, segundo uma das participantes do CE, este era o trabalho que mais se realizava nesse espaço), mas também quanto à própria educação, porque muito do que é repassado aos estudantes não estimula o gosto pelos estudos e quando se tenta falar com os professores, eles criam uma muralha. E os pais, na hora de decidir alguma coisa, dão razão para a Escola.

Não podemos culpar pais e professores por sua apatia e por não irem contra o que está pré-estabelecido. Muitas coisas se somam para criar esta realidade. Uma delas pode ser os próprios anos de escuridão vividos por muitos deles durante os governos autoritários. Entretanto, dentro do capitalismo, mesmo em momentos democráticos, esses ainda são cerceados pelos interesses do capital. Se nos períodos de governos ditatoriais a participação é uma farsa para o proletariado, nos períodos de convivência democrática, por outro lado, com a escolha dos governantes comprometidos com o interesse do proletariado, ela tende a ser uma outra possibilidade de mudança. Tal situação, no entanto, não significa que ocorreram transformações fundamentais que alterem substancialmente a vida dos indivíduos pertencentes à classe trabalhadora. O capital buscará de modo efetivo bombardear várias possibilidades de transformação que venham a prejudicar seu *status quo*.

É interessante destacarmos que há um certo preconceito em relação à capacidade de trabalho a ser exercida pelos pais no CE, isto por parte dos membros da Escola. Muitas vezes esse preconceito possui raízes muito mais profundas do que simplesmente o fato de que

²³ O Consenso de Washington reúne, em um conjunto integrado de princípios, elementos antes esparsos e oriundos de diversas fontes, às vezes diretamente do governo norte-americano, outras vezes de suas agências, do FMI ou do Banco Mundial, que formam o núcleo de idéias que ficou conhecido como pensamento único em economia, uma espécie de bíblia de todos os governos neoliberais que resolveram aderir à globalização, ou por vontade própria ou por incapacidade de formularem uma alternativa viável.

muitos dos pais da Escola Rosa Branca são pessoas de pouca instrução. De acordo com Braverman, muito disso se deve ao taylorismo, que fragmentou o trabalhador:

O taylorismo desencadeou uma tempestade de oposição entre os sindicatos durante os primeiros anos desse século; cujo seu esforço essencial para destituir os trabalhadores do conhecimento do ofício, do controle autônomo, e imposição a eles de um processo de trabalho acerebral no qual sua função é a de parafusos e alavancas (BRAVERMAN, 1977, p. 121).

A ideologização da teoria de Taylor se adequou muito bem aos princípios capitalistas, que não estimulam o trabalhador, nem permitem que compreenda seu trabalho. Os efeitos do declínio do aprendizado eram sentidos já no século XVIII. Os próprios administradores científicos queixavam-se do pobre e desordenado material a partir do qual deveriam recrutar seus trabalhadores, em contraste com o eficiente e orgulhoso profissional que procurava emprego vinte anos antes. Entretanto, são esses homens que modelaram os trabalhadores para que se ajustassem a seus fins; contudo, não encontraram ainda uma maneira de produzir trabalhadores que sejam, ao mesmo tempo, degradados em seu lugar no processo de trabalho e também conscienciosos e orgulhosos de seu trabalho (BRAVERMAN, 1977).

Em nosso CE da Rosa Branca os participantes do segmento dos pais são, basicamente, mulheres. Ricardo Antunes (2003) nos ajuda a entender um pouco mais a divisão do trabalho, principalmente a divisão sexual do trabalho no Japão, França e Brasil, evidenciando as diferenças na divisão das atribuições, em que o trabalho repetitivo normalmente é realizado pelas mulheres e o trabalho técnico pelos homens. Isso não quer dizer, é claro, que não haja homens em trabalhos repetitivos, mas é o que se evidenciou na pesquisa realizada pelo autor, que destaca que nos sistemas de gestão participativa há diferenças no grau de participação segundo o sexo: as mulheres são menos associadas às atividades de grupo e menos solicitadas para dar sugestões de melhoria no plano técnico e, sobretudo, são frequentemente excluídas dos processos de tomada de decisões, processos nos quais ocorre, no Brasil, a menor participação das mulheres (ANTUNES, 2003). Se os trabalhadores, em geral, não possuem uma integração entre si e com seu trabalho, isso resulta da própria falta de experiência, da pouca participação em atividades semelhantes ao longo de suas vidas, de razões culturais, da não intervenção no processo decisório, etc. Assim, em relação às mulheres, e também podemos incluir aqui os homens que ficam em funções precarizadas, esse fenômeno é bem maior. E como se não bastasse tal fato, “o capital tem sabido também se apropriar da polivalência e multiatividade do trabalho feminino, da experiência das mulheres trabalhadoras trazida das suas atividades realizadas na esfera do trabalho reprodutivo, do trabalho

doméstico” (ANTUNES, 2003, p. 110). Por outro lado, os homens mostram mais dificuldades de adaptação a essas “novas” exigências: isso possibilita que o capital venha a se utilizar desse atributo social herdado das mulheres, a polivalência e a multiatividade presentes no trabalho feminino. Logo, o capital²⁴ utilizou-se da emancipação parcial das mulheres para intensificar a desigualdade (ANTUNES, 2003).

A análise de Antunes (2003) não passa despercebida: em nosso CE, algumas mães e professoras expõem seus diversos turnos de trabalho, ou seja, além das atividades laborais realizadas em mais de uma escola ou empresa, ainda possuem uma dupla ou tripla jornada, pois, segundo a ex-diretora da Rosa Branca, muitas mães e professoras, ao chegar em casa, têm também de dar conta do serviço doméstico. Esses são alguns argumentos que se materializam no depoimento de uma das mães do conselho escolar da Rosa Branca:

***E5:** Acho que falta união. Que os pais é um segmento, a direção é outro. Então a diretora e os professores, eles se conhecem do dia-a-dia, são colegas de trabalho, eles têm uma intimidade. Os pais não têm isso. Com os pais do Conselho não existe intimidade, não existe vínculo. Quer dizer para acontecer alguma movimentação em relação ao Conselho e a diretoria... como eu vou te dizer de algo que eu não conheço, tem pais que eu nunca vi no Conselho, eu só conheço aí na fila com os filhos, é só para estar no conselho. [...] Quando a coisa começa assim, não tem muita coisa para dar certo. Porque não existe esse vínculo. Os professores estão em seu ambiente de trabalho, sabem das necessidades da Escola. Os pais ficam completamente fora dos outros segmentos, não há também convivência com os outros pais. Então, como tu vais ter força de um lado que não existe. O certo do Conselho, quem sabe um churrasquinho todos os fins de ano, pelo menos, para ter um ambiente de aproximação.*

Essa falta de integração acaba sobrecarregando algumas pessoas, que assim, muitas vezes, não conseguem dividir as atividades. Outro fato relevante é também a própria questão do tempo, que não permite a troca de experiências entre os indivíduos, principalmente os pais,

²⁴ Embora o capitalismo possa usar e faça uso ideológico e econômico da opressão de gênero, essa opressão não tem *status* privilegiado na estrutura do capitalismo. Ele poderia sobreviver à erradicação de todas as opressões específicas das mulheres, na condição de mulheres – embora não pudesse, por definição, sobreviver à erradicação da exploração de classe. Isso não quer dizer que o capitalismo tenha passado a considerar a libertação das mulheres necessária ou inevitável. Mas significa que não há necessidade estrutural específica de opressão de gênero no capitalismo, nem mesmo uma forte disposição sistêmica para ela (WOOD, 2003, p. 232). O capitalismo luta por relações diretas e não mediadas por indivíduos, homens ou mulheres, que do ponto de vista do capital assumem a identidade abstrata de trabalho (WOOD, 2003, p. 239)

Para não fazermos das digressões de Wood (2003) uma questão apenas de gênero, constatamos através de Mészáros o isolamento dos indivíduos, independentemente de raça, sexo, idade, etc., no capitalismo. Isso é reforçado por teorias elaboradas a partir do ponto de vista da economia política. “Teorias desse tipo não podem conceder a todos os indivíduos uma parcela significativa de poder de tomada de decisão, pois as relações de classes prevaletentes, de superioridade e subordinação (que forçosamente excluem a esmagadora maioria das pessoas das tomadas de decisão realmente significativas), devem ser consideradas não negociáveis” (MÉSZÁROS, 2004, p. 490). Tal fenômeno é assim reforçado pela divisão do trabalho, vista como um enorme benefício ao trabalhador.

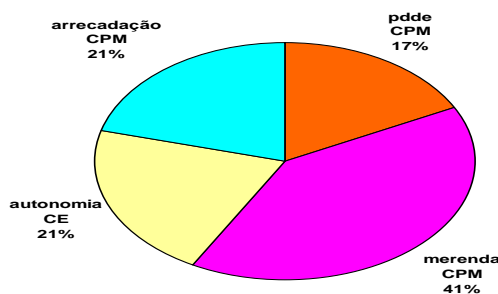
que se dizem e também são vistos como não sabedores das questões que orientam suas atividades no CE.

O trabalho alienado gera essa relação entre homens, pois o mesmo estranhamento provocado no processo produtivo tende a se transferir para as relações que o homem estabelece entre si e com outros homens:

[...] a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra do mesmo modo alienado da vida humana. A alienação do homem é, além de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e traduz-se inicialmente na relação do homem com os outros homens. Portanto, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, como trabalhador, se depara (MARX, 2005c, p. 118).

A mesma alienação se concretiza na formação dos conselheiros, na falta de apoio das autoridades educacionais que, de um lado, utilizam a escola para fins eleitoreiros e, de outro, há muito não investem em educação. Isso fica evidenciado na própria classificação das receitas recebidas pela Escola Rosa Branca para sua manutenção, conforme demonstra o gráfico abaixo.

Classificação dos Recursos Financeiros da E.E.E.F. Rosa Branca



Fonte: Atas de reuniões de 2006 e 2007 e Plano de Aplicação Financeira

A Escola Rosa Branca recebe anualmente, em torno de R\$ 16.180,00 (dezesesseis mil, centro e oitenta reais), sendo que R\$ 2.830,00 (dois mil, oitocentos e trinta reais) – PDDE, R\$ 6.560,00 (seis mil, quinhentos e sessenta reais) – merenda, R\$ 3.440,00 (três mil, quatrocentos e quarenta reais) – autonomia financeira e R\$ 3.350,00 (três mil, trezentos e cinquenta reais) provenientes das festividades realizadas pela Escola, com a ajuda do CPM e CE. Entretanto, apenas 27% dos recursos, exceto o dinheiro proveniente de festas, é do CE: os restantes 73% são provenientes do CPM, que, dentro da Escola é considerado unidade

executora. A narrativa de uma das mães do CE vem, deste modo, ao encontro daquilo a que estamos nos referindo:

E5: *O CPM é mais participativo. Uma das coisas é porque a Escola depende do dinheiro do CPM. Porque na verba do CPM a diretora não pode mexer. Ali ela não pode decidir sozinha. Porque ali vamos buscar conversar, etc. Ali o buraco é mais embaixo. Então tu vê a diferença.*

O fato de o CPM ser o organismo com a maior concentração de recursos na escola acaba por lhe conferir maior poder de barganha junto à direção; trata-se, porém, de uma relação entre a diretora e a presidente do CPM; os demais membros que deveriam participar das reuniões do CE, que são conjuntas com o CPM, não participam. E este também participa das tomadas de decisão da Escola, isso segundo a atual direção.

E7: *Eu acho que é bem democrático. Digo, né... como participação na decisão ... né... na tomada de decisões... né... divide as responsabilidades também. Sim, é uma troca de idéias, para a gente tomar decisões mais acertadas. Até porque a direção da Escola não tem poder absoluto. Todas as decisões devem ser discutidas, compartilhadas e... resolvidas pelos segmentos é... CE, CPM, direção.*

Esse mesmo fato já ocorre há muitos anos na Escola, isto é, a participação conjunta de CE e CPM nas reuniões e em algumas decisões da Escola. Quando se aborda tal participação, ela é entendida ou em função da necessidade de auxílio na organização das festividades, ou da presença nas mesmas.

E=3: *Não é uma participação, assim...às vezes eu vejo mais isso no CPM. O CPM tem uma atribuição das festas, da arrecadação e as mães nesta parte elas entendem mais, faz mais parte do cotidiano delas, então quando a gente chama os pais para ajudar, para fazer festa na Escola, para arrecadar coisas, para ajudar a fazer cartaz... aí é uma coisa que eles entendem... aí eles vem... tu entendes? Agora da administração, de cuidar eles não sabem.*

Cabe destacar que os recursos provenientes das festas, em alguns anos, foram maiores que os recursos da autonomia financeira. As festas que mais geram retorno para a Escola são a festa junina e a festa farroupilha.

O CE, através de sua história, conforme a análise que apresentamos ao longo deste trabalho, reflete os eventos gerais que estivemos estudando. O CE é, contudo, uma resposta concreta, necessária e essencial para que a participação da comunidade escolar vá além das possibilidades e se torne realidade nas escolas públicas, entre as quais se insere a Escola Rosa Branca.

5 A LEI 10.576/95 E AS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO

Após a elaboração e promulgação da Constituição Federal em 1988, teve início o processo de elaboração das Constituições Estaduais. A Constituição Estadual do RS, de 1989, assegurou a criação dos conselhos escolares, mas não avançou na questão da sua regulamentação, o que ocorreria em 1995, como veremos adiante. A Constituição Estadual ficou, portanto, com a seguinte redação:

Art. 213 – As escolas públicas estaduais contarão com conselhos escolares, constituídos pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar, na forma da lei.

§ 1º Os diretores das escolas públicas estaduais serão escolhidos, mediante eleição direta e uninominal pela comunidade escolar, na forma da lei.

A gestão “democrática” definida pela constituição é centrada em torno dos seguintes temas: eleição de diretores, participação da comunidade na gestão das escolas e autonomia. Inicialmente, no entanto, tais temas não ocorrem em conjunto. No caso da eleição de diretores a mesma não ocorreu de acordo com o parágrafo 1º do artigo 213, da Constituição Estadual, de 1989, mas ficou amparada na lei 8.025/85, que previa a forma de lista tríplice. A eleição direta para diretores²⁵ de escolas públicas somente ocorrerá dois anos depois, com a lei

²⁵ Para efeito de compreensão e de compatibilização do que estamos a estudar: a luta pela democratização da educação está relacionada com o surgimento do Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito na Constituinte – FNDEP – em 1986, durante processo da Assembléia Constituinte que alteraria a legislação federal do país. O FNDEP teve um papel de destaque nesse período por agregar e organizar o movimento pela educação em todo o país, com a organização dos Fóruns Estaduais, dando consistência à luta que se estabeleceu. Era uma possibilidade de legitimar e institucionalizar experiências participativas, baseadas na defesa da eleição dos dirigentes das escolas, da participação da comunidade escolar nas decisões das unidades de ensino, do financiamento público para a escola pública, ou seja, na autonomia administrativa, pedagógica e financeira, com a ampliação da participação nas instâncias de decisão (PARO, 2002). “A gestão democrática surge como um contraponto à ênfase organizacional e tecnicista, de maneira especial aos princípios da chamada gerência científica para os quais as organizações educacionais devem se pautar pela lógica gerencial da fábrica capitalista” (PARO, 2002, p. 3). Cabe destacar que tal luta se estabelecia no âmbito das unidades escolares e do sistema. Devemos lembrar que desde o “início da década de 80, no Brasil, a reivindicação por eleições de diretores foi defendida por educadores e sindicatos como meio para a superação de práticas clientelistas na indicação dos dirigentes de escola, como forma de romper com a lógica meritocrática, onde havia concursos públicos que prescindiam da opinião dos usuários e funcionários para a escolha do diretor de escola; ou, ainda, como maneira de superar o modelo de organização e gerência de trabalho presentes nas escolas, os quais se pautavam na lógica hierárquica e, portanto, centralizadora dos processos decisórios, própria das organizações burocráticas” (ADRIÃO, 2001, p. 50).

Depois da implantação da CF/88, ocorreu um efeito cascata, os estados brasileiros passaram a elaborar suas constituições e acabaram incluindo nelas a obrigatoriedade das eleições como critério de escolha dos diretores de escola. Porém, nos anos 90, assistiremos vários governadores tomando medidas para regredirem esse processo. Como resultado apelaram para Ações Diretas de Inconstitucionalidade, como forma de questionar na justiça a

9.232/91. Já se afirmou que, em relação à gestão escolar, “as duas leis mais latiam do que mordiam” (THOMPSON, 1987a, p. 162). A participação da comunidade na gestão das escolas e as atribuições dos conselheiros somente tomarão corpo no início da década de 90, com a lei 9.232/91, alterada pela lei 9.262/91.

De um lado, o governador da época, Alceu Collares (1991-1994) prometia a implementação dos CEs, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Por outro lado, o mesmo governador rejeitava a eleição de diretores das escolas públicas, do Estado do RS, nomeando os chamados interventores. A velha organização da escola, do sistema educacional gaúcho, etc., permaneceu intacta ou, quando modificada pela Constituição Estadual, tais modificações atingiam o rótulo, não o conteúdo, o nome, não a coisa em si (MARX, 2004b).

Para atingir tal conteúdo devemos ter clareza de que o processo não se esgota na eleição ou na “permissão” para que a comunidade escolar possa participar da gestão. A comunidade escolar deverá ser capaz de construir um programa de gestão escolar amplamente discutido por todos os setores, estabelecendo um compromisso entre seus diferentes segmentos e a direção. Mas não podemos parar apenas na comunidade escolar, devemos seguir adiante, porque continuaremos no rótulo e não no conteúdo.

Em 13 de fevereiro de 1991 são regulamentados os Conselhos Escolares pela lei 9.232. Ao cabo de seis meses a lei 9.232/91 foi alterada pela lei 9.262/91. O dispositivo legal expressa, em seu corpo, o CE como órgão máximo de discussão ao nível da escola. Tal aspiração está combinada com o artigo 3º, da mesma lei, que atribui ao CE três funções:

Art. 2º – O Conselho Escolar tem função:

I – consultiva em planos e programas administrativo-pedagógicos;

II – deliberativa em questões financeiras;

III – fiscalizadora em questões administrativo-pedagógicas e financeiras.

Parágrafo Único: Na definição das questões pedagógicas ficam resguardados os princípios constitucionais, a legislação federal e estadual vigente e as normas e diretrizes da Secretaria de Estado da Educação.

gestão democrática. Podemos dar os exemplos dos casos de liminares concedidas pelo Supremo Tribunal Federal aos estados de Rondônia (01/03/1991), Santa Catarina (05/09/91), Rio Grande do Sul (25/09/91) e Paraná (07/02/91), segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (HELO, 2007). Nos dias de hoje, alguns estados não garantem a eleição para diretores, mantendo sua indicação pessoal e clientelista, como, por exemplo, o estado de Espírito Santo (HELO, 2007). Outros estados, como São Paulo, realizam concurso público como método para escolha do diretor, ou seja, após ingresso no cargo, o mesmo permanece na função por toda sua carreira, podendo exercer seu mandato da forma que lhe interessar, com pouco ou nenhum compromisso com a comunidade escolar onde atua.

As delimitações das funções do CE foram desenvolvidas em um período de muitos embates entre as forças políticas e sociais,²⁶ na busca pela gestão democrática da educação, características dos anos 80 e 90. O que se refletirá nesse contexto são as concepções diferentes de gestão educacional, uma de cunho democrático, advinda das reivindicações dos movimentos sociais, vinculados à educação, e outra de cunho neoliberal, vinculada às propostas dos organismos internacionais. Essas concepções influenciaram os projetos governamentais que, por sua vez, foram implementados na rede estadual de ensino do RS.

Nos anos 90, verificaremos um novo discurso por parte da CEPAL: agora, a idéia básica é indicar caminhos para os países latinos se inserirem no mercado mundial. Inserção que viria do progresso técnico ao processo produtivo, de modo que este crescimento deveria vir acompanhado de medidas redistributivas. Segundo Oliveira (1997, p. 82), “desaparecem as classes sociais²⁷ e em seu lugar surgem categorias sociológicas pouco consistentes como pobreza e equidade”. Tal fato é trazido por Romero (2005), ao comentar sobre a sociologia do trabalho, bastante vinculada ao estudo de técnicas de produção que, ao banalizar o objeto, acaba por banalizar o método, tornando-se praticamente positivista. A sociologia do trabalho acaba por não inserir os autores clássicos, principalmente Marx, propiciando um distanciamento da teoria marxista,²⁸ sobretudo do conceito de classe social. O emprego da categoria sociológica de pobreza irá permitir, então, uma abordagem mais instrumental, na qual as políticas educacionais serão determinadas conforme a renda. Vigora, assim, uma política economicista, que sempre predominou. Mais uma vez, parece ser necessário eliminar a pobreza para que o País se desenvolva.

O *slogan* do capital humano através da educação e o conhecimento como eixos centrais da transformação produtiva com equidade são importantes para o sistema. O capitalismo partirá da constatação de que os sistemas de ensino estão em crise, tanto quantitativa quanto qualitativamente, acabando por propor reformas no tocante à rigidez e burocracia do ensino

²⁶ Não podemos nos esquecer de analisar a política educacional brasileira a partir da ditadura militar e o desenvolvimento do processo de gestão democrática da educação no Estado do Rio Grande do Sul. Constatamos que, neste processo, ocorreram muitos embates entre diferentes projetos de gestão assumidos pelas entidades vinculadas à educação (CPERS/Sindicato, ACPM, UGES, Secretaria de Educação) e pelo parlamento estadual que fizeram parte do jogo político e que só acrescentam ao debate educacional.

²⁷ Esse desaparecimento das classes sociais, conforme expressa Oliveira (1997), está diretamente ligado à questão da pós-modernidade e seu discurso sobre o fim das classes sociais. “O consumo passou à frente da produção, tornando a luta de classes (ou mesmo a idéia de que a sociedade está antagonisticamente dividida entre trabalhadores e capitalistas) um conceito obsoleto” (WOOD; FOSTER, 1997, p. 147). As palavras dos autores nos levam a observar que a ideologia das identidades particulares (mulher, gay, negro, latino, etc.) vai tomando espaço das classes sociais, porque as pessoas não mais se identificam com uma classe, porém, em tais identidades não há uma definição econômica.

²⁸ O marxismo é a ciência do capitalismo ou, melhor ainda, [...] é a ciência das contradições inerentes ao capitalismo. Isso significa, por outro lado, que é incoerente comemorar a “morte do marxismo” na mesma ocasião em que se anuncia o triunfo definitivo do capitalismo de mercado (WOOD; FOSTER, 1997, p. 187).

formal e profissionalizante e, principalmente, pela forma de administrar a coisa pública, no caso, as escolas.

Acontecimentos como o neoliberalismo, a pressão americana em relação aos seus solicitantes de empréstimos para que estivessem dentro dos parâmetros democráticos, irão pressionar os rumos da nova LDB, a qual, no final da década de 80, iniciou um debate sobre sua elaboração, vindo a ser discutida por professores, alunos, pais e governos. Mas os rumos da educação mudaram de novo e esta proposta da nova LDB foi substituída por um projeto do senador Darcy Ribeiro, aprovado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que submeterá a escola à lógica do mercado. Para a concepção neoliberal, a educação existe para garantir recursos humanos flexíveis, segundo as necessidades do mercado, mas a responsabilidade é de toda a comunidade, não apenas do Estado. Trata-se do banimento progressivo do ideal de escola pública e gratuita (TRIVIÑOS; OYARZABAL, 1999).

