

## GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO E CONSELHOS DE ESCOLA

**Celso Luis Aparecido Conti – UFSCar**

celsocon@ufscar.br

**Dr. Flávio Caetano da Silva – UFSCar**

flaviocaetano@ufscar.br

### Resumo

Interessa-nos, no presente trabalho, refletir sobre aspectos que envolvem a temática dos Conselhos de Escola. Através de uma análise mais ampla, buscamos compreender como a sociedade da informação, os novos processos de socialização e a educação e o novo papel da escola no atual contexto social interferem na gestão escolar refletindo-se nas possibilidades de sua democratização. Analisando a necessária articulação entre Estado e sociedade civil, refletimos sobre a criação e a implementação dos conselhos escolares no Estado São Paulo e no município de São Carlos, como *locus* da nossa análise.

**Palavras-Chave: Gestão Democrática, Gestão Escolar, Conselhos Escolares.**

### Introdução

A participação na escola é tema recorrente pelos seus corredores e salas de reunião e todos, indistintamente, falam dela para afirmar que, de uma forma ou de outra, a desejam. No entanto, percorrendo as escolas públicas com as quais permanentemente nos relacionamos ao longo de tantos anos, vemos repetirem-se as mesmas reclamações: *os pais* não participam; *os professores* não trabalham fora de seu horário normal; *a direção* diz querer a participação, mas não cria condições para efetivá-la. Entre outras, essas são reclamações, algumas vezes justas, no que tange aos desabafos de todos os envolvidos. Do ponto de vista da legislação educacional, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2009), em seu artigo 205 estabelece o parâmetro do direito à educação com destaque para as responsabilidades – do Estado e da família – baseado na colaboração com a sociedade. Daí se depreende que, de alto a baixo, o princípio da participação está *estabelecido*, possibilitando-nos visualizar a distância entre o parâmetro legal e a realidade vivida. Essa possibilidade é a primeira referência entre a realidade que vivemos e aquela que desejamos conquistar (Gandin, 2005). Entre uma e outra estão condicionantes que permitem ou dificultam a consecução do objetivo de obter maior participação e podem ser agrupadas em externas e internas.

Segundo Paro (1996), os aspectos sócio-econômicos, culturais e institucionais caracterizam os condicionantes externos, que estão na base dos eventos relativos à participação de pais ou familiares na vida da escola. Podemos inferir que, dada uma determinada conjuntura social e econômica mais favorável, ou seja, estabilidade social, abertura política, clima de valorização dos direitos básicos da população, certamente poderão explicar uma maior e, talvez, melhor, adesão aos eventos que a escola proporciona à

comunidade que dela se utiliza. As disposições que se encontram nos sujeitos ligados à escola podem estar em alta, produzindo um efeito positivo no que se refere à sua presença na escola. Contrariamente, as diferentes formas de violência urbana, assinalada nos índices elevados de desemprego, de criminalidade, no clima de insegurança e desconfiança, provocam disposições arredias às convocações e convites que a escola dirige às famílias dos alunos e seus responsáveis.

Devemos, também, considerar que nas práticas escolares cotidianas as formas estabelecidas de *fazer e ser* da sua direção e de seus professores indicam maior ou menor desejo e possibilidade de abertura aos interessados em agir além de meros interesses particulares relativos aos próprios filhos, matriculados naquela unidade educacional. Esses representam os condicionantes internos à participação. Cada escola entende os familiares de seus alunos e se faz entender diante deles de uma maneira bastante específica, estabelecendo o que se pode nomear de *cultura* da escola (Nóvoa, 1995).

