



Conselho Escolar: mecanismo de democratização ou burocratização?

School Council: A mechanism of democratization or bureaucratization?

Arlene Medeiros
arilene.medeiros@bol.com.br
Francisca de Fátima Oliveira
brenovinicius@uol.com.br

Resumo: O presente texto problematiza se o Conselho Escolar serve como um mecanismo de democratização ou de burocratização. No primeiro momento, verificam-se as contradições e os limites da legislação vigente no tocante à efetivação da gestão democrática no interior das escolas públicas. No segundo, discutem-se as dificuldades que o Conselho Escolar enfrenta para constituir-se e funcionar como espaço democrático. Sendo uma instância representativa da multiplicidade de vozes, o Conselho Escolar é entendido como *a capacidade política de promover consensos racionalmente motivados e, conseqüentemente, de fortalecer o desenvolvimento de práticas coletivas nas instituições educativas.*

Palavras-chave: democratização, burocratização, Conselho Escolar, legislação.

Abstract: The article asks whether the School Council is a mechanism of democratization or of bureaucratization. It first describes the contradictions and limits of the legislation with regard to a democratic administration in public schools. It then discusses the difficulties that the School Council faces to constitute itself and operate as a democratic space. Since the Council is a representation of multiple voices, it is understood as the ability to promote rationally motivated consensus and to strengthen the development of collective practical in educational institutions.

Key words: democratization, bureaucratization, School Council, legislation.

Introdução

A discussão acerca dos processos democráticos no interior das instituições educativas consta de um visível e acelerado crescimento no período pós-Constituição de 1988, sendo o mesmo intensificado no período pós-LDB de 1996. Esses dois períodos proporcionaram novos rumos para a educação no país, trazem-

do como ênfase a democratização da gestão escolar, cujo substrato consiste na participação da comunidade. São muitos os mecanismos que, em termos legais, facilitam a introdução dos processos democráticos na escola, sendo o Conselho Escolar objeto de nossa análise.

A criação do Conselho Escolar remonta a períodos anteriores à Constituição Federal de 1988, como

é o caso de Minas Gerais, em 1977 e 1978; São Paulo, em 1978, e Distrito Federal, em 1979 (Mendonça, 2000). Por volta do final dos anos de 1980, quando o país vivencia um novo momento de sua história, o da abertura política, dissemina-se pelos sistemas estaduais e municipais de ensino a idéia do Conselho Escolar como meio necessário à gestão democrática. Via de regra, sua existên-

cia encontra-se diretamente vinculada à democratização política e social do país, e, embora sua matriz seja esta, ele “tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, deslocada de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática” (Paro, 2001, p. 80). Experiências nos mostram que, ao burocratizar-se, o Conselho Escolar perde seu conteúdo democrático – propósito basilar de sua constituição e funcionamento.

O Conselho Escolar será analisado sob dois aspectos: (i) como mecanismo que serve para democratizar ou burocratizar a escola; (ii) como mecanismo que, para constituir-se como espaço democrático na escola, com capacidade política de promover *consensos racionalmente motivados* e de fortalecer as práticas escolares, enfrenta inúmeras dificuldades, tanto de ordem teórica como prática. Para o empreendimento dessa análise, parte-se do que a política educacional defende legalmente em termos de gestão democrática, com vista à sua consolidação no interior da escola.

No primeiro aspecto da análise, a ênfase é dada à legislação atual nos termos em que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998), a LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001) defendem a gestão democrática e favorecem sua implementação no âmbito dos sistemas de ensino estaduais e municipais.

No segundo aspecto, a atenção converge especificamente para o Conselho Escolar (CE), destacando sua importância para a democratização da escola e esclarecendo algumas dificuldades teóricas e práticas, que se interligam e se somam quando a matéria em pauta é sua constituição e seu funcionamento: as relações de poder e a falta de diálogo.

A produção deste trabalho é resultado de discussões feitas pela equipe pedagógica de uma escola pública de Ensino Médio em Mossoró-RN, que, mediante a necessidade da criação de seu Conselho Escolar, conforme indica a própria legislação vigente, convidou-nos enquanto estudiosos da gestão escolar para encaminhar tais discussões, inclusive com a responsabilidade de sensibilizarmos os profissionais quanto à importância que este mecanismo exerce no conjunto das possibilidades da gestão escolar democrática. Desafio não tão pequeno, quando se percebe o estado de mal-estar (Dourado, 2001) com o qual os professores convivem no cotidiano de sua profissão.