Mais uma vez, os dispositivos legais partem de um mesmo fenômeno que é o neoliberalismo, que se desenvolve no sistema capitalista. É o que veremos com o governo Britto (1996-1999), assecla de Fernando Henrique Cardoso, incentivador da descentralização, pois para ele e seus ideólogos “é mais uma forma de desobrigação do Estado, o qual quer passar tarefas para a sociedade que, até então, eram suas [...]” (PERONI, 2003, p. 68). A reforma do aparelho do Estado no Brasil refletia ainda mais as desigualdades em relação à educação. A escassez de recursos financeiros nas escolas é solucionada, “brilhantemente”, por FHC e seus asseclas, porque interligado ao discurso de democratização da gestão estava o incentivo à formação de um modelo de governança representado pela comunidade escolar, que tem como principal atributo a captação de recursos, através de parcerias e eventos, para conseguir suprir as necessidades básicas das escolas. Observamos, concretamente, essas atribuições nas atas de reuniões do CE, nas quais, a partir da LDB/96, quase bimestralmente ocorrem festividades na Escola pesquisada para dar conta das magras verbas repassadas pelo FNDE. Anteriormente, na gestão escolar burocrática, havia inúmeras exigências; hoje, com a gestão tida como “democrática”, a escola, além de todos os proformes burocráticos, que permaneceram nesse “novo” modelo de gestão, deverá ainda atender às exigências operacionais advindas dessas novas atribuições. Estamos a presenciar, tanto nos encaminhamentos presentes nas atas de reunião do CE, quanto nas observações de suas reuniões, que a escola passou a ser uma *promoter* (realizadora de eventos), atividade essa não pertencente às atribuições do CE. Tal função se encontra presente, por outro lado, nas organizações formais, empresas, que têm como atribuições a realização de eventos para divulgação de produtos, captação de clientes, projeção de mercados, entre outros, atividades

essas todas voltadas para a obtenção de lucratividade. Com a mesma ênfase em angariar recursos e com o objetivo, porém, de suprir a carência financeira, a escola acaba por desenvolver a atividade de *promoter*, que não faz parte de sua missão e que, quando exercida, acaba por desviá-la de sua função principal, a educação.

Quando o Estado do Rio Grande do Sul, através da lei 10.576/95, “instituiu os Conselhos Escolares nas escolas públicas do Estado”, apenas dava forma legal à presença da comunidade escolar na gestão da escola, indicando a estrutura, os objetivos e as atribuições dos pais, professores, alunos, funcionários da escola e diretor. A gestão, por outro lado, normalmente realizada por indivíduos habilitados para as atividades de planejamento, coordenação, execução e controle, não deixa de sofrer influências de sua comunidade, característica histórica da educação, no Brasil ou em outros países. Logo, tal fenômeno tem como resultado a melhoria efetiva da criança educada, principal interesse das famílias.

E5: *Eu acho que faz parte. Fazer parte do Conselho é uma maneira da gente mostrar para os nossos filhos que tipo de escola ele está estudando. A gente participa dando opinião a tudo que a Escola vai fazer, a infra-estrutura da Escola é a infra-estrutura de nosso filho, também. Afinal de contas é a segunda casa dele, né... Eu quero que ele seja bem atendido, que esteja num local bom, que esteja tomando água, que tenha um banheiro limpo, com material de limpeza, com tudo que tenha direito. [...] O filho estar estudando no colégio, idéias novas, conhece pessoas. Por isso que eu digo assim, ó: os pais dessas crianças da primeira série, do jardim que estão iniciando a educação do filho. Eles deveriam pensar assim: “eu vou fazer uma coisa para o meu filho, então eu quero saber qual é a infra-estrutura que meu filho vai ter dentro dessas paredes que eu estou largando ele”. É uma tarde que ele vai ficar aqui. Então, eu acho que eles têm que ter essa consciência. Os pais têm que ter essa consciência. Saber onde seu filho irá estudar.*

Por isso, não é possível entender o processo educativo à margem da família e da sociedade e, concomitantemente, a participação da comunidade na administração da Escola. Tal participação, que tende a ser prática comum muito antiga em vários países, começou a ser preocupação dos legisladores, em nível estadual, com a lei 5.751/69, que tratava da organização do Sistema Estadual de Ensino, em seu artigo 9º: “o estabelecimento em que lecionem mais de doze professores deverá ter, pelo menos, um órgão colegiado constituído, em sua maioria, por professores do mesmo educandário, o qual participará juntamente com o diretor, de sua administração, inclusive técnico-pedagógica”.²⁹ Antes de concluirmos esse parágrafo, faremos um levantamento do momento histórico no qual surge este dispositivo

²⁹ Informação sobre a lei 5.751/69, que trata da organização do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul extraída da carta da Comissão e Educação do CPERS/Sindicato para as escolas estaduais gaúchas. Em 04 de agosto de 1993.

legal. Podemos tomar como exemplo a própria década de 60 e seu desenvolvimento, visto que os primeiros anos dessa década foram marcados pela esperança de democratização do país.

Todavia, essa possibilidade de democracia vai apenas até 1963, porque em primeiro de abril de 1964 dá-se o golpe de Estado, inaugurando os anos de trevas do Brasil e de alguns países da América Latina. É implantado um modelo econômico que desnacionaliza nossa economia e que abre as portas para o capital estrangeiro, fato, como sempre, muito bem visto pela burguesia tupiniquim da época (e atual), pois a concentração de renda para eles está garantida. A política educacional também teve que se adaptar, rapidamente, às diretrizes do Estado-policial. A educação passa a ser vista como fator propício para o assistencialismo e para a difusão da nova ideologia oficial que visava, antes de tudo, neutralizar os focos de subversão interna. Justamente durante esse período militar é regulamentada a profissão de administrador e se dá a expansão dos cursos de administração, economia e ciências afins, em 1965.

A lei 5.751/69 carregava em si as propriedades assistencialistas e várias características do regime autoritário, implantado a partir do golpe militar. De todas as qualidades que perpassam a educação nesse período, cabe destacar, novamente, o modelo de participação, caracterizado como uma farsa³⁰ para as camadas subalternas. Os efeitos desse período autoritário induziram, nas escolas, mudanças em suas gestões. Isso fica evidenciado na Escola Rosa Branca, cuja permanência dos diretores muda. De mandatos curtos, que variavam em média três anos, os diretores passam a gozar de mandatos longos, a partir de 1969, que podiam chegar a dezoito anos, mandatos que durante 36 anos se davam por indicação de diretores. Somente após a nova LDB/96 esta situação será alterada, e os diretores passam a ser eleitos pela comunidade escolar.

O período militar foi um golpe em todo e qualquer movimento de participação democrática, iniciava-se um período marcado pelas sombras da ditadura. Mas eram sombras apenas para a maioria, porque para o capital era mais um novo conteúdo que se agregava a ele, para lhe dar nova forma, pois as décadas de 50 e 60 marcam o processo de internacionalização da economia, através de empresas transnacionais (OLIVEIRA, 1997, p. 29).

³⁰ Quando nos referimos a tantas farsas que foram e são contadas através dos eventos históricos, logo lembramos da leitura do *Dezoito Brumário de Luis Bonaparte*, escrito por Marx (2004b), em que o autor comenta que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2004b, p. 15). Tal assertiva aplica-se perfeitamente ao processo de desenvolvimento dos dispositivos legais e sua aplicabilidade na realidade concreta. Por isso a importância desta obra de Marx, como de tantas outras deste autor, para entendermos à luz do desenvolvimento histórico um pouco mais sobre o sistema capitalista.

Em vez de ser a própria sociedade que conquistava para si um novo conteúdo, é o Capital que vai incorporando novos conteúdos e, conseqüentemente, a eles agrega a velha forma, como a concentração de renda desavergonhadamente simples dos subsídios dos Estados e da mão-de-obra barata. Esta é uma das causas que confere às práticas de gestão nova nuance para administrar o conflito entre as classes sociais, mas também as disputas intraclasses capitalistas, que surgem da diversificação das formas de propriedade, do surgimento de novos pólos de poder político e do avanço dos gestores tecnocratas no controle de capital e da economia global (OLIVEIRA, 1997).

O que se ganha facilmente, se entrega facilmente (MARX, 2004b, p. 19). O intervalo de tempo, porém, não passou em vão. Durante as décadas de 60 e 70 a sociedade brasileira passou por um período de crise econômica, considerada por muitos como crise de acumulação e realização da produção (OLIVEIRA, 1997). A sociedade parece ter agora retrocedido para aquém de seu ponto de partida; na verdade, a crise do capital mostra bem as contradições existentes no modo de produção capitalista, através das forças e relações de produção, que estão em contradição entre si; é a constante luta entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores que mantém o domínio econômico e político da classe burguesa sobre toda a sociedade:

Há mais de uma década a história da indústria e do comércio não é senão a história da revolta das forças produtivas modernas contra as modernas relações de produção, contra as relações de propriedade que são a condição de existência da burguesia e de seu domínio (MARX, 2006a, p. 75).

O capitalismo, para manter sua taxa de lucro, necessita reduzir a força de trabalho, agregar várias empresas em uma única, propagar a idéia de existência de crise no Estado, sendo ele (o capital) o mais apto a gerenciar a coisa pública. A burguesia tende, nos períodos de crise, a destruir, forçadamente, uma parte das forças produtivas que ela cria. Exemplo desse período são as perdas de lucratividade das indústrias de transformação (alimentos, plásticos e outras), atrasadas tecnologicamente devido à obsolescência dos meios de produção. A burguesia conquista, assim, novos mercados e também explora mais intensamente os antigos, segundo os princípios gerais dos oligopólios e monopólios que, no Brasil, tomaram o lugar do modelo calcado na substituição de importação, isto é, temos o capitalismo industrial nacional voltado para o mercado interno cedendo lugar ao capitalismo financeiro. Quanto ao resto, qualquer observador mediano, mesmo que não tenha acompanhado a marcha dos acontecimentos nessas duas décadas, constatará que o modo como o capitalismo prepara tudo isso se dá através de crises mais gerais e mais violentas e da

diminuição dos meios de evitá-las (MARX, 2006a). O sistema capitalista cria estratégias para sair de suas crises, que, mais adiante, vão se aprofundar. Segundo Marx (2003):

Em certo estágio do desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou [...] com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura (MARX, 2003, p. 5).

Acosado pelas exigências contraditórias de seus princípios de acumulação e estando ao mesmo tempo, como um prestidigitador, ante as necessidades de manter o “processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico” (ANTUNES, 2003, p. 31), o capitalismo inicia várias mudanças, refletidas na própria gestão empresarial que passa, quantitativamente, de uma gestão de produção em massa para uma gestão da qualidade, com o slogan da “satisfação do cliente”, que será uma das bandeiras do neoliberalismo a partir dos anos 80. Em meados de 90, tal ideologia da qualidade tem seu apogeu, o que perdura até nossos dias, com a filosofia da melhoria continuada, trabalho em equipe, motivação e responsabilidade social.

Tudo isso está muito bem: é uma “magnífica” descrição dos eventos ocorridos com o sistema capitalista e contenta uma parcela importante da verdade; é parcialmente verdadeiro. Mas não podemos esquecer que estamos verificando a origem e desenvolvimento da lei 10.576/95 e das atribuições do CE.

Como analisávamos, é precisamente nessa idéia de órgão colegiado que está a origem dos conselhos escolares, o que devemos encontrar em nosso país e, com certeza, em outros países. Logo, tal fenômeno, como veremos no desenvolvimento deste capítulo, de certa forma deturpa ou torna exclusivo o sentido de participação na gestão das escolas. Este sentido de participação da comunidade na gestão da escola, como imperativo do CE, fica muito mais claro na Constituição de 1988,³¹ que serviu de fonte, sem dúvida, para a lei 9.394/96, artigo 14, inciso II, que determina a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (ORTH et al., 2005, p. 38).

A participação da comunidade escolar em conselhos escolares é muito importante na gênese do CE e de suas ações futuras. Esse espírito, no entanto, faria do CE uma instituição com vigência para a gestão “democrática” do ensino público, pois pressupõe a lei que toda a

³¹ Não somente a CF/88 serviu de fonte para a LDB/96, mas estabeleceu os princípios que devem servir de base para a educação no país, entre eles, “a gestão democrática do ensino público” (art. 206, VI).

comunidade trabalhará. Na realidade, contudo, verificaremos a presença de alguns indivíduos, separados por segmentos como pais, alunos, professores, funcionários da Escola e direção. Este é um daqueles momentos na história que parece revelar uma outra possibilidade de participação de todos os que estão ligados ou relacionados com a Escola, uma outra oportunidade para que trabalhem juntos.

Excetuando-se os dispositivos legais que foram criados sobre a gestão democrática e a legalização dos CEs, a CF/88 não acrescentou muitas coisas em relação ao CE e, principalmente, o que caberia em termos de trabalho para os conselheiros na escola.

Vejamos, então, como se desenvolvem os acontecimentos nesse período, a começar pela lei 10.576/95. Essa lei trouxe algumas mudanças, como a redução do mandato de diretores para dois anos, a instituição de autonomia pedagógica, de avaliação externa, de curso de qualificação e prova de seleção como condição para candidatar-se a diretor, prova aplicada pela Secretaria de Educação, e do regime de colaboração (incluindo a transferência das escolas municipais aos municípios). Mas a questão permanece: quais eram as propriedades que carregava essa lei? Imediatamente encontramos os princípios de autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica, a livre organização dos segmentos da comunidade escolar, a participação desses segmentos nos processos decisórios e em órgãos colegiados, a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos, a garantia da descentralização do processo educacional, a valorização dos profissionais da educação e a eleição para diretor, de forma direta e uninominal (antes de eleito o candidato deveria ser aprovado em um curso de qualificação). Mantida a proporcionalidade, a comunidade escolar votava, inclusive os alunos maiores de 12 anos, e o mandato passava a ser de dois anos. Porém, no artigo 7º de tal lei, verificamos que o termo “eleger” é substituído por “indicar”.

Art. 7º - Os Diretores das escolas públicas estaduais poderão ser indicados [grifo meu] pela comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino mediante votação direta (LEI Nº 10.576/95).

Talvez possamos perceber que a lei deixava lacunas contingenciais que podem vir a ocorrer, ou não; é o caso da indicação do diretor pela comunidade escolar e, conseqüentemente, a efetivação ou não da eleição, deixando a livre interpretação para os governantes. Assim, o plano de governo de Antônio Britto (1996-1999) surgia com o ideário do choque de eficiência nas instituições estatais, promovendo agilidade e melhoria nos

serviços com a redução de custos. Para tal intento era necessário, conforme Amaral (2006):³²

- a) contratos de gestão, em que o governo definiria metas e objetivos para as empresas estatais, responsabilizando seus funcionários pelo cumprimento das mesmas;
- b) parceria com o setor privado, “devolvendo à sociedade serviços e encargos em mãos do setor público”;
- c) modernização da Companhia Riograndense de Telecomunicações – CRT e da Companhia Estadual de Energia Elétrica – CEEE.³³

Em relação às políticas educacionais, as diretrizes a serem seguidas seriam a implantação de uma nova proposta pedagógica, a descentralização, a municipalização, a realização de parcerias com a iniciativa privada, a valorização do professorado e da comunidade pela participação na gestão do sistema e da escola pública, principalmente por meio dos Conselhos Escolares. Segundo Amaral (2006), as políticas relacionadas com a gestão democrática foram organizadas em três eixos principais: qualificação, autonomia e descentralização. Conforme relata a autora, o então governador Britto (1996-1999) pretendia oportunizar avanços físicos, técnicos e metodológicos reclamados pelas comunidades escolares.

Quanto à autonomia, era centrada na “idéia” de resolver os problemas através das ações e soluções que cada região e cada escola poderiam realizar. E, no tocante à descentralização, o governo buscava reforçar e apoiar ações regionais, por entender que fossem de retorno mais ágil e adequado às demandas locais. Para os governantes essa lei trouxe avanços. Entendemos que tal lei detalhou um pouco mais o tema da “gestão democrática”, o que não significa, no entanto, uma ruptura com um padrão de gestão burocrático e com uma participação efetiva dos indivíduos na escola:

O que torna impossível para o Estado capitalista produzir mudanças fundamentais no plano do próprio metabolismo socioeconômico historicamente estabelecido é precisamente a mencionada homologia objetiva de estruturas e modos de tomada de decisão entre a esfera jurídico-política e a “sociedade civil”.³⁴ Homologia que,

³² Ver dissertação de Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral, “A trajetória da Gestão Democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul”, 2006.

³³ Ambas as estatais foram privatizadas durante o governo de Antônio Britto no RS.

³⁴ Para Gramsci, o conceito de “sociedade civil” deveria ser [...] uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele. [...] O uso corrente da sociedade civil, se, por um lado, fortalece nossa defesa de instituições e relações não-estatais, por outro tende a enfraquecer nossa resistência às coerções do capitalismo. É tomada como arena de liberdade fora do estado; espaço de autonomia, de associação voluntária e de pluralidade. Reduz o sistema capitalista (ou a economia) a uma das muitas esferas na complexidade plural e heterogênea da sociedade moderna: multiplicidade contra as coerções do estado e da economia capitalista; ou, englobar a economia em uma esfera maior de instituições e relações não estatais – ênfase na pluralidade das relações e práticas sociais, entre as quais a economia capitalista é apenas uma em meio a muitas (WOOD, 2003, p. 208).

paradoxalmente, tanto aumenta em alguns aspectos a autonomia do Estado como a circunscreve estritamente em outros. Portanto, o Estado só pode exercer suas importantes funções controladoras e coordenadoras até o momento em que permanecer compatível com os parâmetros estruturais do metabolismo socioeconômico capitalista, mas não além (MÉSZÁROS, 2004, p. 496).

Enquanto o Estado estiver articulado com o mercado capitalista, ele tende a legitimar a aparência fetichista da eficiência encobrendo que esta não surge de fatores materiais, esquecendo aqueles “que ficam encantados pelo canto de sereia da ‘eficiência’ determinada pelo mercado é que o recurso mais importante para o desenvolvimento econômico e social não é outro senão o próprio ser humano” (MÉSZÁROS, 2004, p. 512).

Assim sendo, sob as bandeiras da ideologia neoliberal a lei 10.576/95 passa a legitimar a gestão nas escolas gaúchas e, conseqüentemente a criação dos CE. Mesmo com a lei 9.232/91, em muitas escolas os conselhos escolares ainda não haviam saído do papel. Tomando como exemplo o CE, a nova Lei propõe a manutenção da maioria das atribuições desse órgão, com algumas alterações que absorvem o impacto das demais alterações da legislação, no tocante à responsabilidade financeira das unidades, relacionando essas aos resultados de desempenho obtidos pela escola:

Artigo 3- São atribuições do Conselho Escolar, dentre outras:

[...]

VI- divulgar trimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados.

[...]

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

Esta legislação incorporou várias propostas, mas quase todas centradas no princípio da autonomia, a partir do qual a escola torna-se responsável pela resolução dos problemas locais e pela eficiência na gestão dos recursos públicos ou advindos da arrecadação própria, ou seja, a descentralização transfere para o local (escola) a administração, desresponsabilizando cada vez mais o Estado. Por outro lado, centraliza a avaliação dos resultados, mantendo o controle sobre a escola e podendo ajustá-lo às exigências do mercado.

Como já destacamos, as políticas estabelecidas pelo governo Britto (1996-1999) traziam em si os mesmos princípios do projeto da União. Logo, percorriam o mesmo trajeto das políticas nacionais para a educação marcada pela lógica neoliberal de desobrigação e de diminuição do Estado.

Era a continuação do velho debate. A luta pela gestão da educação continuava, com as mesmas aspirações, temores e tensões. Mas surge em um novo contexto, com nova linguagem

e argumentos e em um equilíbrio de forças modificado, pois em 1999 é eleito Olívio Dutra:³⁵ sua proposta era a implementação de uma política, cujo princípio fundamental era “[...] a democracia direta, nas suas várias formas, não excluindo a democracia representativa, pelo contrário, funcionando como complemento, agindo como um corretivo aos vícios e às mazelas da nossa cultura política” (CAMINI, 2005, p. 36).

Por isso, não foi casual o projeto de lei 172/99 proposto pelo executivo em 16 de agosto de 1999, fundamentado nas discussões da comissão paritária, que propunha a eleição direta, uninominal por chapas, formas de propaganda eleitoral, curso de qualificação para os eleitos e o aumento do mandato do diretor para três anos, novamente com apenas uma recondução. Tal proposta mantinha a proporcionalidade na votação, mantinha a idade mínima para votar e colocava o Conselho Escolar como co-responsável pela gestão dos recursos financeiros. Mas as discussões sobre a lei 10.576/95 não param. Entre 2000 e 2001 é formado um grupo de trabalho representado por: CPERS/Sindicato, UGES, ACPM e SEC. Mas ao mesmo tempo havia a polêmica em relação à proposta da SEC advinda do Congresso Constituinte, que previa tornar o CE uma unidade executora (AMARAL, 2006). Esse passaria a ser uma organização de direito sem fins lucrativos e o ordenador de despesas dividiria a responsabilidade da gestão dos recursos financeiros com o diretor. Tal medida provocaria a participação da comunidade escolar na gestão da escola pública. Inicialmente, houve uma aliança entre ACPM, CPERS e SEC, que durou, porém, o tempo de produção de uma mercadoria elaborada pelas normas da qualidade total, isto é, em torno de cinco meses. Os participantes da ACPM acreditavam que as finalidades do CE e CPM eram diferentes. Segundo Amaral (2006), “[...] os Conselhos Escolares têm representação até o portão da escola; saindo fora do portão da escola, o Conselho Escolar não representa qualquer segmento [...]”. Com isso, a organização que melhor representaria a escola “fora dos seus portões” seria o CPM. Este posicionamento demonstrou um certo receio da ACPM em relação à perda de poder no interior da escola. Este pretensão poder do CPM é destacado por uma de nossas entrevistadas, do segmento dos professores da Escola.

E=3: *Porque não é uma coisa que os pais queiram mesmo participar. Eles participam numa de colaborar com a Escola desde que eu não seja muito... alugado. Não é uma participação, assim... às vezes eu vejo mais participação, no CPM. O CPM tem uma atribuição das festas, da arrecadação e as mães nessa parte elas entendem mais, faz mais parte do cotidiano delas, então quando a gente chama os pais para ajudar para fazer festa na Escola, para*

³⁵ Eleito pela Frente Popular em 1998, integrando partidos como PT, PCdoB, PCB, PSB e PDT; foi para o segundo turno com Antônio Britto (PMDB), ganhando as eleições com 49,49% dos votos (AMARAL, 2006).

arrecadar coisas, para ajudar a fazer cartaz... aí é uma coisa que eles entendem... aí eles vêm... tu entendes? Agora da administração, de cuidar eles não sabem!

Nossa entrevistada destaca que para os pais é difícil cuidar da parte administrativa da Escola, uma vez que na Escola Rosa Branca grande parte dos pais são trabalhadores com educação básica, por isso, esse fato, unido ao que digredíamos a respeito do CE, passando a ser o CPM uma unidade executora, acaba fortalecendo os CPM nas escolas estaduais. Mas a proposta da ACPM acabou sendo acolhida; logo, se manteve o CPM como uma unidade executora.