No presente texto, analisamos aspectos gerais da sociedade atual e seus desdobramentos nos processos de socialização para examinar os contornos da democratização possível na escola. Refletimos também sobre as relações entre o Estado e a sociedade no que se refere às condições de participação nos momentos de decisão em que as instituições se inserem, analisando a herança recebida das décadas precedentes, nas quais o centralismo autoritário foi cedendo lugar a novas formas de ação dos sujeitos, criando condições para o surgimento dos Conselhos Escolares (CE). No terceiro item nos debruçamos sobre os aspectos da participação possível no interior do amplo movimento que se deseja democrático na sociedade brasileira, nos limites da reforma do Estado e das novas demandas do capital transnacional que se impõem aos países como uma nova forma de colonização econômica. No quarto item direcionamos o olhar para as demandas da escola, no que se refere à atuação dos Conselhos Escolares e os problemas daí decorrentes, para avaliarmos os entraves à sua democratização e autonomização e também dos sujeitos que nela atuam.

Esperamos contribuir para o aprofundamento das concepções e práticas presentes na escola pública com vistas à transformação dela própria, em benefício daqueles que a utilizam e daqueles que nela atuam. O aparecimento dos Conselhos de Escola nas décadas finais do século XX deve ser comemorado como evento denotativo da profunda ânsia pela constituição de uma sociedade – e de uma escola pública – justa, democrática e que atenda aos interesses das maiorias. Nosso trabalho se inscreve no rol daqueles que lutam pela plena democratização, pela participação ampla e irrestrita e pela autonomia dos sujeitos e instituições.

## **1. Sociedade da informação, novos processos de socialização e educação: a democratização como possibilidade.**

Estamos atravessando um momento de nossa história marcado por uma inusitada condição: a relação homem-homem está em franca metamorfose para uma relação homem-máquina-homem, com inevitável impacto sobre as sociedades e sobre o ser humano (Kuenzer, 2000). Os desdobramentos dessa profunda alteração ainda não temos condição de vislumbrar; no entanto, sabemos que uma nova forma de viver está em gestação. Sabemos também que, certamente, se aprofundará o fosso que separa aqueles que tudo detém daqueles que pouco ou nada possuem nessa nossa sociedade “20 por 80” (Martin & Schumann *apud* Frigoto e Ciavatta, 2003, p.95). Nessa nova sociedade a produção tem se destacado, uma vez que as sucessivas crises econômico-financeiras grassam pelo mundo todo, arrastando povos inteiros para o interior de um movimento que suga empregos, segurança social, estabilidade, prioridades e direitos, numa velocidade estonteante. Esse é o contexto geral que nos cerca e que estabelece novas formas de atuação e de vida em sociedade, na qual antigas bandeiras das lutas mais significativas do passado, tais como, participação, autonomia, democratização das instituições, entre outros, ganham novos significados e novas urgências. Talvez não tenhamos registro histórico de um movimento em que a própria vida em sociedade estivesse sob tamanha pressão. Isso significa que aqueles temas acima mencionados ganham importância vital, mas contraditoriamente talvez em nenhum outro momento tenha sido tão difícil consolidá-los como agora, pois a insegurança do futuro atinge a todos e torna tudo relativo. Então, nos perguntamos: as pessoas estão mais dispostas a participar nesse quadro social, político e econômico em que estamos imersos? A resposta não é simples. Dois eventos concomitantes e contraditórios devem ser lembrados como pano-de-fundo deste cenário. O primeiro refere-se à reforma do Estado – e, por conseguinte, da Educação – adaptada à lógica do projeto político que submete o Brasil aos organismos transnacionais (Silva Jr, 2005, Libâneo, Oliveira e Toschi, 2009), com forte ênfase nos interesses do mercado e na privatização. O segundo refere-se ao processo de democratização da sociedade brasileira a partir de meados dos anos oitenta do século XX e que se estende até os nossos dias numa crescente espiral.