Gestão democrática: Depois de muitos ditos, o que temos a dizer...

Do final dos anos de 1980 para cá, a gestão democrática passou a ser uma referência discursiva entre nós. Hoje, ninguém (ou poucos!) ousaria ou desejaria optar por uma gestão escolar não democrática, pelo menos no plano do discurso. É fato o quanto a gestão democrática está incorporada ao discurso dos profissionais da educação e dos dirigentes dos sistemas de ensino. Cotidianamente, estamos recorrendo a ela para demonstrar e/ou reforçar que vivenciamos, na escola, uma nova fase. Entretanto, o que precisamos saber para avançar no debate é se ela está se incorporando às práticas escolares.

Há uma imensa produção de trabalhos acadêmicos, em nível de doutorado, mestrado e especialização na área da gestão escolar. A roda-viva do conhecimento é algo que impressiona qualquer leitor(a) assíduo(a), haja vista a velocidade com que o volume de informações nos chega diariamente. Em uma sociedade que gira em torno da produção do conhecimento, a atualização se desatualiza

na mesma velocidade em que a informação e o conhecimento circulam, e não podemos digeri-los em sua plenitude. A cada dia publicam-se livros e revistas; defendem-se trabalhos que tratam especificamente da gestão escolar democrática; realizam-se eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. A título de exemplo, mencionamos uma pesquisa realizada pela ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), no período de 1991 a 1997, na qual fica constatado que das 922 (novecentas e vinte e duas) teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, com Linha de Pesquisa em Política e Gestão da Educação, 134 (cento e trinta e quatro) referiam-se particularmente à gestão da escola. Embora a farta produção acadêmica esteja à nossa disposição, isto não diminui as dificuldades e os desafios que os sistemas públicos e as unidades educativas enfrentam para a concretização de sua gestão democrática. Aliás, uma das grandes dificuldades que temos a enfrentar é como tornar o conhecimento produzido por nós nas universidades apreensível e acessível aos profissionais que estão no dia-a-dia construindo a educação pública brasileira.

Anterior à legislação educacional vigente, a Constituição de 1988, no seu Art. 206, inciso VI, (Brasil, 1998) já determinara a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; a política educacional, por sua vez, seguindo a determinação da própria Constituição Federal, apenas incorpora a defesa da gestão democrática do ensino público.

A LDB 9.394/96, no seu Art. 3º, inciso VIII (Brasil, 1996), apresenta a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” como um princípio. No Art. 14, incisos I e II (Brasil, 1996), a gestão democrática encontra-se reforçada nos seguintes

termos: “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Nesta Lei, a gestão democrática não pára por aí: no Art. 15 (Brasil, 1996), ela é recolocada como uma responsabilidade do poder público: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

Tudo isso nos serve para dizer que a LDB respalda a gestão democrática na escola pública, entretanto, é pouco precisa nos encaminhamentos práticos para sua efetivação. A referida Lei apresenta limites, quando se observa seu caráter reducionista, ao deixar o ensino privado erigir-se em outras pilastras, que não necessariamente as democráticas (Paro, 2001). No afã da liberdade de mercado, a legislação educacional peca por não atribuir ao ensino privado o mesmo princípio de gestão democrática. A falta de regulamentação do princípio democrático no ensino privado constitui-se numa estratégia para atender aos interesses do “mercado educacional”. A negação do princípio da gestão democrática para o setor educacional privado consiste num ataque letal ao amplo desenvolvimento democrático da sociedade, ampliando a abertura para que o mesmo seja auto-suficiente nas determinações que regem a sua gestão, reforçando, então, a tese habermasiana de que o mercado tem sua lógica própria de funcionamento e de racionalidade, cuja característica básica é sua capacidade auto-regulativa. A LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) apenas endossou essa pressuposição quando não regulamentou a gestão democrática no âmbito do setor educacional

privado, deixando-o à vontade para estabelecer seu “modelo” organizacional. Notadamente, em decorrência dessa abertura que se concede aos estabelecimentos privados de ensino, encontra-se uma gestão centralizadora em virtude da concentração das decisões nas mãos dos dirigentes escolares.