A luta para tornar o CE um órgão com poderes de gestor escolar, no entanto, não pára por aí. Em 28 de junho de 2001, o Projeto de Lei (PL 171/01) é novamente enviado à Assembléia Legislativa; cabe destacar que tal projeto trazia em si, as propostas do Congresso Constituinte. Em 14 de agosto, um substitutivo, elaborado por Iara Wortmann³⁶ (PMDB), alterou significativamente o projeto inicial. Transcorrida, aproximadamente, uma semana, é editado o parecer 256/01, do relator Paulo Odone (PMDB), que conferia poderes de gestão para o CE. Segundo Odone, o PL 171/01 feria o Decreto Lei Federal 200/67, que atribuía somente ao servidor público o exercício de ordenador de despesas. Segundo esse relator o parecer não tinha amparo legal, vindo a ferir a CF/88. No PL 171/01 eram destacados, principalmente, os artigos 42, § único, 67, § 1º e o artigo 72, os quais continham o seguinte texto:

Art.42 – Os Conselhos Escolares são entidades civis de direito privado, sem fins lucrativos, com estatuto que rege suas relações internas e externas, com poderes para representar a comunidade escolar, deliberar sobre os recursos financeiros da escola e movimentar conta bancária em conjunto com o Diretor da escola.

Parágrafo único – O Diretor e o Presidente do Conselho Escolar serão considerados ordenadores de despesa nos termos da Lei.

[...]

Art 67 – Fica instituído, na forma desta lei, o suprimento mensal de recursos financeiros às escolas da rede pública estadual de ensino e às Coordenadorias Regionais de Educação para custear as suas despesas de manutenção.

§ 1º – Os recursos serão disponibilizados ao presidente do Conselho Escolar, ao Diretor de cada estabelecimento de ensino, e ao Coordenador Regional de cada Coordenadoria Regional de Educação, que os administrarão com prerrogativas e responsabilidade de ordenadores de despesa.

[...]

Art.72 – O suprimento mensal de recursos que trata esta lei será precedido de empenho em dotações orçamentárias próprias, tendo como beneficiário o Conselho Escolar de cada estabelecimento de ensino e o Coordenador Regional de cada Coordenadoria Regional de Educação (PL 171/01).

³⁶ Iara Wortmann (PMDB), presidente da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa.

O substitutivo desconsiderava, integralmente, todo o processo de discussão sobre a gestão “democrática” elaborada pela comissão paritária, pois o que estava em jogo era a criação da unidade executora controlada pelo CE. Isso provocaria inúmeros recursos de ambas as partes, aliados e oposição. Conseqüentemente, a nova Lei nasce dividida, porque a Assembléia a aprovou e o governo a veta, a pedido da Assembléia Geral de Professores; o veto do governador, no entanto, é rejeitado pela AL. Assim, em dezembro de 2001 é promulgada a lei 11.695/01 que dispõe sobre a gestão democrática, alterando a lei 10.576/95. Cabe destacar que não pretendemos nessa pesquisa fazer uma análise exaustiva das principais questões da lei da gestão democrática, mas, principalmente, daquelas referentes ao CE e às atribuições dos conselheiros escolares. Quanto às atribuições dos conselheiros escolares, serão mais adiante analisadas.

O primeiro artigo que se refere aos CE é o artigo 40, da lei 11.695/01, o qual estabelece que a forma de escolha dos representantes dos segmentos para compor o Conselho seria a eleição, algo que a lei anterior, 10.576/95, em seu artigo 47, não deixava muito claro, pois definia que a escolha dos representantes se daria por votação uninominal ou por chapa. Isso provocou uma mudança no processo de escolha dos membros do CE. Segundo Helo³⁷ (2007, p. 105), “os relatos dão conta de que a definição dos representantes ocorria por convite ou indicação das direções, mesmo quando se seguia de uma eleição oficial ou aprovação em Assembléia Geral”. Os relatos são confirmados pela pesquisadora através de sua experiência na escola nos anos 80 e 90. Podemos confirmar essa experiência através de outra experiência, nesse caso de uma funcionária da Escola Rosa Branca, que participa do CE.

E=2: *Em outra escola eu não participei nunca, porque não chegou a mim nenhum convite, mas eu gostaria de participar. [...] Eu acho que foi eleita a nova diretoria e eu fui convidada a permanecer. E com a direção anterior participo desde o início, isto é, desde 2000.*

Mesmo que as experiências demonstrem algo diferente da teoria, essa, representada pela lei, era alterada, isto é, a modificação do artigo 59, da lei 11.695/01, permitia “reconduções” ao mandato dos membros do CE e substituía a redação anterior que permitia apenas uma recondução. Foi derrubada a posição favorável à renovação dos participantes do CE, que

³⁷ Liane Bernardi Helo (2007) realizou sua pesquisa de mestrado, intitulada “Políticas de Conselhos Escolares: trajetória de efetivação”. A pesquisadora realizou sua análise em quatro escolas públicas gaúchas, sendo duas estaduais e duas municipais. Seu objetivo é analisar o processo de efetivação da política de gestão democrática através dos Conselhos Escolares de escolas estaduais e municipais de Porto Alegre, desde a sua implantação até julho de 2006. A pesquisadora considera que as unidades escolares se localizem em uma mesma região e atendam a uma comunidade com características semelhantes.

estava baseada na qualificação e comprometimento de toda a comunidade e também não permitia a perpetuação de algumas pessoas no CE.

Prosseguindo, observaremos que a quantidade de atribuições também se altera: passam de 12 para 13 as atribuições dos conselheiros; e, conseqüentemente, uma nova qualidade se agrega à lei 11.695/01, que fica materializada no artigo 42, XIII – apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar. A “nova” atribuição, de qualquer forma, teve êxito, pois recolocava na pauta de discussão a organização dos segmentos e “qualificação” da relação entre o segmento escolar e o segmento pais e alunos e deixava ao CE a possibilidade de construir relações concretas de participação dentro da escola.

Entretanto, como diria Karl Marx (2004b, p. 147), “nada pode dar a uma classe sem tirar de outra” e foi isso que aconteceu com as alterações do dispositivo legal, que não trouxeram mudanças profundas, pois mantiveram a estrutura e organização presentes na lei anterior (10.576/95). Do mesmo modo que a burocracia tira, ela deixa alguns trocados, que vieram sob a forma de implantação dos conselhos escolares, pois nas escolas em que ainda não havia conselho, a própria SEC trabalhou para promover a criação do CE, ou, pelo menos, apoiar tal criação.

O passo seguinte no desenvolvimento da gestão foi o governo de Germano Rigotto (2003-2006), do PMDB. Com o governo de Rigotto interrompe-se o processo de ampla participação da população na discussão e formulação das políticas. Em 2005 é retomada a avaliação e instituição dos prêmios de qualidade, fenômeno esse do governo de Antônio Britto (1996-1999), sendo tais princípios conteúdos da lei 12.237/05, que se refere à política de produtividade, qualidade e racionalização dos recursos materiais e humanos do Estado. A lei 12.237/05 e mais a ideologia da política desse governo serão a pedra fundamental para a formulação do projeto, chamado Contrato de Gestão. Agora os passos se multiplicam, pois a SEC e o Estado do RS assinam, conjuntamente, tal contrato, cujos objetivos estão centrados no gerencialismo através de metas a serem alcançadas e de prêmios para os que atingirem as metas propostas. Segundo Helo (2007), a cláusula terceira do contrato tem o seguinte texto:

São objetivos gerenciais a serem alcançados com a execução deste contrato:

- a) Alcançar as metas e resultados acordados nos subcontratos de gestão, com base em indicadores específicos e quantificados, dentro dos limites temporais fixados pelo prazo de vigência deste Contrato.
- b) Melhorar a qualidade do ensino com base em avaliações externas e em pesquisas de opinião junto à comunidade escolar.
- c) Desenvolver, num prazo de 90 dias, a contar da data da assinatura deste contrato, a otimização na alocação de recursos humanos na utilização de prédios.

- d) Buscar permanente racionalização das despesas.
- e) Servir de base aos subcontratos que vierem a ser firmados pela SE e suas unidades administrativas.
- f) Implantar sistema informatizado de gestão por indicadores que permita o acompanhamento e avaliação permanente do desempenho da rede pública estadual de ensino.

Como já destacamos, esses objetivos do Contrato de Gestão estão relacionados aos interesses do capital. Marx e Engels (2006) já compreendiam os conchavos do capital bem antes de qualquer contrato desse porte, o que fica evidenciado na análise transcrita abaixo:

Já que o Estado, pois, é a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de um período, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e dele adquirem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade livre, destacada de sua base real. Do mesmo modo, o direito é reduzido, por seu turno, à lei (MARX; ENGELS, 2006, p. 98).

Cada vez que o desenvolvimento do modo de produção gera novos intercâmbios com o Estado, os órgãos ligados ao Estado acabam se adequando às regras do modo de produção capitalista. Verificaremos isso na prática, quando a SEC assina com as Coordenadorias de Educação e com os diretores de escola um Subcontrato de Gestão. As escolas, assinando esse contrato, passam a cumprir as seguintes metas: melhorar os índices de evasão, repetência e produtividade da escola. Entretanto, as escolas devem buscar alcançar essa “qualidade” sem quantidade, porque os recursos continuam os mesmos; em nada é alterada a quantidade de recursos materiais e econômicos para as escolas, sendo que tal meta vem na contra-mão da lei dialética da quantidade e qualidade.

[...] o aparecimento de uma nova qualidade está necessariamente ligado a uma mudança de qualidade, ou, em outros termos, toda mudança qualitativa é o resultado de mudanças quantitativas e por elas são provocadas. Essa lei caracteriza um dos aspectos essenciais do processo de movimento e de desenvolvimento da matéria e é por isso que ela foi formulada como uma das leis fundamentais da dialética, das quais Engels definiu da seguinte maneira a essência: “(...) Na natureza, de uma forma claramente determinada por cada caso singular, as mudanças qualitativas só podem ter lugar por acréscimo ou retração quantitativos da matéria ou do movimento (como dizemos geralmente, de energia)”. Em outros termos, toda mudança qualitativa é o resultado de certas mudanças quantitativas (CHEPTULIN, 2004, p. 213).

Logo, se atingir a “qualidade” separada da “quantidade”, isto é, se a escola atingir a medida “ideológica” proposta pelo governo, ela concorrerá a uma premiação em dinheiro. Caso não atinja tal medida, no entanto, a escola pode receber como pena a possibilidade de

destituição da direção, afastamento de funcionários e professores, mesmo com estabilidade na carreira.

Em relação ao CE, para a escola aderir ao subcontrato dependeria de consulta à comunidade escolar ou ao CE, os quais teriam competência para deliberar. Tal consulta, contudo, não ocorreu. O CE não passa ileso, pois o contrato tende a atacar a autonomia da escola, mas nesse caso também não houve uma discussão com o CE e a comunidade. Há o perigo de que o Contrato de Gestão acabe por terminar com a eleição de diretores e CE. Quanto às escolas que até os dias atuais assinaram tal contrato, pertencem a dois municípios: Lagoa Vermelha e Soledade. Várias escolas acabaram por não assiná-lo. Muito do que observamos em relação à apatia do CE está relacionado como causa imediata à questão do pouco investimento, por parte do CPERS/sindicato, na formação dos conselheiros e no acompanhamento da implantação dos conselhos. A causa mediata disso estaria na própria sobrevivência dos professores, que nos últimos anos passam por um arrocho salarial que, em índices, é maior do que o aumento acumulado da cesta básica há mais de uma década:

No sistema de salários, o trabalho aparece não como fim em si, mas como escravo do salário. [...] O trabalho divide-se entre trabalho e salário. O próprio trabalhador é um capital, uma mercadoria (MARX, 2005c, p. 120-130).

Como o autor citado acima já afirmava que não se faz filosofia com a barriga vazia, podemos dizer que, no caso dos professores, fica difícil manter a luta por uma educação democrática e, conseqüentemente, a gestão da mesma, se suas condições materiais de sobrevivência são fatores que a eles dão pão insuficiente para ter energia para lutar.

Esse quadro convida-nos a fazer uma comparação com a sociedade Romana e a América Espanhola. O quadro é digno de crédito, por se referir a uma época em que, praticamente, os escravos eram mais cultos que seus proprietários. Assim, os escravos acabavam realizando outras atividades, como, por exemplo, levar à escola os filhos dos senhores.³⁸ Como eram escravos, não recebiam nenhum valor monetário por essa atividade; tratava-se apenas de um trabalho de grande honra. Mesmo as modificações que ocorreram não fizeram com que tais escravos, sendo educadores, inicialmente, das crianças e agora dos adultos, tivessem direito a algum tipo de remuneração. O trabalho do educador tampouco melhorou com o desenvolvimento histórico: “Os salários dos professores não são um problema de agora. Nos

³⁸ Segundo Triviños (2003; 2006), tal fato deu origem à palavra pedagogo, que origina-se da palavra “puer” (criança) e “gogo”, condutor, guia.

países ibero-americanos, os educadores sempre receberam um pagamento muito precário pelos serviços que prestavam, de educar o povo” (TRIVIÑOS et al; 2003, p. 135).

Na Espanha, os que estudavam eram os que tinham dinheiro e ao invés de escravos, nesse momento, existiam lacaios. Na cidade de Salamanca, os lacaios eram os que iam cedo para as lutas, reservando lugares para seus patrões, lugares esses que eram conquistados através de muita disputa entre eles, para que atingissem seus objetivos. Segundo Triviños et al. (2006b), a causa desse descaso pela melhoria dos salários dos professores tem a ver com preconceitos raciais. Os autores comentam que os conquistadores se sentiram chamados a civilizar os “primitivos” existentes no país. Isso fez com que o poder do conquistador se alastrasse através do próprio direito da classe baixa em ter ou não educação, porque se o tivesse, na prática não seria efetivo. Não muito diferente das palavras do Imperador Felipe II, da Espanha, o qual dizia que não era necessário educar o povo, porque o povo educado pensava, e isso era perigoso. As escolas que existiam geralmente funcionavam em conventos. Nesse espaço o aprender estava centrado em ler, escrever, dominar as quatro operações aritméticas e rezar, além de ajudar nas missas. Tal fato se refletia no próprio salário dos professores, que geralmente era um ovo e meio quilograma de qualquer alimento nas sextas-feiras de cada semana, mas isso somente veio a ocorrer em 1600 (TRIVIÑOS et al., 2003).

Na verdade, a implantação dos contratos de gestão expôs o que estava em disputa em relação à gestão democrática, que previa autonomia, participação e “democratização” da educação, sem dar as condições mínimas de sobrevivência para os trabalhadores da educação. Segundo Bottomore (2001, p. 184), apoiado nas idéias de Marx, [...] “os verdadeiros problemas da humanidade não são as idéias errôneas, mas as contradições sociais reais e que aquelas são conseqüências destas”. São as contradições presentes na base material que fazem com que os trabalhadores comecem a acreditar que as revoluções se fazem com leis e princípios capitalistas. Assim, a proposta dos contratos e subcontratos tende a dissolver o que já era fugaz, como a eleição de diretores e a atuação dos CEs, pois desconsidera estas instâncias e propõe alterações, entre elas, o cumprimento de metas (melhorar índice de evasão, repetência e produtividade da escola), sem, no entanto, aumentar os recursos financeiros das escolas. Caso as metas sejam atingidas a escola concorre a “uma premiação em dinheiro, se não, as escolas poderão ser punidas com a destituição da direção, o afastamento de funcionários e professores, sendo válida essa medida, mesmo para os estáveis na carreira”³⁹ (HELO, 2007, p. 107). Mas esse fenômeno ainda é contingente, pois poderá vir

³⁹ Ver Contrato de Gestão, Secretaria de Educação, 2005/2006, cláusula décima – das penalidades.

a romper ou não a medida, mudando a lei 11.695/01. Por enquanto, ele está em processo de implantação e avaliação pela sociedade e pelo governo gaúcho (HELO, 2007).

Este capítulo teve por objetivo destacar dois aspectos. Em primeiro lugar, buscamos destacar a origem e desenvolvimento da lei da gestão escolar, que traz a questão da autonomia, democracia e participação, tripé esse relacionado a nosso segundo objetivo, que é analisar a origem e desenvolvimento das atribuições dos conselheiros escolares. Tais atribuições representam a materialização da lei, que entendemos como a teoria que dá embasamento à prática. As atribuições dos conselheiros escolares são nosso próximo assunto.

5.1 O FAZER-SE DOS CONSELHEIROS DA ESCOLA ROSA BRANCA

À luz dos documentos legais que deram corpo às atribuições dos conselheiros escolares, de 1991 até nossos dias, podemos apreciar que existem diferenças substanciais nos propósitos e existência geral dessas atribuições. Sua abrangência se estende não somente às escolas estaduais, mas também às escolas municipais. Não obstante, é evidente que as atribuições outorgadas aos conselheiros escolares apresentam-se agora, frente à comunidade escolar, com um certo grau de autonomia que os indivíduos participantes do CE não conheciam através da lei 9.262/91.

Se nos fixarmos nas finalidades das atribuições dos conselheiros escolares estabelecidas em 1991, em relação ao trabalho que era desenvolvido anteriormente, isto é, antes da CF/88, constataremos que houve algum avanço. Antes desse dispositivo legal, no próprio desenvolvimento da CF/88, começou-se a discutir a questão da descentralização, sendo que a execução e a responsabilidade pela resolução de problemas são descentralizadas em nível local e o controle se mantém centralizado. Tal medida, de certa forma, retirava parte da pressão sobre o Estado Brasileiro.

Nossa reflexão vem ao encontro do pensamento de Laval (2004), segundo o qual essa transferência de poder, no entanto, não significa o triunfo da democracia, mas a diminuição de pressão sobre o centro de poder. Assim, muitas escolas, por causa dos poucos recursos financeiros advindos do ente público, passam a captar recursos. Ao mesmo tempo, vivem a implementação de medidas de competitividade entre escolas, na disputa por recursos. Aqui temos, então, uma espécie de mistura entre a descentralização das responsabilidades, a visão liberal e a visão democrática popular, na qual a maior autonomia dada à escola em relação ao centro, a transferência de maior poder para a periferia, foram apresentados como progressos

democráticos, que visavam aproximar a escola da comunidade, aumentando sua participação, o que é desejado pelos defensores da democratização da escola. Ao mesmo tempo, a descentralização mantém a heterogenização do controle centralizado, que acaba deixando a comunidade de fora da avaliação dos resultados e dos objetivos da escola, ou seja, a participação fica limitada a alguns momentos e não a todo o processo, bem ao gosto das orientações neoliberais.

As orientações neoliberais funcionavam como uma gangorra: dependendo do peso dos interesses, podem pender mais para o liberalismo clássico ou para a democratização do Estado. No entanto, no momento em que o liberalismo clássico tende a se elevar nessa gangorra, a democratização do Estado acaba por colocar a descentralização para baixo, significando o esvaziamento da educação.

Devido à desconstrução do regime militar, o governo da época, percebendo a necessidade de consagrar o neoliberalismo, necessitava da criação de uma nova ordem, um regime em que pudesse promover alguns princípios de redistribuição de renda social, a construção democrática da área jurídica para as práticas sociais e a crítica da concentração de renda. Buscava, com isso, garantir as liberdades conquistadas e a manutenção da propriedade privada. Ficava, entretanto, a pergunta: como efetivar essa garantia? Antes que a resposta fosse obtida junto à prática social dos indivíduos, e à crescente desigualdade econômica, característica da história brasileira, ocorre a criação de outros aspectos, um deles a Constituição Federal de 1988, que apontou para o *Welfare State*⁴⁰ e para a democracia, que direcionavam, principalmente, para as áreas da saúde e educação. Nos países europeus, no caso a França, o estado de bem-estar social teve sua ascensão na época do desenvolvimento extensivo do sistema escolar, de 1946 a 1973, época durante a qual é levado por uma lógica quantitativa, tanto no plano dos efetivos quanto no dos investimentos.

No Brasil, os rumos do *Welfare State* foram ambíguos, porque a organização dos trabalhadores assalariados poderia ser a mola propulsora para desencadear a transformação da estrutura desigualitária da distribuição de renda, o que ocorreu nos subsistemas nacionais

⁴⁰ O Estado de bem-estar-social, criado para amenizar os efeitos negativos do capitalismo industrial, operou das conseqüências sociais para as causas econômicas. A tecnocratização das empresas industriais segue o caminho inverso: a partir do controle das atividades econômicas, tentam caminhar em direção ao controle de suas condições sociais; as convenções coletivas, que haviam se afirmado entre o direito público e o direito privado como forma dominante de regulação jurídica da nova realidade organizacional, fragilizaram-se juntamente com a fragmentação sindical e o trabalho informal (DUPAS, 2003, p. 68). Segundo Sader (2003, p. 43) “o Estado de bem-estar social foi definitivamente enterrado por Bill Clinton, quando incorporou um dos elementos da ideologia ‘terceira-via’, presente também no governo de Tony Blair: nenhuma ajuda será dada sem contrapartida. O abandono, portanto, não é um estado que deva ser atendido sem nenhum outro critério”.

européus. Entretanto, no Brasil esse fenômeno ocorre de forma precária até os anos setenta, apesar da eclosão dos movimentos sindicais nesse período. A crise do golpe militar de 1964 anunciava que as organizações de trabalhadores não estavam cegamente dominadas pelo populismo. Esse movimento deteve-se até os anos oitenta e entrou em franca regressão a partir daí, porque as forças de trabalho já não tinham força social, corroídas pela reestruturação produtiva e pelo trabalho abstrato-virtual e força política. Estas mudanças na base técnico-material da produção se refletiram na formação de classe (OLIVEIRA, 2003).

A última floração do *Welfare State* brasileiro foi a instituição da gestão democrática através da gestão pública, na Constituição Federal de 1988. Algo bastante estranho à primeira vista, pois no momento em que muitos países criticavam o estado de bem-estar social e reduziam a participação do Estado nas políticas públicas, nosso Brasil recém estava dando os primeiros passos em relação ao *Welfare State*. Essa foi uma das medidas criadas para o país ir ao encontro dos anos de ditadura.

Outro fato refere-se às próprias disparidades regionais que reproduziam a disparidade nacional. Mesmo que outros países estivessem passando ou já tivessem passado pelo mesmo processo. Em 1990, na Itália, especificamente, na Província Autônoma de Trento, uma lei estabeleceu autonomia administrativa, financeira e organizativa para as escolas da região. O estabelecimento desse dispositivo legal significava a possibilidade de criação de escolas públicas com personalidade jurídica própria. Com o apoio de uma instituição financeira, a escola submete anualmente um balanço financeiro à Junta Provincial para avaliar a sua produtividade. As escolas experimentam um modelo que passou de uma escola estatal para uma escola pública-privada-social. As mudanças experimentadas pela educação na Itália, não apenas na Província de Trento, são o resultado de um longo caminho percorrido com muitos encontros, debates, tentativas e confronto político entre teses opostas (GADOTTI; ROMÃO, 1997).