A democratização é, antes de mais nada, um processo dinâmico e complexo. Tornou-se lugar-comum nos mais diferentes discursos que circulam no interior das instituições na atualidade. Nesse processo, a participação é condição primeira para que se possa estabelecer ações efetivamente democráticas. No entanto, convém ressaltar que participar refere-se a um

conceito cujo campo pode conter diversos significados e, quando traduzidos para a prática cotidiana das pessoas dentro de uma dada instituição, representam, por vezes, reducionismos e concepções contraditórias. O dicionário informa que *participar* pode ser: fazer saber, comunicar; ter ou tomar parte; associar-se; ter traço em comum (Ferreira, 1975, p.1039). No campo da educação há que se considerar os condicionantes internos e externos que configuram possibilidades e limites à participação (Paro, 1996, Lück, 2006, Morin, 2001) na medida em que são as condições que se apresentam numa dada configuração coletiva e social que estabelecem *quais* as chances dela ocorrer e *quais* barreiras deverão ser superadas.

A reflexão até aqui realizada nos leva a um trinômio: *democratização* supõe *participação* e esta, por sua vez, supõe *autonomia*. Sobre esse tripé ergue-se o edifício virtual da escola que sonhamos, nossa utopia, nosso desejo, nosso compromisso com a mudança, pois a escola que tivemos não pode ser a escola que oferecemos às novas gerações. Da mesma forma podemos afirmar que esses três conceitos provocam as mais resistentes barreiras a uma escola de qualidade para todos. Por essa razão é que afirmamos que esse edifício ainda tem um caráter *virtual*. Da nossa compreensão sobre democracia, participação e autonomia dependem nossos projetos de mudança da escola para alcançarmos um novo patamar no qual haja menos alunos alijados dos saberes necessários e *poderosos* (Young, 2007), ou seja, aqueles que contém o potencial de alterar profunda e amplamente a vida daqueles que os detém, projeto defendido por Paulo Freire nos seus mais diferentes escritos.

## **2. Articulação entre Estado e Sociedade Civil: a emergência dos Conselhos Escolares**

Faz-se necessário resgatar, ainda que de forma sumária, a herança dos anos oitenta e noventa do século precedente, sobretudo pelo período que se costumou definir como “era FHC” (Frigoto e Ciavatta, 2003) e pela grande mídia. A década de oitenta, para a América Latina, representou um certo limbo na produção econômica, na performance financeira, na produção teórica e, principalmente, no papel do Estado, que entrava em franco processo de modificação sob a pressão neoliberal, que o transformava em apêndice dos interesses do “Estado Amplo”<sup>1</sup>, segundo Bernardo (*apud* Bruno, 1997) e também na produção teórica do campo educacional, onde se verifica a disputa entre as correntes tecnicistas e conteudistas na educação, com repercussão no interior de diferentes centros de pesquisa em educação e Faculdades de Educação pelo Brasil afora. O que nos parece mais correto afirmar é que aquele período representava, de forma instintiva, uma profunda insatisfação com a herança recebida pelos mais variados campos do conhecimento e da produção nacional. Podemos afirmar que se parece com uma espécie de ânsia pela modernidade – tecnocrática, diga-se de

passagem – por um lado, e por uma enorme desconfiança, por outro, o que certamente aponta para um tempo de incertezas, no qual “tudo que é sólido desmancha no ar”<sup>2</sup> (Berman, 2001).

A abertura política ocorrida ao término do longo período de repressão militar, provocada pelos movimentos sociais na zona rural, desembocou nos meios urbanos e restabeleceu a participação popular frente às decisões políticas, como forma de relação entre o poder público e a população, trazendo à tona movimentos de rua, reivindicações de trabalhadores de diferentes setores. Tudo isso culminou nas eleições diretas, através da Emenda Constitucional do então deputado federal Dante de Oliveira, para todos os cargos públicos no país, e na eleição de civis para os principais postos do executivo nos três níveis dos poderes (federal, estadual e municipal), aprovada em 1986.

Atingimos a metade dos anos oitenta do século XX com fortes pressões no campo e na cidade pela retomada da democratização do Estado Brasileiro. A participação na vida das instituições voltou à pauta, numa clara mostra de formação política em que fomos imersos todos nós, brasileiros. Evidentemente, os recortes regionais e as desigualdades, constituídas durante séculos, não desapareceram simplesmente, mas mantiveram o mapa da atuação política, seja dos representantes de governo, seja da população. Isto significa que reconhecemos como inadequada e ingênua a visão de que “o Brasil” se redemocratizou como por encanto a partir de meados dos anos oitenta. Falamos, é bom frisar, do lugar do intelectual do centro-sul do país.