Diz-se que uma organização é o espelho de seu processo de tomada de decisão (ou vice-versa). Processos altamente centralizadores refletem organizações igualmente centralizadoras. Ao contrário, organizações democráticas são aquelas que possibilitam um razoável grau de participação e intervenção de seus membros nos processos decisórios. É possível, portanto, classificar as organizações, de acordo com seus processos decisórios, em democráticas, mais ou menos autoritárias, centralizadoras, burocráticas, etc. (Gentilini, 2001, p. 42).

Com ênfase nesse depoimento e na concessão da LDB para o setor privado de ensino atuar como bem lhe convier, o que se percebe claramente, ressaltando as possíveis exceções que possam existir no mercado educacional brasileiro, é uma gestão totalmente voltada para fins lucrativos, com alto teor de centralidade e autoritarismo. Discutindo essa concessão legal que insulta a democratização da educação brasileira, Paro (2001, p. 54) comenta: “Por aqui dá para perceber a que disparates nossos legisladores se prestam, quando, cedendo à ânsia do lucro representada nos *lobbies* dos interesses privados, permitem que a lógica do mercado se sobreponha à razão e aos interesses da sociedade” (grifo no original).

Afirmar que a gestão democrática requer a participação de todos na elaboração da proposta pedagógica e nos conselhos e colegiados escolares não acrescenta nenhuma novidade. Todavia, como a democracia não existe sem a participação, a LDB acaba

assumindo um caráter presumivelmente tautológico. Ou seja, quando a LDB afirma a gestão democrática como fundamento, nisto, inexoravelmente, já está embutido o pressuposto da participação.

A LDB, ao assegurar o fundamento da gestão democrática, deveria mencionar, nalgum lugar, diretrizes e parâmetros que auxiliassem os sistemas de ensino na viabilização de estratégias de como torná-la concreta no interior das escolas, inclusive acionando as responsabilidades que os sistemas de ensino deveriam assumir para a promoção da participação da comunidade nos conselhos e equivalentes. Ao tratar dos obstáculos referentes à participação da comunidade nas decisões escolares, Paro (1997) admite que, interna ou externamente, ela enfrenta condicionantes diversos que incluem as péssimas condições estruturais, administrativas e pedagógicas da escola, bem como as péssimas condições sociais, políticas, culturais e econômicas que a comunidade enfrenta no seu dia-a-dia.

Em relação ao PNE, este é a concretização do que a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 214 (Brasil, 1998), e a LDB 9.394/96, no seu Artigo 87 (Brasil, 1996) das disposições transitórias, previam, de modo a traçar e definir objetivos e metas para a educação nacional, no período subsequente a 2001, estendendo-se por uma década. Não é objetivo debater as intensas articulações que giraram em torno de sua elaboração, mas destacar e analisar na medida do possível, dentre seus 26 objetivos e metas relacionados à gestão e financiamento da educação, aqueles que se articulam diretamente ao objeto em pauta, que é a gestão democrática da escola pública.

- Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade.

- Editar pelos sistemas de ensino normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares.
- Desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.
- Apoiar tecnicamente as escolas na elaboração e execução de sua proposta pedagógica.
- Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica e ampliar sua autonomia financeira através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica.
- Assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização.
- Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb e o censo escolar (Brasil, 2001).

Os objetivos e metas expostos confirmam que a gestão democrática não dispensa a participação da comunidade escolar. Aliás, está claro que aquela sem esta inexistente. O PNE não traz acréscimo às pressuposições que, anteriormente, a LDB já havia determinado em seu texto, principalmente no tocante à participação. Para que a gestão democrática se mantenha viva e pulsante, é essencial garantir a participação da comunidade interna e externa. Diante dessa assertiva, dois possíveis caminhos são colocados em evidência a

todos profissionais e usuários da educação pública: (i) busca pelo desenvolvimento de formas de participação na escola; (ii) ou estilçamento dos princípios da gestão democrática.