A Constituição espanhola de 1978 trouxe o processo de descentralização para a autonomia dos municípios e também das escolas. O mesmo fenômeno acontece em Portugal; nesse país, o CE inclui a participação dos empresários. A participação dos pais, no entanto, é bastante limitada: se restringe à presença de seus representantes em alguns órgãos e ao direito de serem informados sobre a escolarização dos filhos. Esta situação está em conformidade com as dificuldades sentidas na maior parte das experiências em outros países, que visam à ampliação da participação dos pais nos órgãos de gestão das escolas. Segundo Gadotti (1997), essas dificuldades resultam essencialmente dos seguintes fatores: conflito de competências entre pais e professores; falta de condições que são dadas para a participação dos pais;

limitada representatividade de muitos dos pais eleitos; formalismo das estruturas e processos de participação utilizados; desinteresse que a maioria dos pais acaba por manifestar em relação às modalidades de participação que lhes são propostas.

Na Inglaterra, no mesmo ano da constituição brasileira, 1988, começou a ocorrer a redução do Estado a duas funções: repassar diretamente para as escolas os recursos públicos para a educação e avaliar a eficiência da escola. As escolas públicas inglesas se tornaram completamente autônomas e independentes, análogas a uma escola privada, com orçamento próprio, negociado anualmente com o governo central. Mas essa é uma característica antiga das escolas inglesas, que sempre estiveram entregues ao poder local comunitário.

Esse processo de redistribuição de poderes entre o centro e a periferia do sistema, que se introduziu na gestão escolar, também ocorre em outros países, como Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia. Uma das propriedades canadenses são as milhares de escolas comunitárias, administradas pela comunidade e mantidas pelo poder público. Contudo, a situação dos países citados, se comparada à do Brasil, possui suas diferenças, tanto em nível territorial, pois nosso país em extensão é várias vezes maior do que esses países, como também em relação à estrutura social e econômica, principalmente em relação à economia dos países europeus e americanos e dos países latinos, como, no caso do Brasil. Há ainda o fato de apresentarmos uma relação entre as classes sociais bastante distintas em relação a tais países, pois em nosso país os usuários da escola pública normalmente estão em situação econômica muito pior do que aquela dos alunos europeus de escolas públicas.

Assim, nesses países os efeitos se tornaram semelhantes ao que ocorre em nossas escolas brasileiras, inclusive, na Escola Rosa Branca. Em nosso país, contudo, devido à sua história de desigualdades sociais, os efeitos são mais avassaladores do que em outros países. Quanto ao fenômeno que produziu isso, o neoliberalismo, no Brasil, no período de 90, esteve mais para *tailleur* do que para *paletó*:

[...] o consenso da democratização política e o combate ao déficit social [...] a nova constituição brasileira, a qual privilegiava a afirmação dos direitos, o que fazia com que se chocasse com a tendência neoliberal, já dominante naquele momento (1988), além do governo de José Sarney (1985-1990) [...] teve como lema o que até recentemente seria considerado um grave pecado pelo receituário vigente do Fundo Monetário Internacional – “Tudo pelo social” –, mesmo que o concebesse de forma assistencialista. Essas tendências brasileiras atrasaram a aplicação no Brasil das políticas de ajuste fiscal, atraso que foi acentuado pela ruptura do governo de Fernando Collor (1990-1992), por denúncias de corrupção. Essas políticas foram retomadas por FHC, tanto como ministro da fazenda de Itamar Franco, como por dois mandatos como presidente da república (1994-1998 / 1998-2002). Este, porém, não pôde apresentar-se como um prócer da “terceira-via”, porque o fundamental, o trabalho “sujo” do neoliberalismo, que em outros países correspondeu a Reagan, a

Thatcher, a Pinochet, a Menem, a Fujimori, a Salinas de Gortari, foi interrompido, fazendo com que Cardoso tivesse de vestir *tailleur* de Margaret Thatcher em vez do blazer de Tony Blair. Seu governo conseguiu a estabilidade monetária, de forma similar ao que foi conseguido em países como Chile, Argentina e Peru, [...]. Politicamente e ideologicamente a operação foi um sucesso, com a reeleição de Cardoso [...] Econômica e socialmente, no entanto, foi um desastre... (SADER, 2003, p. 137)

É esse mesmo governo que promoveu o desmantelamento da educação, tanto em nível básico como superior. Tal fenômeno está se desenvolvendo, ainda nos dias de hoje, em vários países do mundo. No Brasil, as coisas ocorrem de outra forma. Mesmo sendo o Brasil o país economicamente mais desenvolvido da América Latina, ao mesmo tempo é o mais injusto socialmente, pois apresenta a pior distribuição de renda. Conseqüentemente, isso se reflete em duas áreas, que são o carcinoma central da população pobre: a saúde e a educação, porque “do ponto de vista social, não só não se melhorou a vida da massa da população, como se acentuou a polarização entre ricos e pobres, entre integrados e excluídos, entre globalizados e marginalizados” (SADER, 2003, p. 140).

O capítulo da educação na CF/88, no entanto, transformou-se em um amortecedor, tornando-se uma crítica à resignificação da educação. A gestão “democrática” da escola pública, na CF/88 e dos dispositivos legais derivados dessa carta magna, tinha que se adequar, de um lado, ao campo da educação e, de outro, à participação. Ficava a dúvida: como construir um princípio de gestão democrática que não se limite apenas à eleição de diretores e que coloque em prática a divulgação e o conhecimento das informações e a participação na tomada de decisão das escolas?

A gestão surgia como possibilidade de crítica ao nepotismo, à burocracia e ao autoritarismo das modernas formas de tecnicismo. A descentralização era uma das propriedades que viria a tornar a gestão um antídoto para as antigas formas de administrar. No entanto, a descentralização não era apenas uma forma de fragmentar poderes e deveres.

Que não se pense, no entanto, que a descentralização estava apenas na participação limitada ou ilimitada da comunidade, pois essa faz parte e ainda reside na própria forma da força de trabalho e de sua maneira de produzir mercadoria. Exemplo clássico disso é o trabalho do diretor escolar, atualmente denominado gestor escolar, a quem, antes da constituição de 1988, eram delegadas 26 atribuições. Foram repassadas ao CE, conforme Plano Global da Escola, em 2002, 16 atribuições (APÊNDICE C), entretanto destacamos principalmente as seguintes:

I – supervisionar a elaboração, a execução e a avaliação do Plano Global da Escola, aprovando-o, anualmente;

II – cumprir e fazer cumprir a legislação de ensino, a legislação relativa ao pessoal docente e de apoio administrativo, as determinações superiores e as do presente Regimento;

V - propor e/ou aprovar formas de atuação adequadas às possibilidades da Escola, para dar cumprimento ao que for planejado;

X – convocar e presidir reuniões;

XI – promover e participar de atividades cívicas, culturais, sociais e desportivas;

XIV – propor à Delegacia de Educação o vice-diretor e indicar os responsáveis pelos serviços existentes na Escola e dar exercício, na forma da lei, ao pessoal docente e administrativo;

XV – promover o intercâmbio com outras escolas e a integração da Escola com a comunidade;

XIX – coordenar a elaboração e aprovar o Calendário da Escola, encaminhando-o, anualmente, para conhecimento da Delegacia de Educação;

XX – programar a distribuição e o adequado aproveitamento de recursos humanos e materiais.

(Projeto Político Pedagógico – Escola Rosa Branca, 2002)

Através dessas atribuições o diretor, por sua vez, funciona como mediador entre o poder burocrático da secretaria e a escola como conjunto; sofre pressão dos professores no sentido de alinhar-se com eles, dos alunos para satisfazer reclamos racionais ou não, dos pais para manter a Escola no nível desejável pela “comunidade”. Tem que possuir as qualidades de um político, ter algum senso administrativo, ser especialista em relações humanas e em relatórios oficiais (TRAGTENBERG, 1982).

Destacamos essas nove, das vinte e seis atribuições que, em 1983, faziam parte do regimento da Escola Rosa Branca, por entendermos que estas são as que foram transferidas para a lei 9.232/91. Sendo as atribuições presentes nesse dispositivo legal, as seguintes:

Art. 3º- Dentre as atribuições do Conselho Escolar, a serem definidas no respectivo regimento de cada unidade escolar, incluem-se as de:

I - elaborar seu regimento;

II – adendar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção da escola sobre a programação e aplicação dos recursos à manutenção e conservação da escola;

III – criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo pedagógico da unidade escolar;

IV – escolher no prazo de 10 (dez) dias, um dos 3 (três) indicados pelo diretor da escola para ser o vice-diretor, em caso de vacância;

V – divulgar, periódica e sistematicamente informações referentes ao uso dos recursos financeiros, qualidade dos serviços prestados e resultados obtidos;

VI – coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;

VII – convocar assembléias gerais ou dos segmentos da comunidade escolar;

VIII – encaminhar à autoridade competente proposta para instauração de sindicância para os fins de destituição de diretor ou vice-diretor de escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;

IX – recorrer a instâncias superiores sobre decisões a que não se julgar apto a decidir, conforme o regimento escolar. (APÊNDICE D)

A comparação desses dois períodos mostra-nos o que foi repassado ao CE, atividades que antes eram, basicamente, da diretora da escola. Em 1991 retorna parte do que era previsto na lei 5.751/69, segundo a qual, no entanto, a administração da escola era compartilhada com os professores, sem haver outros membros, como pais e alunos. As atribuições evidenciadas nesta lei tentam trazer o CE para seu objetivo, integrar a escola e a família. Podemos pensar que por trás desses objetivos existe um conteúdo ideológico, que propicia a delegação, para a comunidade escolar, de obrigações que antes eram do Estado. E também que o CE não deixará de ser, juntamente com o CPM, um órgão de arrecadação de recursos financeiros para a escola, mesmo que isso não fique explícito no artigo 3º da lei 9.232/91. As atribuições para os conselheiros escolares possuem o mesmo vigor de quando apenas a diretora da escola supervisionava a elaboração, a execução e avaliação do Plano Global da Escola, atual PPP, que agora será elaborado em conjunto com a comunidade escolar: pais, professores, funcionários da escola e alunos. Com efeito, os participantes do CE têm por finalidade participar intimamente da vida da escola, estudando e discutindo, por exemplo, o regimento escolar, o PPP, as prestações de conta do diretor e a eleição do mesmo. O diretor da escola, mesmo sendo membro nato no CE, não poderá mais vetar decisões, porque a gestão da escola, segundo essa lei, passou a ser partilhada.

Estruturalmente, o CE está constituído por 11 membros: 5 participantes do segmento da escola, 5 dos segmentos de pais e alunos e o diretor, como já falamos, como membro nato. Os colegiados foram, paulatinamente, constituídos em quase todos os estados da federação. O caráter desses colegiados e, conseqüentemente, suas atribuições, varia de sistema para sistema de ensino. As atribuições dos conselheiros incluem a possibilidade de normatizar a escola através de seu planejamento e organização, da deliberação de aplicação e fiscalização dos recursos financeiros, do gerenciamento dos recursos humanos, da promoção de processos participativos e outras tantas funções. Essa alteração está relacionada com o jargão empresarial de participação, descentralização da tomada de decisão, flexibilização, etc. (MOTTA; VASCONCELOS; 2006).

Nesta mesma linha de avanços na existência dos CEs, podemos ressaltar outro dispositivo legal, a lei 10.576/95, de 14 de novembro de 1995, que materializa as propostas do sistema de ensino a respeito de sua gestão “democrática”. Seus princípios, expressos no artigo 1º, estão diretamente relacionados à existência e ao âmbito de ação dos CEs. Entre os princípios orientadores da gestão “democrática” da escola, destacam-se a “livre” organização dos segmentos da comunidade escolar e sua participação nos processos decisórios, mas isso

requer que o dispositivo atual mantenha algumas atribuições da lei 9.262/91 (APÊNDICE E), e garanta outras mudanças, como:

- Em lugar de plano administrativo, passa para plano integrado da escola – PIE;
- O projeto político-administrativo passa a se chamar PIE;
- A divulgação periódica e sistemática das informações passa a ser quadrimestral;
- O inciso IV, que na lei 9.262/91 se referia à escolha, no prazo de 10 dias, de um dos 3 indicados pelo diretor da escola para ser o vice-diretor, em caso de vacância, é suprimido; em seu lugar é colocado o seguinte texto: “IV – aprovar o Plano de aplicação financeira da escola”.
- O item VI que expressava: “coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar”, passa agora para: “coordenar, em conjunto com a direção da escola, o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar”;
- No item XI que continha: “recorrer a instâncias superiores sobre decisões a que não se julgar apto a decidir, conforme o regimento escolar”, muda para: “recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir, e não previstas no regimento escolar”.

O “novo” dispositivo, a lei 10.576/95, traz ainda outras três atribuições:

V – apreciar a prestação de contas do Diretor;

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

XII – analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhada.

Por que é mais importante a aprovação do plano de aplicação financeira, do que a escolha do vice-diretor? Por que a avaliação da escola figura, neste momento, como uma das atribuições do CE? Por que este retorno a uma “certa” centralização das atividades na direção da escola?

A resposta imediata a estas interrogativas pode advir da observação que podemos fazer das alterações produzidas pela lei 10.576/95 em relação à lei 9.262/91, que legislava, unicamente, sobre os CEs. Constatamos o seguinte:

- A ambigüidade do discurso que circula, a partir dos anos 80, que trouxe o discurso da qualidade e o discurso da democratização;
- Manutenção da retórica conservadora funcional e o ataque dos espaços públicos, principalmente a escola destinada ao proletariado;

- Transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educativas e processos pedagógicos;
- Deslocamento do problema da democratização para o da qualidade;
- Imposição de uma democracia delegativa.⁴¹

Todas essas observações se mantêm vivas em pleno século XXI, pois, além de trazerem todas as propriedades das teorias organizacionais anteriores, a elas foi agregada uma “nova” concepção, chamada toyotismo.

O toyotismo, como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45 e que se propagou para as grandes companhias daquele país. Suas diferenças em relação ao fordismo são as seguintes: 1) produção vinculada à demanda, variada e bastante homogênea; 2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe; 3) produção dentro de um processo produtivo flexível; 4) o princípio norteador é o *just in time* (melhor aproveitamento possível do tempo de produção); 5) trabalha com estoques mínimos, funcionando em sistema de *kanban*; 6) as empresas possuem uma estrutura horizontalizada (empresas terceirizadas, que, por sua vez, também agregam métodos e procedimentos como flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, *kanban*, *just in time*, *kaizen*, *team work*, eliminação de desperdício, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, etc., contrariando a estrutura verticalizada fordista); 7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs); 8) implantação do “emprego vitalício”, cabe destacar que esse não é para todos, apenas 25 a 30%, exceto as mulheres e, principalmente, para o trabalhador japonês⁴² (ANTUNES, 2003).

Em relação ao plano de aplicação financeira, talvez encubra o corte de gastos que os governos vêm fazendo, ao longo dos anos, na educação. Talvez tenha sido esse o propósito de, além de a escola administrar o pouco recurso financeiro que recebe, administrar também o consumo de todos os itens que adentram em tal plano. Esse fato é evidenciado no depoimento de uma entrevistada, conforme segue:

⁴¹ Não podemos esquecer que, o contexto do final dos anos 80 começava a deixar claro que, em meio a profunda desigualdade social, a democracia seria possível somente se fosse de “novo tipo” (delegativa, controlada, tutelada, etc.). Este último elemento não oferecia menos evidências ao fato de que a democracia, no contexto de um profundo e crescente *apartheid social*, nunca tende a se consolidar, nem suas instituições públicas a se ampliar ou se estender (GENTILI, 1998, p. 120).

⁴² Sugerimos, a leitura do capítulo IV, “O toyotismo e as novas formas de acumulação de capital”, da obra “Os sentidos do trabalho”, para um melhor entendimento do que estamos a digredir.

E=2: *Um exemplo é o plano de aplicação financeira que está sendo muito bem trabalhado por uma professora para reduzir despesas. Até eu comento com ela que hoje em dia é difícil controlar nossas despesas, imagina controlar as da Escola. Eu pelo menos procuro participar o mais que posso, evitando gastos desnecessários, como telefone e outros gastos...*

Foram os professores que apontaram o problema da restrição dos recursos para a escola e, também, o destino desses recursos, normalmente usados para a manutenção da mesma. Eles apontam as principais dificuldades que a Escola tem suportado, ao longo do tempo, para manter-se. Isso se materializa com a fala da atual diretora da Escola Rosa Branca:

E=7: *Hum... eu acredito que não... (não)... até porque não são discutidos os temas assim... de maior vulto né... então a gente discute em geral o plano de aplicação financeira, que devido à restrição dos recursos... né... é feito para a manutenção da Escola. [...] Né... alguns recursos do CPM que também assim, não tem grande vulto, então se faz um plano de aplicação ... né... hum... e maiores problemas que seria assim no caso de CE decidir sobre o funcionamento da própria Escola... né... neste período letivo não tem ocorrido.*

Essa dificuldade financeira pela qual passa a Escola Rosa Branca (e tantas outras escolas públicas) fica nitidamente expressa nas palavras de uma das mães do CE:

E=4: *Quando a gente conversa todos os meses falamos em relação ao dinheiro da merenda, quanto é gasto e como é gasto. Também a mesma coisa ocorre com o dinheiro do material... "vamos comprar uma máquina, não vamos comprar... ou se manda arrumar, ou a gente compra"... Isso tudo a gente conversa, mas, normalmente, muito do que conversamos fica apenas em palavras. Porque sabemos que a Escola não tem recursos para dar conta do que necessitaria comprar. Olhe, eu nem falo em luxo, nada disso, às vezes, até para fazer uma "pinturinha" não tem dinheiro.*

Tal fato não passa despercebido dos alunos que estão no CE:

E=8: *Na real, é que a Escola nunca tem grana. Mas, sabe, o que não dá para entender é o que o governo faz com o dinheiro que ele tira de nossos pais. Puxa, nunca sobra pra educação... Mas para as maracutaias o que rola é muita mufunfa.*

De acordo com as declarações dos professores, pais e alunos, a razão fundamental da ênfase dada ao plano de aplicação financeira, no momento que a Escola não tem recursos para se autogerir, leva à necessidade de se planejar, juntamente, com o calendário escolar, um certo número de festividades que venham a melhorar a saúde financeira da Escola.

A causa mediata de tal situação talvez esteja nas influências que o país sofreu, e ainda sofre, de organismos internacionais como Cepal e Banco Mundial. Este último defendia uma postura altamente economicista, que vinculava educação e produtividade. O Banco Mundial

fez críticas ao modelo brasileiro educacional e defendeu a descentralização financeira nos moldes apresentados pela Reforma do Estado, que propunha o repasse da responsabilidade administrativa e financeira para as escolas, ou seja, o Estado repassa para a sociedade o financiamento das políticas sociais (PERONI, 2003).

Esse fenômeno trazido por Peroni (2003) responde ao nosso questionamento em relação à avaliação da escola por parte do CE, sendo que isso não é apenas uma atribuição da Escola Rosa Branca, mas de todas as escolas de educação básica do Estado do RS.

A pesquisadora Adrião (2001), em sua tese de doutorado, já deixava claro que, se nos anos 80 as propostas de alteração da gestão das escolas públicas apoiavam-se na defesa da eleição de diretores, na participação da comunidade escolar nas decisões da escola, em sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira, nos anos 90 esse discurso é alterado, pois se fala em uma reestruturação das escolas associada a uma “responsabilização das escolas frente ao fracasso do sistema educacional público” (ADRIÃO, 2001, p. 56). Segundo a pesquisadora, a reforma do Estado propõe o Estado mínimo para que esse seja eficiente, e as estruturas de educação passam a evidenciar essa ideologia, através do corte de custos, da redução dos serviços oferecidos e das estruturas administrativas, e da adoção de um currículo nacional padronizado, com o mínimo a ser oferecido, buscando com isso unificar a educação no país. Em suma, é a configuração de um novo padrão de gestão escolar, no qual se destaca a existência da “descentralização por parte dos recursos existentes, maior autonomia para gerenciá-los e a centralização dos resultados” (ADRIÃO, 2001, p.65).

A educação passa a ser encarada como uma mercadoria, oferecida ao cidadão cliente, que tende a abrir mão da disputa por uma política pública, passando a ser solidário com os problemas da educação e vindo, com isso, a fazer a sua parte “com o que ali está disponível” para tornar a escola eficiente. Assim, o princípio “autonomia” passou a ser fundamental.

Quanto ao retorno à centralização das atividades, talvez ele esteja relacionado a um certo temor por parte dos diretores em perder o “poder” que pensam ter. Por outro lado,

Esse temor não se realizou, e muitos diretores perceberam que não poderiam perder o que nunca tiveram: o poder de dirigir, com a autonomia que desejariam, a unidade escolar. Alguns diretores até que gostariam de ver um pouco dividida a enorme responsabilidade que têm diante do Estado e da sociedade. Mas eles precisam aprender que, para dividir a responsabilidade, é preciso dividir também a grande autoridade que detêm na escola (PARO, 2001, p. 79 e 80).

Na Escola Rosa Branca, no entanto, tal temor ainda persiste, segundo um dos alunos pertencentes ao CE:

E=8: *Ah não, ela dava a decisão final, com certeza, no início (risos). Claro que ela era bem legal, mas sempre a última palavra era da diretora. Isso era muito chato, porque a gente queria uma Escola mais jovem, mais participativa. E daí a coisa sempre acabava ganhando o velho estilo, aquela coisa antiga, super tradição que a diretora e algumas professoras queriam manter.*

Este fato particular adquire uma dimensão geral nas expressões de Kurylenko e Triviños (1988), ao analisarem o CPM, o que não fica distante dos fenômenos ocorridos no CE:

Os diretores da escola foram ensinados a tomar conta de todos os setores da escola, de ter sob sua guarda todos os setores da escola. Esta relação é fruto também do autoritarismo da Secretaria de Educação e Cultura. Os governantes tinham que ter um controle sobre todos os setores da escola e usavam os diretores para exercer este controle: sobre o grêmio estudantil, sobre o CPM, sobre os professores, e embora o diretor não quisesse exercer essa função, ele acaba exercendo-a pelo hábito dos anos de autoritarismo. Então, é um trabalho que tem de ser reformulado, até o pensamento da própria pessoa que dirige a escola, que a administra, os próprios professores que estão envolvidos nessa relação (KURYLENKO, TRIVIÑOS; 1988, p. 39-40).

Se o CE se impõe, e o presidente do CE e os demais membros, principalmente alunos e pais, assumem seu papel nesse organismo, a diretora também tende a assumir o papel que lhe cabe nesse espaço. O trabalho de mestrado de Helo (2007), sobre o CE de duas escolas estaduais e duas escolas municipais de Porto Alegre, traz essa esperança retratada na experiência da própria pesquisadora. A pesquisadora destaca que sua experiência lhe trouxe a convicção de que para democratizar a educação é preciso democratizar as relações na escola e que isso não aconteceu com a letra da lei, que garantiu a participação da comunidade na escola. Acredita-se que a partir da implantação dos Conselhos é necessário a formação desta comunidade para a participação, começando pelo conhecimento da legislação até o exercício concreto da participação, da partilha de decisões. As atividades desenvolvidas pelo CE da Rosa Branca nos levam a crer que todas ou a maioria das atribuições alcançam um certo grau de concretização. Entretanto, nem tudo que reluz é ouro: se a diretora mantém muitas das atribuições centralizadas em sua pessoa, isto é, a primeira e última palavra são da diretora, estamos diante de uma gestão não participativa. Isso se evidencia nas observações realizadas por nós, na última reunião de dezembro de 2006:

São 17h e 35 min. As pessoas vêm chegando para a reunião que acontecerá, como de costume, na sala do Círculo de Pais e Mestres – CPM, situado no andar térreo do prédio, do lado da sala da direção. Os membros do CE se distribuem entre as duas mesas, tipo mesa de escritório, que existem nessa sala. Os professores ficam de um lado e os pais de outro, a diretora e a professora que ficou encarregada da ata sentam numa posição central, isto é, de frente para a porta. O som que se ouve é dos alunos que ainda circulam pela Escola e, também dos alunos filhos de alguns membros do CE, que ali permanecem. É mínima a

conversa entre os participantes, porque logo que chegam os professores já começa a reunião.