É na educação que identificamos uma das marcas mais significativas da luta pela redemocratização entabulada pelos diferentes segmentos sociais, pois, como direito constitucional e dever do Estado, partilhado com a família, ela contrapõe os interesses de toda a nação com aqueles defendidos pela elite dirigente. Assim, a criação e manutenção de mecanismos sociais de controle da ação do Estado ou de interferência direta nas decisões que atingem os interesses das maiorias torna-se um imperativo, num tempo em que a abertura política permite maior grau reivindicatório. Os CE surgem nesse cenário, articulado, ao mesmo tempo com uma concepção cerceadora da participação popular, definida sob formato controlado pelos poderes públicos e com a disposição de sujeitos mais esclarecidos que buscam ser ouvidos e atendidos nas suas reivindicações básicas.

Conti e Luiz (2007) já apontaram para o surgimento dos Conselhos de Escola na intersecção entre o Estado e o sujeito, na nova configuração de relações sociais que emergem nos anos oitenta:

Por fim, seja do ponto de vista da construção de um novo indivíduo ou do novo papel do Estado, a educação se coloca, de maneira muito intensa, como prioridade. Isso envolve, segundo os discursos oficiais de organismos internacionais e dos Estados nacionais, a criação de uma mobilização social em favor da educação. Passa-se a falar em gestão democrática, princípio inclusive consagrado em lei, que tem a ver com a abertura das escolas à comunidade. E é nesse contexto que aparecem os conselhos de escola, vistos como um meio de viabilizar a abertura da mesma a fim de torná-la mais eficiente diante dos desafios da sociedade moderna contemporânea. (p. 1)

Nesse sentido, destacamos que os CE configuram um importante espaço de atuação daqueles que desejam a melhoria da qualidade da educação e o alargamento das possibilidades de emancipação das pessoas, sobretudo das novas gerações.

Os CE representam, sem sombra de dúvida, um novo campo de lutas pela participação democrática de todos aqueles que fazem a escola e dela se utilizam (educadores, alunos, pais ou responsáveis). Nesse campo, apenas vislumbra-se, por hora, o espectro de uma escola na qual todos os envolvidos, num esforço conjunto, embora carregado de tensão e conflitos, de melhoria dos padrões de ensino e aprendizagem, permitindo que níveis cada vez mais amplos de sujeitos se posicionem em melhores condições nas disputas vividas no interior das relações de produção e de trabalho.

### **3. Participação, conflitos e democracia na escola**

Participar é uma ação que realizamos na plena interdependência com o outro e com os outros. É condição inescapável da convivência humana. Ao longo da história de diferentes sociedades a participação foi incentivada e cerceada ao sabor dos mais diversos interesses; no entanto, ao que parece, jamais se conseguiu anulá-la por completo em tempo algum. Vivemos em um tempo em que muito se fala sobre participação, mas, na verdade, trata-se de novas estratégias de delimitar *o que se entende* por participar. Isso significa que, em qualquer tempo, se faz necessário estabelecer um *campo de lutas* quando se trata de efetivar a participação das majorias, pois elas foram, até hoje, alijadas do centro das principais decisões que Estados e instituições em seu interior escreveram.

Nessa linha de pensamento podemos definir um primeiro patamar para compreensão de um dos determinantes da participação. Trata-se da presença insofismável dos conflitos que advirão em qualquer forma de ação conjunta sob quaisquer modalidades participativas que se admitir. Ao partirmos desse pressuposto, consideramos que na base dos conflitos estão os diversos interesses que movem aqueles que estão envolvidos na trama social e coletiva constituinte do cenário institucional em que atuam os sujeitos. Compreender os determinantes

da ação nesse cenário é uma forma de buscar consolidar os alicerces da interpretação da presença e da coexistência de sujeitos, já estabelecidos *a priori* como contendores do campo. Propomos com Sacristán (1999) a definição das *paisagens* da ação para que possamos estabelecer os marcos da compreensão sobre as lutas que a participação gera no interior da escola pública, campo sobre o qual nos detemos nos limites deste texto.