O aparato legal da política educacional, como não materializa as diretrizes mais gerais de como favorecer efetivamente a participação da comunidade, acaba desenvolvendo um processo de burocratização na escola, na medida em que os mecanismos de democratização, dentre eles o Conselho Escolar, perdem seu sentido inovador democrático, para se transformar em mera resposta às demandas do Estado, ferindo, inclusive, os propósitos mais gerais da gestão democrática, que são as possibilidades de desburocratizar a prática dos profissionais e de descentralizar o poder decisório. No entanto, os estudos têm apontado a forte burocratização e verticalização dos processos administrativos, reveladas fundamentalmente no saber técnico e na especialização como promovedores da racionalidade e do controle (Hora, 1994). Até hoje, continuamos esperando que a efetivação da gestão democrática se somasse à perspectiva construtiva de uma nova racionalidade administrativa para a educação brasileira (Medeiros, 2007).

Ademais, a gestão democrática não prescinde de uma avaliação rigorosa, capaz de corrigir falhas e (re)inventar práticas. No entanto, percebe-se que os processos de avaliação, ao demonstrarem a falência dos próprios sistemas de ensino, assumem posições punitivas e impositivas, a começar pela própria retração dos recursos financeiros em decorrência de uma avaliação de cunho predominantemente estatístico. Tais processos, para cumprimento de formalidades junto às agências internacionais de financiamento da política educacional brasileira, prezando pela produtividade escolar, traduzida em

índices de aprovação, repetência, desistência, etc., são semelhantes à produtividade de bens materiais, compreendida na esfera da racionalidade instrumental. Portanto, cabe-se registrar o quanto os mecanismos “supostamente” democráticos têm reforçado a lógica da racionalidade instrumental no tecido educacional brasileiro, inclusive o próprio Conselho Escolar (Pinto, 1996).

Conselho Escolar: burocratização ou democratização?

Em tese, presume-se que o Conselho Escolar consista num espaço democrático para discussão, decisão e implementação das decisões; por isso, deve ser entendido como um mecanismo indispensável à democratização da escola. Como uma instância democrática, com poderes consultivos, propositivos e deliberativos, pode representar, no coração do sistema escolar, uma possibilidade para a criação de um novo tipo de racionalidade administrativa e pedagógica. A racionalidade da qual estamos falando não se assemelha à racionalidade instrumental-burocrática, compatível com os interesses do mundo sistêmico (Estado e Mercado).

Não devemos permanecer somente na expectativa dos benefícios educacionais que o Conselho Escolar pode proporcionar, mas é, de qualquer modo, necessário explicitar as inúmeras dificuldades que o mesmo enfrenta, as quais, na maioria das vezes, são manifestações da própria política educacional; embora a gestão democrática seja definida como princípio e a participação em conselhos e similares como forma de garanti-la, na prática, tal princípio não é levado a cabo. Aliás, a política educacional tem atribuído às escolas a responsabilidade pela materialização da participação na escola, descurando de sua própria responsabilidade,

que é a viabilização prática de seus intentos. Como a política educacional brasileira assume a característica de ser apenas formalizadora de intentos, acaba sobrando para os profissionais da educação a convivência com seus paradoxos no cotidiano de suas práticas escolares.

O Conselho Escolar pressupõe participação em todas as suas instâncias: constituição, planejamento execução e avaliação; do contrário, é entendido como mecanismo capaz de favorecer o exercício do poder disciplinador no interior das relações entre os sujeitos. Nesse mesmo sentido, Werle (2003, p. 60) comenta: “Não existe um Conselho no vazio; ele é o que a comunidade escolar estabelecer, constituir e operacionalizar. Cada Conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. Se forem relações de responsabilidade, de respeito, de construção, então, é assim que vão se constituir as funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras.”

Enfim, o Conselho Escolar é exatamente a configuração das relações que os sujeitos estabelecem entre si. Não tem como ser diferente: se as relações são para manter os sujeitos inertes, então, sua função é a utilização do poder disciplinador para impedir o estabelecimento de relações democráticas, ou, se as relações são para possibilitar o diálogo e a convivência coletiva, suas funções são promover, provocar e aprimorar a democratização no interior da escola. Nesse sentido, cabe sempre recorrer ao fato de que as instâncias coletivas precisam incorporar as pessoas nos processos participativos, de tal modo que venham a participar das decisões, das negociações não porque são obrigadas, mas porque querem estabelecer o diálogo e o consenso acerca das questões que as mobilizam como profissionais e/ou usuários diretos e indiretos da escola pública.