Porém, a diretora interrompe, pedindo a palavra (fato esse ocorrido em mais de uma reunião) e convida para começar a reunião. O assunto inicial se refere às prestações de contas.

(Presidente do CE) Pedes as contas para passar aos outros membros.

Nesse instante que a presidente do CE está a conversar eis que chega uma mãe atrasada, a qual pede desculpas pelo seu atraso ao grupo.

(Diretora) Fala sobre o material que foi enviado pelo MEC, que são livros que tratam sobre o CE. Essa diz que os mesmos ficaram na biblioteca.

Para surpresa nossa a mãe que chegou atrasada pede para ver tal material. Entretanto, os demais membros se mantêm calados. Apenas a diretora se mostra ansiosa para que a reunião termine no tempo previsto. E nesse momento que a diretora está falando é interrompida por um aluno que veio falar com sua mãe que é professora da Escola. A preocupação da diretora agora se divide entre o desenvolvimento da reunião, de preferência, como havíamos comentado, dentro do tempo previsto; e sua preocupação quanto à ata, pois a mesma não tira os olhos da ata que é escrita por uma professora da Escola.

(Presidente do CE) Concorda com a prestação de contas da diretora, como os demais participantes. No entanto, não vimos nenhum deles fazer algum cálculo para ver se tais contas fechavam; e pedir as notas fiscais.

(Mãe) Começa a falar sobre o comportamento de seu filho. Que segundo ela sofre influências de outro colega, que não gosta de estudar.

(Diretora) Para terminar a reunião, apresentou o novo regimento da Escola e projeto político-pedagógico, para o pessoal assinar.

Esse é o clima do Conselho Escolar nessa reunião no final do ano de 2006: descontraído, desatento aos fatos e nem um pouco criativo e participativo. O que constatamos ali ficou evidenciado em outras reuniões. Mas naquele final de tarde, a reunião era a última do ano e a participação era mínima, pois, para preencher um quórum mínimo de seis pessoas, foi necessário que alguns membros do CPM estivessem presentes. Ficamos sabendo depois que a reunião do CE engloba a reunião do CPM.

Nesse pequeno fragmento de reunião do CE da Rosa Branca, evidenciamos vários aspectos, entre os quais se destaca o quanto esse organismo tende a evidenciar a burocracia e o quanto, ainda, as atividades ali realizadas estão centralizadas na figura da direção. Embora estivessem presentes ali a presidente do CE, os pais e professores, assim mesmo a grande condutora da reunião era a diretora.

Mesmo havendo uma pauta nessa reunião, sendo, em nossa opinião, o PPP o principal assunto, muitos tinham pressa para sair; isso ficava evidente na diretora e nos professores,

mais do que nos segmentos dos pais, porque, constantemente, os professores falavam de seus compromissos com as suas famílias. Os pais, quando falavam, falavam sobre seus filhos.

Muitos assuntos foram tratados naquela reunião de final de tarde. O primeiro assunto, referente às prestações de contas da diretora, foi apenas pró-forma, porque os indivíduos ali presentes não conferiram notas, cálculos, etc. O segundo assunto, que era referente ao material sobre os Conselhos Escolares, doado pelo MEC, também foi tratado sem muito entusiasmo, tanto pela diretora e professores ali presentes, como pelos pais. Apenas uma mãe se interessou sobre esses informativos.

O assunto final, o novo Regimento Escolar e o novo Projeto Político-Pedagógico, não causaram nenhum comentário; foi como se os pais os estivessem vendo pela primeira vez, e já foram assinando, sem colocar nenhuma ressalva. Diferente dos comentários levantados, minutos depois, quando o assunto passou a ser a indisciplina dos alunos em sala de aula: as mães presentes, nessa reunião, solicitam, inclusive, a troca de alguns colegas de aula de seus filhos.

Esse fragmento de reunião reflete a apatia vivida atualmente. Como não existe o que combater, pois “o sistema [...] chamado de ‘capitalismo’ – tornou-se tão difuso e heterogêneo que não só fica além do entendimento, mas não mais oferece qualquer ponto a partir do qual possa ser combatido” (STABILE, 1999, p. 147). Isto, por um lado; por outro, é o reflexo de todos esses dispositivos legais que apenas disponibilizam uma participação formal. Assim, vão se construindo mudanças nos dispositivos legais. Em 2001, ocorre uma alteração na lei 10.576/95 pela lei 11.695/01, acarretando mudanças para o trabalho dos conselheiros escolares. Uma das mudanças ocorridas é a alteração dos prazos de relatórios e prestações de contas que passaram de trimestral para quadrimestral. E estabelece a competência para fomentar o desenvolvimento associativo dos segmentos da sociedade⁴³.

Detenhamo-nos um momento, porém, em outros artigos da lei 11.695/01. No seu artigo 40 ficou estabelecido que a forma de escolha dos representantes dos segmentos para compor o Conselho seria a eleição. Até então, na prática, esse processo não estava muito claro, apesar de o artigo 47 da lei 10.576/95 definir que a escolha dos representantes se daria por votação uninominal ou por chapa. Não obstante, ainda mantém-se o velho estilo da definição dos representantes do CE ocorrer por convite ou indicação da direção, mesmo quando se segue de uma eleição oficial ou aprovação em Assembléia Geral, pois isso é o que ainda acontece na

⁴³ O inciso XIII – apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar (Lei 11.695/01).

Escola Rosa Branca. Talvez isso ocorra porque a direção procura compor o CE buscando respaldar sua administração e, conseqüentemente, neutralizar possíveis oposições.

Outra alteração foi a do artigo 59, que estabeleceu a permissão de reconduções ao mandato dos membros do CE, vindo a substituir a redação anterior, que permitia apenas uma recondução. Por essas mudanças, vê-se o quanto as alterações são paliativas, uma vez que mantiveram a estrutura e organização estabelecidas na lei anterior. Pode-se considerar como “avanço” em relação ao processo anterior o fato de os CEs tornarem-se agenda prioritária. Pois nas escolas em que não havia CE a SEC tratou de promover o processo ou apoiar a sua criação.

Perguntamo-nos se estas atribuições dos CEs, expressas nesse novo dispositivo legal, realmente estão se concretizando na prática dos conselheiros; para isso, podemos observar como se realiza o trabalho dos conselheiros na Escola Rosa Branca.

5.2 A PRÁTICA DOS CONSELHEIROS NA ESCOLA ROSA BRANCA

A análise das atividades destacadas nas entrevistas dadas pelos conselheiros da Escola Rosa Branca nos conduz à classificação das seguintes atribuições ao CE: 1) apoiador da educação; 2) fiscalizador dos atos da direção; 3) *controller* da escola; 4) participação na administração da escola; 5) administrador das atividades festivas; 6) ouvidor da comunidade escolar; 7) integrador entre a comunidade e a escola; 8) supervisor do planejamento escolar; 9) administrador dos recursos financeiros; 10) participante do processo de ensino-aprendizagem (APÊNDICE F).

As atribuições acima mostram que podem ser complexas e amplas as funções do CE, segundo a diretora da Escola, os pais, os professores, os alunos e os funcionários administrativos da Rosa Branca. As atribuições do CE, segundo seus membros, vão do assessoramento (*controller*) da Escola até a participação desse órgão no processo de ensino-aprendizagem, passando pela administração dos recursos financeiros, supervisão do planejamento da Escola, integração da comunidade escolar, etc. Em relação às funções que até o momento vem desenvolvendo o CE, existem diversos depoimentos de pais, professores, direção e alunos, que consideramos interessante destacar:

E=5: *A atribuição maior é esse apoio à direção pra que esse aluno seja bem educado.[...] Fiscalizadora. E tem, é uma quarta que eles colocam. Ah! Vem-me a palavra toda hora...*

harmonia. Mas não é isso, é outra coisa, sabe, acho que tem uma relação aí, que também ele tem é... [...] Principal assim, eu acho que é o apoio à direção da Escola e também pra que as coisas andem direitinho, acho que a escola é tipo uma empresa, ela tem que dar lucro. Vamos dizer assim (quer um aluno bem educado, aha, aha), dar lucro, o que é que vai sair, vai sair uma criança, uma adolescente assim que tenha, não só o conhecimento, né, teórico, mas também a educação num todo e eu acho que esse é o produto final, né, e é isso que a gente espera. A atribuição maior é esse apoio à direção prá que esse aluno seja bem educado.

E=2: *Seria um tipo de atividade, isso na minha maneira de entender. A pessoa tem uma determinada atribuição, então tu podes fazer isso, isso... e eu acho que isso é bom, é importante que as pessoas conheçam e saibam até que ponto isso pode ou não pode fazer.*

E=1: *Eu acho que a principal atribuição é disponibilidade... para ajudar, para trabalhar e para ajudar a resolver, que o Conselho administra junto com a direção... né... todas as coisas. Eu acho que a pessoa tem que ter disponibilidade para estar aqui e para ir à reunião e para ajudar nas decisões.*

E=6: *As atribuições para ser membro não têm problema. Elas são as seguintes: é ser pai, estar atuante na Escola, ser professor efetivo da Escola, não pode ser contratado, isso aí é normal. Seria assim, ó, dentro da lei está tranqüilo, sem problema nenhum.*

E=7: *Disponibilidade e comprometimento. [...] Participação, comprometimento, a disponibilidade das pessoas... até esclarecimento (SEGMENTO ESCOLA – PROFESSORA).*

E=8: *Para mim o trabalho no CE é ajudar nas festas, porque é sempre isso que a Escola pede para a gente. Vê se consegue umas rifas, vê se tal lugar tem um brinde. É sempre esse lero. [...] Eu acho que atribuição é fazer alguma coisa. Mas, às vezes, acho que a Escola quer a gente bem comportadinho, isso sim. De preferência, que não queira se intrometer muito na Escola. Por isso, sabe... eu penso que isso que tu pergunta sobre isso aí, da atribuição, não tem muito a ver com o que a gente vem fazer aqui.*

E=3: *Eu acho que a principal atribuição é disponibilidade... para ajudar, para trabalhar e para ajudar a resolver, que o Conselho administra junto com a direção... né... todas as coisas. Eu acho que a pessoa tem que ter disponibilidade para estar aqui e para ir à reunião e para ajudar nas decisões.*

Observamos, à primeira vista, como alguns dos representantes do CE não conhecem as atribuições que estão destacadas no dispositivo legal. É curioso como isso fica mais evidente no segmento escolar que participa do CE. Segundo Triviños et al. (2006b), esse fenômeno já nos deixava antever que, se o indivíduo não conhece os elementos teóricos de uma determinada prática, não compreenderá a prática.

Observemos as falas de nossas entrevistadas: em cada uma delas constatamos a falta de conhecimento do que sejam as atribuições. Não apenas o que realizam no CE não está claro para os entrevistados, mas o próprio CE acaba sendo uma incógnita. Esse fato fica refletido na seguinte argumentação de uma das mães participantes do CE da Rosa Branca: “não sei muito bem sobre isso, porque nunca nos passaram realmente o que é o CE. Também penso que

muito pouca gente sabe sobre o que faz o CE”. Fica presente não apenas o desconhecimento do que é o CE, mas ainda o desconhecimento das leis que são o espírito da prática a ser desenvolvida, conforme expressa um outro membro do CE:

E=2: *Em parte eu não sei o todo. E onde eu encontro? E onde eu encontro a lei? Porque aqui na Escola não tem. É que está faltando aquele sopro para que o pessoal se mobilize. [...] A lei da gestão a Escola também não tem. Nunca recebi isso, fui convidada e participo com o maior amor e carinho, mas detalhes assim eu desconheço.*

Este não é um fato presente apenas na Escola Rosa Branca. Paro (2000), na pesquisa que deu origem à obra “Por dentro da escola pública”, deixou registrado nas entrevistas realizadas que, embora em termos legais o CE seja soberano, as pessoas não sabem disso. Werle (2003), em pesquisa realizada sobre a gestão da escola básica, na qual estudou a implantação dos colegiados, evidencia o que comentamos através do seguinte trecho:

A constatação de que pouco mais da metade dos alunos, junto aos quais foi desenvolvido o estudo, sabia da existência de CE, questiona profundamente a possibilidade e a efetividade da representação discente neste colegiado. Em outras palavras, grande parte dos alunos, por não conhecer a existência de tal colegiado, não poderia nem se propor a dele participar, encaminhar demandas ou formular interesses para que nele fossem discutidos. O desconhecimento de parte de um segmento – neste caso, os alunos – acerca das características, da composição, do funcionamento e das possibilidades de transformação da realidade da escola, desfaz as potencialidades de tal colegiado, pelo simples fato de o mesmo não existir na mente da maior parte dos alunos (WERLE, 2003, p. 164).

Vistos mais detidamente, no entanto, os argumentos das conselheiras da Escola Rosa Branca e as constatações a que chegaram nossos pesquisadores têm sua origem na concepção de autonomia individual e emancipação social:

A transformação, através da divisão do trabalho, dos poderes (relações) pessoais em poderes *materiais* não pode ser dissipada descartando-se *da mente* a idéia que se tem dela, mas só pode ser abolida pelos *indivíduos* quando novamente *sujeitam estes poderes materiais a si mesmos* e abolem a *divisão do trabalho*. Isso não é possível sem a comunidade. Somente dentro da comunidade *cada indivíduo* possui os meios para cultivar seus dons em todas as direções; por isso, a *liberdade pessoal* só se torna possível *dentro da comunidade*. Nos antigos sucedâneos da comunidade, no Estado, etc., a liberdade pessoal só existia para os indivíduos que se desenvolviam sob as condições da classe dominante, e apenas na medida em que eram *indivíduos desta classe*. A comunidade ilusória em que os indivíduos até agora se associaram sempre assumiu uma *existência independente* em relação a eles e, sendo a articulação de uma classe contra outra, era ao mesmo tempo, para a classe oprimida, não apenas uma comunidade completamente ilusória, mas também um novo grilhão. Na *comunidade real*, os indivíduos obtêm sua *liberdade* por meio de sua *associação* (MARX apud MÉSZÁROS, 2004, p. 489).

As verdadeiras comunidades, segundo Marx (2004a), são aquelas que rompem com a divisão do trabalho, conseqüentemente, essa comunidade só é possível a partir do momento em que ela se liberta do antagonismo interno das classes em disputa. Se em nossa Escola Rosa Branca a comunidade escolar faz parte da gestão da escola, poderemos dizer que, ali, os indivíduos participantes estão desenvolvendo seus dons e também estão livres? Ou esse tipo de comunidade é apenas uma forma de reprimir a confrontação social? Como sabemos, a concepção de comunidade tem seu fundamento em tempos atuais na pós-modernidade.

Podemos ver a pós-modernidade como uma variação das teorias elaboradas a partir do ponto de vista da economia política, a partir da qual também se desenvolvem as teorias que mantêm a divisão do trabalho, por exemplo, as teorias gerais da administração. Segundo Mészáros,

Teorias deste tipo não podem conceder a todos os indivíduos uma parcela significativa do poder de tomada de decisão, pois as relações de classe prevaletentes de superioridade e subordinação (que forçosamente *excluem* a esmagadora maioria das pessoas das tomadas de decisão realmente significativas), devem ser consideradas absolutamente “não negociáveis” (MÉSZÁROS, 2004, p. 490).

Esses relatos expressam os limites das responsabilidades que devem existir entre os pais e os professores, em relação a algo tão complexo como é o PPP, instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A transformação da estrutura do projeto pedagógico

é um problema eminentemente técnico para resolver, o qual o professor tem sido preparado. Mas isso não quer dizer que a escola faça caso omissos das idéias dos que estão diretamente interessados no êxito do processo educativo. Os pais têm experiências de trabalho, de vida social, conhecem a seus filhos. Seus pontos de vista são interessantes frente a qualquer iniciativa que deseje concretizar a escola (KURYLENKO, TRIVIÑOS; 1988, p. 43).

Esses relatos (as entrevistas com os conselheiros) foram colhidos há poucos meses, mas nos remetem para muitas décadas atrás, quando um certo engenheiro, chamado Frederick Winslow Taylor, estabelecia o que era atribuição dos operários dentro da fábrica. Em 1881, ele começou a sistematizar os princípios da organização do trabalho, a sistematizar o saber fazer dos operários, mesmo já havendo, nesse período, a divisão do trabalho – manual e intelectual; no entanto, as tarefas eram ainda realizadas de diversas formas pelos trabalhadores. Era a tentativa de racionalização do trabalho na empresa, derivada da economia

política de Babbage.⁴⁴ A pretensão por uma maior intensificação do ritmo de trabalho, no entanto, pressupõe os seguintes pré-requisitos para implantação (TRAGTENBERG, 2006, 1989):

- a. a existência de empresas com grande poder econômico e político;
- b. debilidade sindical dos operários;
- c. ausência de legislação social;
- d. predomínio da oferta sobre a procura no mercado de mão-de-obra.

Mészáros (2006b) expressa que o taylorismo surge em um momento histórico que necessitava harmonizar os efeitos da injusta divisão do excedente socialmente produzido. A solução encontrada pelo engenheiro Taylor é a administração científica, que tem como compromisso a sistematização da organização do trabalho. Mas Taylor teve seus colaboradores, que, antes dele, já haviam estudado a questão da divisão do trabalho (Adam Smith), tempos e movimentos (James Mill), teoria do valor (David Ricardo), a hierarquia e o comando (organizações eclesiásticas e militares).

Ambos os relatos são confiáveis, pois estão permeados das críticas que Marx (2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b) fez sobre a história do capitalismo, mostrando a origem e desenvolvimento da formação do trabalhador, no capitalismo, como a história da sua desqualificação. Para Marx (2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b), o segredo fundamental da produção capitalista, através de todo um processo de relações que vão se estabelecendo ao longo do processo produtivo, é manter o equilíbrio das forças de classe e os poderes do “Estado que tornam possível à expropriação do produtor direto, a manutenção da propriedade privada absoluta para o capitalista, e seu controle sobre a produção e a apropriação” (WOOD, 2003, p. 28).

Esse controle sobre a produção e a apropriação tem suas raízes em um passado muito longínquo, que aparece no período da produção artesanal e se manifesta, inicialmente, em uma tênue diferença entre o contramestre (patrão), por um lado, e os ajudantes e aprendizes, por outro. Aludimos a uma tênue diferença porque nesse período o aluno, depois de ter passado por um círculo de formação, tornava-se um ajudante, que, depois de ter adquirido uma certa experiência, podia tornar-se contramestre (patrão). Logo, a questão era o tempo de maturação para o aprendiz vir-a-ser, depois de um período de tempo e experiência, um

⁴⁴ Charles Babbage foi um pensador que defendeu a exploração produtiva da energia dos mares já na década de 1830; fundou a “ciência da computação” e até construiu o primeiro computador (mecânico), apesar da escala espantosamente grande que adotou o haver impedido de terminá-lo. Em 1816 foi admitido como membro da *Royal Society*, instituição que criticou pela ingerência dos aristocratas em sua administração. Ajudou na fundação da *British Association* (MÉSZÁROS, 2006b).

contramestre; nessa fase, o controle sobre a produção é mínimo e, conseqüentemente, a apropriação quase inexistia. Todavia, com o advento da passagem da produção artesanal para a produção manufatureira, o que antes era uma simples diferença se transforma em contradição, porque com a maquinaria os aprendizes e ajudantes não podiam se tornar contramestres, e permaneciam sempre na situação de assalariados. O contramestre que, anteriormente, produzia, juntamente com seus aprendizes e ajudantes, nesse período fica à parte e não participa diretamente do processo produtivo; logo, sua existência está atrelada ao aprendiz e é mantida pelo trabalho alheio, isto é, é mantida graças à exploração dos trabalhadores em sua oficina.

Se o controle sobre a produção e a apropriação quase não existia, nessa fase do capitalismo ele será condição necessária para a manutenção do patrão e a acumulação de seu capital, porque a mais-valia é a mola propulsora que permite a grande divisão entre explorados e exploradores. Por isso os métodos, teorias que viriam no processo de desenvolvimento desses meios de produção e, mais atrás das relações produtivas, trariam mudanças sem afetar essa contradição interna do capitalismo.

O método de Taylor não era indiferente a tudo isso, pelo contrário, buscava sistematizar o processo produtivo através da separação das fases de planejamento, concepção e direção, de um lado, e das tarefas de execução, de outro (RAGO; MOREIRA, 2003; TRAGTENBERG, 1989, 2006). A teorização de Taylor deixa às claras o que ele desenvolveu para ser aplicado em quase toda instituição capitalista:

O homem, cuja especialidade sob a administração científica é planejar, verifica inevitavelmente que o trabalho pode ser feito melhor e mais economicamente mediante divisão do trabalho, em que cada operação mecânica, por exemplo, deve ser precedida de vários estudos preparatórios, realizados por outros homens. E tudo isso envolve [...] *uma divisão eqüitativa de responsabilidade e de trabalho entre a direção e o operário* (TAYLOR, 1990, p. 41).

A divisão eqüitativa está presente nas organizações, atualmente, com algumas alterações: a relação entre capital e trabalho empregatícia se converte em relação baseada em parceria, na qual as pessoas são vistas como capital intelectual da organização. O resultado é a implementação de processos participativos de gestão, desde os trabalhos de equipe (grupos de melhoria contínua, times de qualidade e outras modalidades de participação) até as equipes autogerenciáveis, baseadas no princípio do *empowerment* (transferir poder a quem está na ponta do processo). As mudanças não ocorrem, no entanto, em toda a hierarquia organizacional, e não rompem nem com o taylorismo, nem com o fordismo. Como exemplo

desse processo temos a “Gestão Democrática” das escolas públicas, que delegou poderes para a comunidade escolar e precisamente na divisão do trabalho devemos encontrar a origem das atribuições dos conselheiros escolares, isto é, o que cabe a cada trabalhador na divisão social do trabalho. Isso, como veremos, de certo modo deturpa o próprio nome dado, a partir da LDB/96, à administração escolar, que passou a ser chamada de “Gestão Democrática”. Se a democracia fosse a participação do povo na tomada de decisão, como ficaria o trabalho dos participantes do CE, que ainda mantêm a diretora como a grande articuladora das reuniões? A diretora, juntamente com o segmento da escola, gerencia as tarefas nesse espaço. Mas essa idéia de tarefa não é algo neutro, porque nela a administração científica é o principal elemento:

A idéia da tarefa é, quiçá, o mais importante elemento na administração científica. O trabalho de cada operário é completamente planejado pela direção, pelo menos, com um dia de antecedência e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios usados para realizá-la. E o trabalho planejado adiantadamente constitui, desse modo, tarefa que precisa ser desempenhada, [...], não somente pelo operário, mas também, em quase todos os casos, pelo esforço conjunto do operário e da direção (TAYLOR, 1990, p. 20).