Lück (2006) aponta para a participação como vivência social e democrática, como construção do conhecimento escolar e como necessidade humana. A essas três concepções acrescentamos a inevitável presença dos conflitos em função de diferentes interesses sempre presentes em qualquer coletivo. Na escola não é diferente. Aprendemos a participar, participando mesmo sem saber claramente em que nossa ação vai resultar, uma vez que, nem sempre serão os nossos interesses os eternos vencedores das disputas que nos faz sujeitos nesse campo de lutas. Há que se considerar ainda que certas linhas divisórias, na escola, limitam e circunscrevem até onde cada um pode avançar ou agir, estabelecendo quem está *dentro* e quem está *fora* daquele campo (Bourdieu, 1998). Este autor indica que essas linhas configuram muito mais *ritos de instituição* do que *ritos de passagem*. Porém, alertamos para o fato de que nas disputas instauradas no campo da escola, esses limites, essas linhas podem mudar de lugar de vez em quando, dependendo do conjunto de forças em ação e da conjuntura política que ali se estabelece.

A democratização da escola passa, certamente, pela transformação das práticas até aqui consolidadas. Desde a elaboração do calendário escolar até a definição de cada plano de aula, passando pelas decisões do que fazer nos HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – ou reunião pedagógica, nomenclatura que varia de uma rede de ensino para outra, e pelos planos de ação da coordenação pedagógica; enfim, todas as decisões que são tomadas, com elevada frequência seguem práticas que são próprias de cada escola. Quando falamos em democratizar, partimos do pressuposto de que *todas* as escolas necessitam estabelecer *novas* formas de agir, pois todos somos frutos dos mesmos tempos e instituições que nos precederam, todos eles autoritários, assim como as formas sociais de fazer política.

Ao tratarmos da democratização da escola, não podemos esquecer de que a intersecção entre os agentes no interior da escola e entre cada escola e a hierarquia superior, no caso das redes municipais, as Secretarias de Educação ou equivalentes. Ainda vemos em diversas redes as práticas de impor projetos para serem realizados pelos profissionais da educação, com pouca ou nenhuma participação daqueles que deverão executá-las. Eventos como esses, desprestigiam aqueles que se dedicam intensamente, no dia-a-dia, a uma série de atividades planejadas e se vêem às voltas, a todo momento, com exigências de atividades que nem

sempre levam em conta o que se vive e o que se necessita em cada unidade escolar. Dizem esses profissionais: “toda hora *cai* algo na nossa cabeça, para que façamos com as crianças, sem perguntar se aquilo tem alguma relação com o que estamos fazendo”<sup>3</sup>.

#### **4. Novas demandas da escola frente à atuação dos Conselhos Escolares**

A democratização da escola, de sua gestão e de todas as suas práticas cotidianas devem desdobrar-se sob o princípio magno previsto tanto na Constituição Federal de 1988, em particular em seu art. 206, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 3, inciso VIII. O ideal está posto, a sociedade reclama seus direitos, a educação está em meio a grandes transformações e as circunstâncias as fazemos nós agentes educacionais, intelectuais e pensadores historicamente comprometidos com um projeto emancipatório (Veiga, 2003) e transformador e que não declinamos do pensamento utópico e crítico (Frigoto e Ciavatta, 2003).