O Conselho Escolar, para exercer sua função política de geração de

consensos e de efetivação de práticas democráticas, enfrenta dificuldades diversas, e os sujeitos envolvidos devem estar cientes de que a construção da democracia na escola não se realiza sem que essas dificuldades sejam enfrentadas coletivamente. Dentre tantas, destacamos apenas duas: as relações de poder e a falta de diálogo.

Não temos como negar que as relações de poder se infiltram em todas as instâncias sociais e se manifestam de diferentes formas. Portanto, a escola não escapa desse tipo de relações, e dentro dela o poder se exerce dentro das práticas administrativas e docentes. “É a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Ela faz com que as pessoas aceitem tal situação. É dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos e o diretor” (Tragtenberg, 2002, p. 12).

É do francês Michel Foucault (2004) a construção teórica de que o poder é um meio capaz de proporcionar o disciplinamento de seres para se tornarem dóceis e obedientes de corpo e alma. O poder disciplinar se instala em forma de teia, que vai se espalhando e envolvendo os sujeitos em suas microrrelações do cotidiano, como essa capacidade de provocar uma vigilância contínua dos sujeitos nas suas ações. Portanto, a tese de que o poder é uma construção cotidiana demonstra que sua essência não é apenas da ordem macroestrutural, conforme se pensava antes de Foucault.

O poder jamais assume uma forma cristalizada de atuar. Cada instituição, cada escola, cada Conselho de Escola, ao utilizar-se do poder disciplinar, não se manifesta de maneira linear. Ele é difuso e multiforme. Na perspectiva foucaultiana, o poder sempre se coloca como algo difuso e mutável, a depender das condições objetivas e subjetivas de sua instalação, o que,

de certa forma, autoriza-nos a dizer que o poder “fabricado” na escola pelos sujeitos nela atuantes apresenta suas idiossincrasias. O exercício do poder requer disciplina, controle rígido do tempo e vigilância constante. Tudo que uma administração escolar conservadora não dispensa. Enfim, tudo que se faz necessário à burocratização da escola.

São várias as formas de difusão do poder escolar. Tais formas se manifestam no controle e na vigilância constante do diretor, na retenção da informação, na relação vertical entre o diretor escolar e os professores, na imposição, na coibição e proibição da fala. Diante disso, a escola representa uma larga estrutura de poder, e, paradoxalmente, a criação de um Conselho Escolar pode representar uma possibilidade de enfrentamento dessa estrutura bastante lapidada de poder. E, pensando sob a ótica da administração escolar, o CE pode se apresentar como instância de contrapoder; por isso, muitos dirigentes escolares – com receio de perderem seu poder – não estimulam sua criação nem viabilizam as condições internas para seu funcionamento.

A falta de diálogo constitui, no nosso entender, outra grande dificuldade a ser enfrentada no contexto da criação e do funcionamento do Conselho Escolar. Onde nasce a falta de diálogo dentro das instituições escolares? Talvez, para respondermos essa questão instigante, tenhamos que adentrar nas questões históricas que marcaram e ainda marcam nossa constituição como nação brasileira, como escola pública, por exemplo. Chauí (2000), discutindo o Brasil a partir do mito fundador que se consuma nas perspectivas autoritárias e patriarcais de nossa sociedade, admite uma renovação constante desse mito, na medida em que novas crenças, valores, idéias e linguagens passam a ser incorporadas a ele. Historicamente, há mais uma

repetição consciente ou não do mito fundador do que sua própria supe-
ração. Se pudéssemos romper com o
mito fundador, quiçá tivéssemos mais
oportunidade para o diálogo e me-
nos disponibilidade para as práticas
autoritárias no tecido social e edu-
cacional brasileiro.

A falta de diálogo representa uma
dificuldade para a constituição de qual-
quer processo democrático. Será que
alguém se detém em pensar na possi-
bilidade da existência da democracia
na ausência do diálogo? Ora, se não
nos encontramos preparados para o
diálogo, isso quer dizer que não esta-
mos preparados a conviver com a de-
mocracia. O diálogo é inerente aos es-
paços democráticos, e, da mesma for-
ma, estes disseminam as possibilida-
des de abertura ao diálogo.