A história da coordenação do processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar, segundo uma das entrevistadas que participa, desde os anos 90, do CE da Rosa Branca, não apresenta grandes diferenças. Pois, segundo a mesma, antes da lei o regimento era outorgado e a escola ficava ligada à SEC para consulta, em caso de dúvidas. Pouca coisa mudou no século XXI, em relação a esse fenômeno. Como ficou constatado em nossas entrevistas, a maioria da comunidade escolar não participava, anteriormente, desse trabalho. Entretanto, hoje se mantém a antiga forma, em que a escola centraliza a elaboração do regimento escolar com seus trabalhadores (direção e professores). Mas mesmo com toda essa centralização a escola não consegue ainda, nesse período, fazer do regimento, ou de outros instrumentos, uma ferramenta para transformar a educação em algo adequado aos seus usuários. Tal fato não está longe da “gerência comum”, expressão utilizada por Taylor, e de seus insignificantes resultados. Pois a gerência comum trazia “as marcas do propagandista e catequizador: exagero, simplificação e esquematização” (BRAVERMAN, 1977, p. 94):

Ora, no melhor dos tipos comuns de gerência, os administradores reconhecem francamente que os... operários, empenhados nos vinte ou trinta ofícios, que estão sob suas ordens, possuem este acervo de conhecimento tradicional, grande parte do qual não está nas mãos da gerência. A administração, naturalmente, inclui chefes e superintendentes, que foram também trabalhadores de primeira classe em seus

ofícios. E, no entanto, esses chefes e superintendentes sabem, melhor do que ninguém, que seu próprio conhecimento e perícia pessoais são pequenos em relação ao conhecimento e destreza combinados de todos os operários sob suas ordens. Os gerentes mais experientes francamente põem diante do operário o problema de fazer o trabalho da maneira e do modo mais econômico. Sabem que sua tarefa é induzir cada operário a utilizar o melhor de seus esforços, seu trabalho mais afincado, todo o seu conhecimento tradicional, sua perícia, imaginação, e sua boa vontade – numa palavra, sua “iniciativa”, de modo a produzir o maior retorno possível a seu empregador (TAYLOR, 1990, p. 32).

Parece que estamos diante do modo como o Estado, nos anos 80 e 90, utilizou-se do movimento por uma gestão escolar participativa e dos CE.⁴⁵ Para isso, o Estado, de um lado, se associava à luta da sociedade pela redemocratização do país e, por outro, assumia elementos da Terceira Via, que redefinia o papel do Estado para adaptá-lo ao capitalismo, pois mantinha alguns elementos do neoliberalismo, cujo modelo incorporava novas noções, como a descentralização do poder, a busca de maior eficiência da ação governamental através de uma reforma do Estado e a parceria e responsabilização da sociedade civil para promover alternativas para o desenvolvimento da comunidade. Assim, propõe a composição do terceiro setor, que, pressupondo um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público, constitui-se no chamado público não-estatal. No estado do Rio Grande do Sul, essas orientações foram a tônica exercida pela maioria dos governos, no período pesquisado.

Mas tudo isso está relacionado ao geral. Observemos como o Estado transfere essa ideologia para o particular, em nosso caso, a Escola Rosa Branca. Como sabemos, por menor conhecimento que o trabalhador tenha de uma teoria, assim mesmo ele possui algum conhecimento. No caso da Escola Rosa Branca, sua direção, mesmo não tendo um domínio amplo das atividades administrativas, as conhece muito mais do que quem lhe outorga tal atividade, o Estado. Entretanto, o Estado, como um dos representantes do capitalismo, sabe que o conhecimento e destreza combinados de todos os trabalhadores é o que faz a diferença para seus objetivos. Logo, os patrões, aqui representados pelos burocratas da SEC e pelos legisladores do RS e do Brasil, sabem que, no momento em que atribuem para a comunidade escolar todas essas tarefas, os operários da comunidade escolar tendem a realizar o que está estabelecido e de modo econômico, uma vez que os próprios recursos financeiros limitados acabam por exigir isso. Sabem esses representantes que têm a tarefa de induzir a comunidade escolar a fazer um trabalho “comunitário” na escola, a utilizar os esforços e a boa vontade,

⁴⁵ A gestão democrática não traz alterações apenas para a dinâmica interna e para o fortalecimento de espaços participativos das instituições de ensino. Se a escola, os professores, as comunidades escolar e local impõem-se como atores importantes, o sistema de ensino precisa revisar suas posições, assegurando às escolas autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. [...] O Conselho Escolar, indicando uma tendência de transferência de responsabilidades para a sociedade, implica uma redefinição de papéis entre a escola e as demais instâncias administrativas (WERLE, 2003, p. 51).

isto é, a iniciativa da comunidade, porque no caso do ente público não é o retorno financeiro que se poderá esperar da instituição escolar; assim, lentamente, fica a cargo da escola seu próprio sucesso ou fracasso. Pois se a escola não for competente para formar o aluno bem educado, isso não se deve ao governo, mas a ela própria que, com autonomia, não soube ser eficiente e eficaz.

Imediatamente, parece que Taylor está vivo: ele adentra a sala onde se realiza a reunião do CE e lá está a soprar os ventos da administração científica. Ademais, Taylor não está só, ele vem acompanhado de Fayol, que não nega o método de seu companheiro, mas complementa suas idéias ao centrar suas preocupações no administrador, no processo administrativo, ao enunciar vários princípios administrativos, um deles o da existência de um homem certo para cada lugar, e ao legitimar a idéia de que uns nascem para administrar, outros para executar, logo, de que administrar é prever, organizar, comandar e controlar. Nisso se inicia a reunião do CE e tão logo alguém começa a falar, a diretora interrompe, e, novamente, em outra reunião, diz que ali quem começa é ela. Mas esse fato também se materializa no comentário de uma das entrevistadas:

E=5: *Mas a diretora sempre pedia opinião. Ela perguntava: Eu vou fazer isso e isso e o que vocês acham? Todo mundo aceitava. Para ir embora logo mesmo, né. Até porque uma reunião por mês não tem muito sentido, e também tudo já está pronto. A reunião já é pré-estabelecida. Já resolvida. A coisa é feita assim: bem, vamos comprar um bebedouro. Está bom para ti, para ti e para ti e fim. [...] Nunca aconteceu da diretora pegar e dizer: hoje nós vamos pegar e fazer o seguinte: nós precisamos de um bebedouro, então vamos lá ver o bebedouro como está. Todo mundo levanta e vão até lá ver. Bem, esse bebedouro está ruim. Ou então comprar um vidro que quebrou ou rachou. Qual é a sala? Vamos lá ver? Sabe, não existe isso. E os pais não entram na Escola. Eles simplesmente largam o filho e vão. Então, já é pré-estabelecido. E aí tu vais dizer que não. Tu não estás dentro da Escola, tu não sabes. O argumento é esse por parte da Escola.*

Por isso, pensamos que os objetivos do trabalho dos membros do CE não fogem à divisão do trabalho, à autoridade, à disciplina, à unidade de comando, à unidade de direção, à subordinação de interesses individuais e gerais, à remuneração, à centralização, à hierarquia, à ordem, à equidade, à estabilidade do quadro de pessoal, à iniciativa, ao espírito de solidariedade e à lealdade. Assim, constatamos que hoje esses princípios se mantêm bastante vivos ainda, pois resguardam o controle por parte da direção, ficando garantida a não superação do modo de produção capitalista. Segundo Viegas (2002):

Quando o trabalho centrava-se nas habilidades físicas dos trabalhadores, tratava-se de controlar o seu corpo. No estágio atual do capitalismo, a necessidade de uma participação mais ativa da classe trabalhadora na produção implica uma extensão

desse controle às suas mentes [...] porém, um dos meios mais importantes para o aumento do controle sobre a força de trabalho têm sido os mecanismos de participação criados pela pretensa democratização do local de trabalho (VIEGAS, 2002, p. 51-52).

Logo, as teorias organizacionais como taylorismo, fayolismo e fordismo não estão muito longe da prática dos conselheiros da Escola Rosa Branca, assim como continuam a se desenvolver em outras mudanças pelas quais passam as atribuições dos conselheiros escolares, como a lei 10.576/95. Nesse novo dispositivo legal umas poucas propriedades são alteradas; são mantidos, porém, muito dos princípios tayloristas, fayolistas e fordistas que se encontravam na lei anterior (9.262/91). Cabe destacar que o fordismo também deixou bastante caracterizada a separação entre elaboração e execução. Este processo ajudou na expansão da produção industrial capitalista, que foi uma marca na indústria automobilística americana e expandiu-se para as demais áreas industriais, chegando à área de serviços. Retomando a análise das atribuições de nossos conselheiros da Escola Rosa Branca, elas mantêm diversas características, apontadas por Tragtenberg (2006):

a separação entre direção e execução, autoridade monocrática, acentuação do formalismo na organização, a visão da administração como possuidora de idênticos interesses aos do operário (TRAGTENBERG, 2006, p. 94).

No *ethos* burocrático⁴⁶ não encontramos apenas o taylorismo, o fayolismo e o fordismo; outras ideologias começam a se sobrepor sobre essas, mas não chegam a com elas romper, logo, muitas propriedades dessas teorias da administração científica são mantidas. O “toyotismo, em vez de romper com os princípios básicos do taylorismo, propaga-os no que diz respeito à intensificação do trabalho e aplica-os de maneira inovadora aos problemas específicos do trabalho intelectual” (BERNARDO, 2004, p. 86). Como também não rompeu com a escola de relações humanas.

A Escola das Relações Humanas surgiu como uma resposta ao sindicalismo, pois o uso da coerção não diminuiu as contestações individuais e organizadas do taylorismo, resultando no fortalecimento do movimento sindical. Ela solucionou as falhas da Escola Clássica e deu continuidade à ideologia da harmonia administrativa. Para Tragtenberg (1982, 1989), o positivismo é a base da lógica cooperativa e integradora que permeia a Escola das Relações Humanas. A lógica da cooperação e integração sobre as bases para a cooperação, o consenso, a integração e a participação. A lógica eficientista de Elton Mayo buscava reduzir os

⁴⁶ O modo de ser da burocracia.

conflitos das relações de trabalho, pois para ele era a tecnologia que eliminava a solidariedade orgânica. Por isso, era criada a elite gerencial para restaurar a solidariedade perdida.

Podemos simplificar a análise de Mayo, afirmando que o aspecto ideológico da escola de RH reside na dissimulação dos discursos e práticas participativas, que se desvia de seu objetivo central, isto é, manter a produtividade nas organizações e reduzir as tensões entre o capital e o trabalho. Ela escamoteia os conflitos, mantém a separação entre o trabalho de execução e planejamento. Não resta dúvida de que tal escola estimula nos funcionários a “falsa consciência” de que são mesmo importantes no processo decisório, quando na verdade estão apenas endossando decisões que já foram tomadas. Este ideário behaviorista condiciona o indivíduo a não mudar o meio social, mas não deixa de culpá-lo pelas tensões que venham a ocorrer neste meio (TRAGTENBERG, 1989; OLIVEIRA, 2005).

Será que Tragtenberg (1989) e Oliveira (2005) haviam já entrevistado nossos conselheiros e sabiam que nesse espaço encontraríamos, materializadas, suas palavras? Porque é isso que está concretizado nos comentários de uma das conselheiras da Rosa Branca:

E=3: *A gente traz, apresenta para o pessoal, mas os professores têm um pouco mais de entendimento, porque já estão acostumados. Mas os pais geralmente ouvem, opinam pouco porque também não entendem muito. Sempre também que a gente vai fazer alguma coisa, a gente conversa, explica o que é na hora, explica... explica; e mais que eles venham por causa das crianças, que eles entendem é pouco. Mais é à parte mais do colégio, sim... do planejamento, porque quando a gente faz as normas da Escola, a gente pede não só ao conselho, mas a participação da comunidade. A gente discute nosso plano político pedagógico... a gente discutiu com a comunidade o regimento, mas tem muita função que é técnica, que não adianta, que os pais não entendem muito... né. Então, por exemplo, eu vou te dizer, uma das coisas são as normas da Escola, o que eles queriam colocar é que o aluno fizesse três coisas erradas dentro da Escola. Esse tinha que ser expulso. Então eu disse a eles: “turma, não existe mais expulsão.” Então, são coisas simples, que fica difícil, porque mesmo a gente que lida com as crianças. A gente não sabe bem. Imagina os pais que são leigos e alunos mesmos... né. Mas eu acho que a gente sempre que faz, a gente conversa, explica... o calendário mesmo é feito pelos professores, supervisor... tudo a gente passa para o Conselho... o Conselho revisa. Daí eu explico, tem que ter 200 e poucos dias letivos... né... como é que é feito o calendário, porque é 200 dias, 800 horas, que é assim que funciona. Que a gente revisa. Se eles querem ver, daí eles olham para ver como tá tudo. Mas, se já foi aprovado pelos professores, pela supervisão, pela direção eles “sempre”... eles não criam complicação... sabe, não discutem, não...*

Os participantes do CE não sabem o quanto Taylor, Fayol, Ford, Mayo etc. encontram-se vivos, tanto na teoria que lhes delegou as atribuições, como em suas práticas no Conselho da Escola Rosa Branca, pois tais cidadãos não se apresentam visivelmente e imediatamente em seus projetos, afixados nas paredes das reuniões, em uma sala emprestada do CE, nos poucos recursos que, normalmente, chegam atrasados à Escola e na mão-de-obra insuficiente

para atender à sua clientela pobre. Kosik (2002, p. 240-241) nos mostra o quanto é ideológica a questão da autonomia:

Com os meus projetos, a minha imaginação e fantasia, nos meus sonhos e visões, posso transformar no reino da liberdade as quatro paredes dentro das quais me encontro acorrentado: mas estes projetos ideais não mudam absolutamente a realidade: aquelas quatro paredes são uma prisão, dentro delas não sou livre.

A autonomia que propuseram aos indivíduos que fazem parte do CE é, dessa forma, apenas uma abstração; não apenas isso: tende a acorrentar esses indivíduos em um ideal de prática que acaba legitimando a própria inversão de autonomia estatal, porque o Estado, ao estabelecer através de um dispositivo legal até onde podem ir as práticas dos indivíduos no CE, apenas legitima a própria falta de autonomia deles e os torna ainda mais prisioneiros das paredes impostas pelos instrumentos ideológicos capitalistas: participação, autonomia, democracia.⁴⁷

Como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, o Estado não pode ser autônomo, em nenhum sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis. Ao mesmo tempo, o Estado está muito longe de ser redutível às determinações que emanam diretamente das funções econômicas do capital. [...] o princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas – inclusive as variedades pós-capitalistas –, é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho excedente (MÉSZÁROS, 2006b, p. 119-121).

Seguindo o pensamento de Mézáros (2004),

[...] a existência da autonomia relativa do Estado se deve ao fato de as estruturas e funções reprodutivas materiais da sociedade serem constituídas de tal modo – sob a forma de sistemas historicamente específicos de domínio e subordinação – que são incapazes de desempenhar a função necessária de coordenação geral sem conferir sua garantia fundamental a um corpo alienado, externo; de tal maneira que este coloque o selo de aprovação na imposição espontânea, materialmente exercida, de uma modalidade de produção e distribuição totalmente injustificável – pois profundamente *exploradora* – sobre o processo de trabalho e, através dele, *legitimando* este último em seu próprio nome contra todas as reivindicações adversárias que possam surgir em sociedades antagônicas. [...] uma das características mais importantes da determinação funcional do Estado nasce da circunstância de que a alienação do trabalho e sua dominação pelo capital não podem de maneira alguma ser justificadas no plano da facticidade socioeconômica em si, que abrange apenas a relação de forças nua e crua. [...] o princípio da legitimação só pode ser tolerado se aplicado *fora* da esfera da autoridade material incontestada do capital, no âmbito do corpo político alienado (MÉSZÁROS, 2004, p.495).

⁴⁷ Cabe destacar que não estamos dizendo que somos contra esses princípios, mas o modo como estão sendo empregados não atende a população a qual se destina.

Considerar, portanto, que os dispositivos legais tendem a serem aplicados na prática como um instrumento que venha a tornar realidade a gestão “democrática” das escolas públicas sul-rio-grandenses é tão abstrato quanto o que está escrito em nossa constituição: que todos são iguais perante a lei.

Logo, não é por acaso que o trabalho dos nossos conselheiros não atinge seus objetivos; que um instrumento de participação colegiada, como deveria ser o CE, não consegue ir além de um organizador de festividades. E também não é oferecida aos participantes do CE formação alguma que lhes propicie condições para entender e lidar com as diversas demandas com as quais se deparam. Isso fica evidenciado no comentário de um dos alunos desse segmento, que participou do CE:

***E=8:** É, era mais o que a gente conversava sobre as festas, principalmente, a gente participava das festas maiores, como a festa junina, a festa farroupilha, o aniver da Escola, acho que eram essas... e se tinha problema com colegas também a gente falava... é... é isso. É tem que ficar observando quem daqui a pouco estivesse a fim de ajudar em alguma coisa, era mais isso que a gente fazia.*

Alguns destes comentários da conselheira não estão distanciados do que estamos discutindo em relação ao trabalho dos conselheiros escolares e a ideologia das teorias organizacionais que perpassam toda essa sustentabilidade para o como fazer dos trabalhadores.

A resistência ao taylorismo-fordismo por parte dos trabalhadores acabou fazendo com que os capitalistas buscassem o antídoto para tal mal através do toyotismo, método já aplicado nas indústrias nipônicas e antecipado pelo tear da Toyota, aparelho inventado por Sakichi Toyota, em 1902. O inventor era especialista em fabricar teares, sua invenção reduzia os defeitos ocorridos na produção de fios, logo, isso aumentava a produtividade, pois o trabalhador que ficava a cuidando de um único tear, agora cuida de vários, diz Bernardo (2004).

Observe-se que, novamente, o tear aparece na história do capitalismo, transformando as forças produtivas e provocando algumas mudanças nas relações de produção, como o primeiro tear, a “Jenny”, não rompeu com a divisão do trabalho, pelo contrário, com ela inicia-se a separação entre concepção e execução. Agora o trabalho se fragmenta ainda mais, para garantir ao capital a extração de mais-valia relativa, através da subsunção do conhecimento dos trabalhadores:

Toda a maquinaria desenvolvida consiste em três partes essencialmente distintas: o motor, a transmissão e a máquina-ferramenta ou máquina de trabalho.[...] É desta parte da maquinaria, a máquina-ferramenta, que parte a revolução industrial no século XVIII. E a máquina-ferramenta continua a servir de ponto de partida, sempre que se trata de transformar um ofício ou manufatura em exploração mecanizada (MARX, 2004, p. 429).

Nosso tear toyotista alavanca, assim, o processo de exploração, pois não mais as mãos dos trabalhadores são extensão da máquina, seus cérebros tornam-se peça fundamental a ser subsumida pelo capitalista. Estamos a falar em mudanças e não em transformações, porque no capitalismo o novo é, normalmente, o velho com embalagem diferente, isto é, repaginado. Tal característica não difere no toyotismo, pois na década de vinte a Ford já empregava o *just in time* na gestão de estoque. É nos supermercados americanos que essa forma de gestão faz sucesso; algumas empresas americanas já aplicavam, em 60, o trabalho em equipe, gestão participativa e, além dessas aplicações práticas, também já havia antecedentes do toyotismo nas teorias organizacionais da escola comportamental, behaviorista, das relações humanas. Além disso, Mayo, Deming e Likert já haviam chamado a atenção para o fato de que os trabalhadores são seres pensantes, pois no “modo de produção capitalista é o trabalhador que serve de mediação entre as máquinas e a natureza” (objeto de trabalho) (FÉLIX, 1985, p. 46). Nesse processo de transformação, o trabalhador se diferencia da máquina, que “é o produto de um processo de trabalho que já existia antes na mente do trabalhador”, diz Marx (2004, p. 211).

Mas retomemos as atribuições no CE da Rosa Branca e vejamos como aquelas cinco atribuições que destacamos estão próximas à concepção toyotista ou como acabam por não se apresentar na prática de nossos conselheiros.

O toyotismo reforça na sociedade capitalista as idéias da escola de relações humanas, segundo as quais “a unidade da sociedade não se encontrava nos indivíduos, mas nos **grupos sociais**” (MOTTA, VASCONCELOS; 2006, p. 48). A participação nas decisões também era outra idéia chave de tal teoria, pois partia do pressuposto de que:

na maior parte das vezes o tipo de liderança mais eficaz seria aquele denominado democrático, no qual o subordinado teria ampla possibilidade de opinar sobre o próprio trabalho, seu aperfeiçoamento, bem como estaria sujeito a um controle por resultados, e nunca por supervisão cerrada (MOTTA, VASCONCELOS; 2006, p. 55-56).

A escola de relações humanas que se encontra presente nas concepções toyotistas, acrescenta ao toyotismo o que havia agregado da escola clássica – o ser humano é

considerado um ser passivo, que reage de forma padronizada aos estímulos aos quais é submetido na organização. Transferiu também ao toyotismo uma forma análoga de organização do trabalho (MOTTA, VASCONCELOS, 2006). Será que estamos falando do que observamos no CE? Ou é apenas um ledo engano?

Cabe destacar que nossas observações ficaram prejudicadas em virtude das poucas reuniões ocorridas durante a gestão que iniciou em março de 2007, outro fato que também nos prejudicou foi que a escola nos passava informações truncadas, isto é, quando buscávamos nos informar sobre a data de alguma reunião, normalmente a secretária da Escola não sabia ao certo, ou vinham nos informar que já havia ocorrido. Logo, isso nos impossibilitou de coletar observações importantíssimas sobre a prática de nossos conselheiros da Escola Rosa Branca. Entretanto, em algumas reuniões em que estivemos presentes, pudemos observar o quanto é viva a centralização das tarefas, pois a diretora e os segmentos dos professores estão constantemente elaborando o plano de aplicação financeira, sem contar com a participação dos pais e alunos, pois esses participam apenas no final do processo, porque a lei exige a assinatura dos participantes na prestação de contas, que é uma parte desse processo. O trabalho dos funcionários da escola, participantes do CE, é subserviente, fato esse constatado através da “quase” ausência desses trabalhadores no CE. Verificamos esse mesmo fenômeno nas palavras da entrevistada, que exerce uma função administrativa na Rosa Branca, ao referir-se à sua preparação para nos conceder essa entrevista:

E=2: *Podes notar que a diretora atual conversou comigo, me orientou, que tu ias me entrevistar e inclusive e deixei meu telefone particular para você entrar em contato, para poder dar minha contribuição, ajudar e ter retorno também, porque de repente vai fazer bem, vai ser bom para a Escola.*

Muito do que nossa entrevistada informa está a quilômetros do que as leis estabeleceram para o CE. Deste modo, é transferida a execução, o controle, planejamento para as mãos daqueles que se dizem mais aptos para realizarem tal trabalho.

E=5: *Eu acho assim que também há muitos pais que são leigos. Então a diretora vai explicar uma coisa, e ele não vão entender nada. Então, tem muita gente também que não tem uma boa infra-estrutura cultural e aí é difícil tu querer que os pais entendam o trabalho da diretora. Muitos não entendem, nem sabem o que a diretora faz.*

A respeito da divisão do trabalho no CE, além das teorias organizacionais que estão embasando esse trabalho, ainda temos a falta de recursos, pois o Estado não disponibiliza o suficiente para as escolas, e investe menos ainda em uma formação para que os participantes

atuem no CE. Essa falta de conhecimento se materializa na entrevista dada por uma das professoras conselheiras da Escola Rosa Branca. “Há uma falta do principal, que é o conhecimento, isso tanto para os segmentos dos professores quanto para os pais, quanto para os alunos, é abrir, eu acho assim, dizer, o que é o conselho, como é que funciona, da importância do conselho, o que a gente vai fazer aqui”(E=1). E ela nos responde: “realmente nos falta que o Estado que criou o CE, nos dê condições de trabalhar para a Escola. Então, me diga, prá que CE? Prá enfeite, porque é desgastante um trabalho assim”?