O momento em que vivemos requer a superação dos obstáculos implantados por décadas de burocratismo e autoritarismo na educação e na escola pública. Também será necessário superar o ranço piramidal na distribuição do poder no interior das instituições, pois nele está, permanentemente, o vírus da contra-mudança, da contra-participação, da contra-autonomia. As mudanças com que muitos sonhamos desde os anos sessenta do século XX estão por se fazer. Trata-se de superarmos a nós mesmos, na medida em que, formados por uma escola autoritária e centralista, somos requisitados a desconstruí-la e sobre seus escombros erigir uma outra escola, na qual as decisões sejam tomadas sob o princípio da coletivização e dos interesses sociais acima dos particulares. Por outro lado, a transformação da escola é tarefa que deve ser assumida simultaneamente com todas as transformações necessárias nesse amplo movimento de constituição democrática da educação escolar. Aqui aludimos às transformações: do currículo, ainda fetichizado (Silva, 1999) por uma ambígua proposição de abertura e aproximação das realidades locais e cerceado por avaliações nacionais como o SAEB, das práticas autoritárias tanto na gestão quanto na sala de aula. Práticas autoritárias é o que não falta à escola: direção, professores, pais, coordenadores/supervisores pedagógicos, enfim, todos aqueles que atuam na educação, formados por uma escola marcada pela pirâmide de poder decisório, sentem-se incapazes, por vezes, de admitir outras formas de educar. Por essa razão Paulo Freire apontava, há aproximadamente 40 anos:

“o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem



idealisticamente opressores, nem se tornam de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (2000, p.30).

Estamos dispostos de fato à superação do ranço autoritário-burocrático expulsando a opressão no mesmo movimento que restauramos os sujeitos por ela massacrados? Ou nos deixaremos seduzir por novos discursos de uma pseudo-democracia, de uma pseudo-participação ou de uma pseudo-autonomia?

## 5. Conclusão

A democracia é nossa utopia, nosso objetivo, tanto para a escola quanto para a sociedade; e para alcançá-la é preciso compreender que ela só pode ser buscada num processo em que as lutas são inevitáveis. É por essa razão que expressões como “nossa sociedade democrática”, “nossa gestão democrática” ou ainda, “nossa escola democrática” nos causa certa preocupação, pois se estamos em processo de democratização, essas afirmações podem incitar significados em torno de algo já alcançado e já pronto. Uma coisa é o nosso profundo por uma sociedade e uma escola democráticas, outra é denominarmos de democráticas aquelas que aí já se encontram. Há muito por fazer ainda. A implantação dos Conselhos de Escola é uma conquista ao nível da legislação e das práticas cotidianas que se dão no interior das unidades educacionais públicas. No entanto, a própria instalação desses conselhos está longe daquilo que se projetou. Não são poucas as escolas nas quais as dificuldades de criação de um CE somam-se aos já enormes problemas enfrentados pela gestão escolar. A histórica separação entre a escola e a família, a herança autoritária do período militar, o fechamento das instituições, a recusa de qualquer forma de participação, e outras tantas coisas, ainda se constituem obstáculos importantes para a construção de uma sociedade nova e de uma nova escola. Há ainda o desafio da superação de práticas que *parecem* democráticas: as novas estratégias de “maquiar” a coletivização das decisões através de artimanhas discursivas que insistem em afirmar que *já alcançamos* nosso ideal, ocultando talvez o desejo daqueles que, a todo custo, buscam impedir o processo de democratização.

Estamos vivendo um momento histórico com características muito singulares. Enquanto os discursos apontam para a renovação das formas e objetivos de nossas instituições, as práticas sugerem que, por vezes, estamos na direção oposta, configurando uma lógica denegativa (Bourdieu, 1999). Em diversas escolas públicas esse fenômeno se apresenta sob a forma de práticas discursivas que convocam a gestão democrática na criação dos CE tendo por base uma participação pífia de pais e familiares.

Outra questão importante a examinar quanto à atuação dos CE é relativa à pauta de decisões que se lhe apresenta. Quais são as questões que são efetivamente colocadas na mesa de discussão com possibilidades de tomada coletiva de decisão? Quais são as decisões que, tomadas em instância superior à escola chega no formato de *comunicação* para ser acatada pela escola sem possibilidade de discussão? Como os conselheiros se comportam diante de tais eventos?