Se com Foucault foi possível com-
preender as manifestações infinitas
do poder, com Habermas (1997) apre-
nde-se que as condições comunicati-
vas entre os sujeitos são fundamen-
tais para o estabelecimento do diálo-
go/discurso e, conseqüentemente, do
consenso. Estamos compreendendo
o Conselho Escolar como *a instân-
cia que tem capacidade política de
promover consensos racionalmente
motivados acerca das demandas da
escola, porque neles está impressa a
existência do diálogo e da partici-
pação dos sujeitos.*

Não existe democracia quando os
sujeitos se encontram distante das
condições comunicativas que facilitam
o diálogo. Participar do diálogo/
discurso é também estar preparado
para enfrentar o diferente. É estar ple-
namente aberto para admitir que os
sujeitos pensam e agem diferente-
mente. O diálogo se contrapõe às
tentativas de homogeneização; por
isso, o reconhecimento do outro
como diferente é o seu primeiro e prin-
cipal passo. Geralmente, espera-se
que os sujeitos participem das dis-
cussões, das decisões, mas não lhes
é permitida a crítica. Isto é contradi-

ção, quem sabe advinda do nosso
mito fundador!

É com o não-reconhecimento da
posição do outro que demonstramos
nosso total despreparo para o diálo-
go, para o discurso. Ele é o momento
e o tempo em que os sujeitos articu-
lam entre si suas posições, com a
possibilidade do estabelecimento da
crítica e da contracrítica, sem o medo
de ser punido e excluído logo após.
Disso se percebe que o diálogo, para
se contrapor à estrutura do poder na
escola, dever ser compreendido da
seguinte forma:

[...] como condição para a construção
do conhecimento ou como forma de
problematização dos conteúdos de
saber; ou na perspectiva da crítica
político-ideológica, em que se requer
o diálogo para o processo de tomada
de decisões e de definição do projeto
político-pedagógico de uma institui-
ção educativa; ou, ainda, na perspec-
tiva de análise dos pressupostos an-
ropológicos, em que as razões para o
diálogo são determinadas a partir de
exigências de realização e de
humanização dos sujeitos da educa-
ção (Boufleuer, 1997, p. 102).

O despreparo para estabelecer o
diálogo, apesar das matrizes do mito
fundador, também pode ser compre-
endido como parte do próprio des-
preparo teórico dos profissionais e
da comunidade escolar, trazendo im-
plicações profundas para a dinâmica
e organicidade do Conselho Escolar,
principalmente quando percebemos
que novos desafios e novas formas
de organização estão sendo enfren-
tados pela sociedade e pela escola,
exigindo uma qualificação permanen-
te desses profissionais. Dialogar
abertamente pressupõe conhecimen-
to acerca do objeto de discussão por
parte dos envolvidos, a fim de que
tenham condições de argumentarem
e contra-argumentarem. Nenhum di-
álogo/discurso é vazio de conteúdo.

Provavelmente, um Conselho Es-
colar que conta em seu quadro com

profissionais e representantes da
comunidade despreparados do pon-
to de vista teórico não contém for-
ças políticas e, diríamos, também pe-
dagógicas para discutir seus proble-
mas e encaminhar soluções para
suas dificuldades. Quanto mais os
representantes do Conselho Escolar
se sentirem esclarecidos acerca das
contradições da política educacional,
das mudanças sociais e econômicas,
por exemplo, mais probabilidade te-
rão de se fortalecerem enquanto *su-
jeito coletivo.*

O nível de proporcionalidade en-
tre o esclarecimento e as possibilida-
des para uma melhor atuação no Con-
selho Escolar não se caracteriza como
uma realidade linear que possa ser
medida e testada metricamente. Claro
que não é apenas o preparo teórico
que nos coloca diante de uma situa-
ção favorável; se fosse assim, milha-
res de doutores, *experts* em produzir
conhecimentos, por exemplo, não en-
frentariam problemas porque são de-
tentores de saberes, portanto, de po-
deres. Por outro lado, os pais, as mães
e funcionários que não comprovarem
seu preparo teórico deveriam ser ex-
cluídos do processo de participar. Ali-
ás, eles devem ser incluídos para
aprenderem a tornar-se sujeitos de
seus próprios discursos.