Esta sentença singular coloca em destaque a própria acepção de quão distante também estão esses participantes das ideologias atuais, no que se referem a teorias organizacionais. Porque, se pegarmos o conceito de *homo complexus* e as teorias desenvolvidas a partir dele, constataremos que os participantes do CE estão longe do que os “autores como Likert, Argyris, Mcgregor e Herzberg prescreviam como estilo de liderança democrática que permitisse a participação dos empregados e, principalmente, o enriquecimento de tarefas (descentralização e redesenho das atividades e tarefas de modo a permitir o aprendizado e o desenvolvimento dos indivíduos)” (MOTTA, VASCONCELOS; 2006, p. 70). Embora esses princípios tenham surgido nas décadas de 60 e 70, ainda hoje nosso CE está atrasado em relação à própria ideologia capitalista, mesmo que a teoria (dispositivos legais) tenha materializado, nos incisos do artigo 42, da lei 10.576/95, atribuições cuja concepção carrega em si muitas teorias atuais como teoria das organizações e tecnologia (conhecida como teoria dos sistemas e a teoria da contingência), teoria dos sistemas abertos, etc. Talvez uma das contradições esteja no próprio fato de o toyotismo agregar todas essas teorias do taylorismo à teoria das contingências. Assim, o que fica evidenciado na prática dos membros do CE da Rosa Branca, é o fato de que suas atribuições estão ainda contidas em um modelo de trabalho taylorista-fayolista-fordista, e com poucas características da escola de relações humanas.

Algumas destas considerações também estão presentes na Escola Comportamental, que na década de 40 teve vários seguidores nas empresas brasileiras. A Escola Comportamental buscou ser uma opositora da Escola Clássica de Taylor e Fayol. Mas nunca deixou de viabilizar a produção massificada, auxiliando mais uma vez a harmonização entre capital e trabalho (MOTTA, 2006; TRAGTENBERG, 2006).

A organização fordista do trabalho, que reuniu métodos da Escola Clássica e de Relações Humanas, foi um regime de acumulação que se baseou no pleno emprego e na plena utilização das máquinas. A acumulação capitalista foi garantida pelas taxas estáveis de lucro, que advinham da dupla produção e consumo, emprego e produtividade. E também pela mediação do Estado que, através da legislação, regularizava e regula o funcionamento dos

mercados de bens e serviços, direitos sociais, inclusive os excluídos do mercado de trabalho, para que possam estar presentes neste mercado como pequenos consumidores (ANTUNES, 2003, OLIVEIRA, 2005).

E=1: *Se fossem divididas as atribuições, claro que no meu caso eu sempre fui, sempre fiz as atas, sempre fui secretária no conselho, então todas as atas eu que fazia, aí, e os outros participavam, discutiam, mas não existe outras atribuições assim, se fosse, dividisse, talvez as pessoas se responsabilizassem mais.[...] Então fica bem essa divisão do trabalho, de certa forma um planeja aqui e depois vai passando pros demais segmentos.*

E=8: *Eu vou te dizer assim: que, realmente, esse trabalho das festas só foi quando a gente tinha acesso ou então quando a gente precisava, aí o mundo desabava na nossa cabeça, a gente tinha que sair correndo prá ajudar o colégio. Sim, teve épocas assim que eu fiz festas ali, que a gente tomava muito não assim porque, pedia brindes assim, em lojas assim, aí era uma correria, a gente ia pro colégio de manhã e saía só de noite fazia lanche e ia correndo em algum lugar assim, era bem difícil assim, a gente foi, foi prá melhorar o colégio, mas eu acho que no fundo, no fundo não melhorou muita coisa. [...] a gente ajudava fora, mas era mais assim... que o colégio queria mais que a gente tivesse um papel fora. [...] Porque é muito assim... na hora de “perrear”, de mão de obra prá festa estamos aí, mas na hora de uma discussão maior em coisas que remete até a própria tua vida, o conhecimento parece que fica fora desta participação. [...] Os alunos iam em todas as turmas, avisava que tinha festa, ó, quem pudesse trazer brinde, quem tiver dinheiro prá poder ajudar, enfim, prá comprar rifa prá poder nos ajudar. Os pais, normalmente, alguém deles davam um bolo, alguém fazia... ou os pais eram mais responsáveis pelos menores, porque eram todos pais de primeira e segunda série. É acho que até tem a brincadeira do anel, a criança não vai se machucar com o anel, aí eles ajudavam assim, davam mais idéias assim prá gente. Aí depois, a gente via quanto a gente ganhou, quanto a gente gastou, quanto a Escola vai precisar até numa coisa, às vezes estragava o fax, estragava, vocês acham que o principal é comprar um computador novo ou é melhor arrumar o fax agora. Mas o trabalho pesado a Escola que fazia... penso que a Escola não queria muito que a gente se metesse nas coisas. Então, a gente ficava com esse trabalho, que... sabe... prá mim não tinha muito a ver com o que eu pensava que fosse o trabalho ali.*

Parece que não ficam muitas dúvidas em relação à parte que cabe nessa divisão do trabalho para os pais e alunos. Tal fato deixa clara a tensão entre os dois modelos de gestão. Mesmo as recentes mudanças ocorridas na administração, em geral, não tiram o ranço da administração científica:

A escola é atravessada por essa tensão entre os dois modelos. Apesar das invocações feitas ao gerenciamento participativo, o taylorismo progrediu notavelmente. [...] A principal contradição que a “revolução gerencial” encontra refere-se ao fato de que ela introduz uma linha hierárquica do tipo tayloriano, em uma atividade profissional que não pode ser realizada sem autonomia, em uma profissão que exige uma ética profundamente interiorizada, incompatível com uma prescrição e um controle estreito da tarefa. [...] fazer do professor um administrador ou um técnico, recai paradoxalmente na diminuição da eficácia global do sistema educativo (se por ele se entende a transmissão de conhecimentos). Pior, atacar as identidades profissionais enraizadas na ética do conhecimento e do serviço público, como o faz o novo gerenciamento, tem efeitos fragilizantes, até mesmo destrutivos, sobre as pessoas e

as expõe muito mais ao que se denomina “sofrimento no trabalho” (LAVAL, 2004, p. 267-305).

A argumentação de Laval (2004) deixa exposta a subsunção dos professores também na atual revolução gerencial, muito mais perniciosa. Mas para que esse processo seja transformado, torna-se necessário romper com a separação do econômico e do político:

A “auto-educação de iguais” e a “autogestão da ordem social reprodutiva” não podem ser separadas uma da outra. A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento *progressivo* – inevitavelmente *em mudança* (MÉSZÁROS, 2005, p. 74).

Entretanto, a autogestão da ordem social reprodutiva e a auto-educação de iguais é uma utopia diurna: é possível, mas no desenvolvimento dos dispositivos legais tal possibilidade ainda se encontra um pouco distante, porque as atribuições realizadas pelo CE da Rosa Branca enfrentam, em seu desenvolvimento, muitas dificuldades. Algumas dessas dificuldades reduzem o trabalho do CE da Rosa Branca à posição de mero espectador dos serviços realizados pela direção da Escola. E, de outro lado, de espectador o CE passa a ser visto, pelo Estado, como o *promoter* da escola. As dificuldades do CE da Rosa Branca em atingir seus propósitos podem ser classificadas da seguinte forma: 1) falta de participação dos pais e professores (como já argumentamos); 2) falta de integração dos diferentes segmentos; 3) falta de conhecimento geral sobre os dispositivos legais, isto é, sobre a teoria que embasa o trabalho dos conselheiros.

Tais dificuldades não são exclusivas do Conselho da Escola Rosa Branca, porque muitas escolas, tanto estaduais quanto municipais, também passam pelos mesmos problemas. O mesmo ocorre em alguns países, como já destacamos. Essas dificuldades se apresentam como inovadoras, tanto na lei como na reforma dos anos noventa. Os projetos político-pedagógicos (PPP) foram os instrumentos que se ligam às políticas públicas, à participação da comunidade, à sua relação com o modo de produção, à ideologia que legitima tal modo de produção, etc. Mesmo para manter a ideologia que garante ao capital sua legitimidade, o mínimo de conhecimento das políticas públicas que cercam a educação é necessário. Não obstante, esse fenômeno não fica evidenciado na Escola Rosa Branca. Nossa afirmação se concretiza ao perguntarmos aos membros do CE da Rosa Branca sobre o conhecimento que possuíam acerca de alguma política pública: as respostas foram unânimes, todos afirmavam o desconhecimento de qualquer política pública em relação à educação. No entanto, é nesse organismo, o CE, que é conferida a aplicação de contas da escola, remetida para o FNDE;

logo, os próprios indivíduos que em seu dia-a-dia prestam contas ao governo, desconhecem estes instrumentos. Sequer a funcionária da escola, que integra o CE, possuía conhecimento prévio sobre esse fenômeno: “Bem, essa eu vou ficar te devendo, porque em termos de futebol, política e religião, não se discute. Pois cada um é um na sua verdade” (E=3). As atribuições de nossos conselheiros da Escola Rosa Branca não atingem a medida de participação que torna possível ao CE apresentar-se como um espaço democrático e ligar-se à lei que deu origem a estas atribuições. As forças produtivas avançaram nessas décadas da gestão “democrática”, contudo, o desenvolvimento das relações sociais ainda não conhece efetivamente o trabalho participativo nessa Escola Estadual chamada Rosa Branca. Logo, a forma de trabalho alienada e petrificada na relação entre os homens mantém-se neste espaço. Isso, no entanto, não se deve à culpa ou à falta de vontade dos indivíduos que fazem esse CE, mas ao próprio processo de manutenção de um dos sistemas mais excludentes que já existiram, o capitalismo.

6 CONSIDERAÇÕES GERAIS E SUGESTÕES

Na obra *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels (1845-1846), encontram-se várias reflexões desses autores; entre elas queremos destacar uma, tendo em vista que está relacionada ao que até esse momento estivemos analisando em nosso trabalho:

[...] se quer investigar as forças motrizes que – consciente ou inconscientemente – estão por trás desses objetivos pelos quais os homens atuam na história, é necessário não se deter tanto nos objetivos de homens isolados, por mais importantes que sejam, como naqueles que impulsionam as grandes massas, os povos em seu conjunto e, dentro de cada povo, classes inteiras; e não momentaneamente, em explosões rápidas, como fugazes fogueiras de palha, mas em ações contínuas que se traduzem em grandes transformações históricas (MARX, ENGELS, 2006, p. 129).

Se Marx e Engels fossem pesquisadores contemporâneos ocupados em pesquisar as atribuições dos conselheiros escolares de uma Escola estadual, localizada no centro da cidade de Porto Alegre, RS, e tomassem como critério o fenômeno social material particular analisado por eles, seríamos quase obrigados a concordar com ambos no seguinte ponto: é importante não se deter nos objetivos dos homens isolados, apesar da importância que possam ter.

Contudo, se tomarmos como critério a abrangência dos temas sobre os quais as obras de Marx e Engels se debruçaram e a profundidade com que as analisaram, veríamos o quão vazia seria “nossa” pesquisa, se parássemos nossa análise no desenvolvimento das ações desses homens individualmente. É por isso que devemos ir além, devemos analisá-los enquanto classe social, e também as transformações históricas decorrentes de suas lutas, porque são esses fenômenos que Marx, principalmente, analisou em profundidade.

Nosso estudo, portanto, tentou chegar um pouco mais perto dessa realidade tão complexa que é o sistema capitalista. O princípio que orientou a criação do CE e suas atribuições, em 1991, assim como a participação da comunidade escolar, a organização dos CEs, a concentração do trabalho com os representantes da Escola, a falta de integração entre os segmentos, entre tantos outros problemas, revelados nesta tentativa, leva-nos a crer que a realidade da existência desse organismo está longe de atingir os objetivos que estiveram presentes na luta dos educadores por uma educação democrática e, conseqüentemente, por uma gestão democrática. Já argumentamos, reiteradamente, que isso se deve ao próprio viés neoliberal que perpassa o processo de desmonte do Estado. É importante salientar que a mídia anunciava que a crise encontrava-se no Estado e não no modo de produção capitalista, no seu

processo crescente de acumulação. Com isso, surgiram várias propostas para superar a crise, entre elas a readequação da gestão do Estado, alicerçada em moldes empresariais, com a proposta de execução das políticas públicas com poucos investimentos, isto é, com a redução da participação do Estado nas políticas sociais e com a ampliação da participação do capital avaliando estes resultados. Em semelhante processo, os princípios de democracia e participação ganham espaço, mas a participação é limitada ao que o capital permite, resultando em uma democracia “mais irreal e utópica que o socialismo”. Neste contexto, o povo é chamado a participar, encobrindo que nesta participação ele não é soberano. Em suma, tal participação não tem como objetivo primário aprimorar a qualidade de vida dos indivíduos “e nem a busca de objetivos que eles definiram para si próprios” (WOOD, 2003, p. 249).

Mas esse chamamento à participação não veio acompanhado de nenhum tratamento que fosse eficaz para anular sejam os vinte anos de autoritarismo que o País viveu, período marcado pelo descaso com a educação, seja a desmotivação das pessoas em atuar e em expressar suas idéias, uma vez que nunca se teve absoluta certeza do instante em que se poderia estar saindo dos limites que as autoridades ditatoriais fixaram para o desenvolvimento da conduta dos cidadãos (KURYLENKO; TRIVIÑOS, 1988).

Quando começam a soprar os ventos da democracia, seu deslocamento é gerado pela pós-modernidade: “Se o pós-modernismo decolou nos anos 60 ou 70, ou quando supostamente acabaram o fordismo, a cultura autônoma ou as metanarrativas –, isto quer dizer que ainda estamos até certo ponto dentro da estrutura daquele relato linear” (EAGLETON, 1998, p. 38), relato centrado na desorganização do capitalismo. A isso se deve a inexistência de algo para se combater, isto é, na medida em que o capitalismo se torna incompreensível enquanto sistema. Tal fato se reflete na própria ideologia do fim da história, da luta de classe, da classe social e nas demais metanarrativas.

Podemos dizer que essa realidade descrita é a que caracteriza a maioria dos CEs, sejam estes estaduais ou municipais, porque a pós-modernidade e os reflexos dos anos de autoritarismo reforçaram ainda mais a restrição da presença das famílias nas escolas. Assim, o CE, principalmente o da Escola Rosa Branca, não se apresenta como um organismo vivo de relacionamento da escola com o meio que a rodeia, capaz de tornar concreto o significado da expressão “comunidade escolar”.

Apesar de todas as mazelas pelas quais passam nossas escolas, existem espaços que, como é o caso da Escola Rosa Branca, mesmo com seus ranços autoritários e dificuldades de toda ordem, apresentam a esperança de que o CE seja o início de um processo de luta para melhorar a educação ali oferecida. Isto se evidencia na própria acolhida da Escola ao nosso

trabalho, mesmo que, em alguns momentos, as propriedades autoritárias prevalecessem sobre o espírito de cooperação, mas, ainda assim, tivemos acesso aos documentos que precisávamos analisar, tais como atas, regimentos, PPP e tantos outros. Infelizmente nossas observações, como destacamos, não tiveram o êxito que pretendíamos, inicialmente, porque houve dificuldades por parte dos funcionários da Escola em nos informar, com certa antecedência, a ocorrência das reuniões do CE. O próprio momento atual também ofereceu dificuldades à pesquisa, uma vez que o governo do Estado, que tomou posse em 2007, desmantelou ainda mais as escolas públicas, impossibilitando que a atual direção conseguisse reunir o CE para tomar algumas decisões. A falta de professores, de recursos materiais e financeiros são propriedades já agregadas à cada “novo” governo de nosso Estado.

Ao começarmos esse estudo estávamos direcionados a uma determinada escola, que não pôde abrigar nossa pesquisa, de modo que foi na Escola Rosa Branca que encontramos a possibilidade de dar continuidade a esse trabalho. O motivo de tal troca deveu-se ao seguinte motivo: fomos à SEC em busca de documentos pertinentes à gestão da Escola; posteriormente, em um encontro casual e informal na escola, recebemos advertência da própria diretora, que afirmou que a consulta à SEC fora desnecessária, já que ela mesma poderia ter fornecido os documentos em questão. A diretora nos constrangeu com sua atitude, pois considerou que poderíamos ter, com essa consulta, fragilizado sua imagem perante a SEC. Logo, a própria democracia pregada pelos dispositivos legais em relação à gestão, a própria idéia de gestão como um processo democrático e participativo, não é algo geral. Muitos diretores de escola usam abusivamente seu poder, impondo sua vontade sem controle, não negando os princípios autoritários e despóticos que fizeram parte de sua formação, aqueles relacionados à ideologia do “gerentão”.

Nessa reta final queremos sistematizar, resumidamente, alguns pontos, muitos deles já expressos pelos pais, professores, diretora, alunos e funcionários da Escola Rosa Branca. Pensamos que se deve realizar:

- 1º) Atividades de leitura e discussão dos dispositivos legais que embasam as atribuições dos conselheiros escolares. Pensamos que esse trabalho possa ser realizado com a ajuda da SEC e, também, das universidades que tenham pesquisas sobre esse fenômeno;
- 2º) Atividades que venham a divulgar o CE na Escola e o trabalho desenvolvido pelos seus participantes, com a utilização de cartazes, jornais, nas reuniões de entrega de boletins;

3º) Encontros da comunidade escolar para avaliar o desempenho do CE e, concomitantemente, avaliação da Escola;

4º) Ações para que as empresas onde trabalham pais e alunos se sensibilizem sobre a importância da participação desses sujeitos na Escola; as empresas que viessem a contribuir poderiam colocar essas ações em seus “balanços sociais”, uma forma de realmente terem alguma responsabilidade social;

5º) O estabelecimento de uma quantidade de horas para as reuniões do CE, no momento de elaboração do calendário escolar;

6º) Atividades que divulguem à comunidade escolar os documentos fundamentais para a Escola, como PPP, Currículo, Regimento Escolar, etc., aproveitando o período de entrega dos boletins ou o período das matrículas dos alunos;

7º) O aumento do número de reuniões do CE, passando de mensais para quinzenais, por exemplo;

8º) Ações para que as autoridades educacionais tomem consciência da importância das atribuições do CE da Rosa Branca e de outras escolas. Isso dentro dos horários de trabalho dos professores, com um determinado número de horas mensais;

9º) A elaboração de atividades educativas que divulguem a importância da participação, em geral, para os alunos, como também o repasse, através das disciplinas curriculares, de conhecimentos sobre a legislação da gestão escolar e o trabalho do CE, suas atribuições, funções, etc.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995 – 1998)**. São Paulo: USP, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

AHMAD, Aijaz. Problema de classe e cultura. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John B. **Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p. 107-122.

ALBUQUERQUE, Paulo R. de. Reengenharia. In: CATTANI, Antonio D. **Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002. p. 263-267.

AMARAL, Josiane C. S. R. **A trajetória da Gestão Democrática da Educação na Rede Estadual e Ensino do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Dialética do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005a.

_____. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

BERNARDO, João. **Transnacionalização do capital e fragmentação dos trabalhadores: ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Edunb. 4. ed., 2v., 1992.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,

2001.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2006.

BRASIL. Lei n. 4.024/61. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692/71. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1994.

BRASIL. **Plano Diretor da reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995

BRASIL. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833-27.841.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capitalismo monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1977.

CAMINI, Lúcia. **Processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CAMPOS, Benedicto de. **Introdução à filosofia marxista**. São Paulo: Alfa-Omega, 1988

CHANLAT, Jean-François. **Ciência Sociais e Management: reconciliando o econômico e o social**. São Paulo: Atlas, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **O que é ideologia?** 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Resistir às determinações do mercado, em busca da autonomia do saber**. São Paulo, Revista ADUSP, dez. 2000. Disponível em: <

<http://www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/MarilenaADUSP.pdf>.> Acesso em: 31 out. 2007.

CHAUI, Marilena. A educação como direito. **Paixão de aprender**, Porto Alegre, n. 13, p. 7-17, mar. 2001.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLAO, Magda. **Modo de produção e modo de produção capitalista**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Documento preliminar de trabalho, 2004. (Texto digitado)

COLAO, Magda. **A formação do técnico e do tecnólogo no Curso de Viticultura e Enologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves – RS e a educação profissional: um estudo de caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CURY, Carlos R. Jamil. **Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Reestruturação produtiva: forma atual da luta de classes**. São Paulo: Revista Outubro, n. 45, out. 2001. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/01/out01_03.pdf> Acesso em: 02 nov. 2007.

DUPAS, Gilberto. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

EAGLETON, Terry. **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Editora: Boitempo, 1997.

_____. **As Ilusões da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

EAGLETON, Terry. **Marx e a liberdade**. Tradução: Marcos B. de Oliveira. São Paulo: UNESP, 1999.

ENTENDA COMO O CONTRATO DE GESTÃO VAI AFETAR A SUA VIDA. Porto Alegre: CPERS, 2005.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Coordenação e Planejamento do Rio Grande do Sul. Disponível em: < www.scp.rs.gov.br/ATLAS/atlas.asp?menu=255>. Acesso em: 10 set. 2006

_____. Secretaria da Fazenda do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.sefaz.rs.gov.br/Incoming/arquivos/Boletim-mai2002.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2006.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Mini Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Teise O. G. **Gestão democrática: desafios para ação coletiva de uma escola pública de Diadema**. São Paulo: USP, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUARINELLO, Norberto L. Cidades-Estado na Antigüidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

GURGEL, Cláudio. **Gerência do Pensamento: gestão contemporânea e consciência social.** São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: Loyola, 2005.

HELO, Liane Bernardi. **Política de Conselhos Escolares: Trajetórias de Efetivação.** UFRGS, 2007. 226 f. + anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Z. A Teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, fev. 1984.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KURYLENKO, S.; TRIVIÑOS, A. N. S. **Os círculos de pais e mestres, como estão?: Ideologia e luta.** Porto Alegre: Sagra, 1988.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Paraná: Planta, 2004.

LENZI, Carmem. Democratização da gestão escolar: O desafio do Conselho Escolar. *Estudos Leopoldenses,* São Leopoldo, v. 31, n. 143, jul.-ago. 1995.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Livraria editora ciências humanas, 1979.

_____. **História e consciência de classe: estudo da dialética marxista.** Tradução: Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LYON, David. **Pós-modernidade.** São Paulo: Paullus, 1994.

MACHADO, Regina C. P. **Materialismo histórico: Ideologia** – Comentário. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Documento preliminar de trabalho, 2004. (Texto fotocopiado)

MANACORDA, Mario Angniero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1986.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07.htm#manif>>. Acesso em: 25 ago. 2006.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **Obras escolhidas**, v. 1. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1961.

_____. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2006a.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2006b.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Tradução: João Maia. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 16. ed. Livro 1, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 22. ed. Livro 1; v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

_____. **O dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. 4. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004b.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 10. ed. Livro 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005b.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2005c.