Essas e outras perguntas demandam estudos mais aprofundados sobre a existência e atuação dos Conselhos de Escola. O caráter *progressivo* da autonomia, indicado na legislação educacional indica, por um lado que se reconhece a necessidade de admissão de um processo de autonomização da escola. Por outro lado, no entanto, pode estar ocultando que tipo de autonomia se pretende para a escola, podendo indicar apenas, uma autonomia *outorgada*, ou seja, atribuída por hierarquia superior ou legislação que, na prática depende das contingências nas quais o sujeito ou a instituição se situam e não uma autonomia plena. Certamente, essa é uma pergunta incômoda para aqueles que, segundo a tradição hierárquica e patrimonialista, (Gandini, 2005) na educação brasileira, sobretudo no nível local-municipal, afirmam desejar a democratização da escola mas, instauram uma prática na direção oposta.

### **Referências Bibliográficas**

- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. De Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo : Companhia das Letras, 2001.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. 2ª ed. O que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1998. (Clássicos 4).
- \_\_\_\_\_. “As categorias do juízo professoral”. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação* (orgs.). 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRUNO, L. “Poder e administração no capitalismo contemporâneo”. In: OLIVEIRA, D.A. *Gestão Democrática da Educação*. Desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Ferreira, A. B. de H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Rio de Janeiro, 1975.
- CONTI, C.L.A. e LUIZ, M.C. O papel dos Conselhos se Escola no sistema municipal de ensino. Disponível em : <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3315--Int.pdf>  
Captura em 19 de julho de 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 28ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FRIGOTO, G e CIAVATTA, M. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

- GANDIN, D. *Planejamento Como Prática Educativa*. 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- GANDINI, R. P. C. Patrimonialismo e Educação: autoridade doméstica e práticas docentes. *Pro-posições*, v. 16, nº I (46), jan./abr., 2005.
- KUENZER, A.Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (p. 135-160).
- LIBÂNEO, J.C., OLIVEIRA, J.F. E TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação)
- LÜCK, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão, vol. I.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3ª ed. São Paulo: Cortez : Brasília : UNESCO, 2001.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- PARO, V. Por dentro da escola pública. 2ªed. São Paulo: Xamã, 1996.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, T.T.da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.
- SILVA Jr, J. dos R. *Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula*. São Paulo: Xamã, 2005.
- VEIGA, I.P.A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- YOUNG, Michael. “Para que servem as escolas?” In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.101, p.1287-1302, set/dez. 2007.

### **Sítios consultados**

- ANPED. Associação Nacional de Pesquisa em Educação. 30ª Reunião anual. Trabalhos apresentado no GT-5. Capturado pelo sítio: [www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05). em 19 julho de 2009.
- Brasil. Constituição Federal do Brasil. Captura pelo sítio: <http://www.senado.gov.br> em 13 de julho de 2009.

---

<sup>1</sup> “Estado Amplo” refere-se à expressão utilizada por João Bernardo em seu livro *Capital, Sindicatos e Gestores* da Editora Vértice, publicado em 1987. A expressão significa a emergência de uma nova ordem mundial na qual as empresas transnacionais ocupam o centro do cenário político-econômico em substituição do Estado Nacional, desconsiderando, inclusive sua existência, conforma nos indica Lúcia Bruno, em seu artigo “Poder e Administração no capitalismo contemporâneo”, indicado nas referências bibliográficas deste texto.

<sup>2</sup> Marshal Berman, sociólogo norte-americano, traz como título de seu livro: “Tudo que é sólido desmancha no ar. A Aventura da modernidade”, relembrando a célebre frase de Marx no *Manifesto Comunista*.

<sup>3</sup> Depoimento e professora de uma rede municipal de ensino, angustiada com projetos sem coesão ou sentido e que se vê obrigada a realizar. Depoimento que ouvimos com frequência em escolas municipais de diferentes municípios.