Admite-se que o Conselho Esco-
lar ou qualquer outro meio mobiliza-
dor de democratização na escola não
dispensa o preparo teórico de seus
representantes. Experiências nos
mostram que os representantes mais
preparados desempenham melhor seu
papel junto ao Conselho Escolar, até
porque passam a assumir efetivamen-
te sua capacidade argumentativa.

Queremos concluir este artigo re-
tomando a seguinte questão: *o Con-
selho Escolar consiste num meca-
nismo de democratização ou de bu-
rocratização?* Observando a reali-
dade das escolas públicas brasilei-
ras, acredita-se que, da forma como
os Conselhos de Escola foram se

constituindo e como eles funcionam, é provável que se transformem em mecanismo de burocratização. A própria política educacional vigente tem reforçado essa perspectiva de concepção e de atuação dos Conselhos.

Avançar na perspectiva de que o Conselho Escolar se torne um mecanismo em prol da democratização pressupõe enfrentar as relações de poder e a falta de diálogo que persistem em nossas escolas, como forma de contrariar o discurso oficial da gestão democrática. Ademais, o Conselho Escolar, para constituir-se como esse catalisador de interesses e de demandas no interior da instituição, precisa utilizar-se de sua *capacidade política de promover consensos racionalmente motivados*. Para tanto, não há alternativas senão a descentralização do poder e a abertura ao diálogo. Longe disso, o Conselho Escolar se esmaga, atropela-se, desfaz-se enquanto possibilidade de fortalecer o desenvolvimento de práticas coletivas nas instituições educativas.

Referências

- BOUFLEUER, J.P. 1997. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí, Ed. UNIJUI, 108 p.
- BRASIL. 1998. *Constituição de 1988*. 2ª ed., República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 232 p.
- BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. 2001. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- CHAUÍ, M. 2000. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo, Editora Perseu Abramo, 103 p.
- DOURADO, L.F.A. 2001. Reforma do Estado e as políticas de formação de professores. In: L.F. DOURADO; V.H. PARO, *Políticas públicas & Educação Básica*. São Paulo, Xamã, p. 49-57.
- FOUCAULT, M. 2004. *Microfísica do poder*. 20ª ed., Rio de Janeiro, Edições Graal, 295 p.
- GENTILINI, J.A. 2001. Comunicação, cultura e gestão educacional. *Cadernos CEDES*, 21(54),41-53.
- HABERMAS, J. 1997. Lecciones sobre una fundamentación de la sociología en términos de teoría del lenguaje. In: J. HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa: complementos e estudios previos*. 3ª ed., Madrid, Cátedra, p. 19-111.
- HORA, D.L. 1994. *Gestão democrática na escola*. 7ª ed., Campinas, Papyrus, 143 p.
- MEDEIROS, A.M.S. 2007. *Administração educacional e racionalidade: o desafio pedagógico*. Ijuí, Ed. Unijuí, 223 p.
- MENDONÇA, E.F. 2000. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, UNICAMP, 457 p.
- PARO, V.H. 1997. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo, Ática, 119 p.
- PARO, V.H. 2001. *Escritos sobre educação*. São Paulo, Xamã, 150 p.
- PINTO, J.M.R. 1996. *Administração e liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 170 p.
- TRAGTENBERG, M. 2002. Relações de poder na escola. In: D.A. OLIVEIRA e M. de F.F. ROSAR (ed.), *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 11-16.
- WERLE, F.O.C. 2003. *Conselho Escolar: implicações na gestão da Educação Básica*. Rio de Janeiro, DP&A, 180 p.

Submetido em: 30/04/2007

Aceito em: 13/06/2007

Arlene Medeiros
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Central, BR 110, KM 46
Rua Prof. Antônio Campos, s/n, Costa e Silva
59633-010 Mossoró, RN, Brasil

Francisca de Fátima Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Campus Central, BR 110, KM 46
Rua Prof. Antônio Campos, s/n, Costa e Silva
59633-010 Mossoró, RN, Brasil