MATTOSO, J.; OLIVEIRA, M. A. Desenvolvimento excludente, crise econômica e desafios do sindicalismo brasileiro. **Cadernos do CESIT**, Campinas, n. 1, 1990.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006a.

_____. **Para além do capital**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 2. reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2006b.

_____. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006c.

MICHAELIS, Dicionário On-line. Disponível em: <<http://dic.busca.uol.com.br/result.html?q=ep%EDgono&group=0&t=10>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

MINASI, Luís Fernando. **Utopia, ser social e consciência social**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Documento preliminar de trabalho, 2004. (Fotocopiado)

MONTANO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, Fernando C. P; VASCONCELOS, Isabella F. G. **Teoria Geral da Administração**. 3. ed. rev. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

NAÇÕES UNIDAS ON-LINE, Publicações sobre Administração e Finanças. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043_628.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2007.

NUEVOS HORIZONTES EM LA ENSEÑANZA SUPERIOR. **Administración de la enzenanza**. México/Buenos Aires, 1972.

OLIVEIRA, Dalila A.; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 6. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Eunice. **Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica a razão dualista: O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Maria A. M. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ORTH, M; FONSECA, S.; CASTRO, V.; RAMIREZ, V. **Políticas educacionais: aspectos legais**. Canoas: Unilasalle, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V.; BAZZO, V.; PEGORARO, L. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PINASSI, Maria O.; LESSA, Sérgio (Orgs.). **Lukács e a atualidade do marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2002.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PLEKHANOV, **O papel do indivíduo na história**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAGO, Luzia M.; MOREIRA, Eduardo F. P. **O que é o taylorismo?** 10. reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Lei 9.232 de 13 de fevereiro de 1991. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 14 fev. 1991.

_____. Lei 9.262 de 05 de junho de 1991. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 05 jun. 1991.

_____. Lei 10.576 de 14 de novembro de 1995. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 15 nov. 1995.

_____. Lei 11.304 de 14 de janeiro de 1999. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 14 jan. 1999.

_____. Lei 11.695 de 10 de dezembro de 2001. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 10 dez. 2001.

_____. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CORAG, 2003.

_____. Projeto de Lei n. 171/01. **Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS.

_____. Lei n. 12.237, de 13 de janeiro de 2005. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, RS, 13 jan. 2005.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica**: um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

RS VIRTUAL. Informações sobre o Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.rsvirtual.net/cgi-bin/dados/webdata//pro.pl>>. Acesso em: 10 set.2006.

SADER, Emir. **A vingança da história**. São Paulo: Boitempo, 2003.

SANTOS, Daniel. **Globalização, crise do trabalho e reforma da educação profissional**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. **Forças produtivas, relações de produção, mais valia e lucro**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Documento preliminar de trabalho, 2004. (Fotocopiado)

SARUP, Madan, **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SIQUEIRA, Janes T. F.. **A luta do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS: um estudo de caso**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

STABILE, Carol. Pós-modernismo, feminismo e Marx: notas do abismo. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John B. **Em Defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p. 145-160

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. Tradução: Arlindo Vieira Ramos. 11ª tiragem. São Paulo: Atlas, 1990.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade** Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 1987a, v. I.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Paz e Terra, 1987b, v. II.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.; WRIGHT, R. **A educação nas constituições dos países da bacia do Prata**. Porto Alegre, 1986, v. III.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

_____; OYARZABAL, G. **Estratégias Educacionais no MERCOSUL.** Porto Alegre: Novak Multimídia, 1999.

_____. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa.** Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001, v. 4.

_____; OYARZABAL, G.; ORTH, M.; GUTIERREZ, S. (Orgs.). **A formação do educador como pesquisador no Mercosul/Cone Sul.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____; MOLINA, Vicente. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** 2. ed. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 2004.

_____. **Introdução às abordagens dialética e hermenêutica da pesquisa em ciências sociais.** Porto Alegre, 2004. (Fotocopiado)

_____. **Breve Apresentação do Método Dialético Materialista.** Porto Alegre, 2006a. (Fotocopiado)

_____; COLAO, M.; ORTH, M., SIMONETTI, S. **A agonia do(a) educador(a) sul-riograndense.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006b.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição.** 3ª reimpressão. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006. p. 45-58.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 49)

_____. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Serviço Social & Sociedade,** São Paulo, n. 54, p. 67-73, 1997.

VIEGAS, Moacir F. **Reconstituição da Força de Trabalho para a Reestruturação Produtiva: Tecnologia, Qualificação e Conhecimentos Tácitos dos Trabalhadores.** Porto

Alegre: UFRGS, 2002. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VIEIRA, Jarbas S. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo Sem Fronteiras**, Pelotas, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de Transição (1985 – 1995)**. Brasília: Plano, 2000.

WERLE, Flavia O. C. **Teorias organizacionais**: módulos de ensino. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1979.

_____. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WHITMAN, Walt. **Folhas da Relva**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

WOOD, Ellen; FOSTER, John B. **Em Defesa da História**: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do Materialismo Histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Lei 10.576, de 14 de novembro, de 1995. Alterada pela Lei nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001 – Atribuições do Conselheiro Escolar

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

I - elaborar seu próprio regimento;

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

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

IV - aprovar o plano de aplicação financeira da escola;

V - apreciar a prestação de contas do Diretor;

VI - divulgar, quadrimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados;

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

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

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

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

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

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

XIII - apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar.

APÊNDICE B – Categorização das dificuldades existentes no CE da Rosa Branca

<i>DIFICULDADES DO CONSELHO ESCOLAR</i>	<i>CLASSIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DO CE</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1.Participação efetiva dos segmentos. 2.Falta de colaboração dos pais. 3.Falta de integração da comunidade escolar. 4.Resistência quanto à gestão participativa. 5.Falta de comprometimento com o CE. 6.Falta de participação dos professores. 7.Falta de interesse dos pais e professores. 8.Receio de assumir compromissos com a Escola. 9.O CE não participa de todo o processo. 10.Falta de troca de experiências. 11.Falta de intimidade entre os segmentos. 12.Aproximação dos pais com os segmentos da Escola. 13.Interferência em outros segmentos da Escola. 14.Falta de anuência dos pais, para os filhos participarem do CE. 15.Pouca participação dos alunos. 16.Poucos são voluntários. 17.Ausência da família na Escola. 18.Transferência de responsabilidades. 19.Tendência a um certo comodismo. 20.Pais sem envolvimento com a Escola. 21.Na Escola particular também não há participação. 22.Controle das finanças da Escola. 23.Falta de recursos por parte do Estado. 24.Maior integração da direção e CPM, do que com o CE. 25.Pouco espírito comunitário. 26.Precariedade da educação. 27.Falta de entusiasmo para melhorar a Escola. 28.Manutenção de um modelo tradicional, rígido, hierarquizado. 29.Falta de esclarecimentos da SEC. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quanto à falta de participação de pais, alunos e professores 2. Quanto à falta de integração em diferentes níveis 3. Quanto à falta de apoio (material, financeiro e para formação dos conselheiros) das autoridades educacionais

APÊNDICE C - Atribuições do Diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Branca

As atribuições do Diretor, conforme Plano Global, 2002, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rosa Branca:

- I- administrar o quadro de pessoal, recursos materiais e financeiros;
- II- representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;
- III- dinamizar o fluxo de informações entre a Escola e a CRE;
- IV- socializar as informações entre os diversos segmentos da Escola;
- V- assinar expedientes e documentos da escola e todos os documentos relativos à vida do aluno junto com o secretário da escola;
- VI- receber os servidores ingressantes na escola, informando as atribuições de seus cargos, bem como as normas e procedimentos do local de trabalho;
- VII- participar do processo de formação semanal previsto, comprometendo-se com o grupo, preponderando o trabalho coletivo sobre o individual;
- VIII- programar junto com o responsável pelo setor de material, quando existir, a utilização do recursos, recebimento, estocagem, utilização e registro dos mesmos;
- IX- coordenar em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, execução e avaliação de projetos administrativo-financeiro-pedagógicos, através do Plano Global da escola;
- X- coordenar a implementação do Projeto Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;
- XI- submeter ao Conselho Escolar, apreciação e aprovação do Plano de Aplicação dos recursos financeiros;
- XII- organizar o quadro de recursos humanos da escola com as devidas especificações;
- XIII- submeter ao Conselho Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentar, a prestação de contas;
- XIV- divulgar a comunidade escolar, a movimentação financeira da escola;
- XV- manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando pela sua conservação;
- XVI- cumprir e fazer cumprir a legislação vigente.

APÊNDICE D - Lei nº 9.232 de 13 de fevereiro de 1991 e Lei nº 9.262 de 06 de junho de 1991.

A Lei nº 9.232 de 13 de fevereiro de 1991 e Lei nº 9.262 de 06 de junho de 1991, dispõe sobre os Conselhos Escolares nas Escolas Públicas Estaduais, em cumprimento ao disposto no “caput” do art. 213 da Constituição Estadual.

Art. 3º - Dentre as atribuições do Conselho Escolar, a serem definidas no respectivo regimento de cada unidade escolar, incluem-se as de:

- I – elaborar seu regimento;
- II – adendar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção da escola sobre a programação e aplicação dos recursos à manutenção e conservação da escola;
- III – criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico da unidade escolar;
- IV – escolher, no prazo de 10 (dez) dias, um dos 3 (três) indicados pelo diretor da escola para ser o vice-diretor, em caso de vacância;
- V – divulgar periódica e sistematicamente informações referentes ao uso dos recursos financeiros, resultados obtidos e a qualidade dos serviços prestados;
- VI – coordenar o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- VII – convocar assembléias gerais dos segmentos da comunidade escolar;
- VIII – encaminhar à autoridade competente proposta para instauração de sindicância para os fins de destituição de diretor ou vice-diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;
- IX – recorrer a instâncias superiores sobre decisões a que não se julgar apto a decidir, conforme o regimento escolar.

APÊNDICE E - Lei 9.262/91 de 13 de fevereiro de 1991 - As atribuições do Conselho Escolar

A Lei nº 9.262 de 13 de fevereiro de 1991, dispõe sobre os Conselhos Escolares nas Escolas Públicas Estaduais, em cumprimento ao disposto no “caput” do art. 213 da Constituição Estadual.

Art. 3º - Dentre as atribuições do Conselho Escolar, a serem definidas no respectivo regimento de cada unidade escolar, incluem-se as de:

- I – elaborar seu próprio regimento;
- II – criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola;
- III – adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola;
- IV – aprovar o plano de aplicação financeira da escola;
- V – apreciar a prestação e contas do Diretor;
- VI – coordenar, em conjunto com a direção da escola o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- VII – coordenar, em conjunto com a direção da escola o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- VIII – convocar assembléias gerais dos segmentos da comunidade escolar;
- IX – encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância para os fins de destituição de Diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;
- X – recorrer a instancias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir e não previstas no regimento escolar;
- XI – analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho;
- XII – analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas.

APÊNDICE F – Categorização das atividades do CE da Rosa Branca

<i>ATIVIDADES DO CE</i>	<i>CLASSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES DO CE</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apoiar a Escola na educação do aluno. 2. Destituir o diretor da Escola. 3. Fiscalização dos gastos da Escola. 4. Disponibilidade de horários. 5. Ajudar a resolver os problemas da Escola. 6. Aprovar o calendário Escolar. 7. Ajudar nas festas da Escola. 8. Administrar as verbas da Escola. 9. Ouvir as reclamações, os problemas da comunidade Escolar. 10. Participar da elaboração das normas da Escola. 11. Opinar sobre a aplicação das finanças da Escola. 12. Ser pai. 13. Estar atuando na Escola. 14. Ser professor efetivo da Escola. 15. Opinar sobre o Projeto Político-Pedagógico. 16. Analisar a prestação de contas da diretora. 17. Participar das reuniões. 18. Participar das festividades. 19. Comprometimento. 20. Ter esclarecimento sobre o que é o CE. 21. Ajudar na tomada de decisão. 22. Ajudar na elaboração do plano de aplicação financeira 23. Deliberar soluções junto com a direção da Escola. 24. Ouvir sobre as necessidades materiais da Escola. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CE como apoiador da educação. 2. Fiscalizador dos atos da direção. 3. Controller¹ da Escola. 4. Participando da administração da Escola. 5. Administrador das atividades festivas. 6. Ouvidor da comunidade Escolar. 7. Integrando a comunidade e a Escola. 8. Supervisionando o planejamento da Escola. 9. Administrador dos recursos financeiros 10. Participando do processo de ensino-aprendizagem.

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista: diretora

1. Você costuma participar do CE?

- 1.1. Quantas vezes participou?
- 1.2. Desde que ano?
- 1.3. Como é para você ser membro do CE?
- 1.4. Como você analisa a estrutura de trabalho do CE? (horário, condições materiais, reuniões, espaço físico, participantes, etc.)
- 1.5. Como você analisa as atribuições necessárias para ser membro do CE?
- 1.6. Poderia citar dessas atribuições expressas por você, quais se relacionam a uma prática coletiva dos membros do CE?
- 1.7. O que você destacaria como sendo importante para prática como membros do CE (cursos, leituras, discussões em grupo, etc.)?
- 1.8. Em sua compreensão, o que é uma atribuição do CE?
- 1.9. Descreva 3 atribuições que o diretor tinha antes da LDB/96 e 3 atribuições depois da LDB/96.
- 1.10. Relacione essas atribuições da direção da Escola antes da LDB/96, com as atribuições atuais dos membros do CE.
- 1.11. Como é sua relação com os membros do CE?
- 1.12. O que é, em seu entendimento, preciso construir no CE? E construir na prática dos conselheiros do CE?
- 1.13. Como é possível fazer essa construção no CE? E tais as possibilidades de construir na prática dos conselheiros do CE?
- 1.14. Mencione 4 qualidades a serem desenvolvidas no CE?

2. Agora, pense no CE, como um todo, que faz parte da gestão escolar e mencione três características que indicam sua importância, junto à direção. Por que as caracteriza assim?

3. Quais políticas públicas referentes à gestão escolar você conhece?

- 3.1. Pode, por gentileza, citar 3 órgãos internacionais que influenciam nessas políticas públicas?
- 3.2. Caso conheça, observa alguma relação entre a gestão da Escola e as políticas públicas emanadas por tais órgãos?

4. Nas atas da Escola consta que “os pais não participam do CE”. Na sua compreensão, o que tal fato pode representar para o trabalho do CE?

5. Desejaria acrescentar mais alguma coisa ao que já disse?

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista: professoras

1. Você costuma participar do CE?

- 1.1. Quantas vezes participou?
- 1.2. Desde que ano?
- 1.3. Como é para você ser membro do CE?
- 1.4. Como você analisa a estrutura de trabalho do CE? (horário, condições materiais, reuniões, espaço físico, participantes, etc.)
- 1.5. Como você analisa as atribuições necessárias para ser membro do CE?
- 1.6. Poderia citar dessas atribuições expressas por você, quais se relacionam a uma prática coletiva dos membros do CE?
- 1.7. O que você destacaria como sendo importante para prática dos membros do CE (cursos, leituras, discussões em grupo, etc.)?
- 1.8. Em sua compreensão, o que é uma atribuição do CE?
- 1.9. Relacione essas atribuições do CE hoje e as atribuições que tinha a direção da Escola, antes da criação do CE.
- 1.10. Como é sua relação com os membros do CE? (pais, alunos, funcionários, diretora)

2. Como foi o processo de elaboração do regimento do Conselho Escolar – RCE?

- 2.1. Como surgiu a necessidade de elaborar um novo RCE?
- 2.2. Como foi sua experiência nesse trabalho de elaboração do RCE?
- 2.3. Dê detalhes de como foi organizada a divisão do trabalho no CE para a elaboração do RCE. 2.3.1. Quem coordenou os trabalhos? 2.3.2. Como foram divididas as atividades? 2.3.2. Houve consultas no caso de dúvidas? A quem?
- 2.4. Que relação você faz entre a prática dos membros do CE e a prática dos trabalhadores numa empresa? (participação na gestão, trabalho em equipe, responsabilidades, motivação etc.)
- 2.5. Como foram organizadas as atribuições do CE, no novo RCE? (dividiram por funções, mantiveram o que havia antes, alteraram apenas algumas atribuições?)
- 2.6. Uma das atribuições do diretor, antes da LDB/96, era a elaboração do regimento escolar. Atualmente, essa elaboração é um trabalho realizado entre a direção e o CE, segundo a LDB/96. Nós pensamos que essa atribuição possibilitou tornar um trabalho que era individual, em coletivo, vindo a legitimar o objetivo da gestão “democrática”. Poderia explicar isso, com exemplos? (antes as atribuições do diretor estavam relacionadas a ele e o ente público, hoje ele ainda necessita do respaldo da comunidade).

3. Agora, pense no CE, como um todo que faz parte da gestão escolar e mencione três características que indicam sua importância, junto à direção. Por que as caracteriza assim?

4. Quais políticas públicas referentes à gestão escolar que você conhece?

4.1. Pode, por gentileza, citar 3 órgãos internacionais que influenciam nessas políticas públicas?

4.2. Caso conheça, observa alguma relação entre a gestão da Escola e as políticas públicas emanadas por tais órgãos?

5. Nas atas da Escola consta que “os pais não participam do CE”. Na sua compreensão, o que tal fato pode representar para o trabalho do CE?

6. Desejaria acrescentar mais alguma coisa ao que já disse?

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista: alunos

1. Você costuma participar do CE?

- 1.1 Por que você participa do CE?
- 1.2. Quantas vezes participou?
- 1.3. Desde que ano?
- 1.4. Como é para você ser membro do CE?
- 1.5. Como você analisa a estrutura de trabalho do CE? (horário, condições materiais, reuniões, espaço físico, participantes, etc)
- 1.6. Você tinha algum conhecimento prévio sobre o trabalho desenvolvido pelo CE?
- 1.7. Desses trabalhos realizados por vocês no CE, poderia citar quais se relacionam a uma prática coletiva dos membros do CE?
- 1.8. O que você destacaria como sendo importante para a prática dos membros do CE (cursos, leituras, discussões em grupo, etc.)?
- 1.9. Em sua compreensão, o que é uma atribuição do CE?
- 1.10. Relacione os trabalho do CE perante a Escola e o seu trabalho, como aluno, em sala de aula.
- 1.11. Como é sua relação com os membros do CE? (professores, alunos, funcionários, diretora)
- 1.12. Como você classificaria a relação de trabalho que ocorre no CE? (burocrática, democrática, etc). Por quê?
- 1.13. Pensa que o trabalho realizado pelos membros do CE possibilita a Escola ter uma administração mais participativa? Por quê?
- 1.14. Teus pais participam do CE? Caso participem, o que isso ajuda no seu trabalho no CE? Caso não participem, por quê?
- 1.15. O que representa diante dos teus colegas de aula, você ser membro do CE?

2. Como foi o processo de elaboração do regimento do Conselho Escolar – RCE?

- 2.1. Sabe os motivos que levaram a elaboração de um novo RCE?
- 2.2. Como foi sua experiência nesse trabalho de elaboração do RCE?
- 2.3. Dê detalhes de como foi organizada a divisão do trabalho no CE para a elaboração do RCE.
 - 2.3.1. Quem coordenou os trabalhos?
 - 2.3.2. Como foram divididas as atividades?
 - 2.3.3. Houve consultas no caso de dúvidas? A quem?
- 2.4. Que relação você faz entre o trabalho realizado por vocês membros do CE e as atividades desenvolvidas pelos trabalhadores no mercado de trabalho? (participação na administração, trabalho em equipe, responsabilidades, motivação, são ouvidos, a empresa acolhe sugestões etc.)

2.5. Como foram organizados os trabalhos que os membros do CE devem realizar? (dividiram por funções, mantiveram o que havia antes, alteraram apenas algumas atribuições)

2.6. Um dos objetivos da educação dos alunos é preparar para o trabalho. Como você observa o que realizas no CE e o que realiza ou realizará (em termos de trabalho) para sobreviver?

2.7. No seu entendimento, para que serve o RCE?

3. Agora pense no CE como um todo que faz parte da gestão escolar, e mencione três características que indicam sua importância junto à direção. Por que as caracteriza assim?

4. Como reflete, em você, o fato da diretora de sua Escola, trabalhar juntamente com você, no CE?

4.1. Como observa o trabalho da diretora, no seu dia-a-dia, e o trabalho dela, junto aos membros do CE? (diferenças, contradições ou não)

4.2. Como você avalia a sua prática como membro do CE?

5. Nas atas da Escola consta que “os pais não participam do CE”. Na sua compreensão, o que tal fato pode representar para o trabalho do CE?

6. Você vê alguma relação entre a sua prática (trabalho) no CE e sua prática, enquanto cidadão brasileiro?

7. Desejaria acrescentar mais alguma coisa ao que já disse?

APÊNDICE J – Roteiro de entrevista: pais

1. Você costuma participar do CE?

- 1.1. Quantas vezes participou?
- 1.2. Desde que ano?
- 1.3. Como é para você ser membro do CE?
- 1.4. Como você analisa a estrutura de trabalho do CE? (horário, condições materiais, reuniões, espaço físico, participantes, etc.)
- 1.5. Para você, o que necessita um conselheiro para trabalhar no CE?
- 1.6. Poderia citar dessas atribuições expressas por você, quais se relacionam a uma prática coletiva dos membros do CE?
- 1.7. O que você destacaria como sendo importante para seu trabalho como membro do CE (cursos, leituras, discussões em grupo, etc)?
- 1.8. Em sua compreensão, o que faz o CE?

2. Como foi o processo de elaboração do regimento da Escola e do seu PPP?

- 2.1. Sabe os motivos que levaram a ser elaborado um novo RE e do PPP?
- 2.2. Como foi sua experiência nesse trabalho de elaboração do RE e do PPP?
- 2.3. Dê detalhes de como foi organizada a divisão do trabalho no CE para a elaboração do RE e do PPP.
 - 2.3.1. Quem coordenou os trabalhos?
 - 2.3.2. Como foram divididas as atividades?
 - 2.3.2. Houve consultas no caso de dúvidas? A quem?
- 2.4. Que relação você faz entre a prática dos membros do CE e a prática dos trabalhadores no mercado de trabalho? (participação na administração, trabalho em equipe, responsabilidades, motivação, são ouvidos, a empresa acolhe sugestões etc.)
- 2.5. Como foram organizados os trabalhos que os membros do CE deverão realizar? (dividiram por funções, mantiveram o que havia antes, alteraram apenas algumas atribuições)
- 2.6. No seu entendimento, para que serve o RE e o PPP?

3. Agora, pense no CE, como um todo que faz parte da direção da Escola e mencione três características que indicam sua importância, junto ao seu trabalho, na direção da Escola. Por que as caracteriza assim?

4. Como reflete, em você o fato da diretora da Escola de seu filho/a, trabalhar juntamente com você, no CE?

- 4.1. Como observa o trabalho da diretora, no seu dia-a-dia, e o trabalho dela, junto, aos membros do CE?
- 4.2. Como você analisa seu trabalho como membro do CE?

5. Nas atas da Escola consta que “os pais não participam do CE”. Como analisas esse fato, uma vez que, além de pai de um estudante dessa Escola, também é membro do CE?

6. Você vê alguma relação entre a sua prática (trabalho) no CE e sua prática enquanto cidadão brasileiro? Por quê?

7. Desejaria acrescentar mais alguma coisa ao que já disse?